

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, 2003 - 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

- Anton De Grauwe* – Les réformes des services d’inspection. Modèles et idéologies p. 5
- Agnès Pélage* – La redéfinition du métier de chef d’établissement secondaire : changement statutaire, construction de l’engagement professionnel et épreuves pratiques p. 21
- Georges-Louis Baron, Eric Bruillard* – Les technologies de l’information et de la communication en éducation aux USA : éléments d’analyse sur la diffusion d’innovations technologiques p. 37
- Daniel Peraya, Patricia Dumont* – Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone p. 51
- Fabienne Maillard* – Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux p. 63
- Delphine Martinot, Marie-Christine Toczek, Sophie Brunot* – Performances scolaires des élèves et appartenance ethnique (majoritaire vs minoritaire) de leurs modèles professionnels p. 77

NOTE DE SYNTHÈSE

- David Trouilloud, Philippe Sarrazin* – Les connaissances actuelles sur l’effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs p. 89

NOTES CRITIQUES

- P. Dubois* – Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l’école républicaine (1878-1991) ; Le Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire de Ferdinand Buisson, Répertoire biographique des auteurs (A.-M. Chartier) p. 121
- J. Dumazedier* – Penser l’autoformation. Société d’aujourd’hui et pratiques d’autoformation (R. Étienne) p. 122
- J. Gautherin* – Une discipline pour la République. La Science de l’éducation en France (1882-1914) (D. Hameline) p. 123
- V. Glickman* – Des cours par correspondance au « e-learning » (C. Debon) p. 126
- D. Groux, H. Holec (dir.)* – Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher (É. Delamotte) p. 128
- M. Hammersley* – Educational Research, Policymaking and Practice (M. Duru-Bellat) p. 129
- G. Langouët (dir.)* – Les oubliés de l’école en France (A. Jellab) p. 131
- C. Laval, L. Weber (coord.)* – Le nouvel ordre éducatif mondial (R.-F. Gauthier) p. 134
- J.-B. Mauduit* – Le territoire de l’enseignant : esquisse d’une critique de la raison enseignante (V. Charbonnier) p. 136
- F. Poupeau* – Une sociologie d’État. L’école et ses experts en France (V. Isambert-Jamati) p. 137
- J.-P. Terrail* – De l’inégalité scolaire (E. Peignard) p. 140

LA REVUE A REÇU...

p. 143

SUMMARIES

p. 145

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

jacquet@inrp.fr

rédacteur en chef

jy.rochex@inrp.fr

rédacteur en chef

eteve@inrp.fr

responsable des notes critiques

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

Les réformes des services d'inspection. Modèles et idéologies

Anton De Grauwe

L'inspection scolaire est un outil privilégié de l'État pour évaluer les écoles et les enseignants. Cet article, par un examen de différents systèmes d'inspection, démontre que les opinions des décideurs sur le rôle de l'État influent fortement sur l'organisation de l'inspection. Une distinction est faite entre quatre modèles d'inspection, qui offrent des réponses différentes à trois questions stratégiques : quel est le rôle principal des services d'inspection (appui, contrôle) ; quel est le poids respectif des outils principaux de pilotage et d'évaluation (examens, auto-évaluation, inspection) ; envers qui, prioritairement, l'école et les enseignants sont-ils tenus responsables (le ministère, leurs collègues, le public).

Mots-clés : inspection, évaluation, responsabilité, rôle de l'état, régulation.

Tout État se préoccupe de l'évaluation de son système d'éducation publique, pour des raisons diverses, qui peuvent se résumer en deux préoccupations : contrôle de qualité et contrôle de contenu. L'inspection scolaire est un outil privilégié de l'État à cet égard, et l'inspecteur est un agent prioritaire de l'État. Dans beaucoup de pays, en effet, l'inspecteur est un des rares sinon l'unique acteur à visiter les écoles et observer ce qui se passe dans les salles de classe. La décennie précédente a vu un nombre assez important d'études sur l'efficacité et surtout l'impact de l'inspection, en particulier en Angleterre, suite à une profonde réforme de l'inspection. Mais peu de ces études analysent la relation entre l'inspection scolaire et le rôle de l'État. Cet article démarre de

l'hypothèse que l'analyse de cette relation, d'une part, met en exergue les opinions des décideurs sur le rôle de l'État et l'efficacité de ses interventions et d'autre part, permet l'identification de modèles distincts des services d'inspection (1).

UN SYSTÈME OMNIPRÉSENT ET PEU POPULAIRE

Les services d'inspection scolaire ont une longue histoire. Leurs origines datent, dans la plupart des pays, de la naissance d'un système public d'enseignement. Ils ont été un outil-clé dans la création de ce système. La plupart des pays Européens ont établi

leur service d'inspection au XIX^e siècle. Un des corps les plus anciens, et probablement le plus connu, le *Her Majesty's Inspectorate* (HMI), a été fondé en 1834 au Royaume-Uni, avant même l'existence d'un ministère de l'éducation. Il est devenu un modèle pour un grand nombre de pays en voie de développement (Lawton et Gordon, 1987). L'inspection en France a quant à elle un pedigree encore plus impressionnant, sa conception étant de la responsabilité de Napoléon (Demailly *et al.*, 1998). Elle s'est ensuite développée, sans beaucoup de transformations, au cours des XIX^e et XX^e siècles. La colonisation a transplanté ce système dans des pays comme l'Algérie ou le Sénégal (Lyons and Pritchard, 1976, p. 28).

Le rôle primordial des inspecteurs était d'exercer un contrôle sur les écoles et les enseignants, et surtout, sur la façon dont ils appliquaient les instructions et décrets du ministère. Cependant, dès leur création, leurs fonctions ont inclus l'offre de conseils et d'information et la stimulation du travail des enseignants (Braaksma et Heinink, 1993, p. 209). Les instructions du Ministre de l'Éducation britannique au premier « Inspector for Schools » en 1839 indiquent clairement que l'inspection avait comme objectif ultime l'amélioration de la qualité :

It is of the utmost consequence that you should bear in mind that this inspection is not intended as a means of exercising control but of affording assistance ; that it is not to be regarded as operating for the restraint of local efforts, but for their encouragement (cité par Singhal *et al.*, 1986, p. 1).

À ce double mandat de contrôler et de conseiller, s'est ajoutée une troisième fonction. Étant parmi les rares acteurs du ministère à visiter régulièrement les écoles, ils sont devenus les intermédiaires privilégiés entre le niveau central et l'école.

En principe, les services d'inspection sont donc un outil de pilotage et d'évaluation clé dans la régulation du système éducatif. Ceci explique sans aucun doute leur omniprésence et longévité, qui n'ont néanmoins pas été accompagnées d'une grande popularité. Au contraire, il s'agit là d'un des paradoxes récurrents de l'inspection : rares sont les pays où les enseignants expriment une satisfaction envers les interventions et les activités des inspecteurs, mais aussi rares ceux où la conclusion a été de démanteler ce service. En effet, dans la plupart des pays ayant pris une telle décision, elle a été renversée rapidement. La Grèce en est un bon exemple : en 1974, quand les colonels ont laissé la place à un régime démocratique, le service d'inspection a été remplacé par un service de

conseil. Et récemment, le besoin d'un service s'occupant spécifiquement de la tâche de contrôle s'est fait sentir et l'inspection a été réintroduite (Carron et De Grauwe, 1997, p. 12). Les Philippines ont vécu une évolution semblable autour de 1990. Ces revirements dans la politique reflètent l'attitude ambivalente des enseignants face à l'inspection : à la fois une critique sévère à l'égard de l'inspection, telle qu'elle est vécue (ce qui se reflète dans des anecdotes sur la condescendance des inspecteurs), et une adhésion à l'idée d'inspection, inspirée par un désir de pouvoir bénéficier d'une critique et des recommandations de quelqu'un de l'extérieur.

Des pays comme la Grèce ou les Philippines, où s'est manifestée au moins une volonté de réforme du système d'inspection, ont été des exceptions pendant des décennies. Presque partout, l'inspection s'est caractérisée par une résistance à la réforme. Ceci a amené finalement à un manque d'intérêt des décideurs politiques dans ces services et s'exprime aussi dans l'insuffisance de ressources, dont souffrent les inspections des pays du Tiers Monde mais aussi celles des pays développés (Carron et De Grauwe, 1997, p. 25-29).

Ce scénario a changé depuis une quinzaine d'années. Les services d'inspection ont subi des réformes profondes au cours de la dernière décennie, d'abord et surtout au sein de pays anglo-saxons, mais aussi de plus en plus en Europe Occidentale et dans certains pays en développement. Ceci exprime, en partie, un intérêt grandissant pour l'évaluation et le pilotage de l'éducation, en général. Les raisons en sont bien connues et ne nécessitent pas beaucoup d'explications (Sylvestre, 1998, p. 49-51 ; Broadfoot, 2000, p. 50) : 1) une préoccupation à l'égard de la faible qualité de l'école et surtout des résultats scolaires, dans un contexte de compétition internationale, où des investisseurs pourraient utiliser de tels résultats pour juger le climat d'investissement ; 2) l'exigence que le service public, comme le service privé, témoigne de l'utilisation efficace de ses ressources, couplée à des demandes d'une plus grande transparence dans l'utilisation de ces dernières ; 3) les mouvements vers plus d'autonomie des écoles, impliquant davantage de responsabilité et nécessitant par conséquent la mise en place de mécanismes d'évaluation.

Deux facteurs ont trait plus spécifiquement à l'inspection et vont jusqu'à remettre en cause l'existence même de ces services. Ces services ont d'une part été critiqués pour leur inefficacité : leur rôle dans le pilotage est rituel, rarement innovateur, et leur impact

sur la qualité de l'école semble négligeable, sinon néfaste. Cette inefficacité ne peut plus se faire pardonner quand un tel accent est mis sur la qualité ainsi que sur une forte demande d'utilisation rationnelle des fonds publics, dans un climat de manque de confiance dans le service public. D'autre part, les nouveaux modes de partage de pouvoir et le transfert de compétences vers les écoles offrent un défi fondamental à ces services qui se cherchent un nouveau rôle ou à qui on impose de nouvelles fonctions.

Certaines réformes de l'inspection, notamment en Angleterre, en Nouvelle-Zélande, dans certains États de l'Australie (Victoria, New South Wales) ou au Chili, font partie d'une transformation globale de l'organisation et de la gestion du système éducatif, et de sa régulation. Elles sont issues d'une réflexion profonde sur le rôle de l'inspection, ce qui reflète une réflexion similaire sur le rôle de l'État et sur l'efficacité de ses interventions. L'inspection étant intrinsèquement une intervention des pouvoirs publics dans l'école et parmi les enseignants, il est peu surprenant que, dans ces différents cas, le mandat de l'inspection ait subi une profonde mise en cause et une réinterprétation. Des services d'inspection contrastés se sont alors développés.

Dans ce contexte, l'Institut International de Planification de l'Éducation (IIPÉ) a entrepris entre 1996 et 2001 un programme international de recherche et de formation sur l'amélioration de la qualité de l'éducation par l'inspection scolaire et l'appui aux écoles. Ce programme, dont j'ai assuré la coordination, avait différentes composantes : une analyse de la littérature (Carron et De Grauwe, 1997) ; des diagnostics nationaux dans une douzaine de pays en Afrique, Asie et Amérique Latine et des analyses comparatives entre pays (par exemple : Carron, De Grauwe, Govinda, 1998 ; De Grauwe, 2001 ; Navarro, 2002) ; des monographies sur des réformes systémiques ou des innovations plus limitées (entre autres : Fergusson, 1998 ; Khaniya, 1997 ; Perera, 1997 ; Wilcox, 2000.) ; et l'or-

ganisation de cours de formation. Cet ensemble nous a permis d'avoir une vision globale de l'éventail des systèmes d'inspection (2). Cet article essaie d'intégrer les résultats de ces différentes activités dans l'interrogation suivante : peut-on d'une telle diversité dégager des modèles-types ? Se basant sur deux questions plus spécifiques, quatre modèles-types ont été identifiées. Ces questions sont d'une part, quelles réponses ces différents systèmes offrent-ils à trois choix stratégiques ; et d'autre part, quelle est la vision du rôle et de l'efficacité de l'État, qui inspire chaque modèle. Il est évident que, même si ces modèles se basent sur des systèmes existants, la plupart des systèmes empruntent les idées de plusieurs modèles et sont des hybrides.

TROIS OPTIONS STRATÉGIQUES

Les choix stratégiques qui distinguent un modèle de l'autre, ont trait à trois questions fondamentales. 1) quel sera le rôle principal des services d'inspection ? La réponse à cette question aura un impact sur l'organisation du service, sa structure et sur la localisation des inspecteurs. 2) quel sera le poids respectif des outils principaux de pilotage et d'évaluation du fonctionnement et de l'efficacité des écoles et des enseignants ? 3) envers qui, prioritairement, l'école et les enseignants sont-ils tenus responsables ? Pour utiliser le jargon anglo-saxon bien pertinent, comment s'interprète « l'accountability » (3) ?

Chacune de ces questions mérite quelques explications.

Le rôle et les objectifs

Des documents officiels de différents pays reconnaissent explicitement les trois rôles, imputés aux

Fonctions-clés des inspecteurs

Tâches	Dimension					
	Pédagogique			Administrative		
	Niveau					
	Enseignant	Ecole	Système	Enseignant	Ecole	Système
Contrôle						
Appui						
Liaison						

inspecteurs, identifiés plus haut : contrôle, appui, liaison (4). Chaque fonction a deux dimensions : pédagogique et administrative. En principe, les inspecteurs pourraient s'intéresser non seulement à l'enseignant individuel, mais aussi à l'école comme institution et au système éducatif dans son ensemble. La matrice sur la page précédente (Carron et De Grauwe, 1997, p. 17) résume ces trois tâches principales, les deux dimensions et les trois niveaux (enseignant, école, système). La distinction entre modèles pourrait se faire sur la base du nombre de cellules remplies et de l'accent mis sur les différentes cellules.

Les outils de pilotage du fonctionnement de l'école

Le pilotage du fonctionnement et de l'efficacité de l'école se base sur trois outils principaux :

Premièrement, l'inspection externe, qui peut être entreprise par différents acteurs, mais qui – en général – relève de la responsabilité d'une agence du Ministère de l'Éducation.

Deuxièmement, l'évaluation interne de l'établissement. Celle-ci peut être une authentique auto-évaluation, où chaque membre du personnel examine ses performances et où l'ensemble du personnel évalue l'école, ou elle peut être entreprise seulement par le directeur de l'école, accompagné de temps en temps par quelques chefs de département. Elle peut avoir lieu à l'initiative de l'école et suivre alors des orientations développées d'une manière autonome par son personnel, ou être une obligation imposée par le Ministère. Elle suivra dans ce cas des dispositions bien précises du niveau central. Finalement, l'objectif principal peut être d'améliorer l'école ou de rendre compte de sa performance envers des personnes extérieures.

Troisièmement, les examens et les tests d'acquis. Dans un nombre croissant de pays, les examens ne visent plus seulement à distinguer les élèves « aptes » des « non-aptés ». Les résultats aux examens, classés par école, deviennent un jugement sur la performance de chaque école (Van Zanten, 2001). Ces résultats sont régulièrement mis à la disposition de l'école, avec des comparaisons aux moyennes nationales et régionales, pour l'informer et l'inciter à s'améliorer. Dans divers pays, ces mêmes résultats sont accessibles au public, ce qui l'amènerait à exercer une pression sur l'école. L'espoir un peu naïf qui inspire cette publication des résultats est que, là où le choix d'école existe, et où la carte scolaire peut être

« subvertie », le public choisira son école en fonction de ses résultats, créant ainsi une compétition vers le haut entre les écoles. Ces mêmes résultats seront aussi une information d'une grande utilité pour le ministère, qui, dans certains cas, donnera des récompenses aux « meilleures » écoles, ou, dans d'autres cas, offrira plus d'appui aux écoles les plus faibles.

Les conclusions de ces outils constituent les sources potentielles d'une base de données qui elle-même est un outil de pilotage et d'évaluation. Il n'est pas surprenant de constater que rares sont les systèmes éducatifs qui ont réussi à construire une base qui n'inclut pas simplement des données quantitatives, en particulier les résultats aux examens mais aussi des données qualitatives, prises par exemple des rapports d'inspection ou d'auto-évaluation. Parmi ces exceptions, on peut noter l'Angleterre ou le district de San Francisco (Mintrop *et al.*, 2001, p. 204).

L'importance de ces outils, l'intensité de leur utilisation, leurs objectifs et caractéristiques différeront profondément d'un modèle à l'autre.

La responsabilité de l'école et des enseignants

La question « envers qui les enseignants sont-ils responsables ? à qui doivent-ils rendre compte ? » aura différentes réponses en fonction de convictions relatives entre autres au professionnalisme des enseignants, à l'efficacité de la « bureaucratie » ou des fonctionnaires publics, à la possibilité des parents de choisir une école et aux écoles d'entrer en compétition.

En s'inspirant de la littérature anglo-saxonne (Becher *et al.*, 1981 ; Kogan, 1986), on peut faire une distinction entre :

– La « responsabilité contractuelle » (5) : l'enseignant est responsable envers la personne ou l'unité avec laquelle il est entré dans une relation contractuelle, soit son employeur, le Ministère de l'Éducation, représenté par le directeur d'école et par l'inspecteur. Les enseignants sont considérés comme des fonctionnaires et se trouvent dans une même bureaucratie et dans une relation hiérarchique.

– La « responsabilité professionnelle » : les enseignants sont des professionnels, ils appartiennent à une communauté professionnelle et leur responsabilité se situe envers ce « corps » et sa déontologie. Les enseignants sont les meilleurs juges de leur travail. Ceci peut s'interpréter de deux façons : l'enseignant, comme individu, étant responsable envers lui-même,

ceci exclut tout contrôle externe, ou – interprétation bien plus répandue – l’enseignant étant responsable envers le corps auquel il appartient, le contrôle se fait alors par ses collègues.

– La « responsabilité publique » (6) : l’enseignant est considéré comme travaillant dans un service public ; il est donc responsable envers ce public, soit en d’autres termes, envers les usagers. Il existe aussi deux interprétations possibles du terme « usager », avec des implications divergentes. Il peut s’agir des étudiants et des parents, clients immédiats de l’école, d’une part, ou du « public » du système éducatif en général, d’autre part. Dans le premier cas, l’enseignant doit rendre des comptes à la communauté locale. Ceci peut se faire par des réunions avec les parents ou par la préparation de rapports à distribution très restreinte. Dans le deuxième cas, il doit rendre des comptes à un public beaucoup plus vaste par la publication, par exemple, des résultats aux examens ou des rapports d’inspection.

QUATRE MODÈLES

Les sections suivantes examineront plus en détail chacun des quatre modèles, en présentant d’abord le rôle assigné au service d’inspection, puis sa structure, pour commenter ensuite quelques-uns de ses

atouts et faiblesses. On reviendra ensuite à l’importance accordée aux différents outils de pilotage et au concept d’*accountability* qui sous-tend chaque modèle.

Le modèle de l’inspection classique

Ce premier modèle est le résultat de l’adaptation du service d’inspection à l’expansion du système éducatif et à la déconcentration de l’administration qui l’a accompagnée. Le rôle de l’inspection demeure celui qui lui était assigné depuis sa création : il s’agit aussi bien de contrôler que de donner un appui, dans les domaines pédagogiques et administratifs. La couverture est de plus supposée être globale : chaque école, chaque enseignant a droit ou peut être soumis à cette inspection.

Pour réussir à entreprendre cette mission ambitieuse, des inspecteurs se retrouvent à tous les échelons de l’administration : au niveau de la circonscription où, en général ils exercent un contrôle sur les écoles primaires et offrent un certain appui aux enseignants ; au niveau régional, exerçant les mêmes tâches mais à l’égard des écoles secondaires ; et au niveau central, où leur rôle inclura une évaluation de l’évolution du système éducatif, comme le font les Inspecteurs Généraux en France ou le Standards Control Unit au Zimbabwe (Moyo, 2001).

Structure de l’inspection classique

Niveau central	Service central d’inspection	Chargé de l’élaboration des politiques d’inspection, de la planification globale, de la formation, du contrôle du système
Niveau régional	Bureau d’inspection régional	Chargé de l’inspection des écoles secondaires, du contrôle du développement de l’éducation dans la région
Niveau de la circonscription	Inspecteurs de circonscription	Chargés de l’inspection des écoles primaires, du contrôle du développement de l’éducation au niveau de la circonscription
	Conseillers et centres de ressources	Chargés de conseiller les enseignants des écoles primaires et secondaires
Niveau de l’école	Chef d’établissement	Inspection informelle des enseignants

L’existence obstinée de ce modèle, qui date du XIX^e siècle, s’explique par sa flexibilité, qui permet des légers réaménagements, sans compromettre la logique de l’ensemble. L’inspection continue à exister comme depuis sa création, en se multipliant, en se

déconcentrant, sans se réformer. Même s’il y a eu adaptation à certaines demandes des enseignants, par exemple par la création de conseillers pédagogiques ou la revendication de plus de transparence par l’annonce des visites, ces éléments innovateurs

n'ont pas modifié profondément le service. Dans plusieurs cas, par exemple au Népal (Khaniya, 1997) ou au Pakistan (Warwick *et al.*, 1992), des acteurs comme les *resource persons* ou les *learning advisors*, dès leur intégration dans le système, ont perdu leur originalité et se sont transformés rapidement en un échelon additionnel des inspecteurs.

Ce modèle a été implanté dans la plupart des pays en voie de développement, en particulier dans les anciennes colonies françaises et britanniques. La Tanzanie en est un bon exemple (Mmbando *et al.*, 2001). Un service d'inspection au sein du ministère est responsable de la définition des politiques et de la formation. Sept bureaux de zones organisent l'inspection dans leur zone et supervisent le fonctionnement des bureaux de district. Les 113 bureaux de district, qui comptent chacun 3 ou 4 inspecteurs d'école primaire, font le véritable travail d'inspection et de conseil. À côté de ces inspecteurs existent des « centres de ressources » qui organisent des sessions de formation dans les écoles ou dans les centres.

Les deux atouts de ce modèle résident dans sa couverture globale et son rôle compréhensif : en principe, aucune école n'est négligée et les inspecteurs font accompagner leurs contrôles et évaluations d'un appui et de conseils.

Mais en Tanzanie ce système ne fonctionne nullement. L'État n'est capable de financer ni le fonctionnement des multiples bureaux d'inspection ni les besoins de base des inspecteurs, encore moins leur formation ou actualisation de leurs connaissances. Ceux-ci reçoivent leurs salaires, mais pas d'autres fonds. Pendant une visite à un bureau d'inspection de zone, en 1997, les inspecteurs de zone étaient rejoints par leurs collègues d'un district, qui avaient été mis en dehors de leurs bureaux pour cause de non-paiement de loyer. Cet ensemble d'une vingtaine d'inspecteurs (de zone et de district) n'avait ni véhicule, ni allocation de transport, ni casiers ni même la possibilité de téléphoner. Cette anecdote, qui n'est exceptionnelle que dans son extrémisme, n'illustre pas seulement la privation dont souffre l'inspection, et le cercle vicieux de la privation et de l'inefficacité. Elle met en exergue les difficultés de « transplanter » un modèle dans des contextes très différents. Ce modèle en effet s'est conçu dans des pays où les services de l'État sont bien financés et sont fonctionnels, et se sont ensuite implantés dans un environnement quasi opposé : un État faible et sans ressources. La situation au Bangladesh, en Inde ou au Népal res-

semble à celle de la Tanzanie (Carron, De Grauwe, Govinda, 1998).

Ce modèle fonctionne mieux dans des pays comme la France ou le Botswana (De Grauwe, 2001) qui ont tous deux un service public relativement compétent, des fonctionnaires formés, bien payés, et qui sont des nations caractérisées par une conviction parmi les décideurs et les enseignants que l'État est utile, même indispensable à la régulation et l'amélioration des écoles.

Certains pays du Tiers Monde ont gardé ce modèle dans son état le plus pur, comme par exemple Cuba et le Vietnam. Les raisons peuvent être l'intégration aisée de son principe de base – un contrôle omniprésent – dans des systèmes où le rôle de l'État est considéré comme essentiel et le fait que la déconcentration de l'administration de l'État est accompagnée et renforcée par la déconcentration de l'appareil du parti unique.

Dans ces pays, où les services d'inspection fonctionnent, deux problèmes apparaîtront néanmoins. Le premier est bien connu : le travail d'inspection est caractérisé par des tensions, des conflits de rôles, qui trouvent leur source dans une description de poste ambitieuse : combiner contrôle et appui, couvrir l'administration et la pédagogie demande aux inspecteurs une acrobatie dont très peu sont capables. La littérature sur ces tensions est abondante et témoigne de l'impact néfaste sur la crédibilité des inspecteurs (Carron et De Grauwe, 1997, p. 25-28). En général, l'appui pédagogique est négligé au profit du contrôle administratif. La deuxième faiblesse a trait à la lourdeur structurelle. La coordination entre niveaux et entre acteurs est complexe. Le service est alors importuné par des double-emplois et par un manque de précision sur les responsabilités des uns et des autres. Le résultat le plus préoccupant est que les actions de suivi qui devraient amener à la réalisation des recommandations de visites d'inspection sont rarement entreprises : le trajet entre celui qui rédige la recommandation et le responsable de l'action est long et peu clair.

Ce modèle, dans son état pur, met un accent fort sur l'inspection, qui est l'outil primordial du pilotage de l'établissement. L'évaluation interne de l'école est *quasi* absente et les résultats aux examens sont des données à n'utiliser que dans le processus d'inspection. Le concept d'*accountability* qui sous-tend ce modèle est clairement celui de l'*accountability* contractuelle : l'enseignant doit rendre compte à son employeur, le Ministère de l'Éducation, et se fait

contrôler par celui-ci, par l'intermédiaire des agents ministériels, le corps d'inspecteurs.

Mais il faut souligner que, même si ce modèle reste l'inspiration principale dans un grand nombre de pays, presque partout des réformes se mettent en place, qui visent à intégrer d'autres outils dans le processus de pilotage. La publication des résultats aux examens et la préparation de projets d'établissement en sont les exemples les mieux connus. Et ces outils reflètent des responsabilités autres que purement contractuelles.

Au Népal, par exemple, il est demandé à chaque école de préparer un projet d'amélioration de l'établissement, dans le cadre d'un processus d'auto-évaluation. Ceci est supposé responsabiliser les enseignants à l'égard de leurs collègues et de la communauté locale. Les quelques écoles que j'ai pu visiter avaient effectivement préparé un tel projet, mais aucune n'en avait gardé une copie. Le projet avait été envoyé au « District Education Officer », le chef du bureau de district, leur supérieur hiérarchique. La responsabilité contractuelle, quand elle fait partie intégrante d'une culture caractérisée par l'obéissance et le respect de l'autorité et de la hiérarchie, ne se remplace pas d'un jour à l'autre par la responsabilité professionnelle ou publique, surtout pas par décret. Dans d'autres pays ayant introduit des projets d'amélioration d'établissement, ceux-ci se sont parfois heurtés à l'individualisme des enseignants.

Le modèle du contrôle central

Les faiblesses de ce modèle classique ont été une source d'inspiration pour le développement d'un modèle, que j'appellerai le modèle de contrôle central. Ce deuxième modèle se base sur différentes convictions :

- L'inspection doit se concentrer sur une tâche, celle du contrôle. Il est inutile, voire néfaste, de demander aux inspecteurs de combiner appui et contrôle. Les conflits de rôles rendent leurs interventions dans les deux domaines inefficaces.

- La lourde bureaucratie qui caractérise le modèle classique non seulement coûte cher mais entrave un fonctionnement efficace : il y a trop de petits bureaux et les différents échelons allongent la distance entre l'inspection et l'action à suivre.

- De toute façon, l'inspection externe ne peut pas réaliser l'amélioration de l'école. Cette responsabilité ne peut être que celle des acteurs au niveau de l'école (le directeur, les enseignants, le conseil, la communauté parentale). Ceux-ci seulement peuvent garantir une rénovation de longue durée de l'école. Le credo est bien connu : le changement institutionnel ne s'impose pas de l'extérieur, il ne naît que de la volonté et de l'engagement des acteurs internes. L'inspection peut bien amener à des recommandations, mais le suivi est entre les mains de l'école.

La structure du système d'inspection qui s'ensuit est présentée dans le tableau suivant.

Structure du modèle du contrôle central

Niveau central	Service central d'inspection (autonome)	Chargé de l'inspection complète de toutes les écoles tous les 3, 4 ou 5 ans ; informe le public de ces évaluations
Niveau régional		Pas d'administrateurs spécifiques
Niveau de la circonscription		Pas d'administrateurs spécifiques
Niveau de l'école	Chef d'établissement	Inspection régulière des enseignants ; décide de la nécessité de louer les services de prestataires privés
Service privé	Prestataires privés	Offrent leurs services aux écoles et aux enseignants à leur demande

Ce modèle existe dans son état presque pur en Angleterre et en Nouvelle-Zélande. En Nouvelle-Zélande, la construction d'un nouveau système d'inspection était intrinsèquement liée à une réforme plus globale du service public et de la gestion du système

éducatif (Perris, 1998). Le contexte de cette réforme était une crise économique et des critiques sévères adressées au service public, et à l'éducation publique en particulier : « la gestion inefficace de l'administration de l'éducation avait créé plusieurs problèmes :

une bureaucratie excessive, un mécontentement sur le niveau des élèves, l'échec dans la satisfaction des besoins éducatifs des Maori, l'incapacité de répondre rapidement aux changements économiques et sociaux, et trop de pouvoir dans les mains de ceux qui offrent un service d'éducation (7) » (Fergusson, 1998, p. 7-8). Le système d'inspection n'échappait pas à la critique : une lourde bureaucratie inefficace, un impact dérisoire sur l'amélioration de l'école, des inspecteurs trop conservateurs et trop individualistes. Ces critiques amènent à une restructuration profonde de l'inspection. Une structure des plus classiques (niveau central – définition des politiques ; niveau régional – inspection et conseil pour le secondaire ; niveau local – inspection et conseil pour le primaire) est remplacée par une unité indépendante, l'*Education Review Office*, qui a comme mandat de rendre compte au Ministère et au public de l'efficacité du système et de toutes les écoles. Chaque école est inspectée tous les trois ans. Pendant de telles visites, les *review officers* n'offrent pas d'appui formel. On attend des écoles qu'elles utilisent leur propre budget pour « acheter » un appui (par exemple des cours de formations) offert par des universités et des compagnies de formation. Le rapport d'inspection est un document public contenant un résumé qui s'adresse spécifiquement à la communauté locale. Chaque école a un *Board of Trustees*, un conseil d'administration élu, qui recrute le directeur d'école et est responsable de « l'auto-évaluation continue » de l'établissement. Chaque école doit développer un système d'évaluation des enseignants, dans lequel le directeur et le personnel supérieur évaluent la performance du corps enseignant.

Ce modèle a certains atouts évidents. D'abord, le rôle de l'inspection est simple : contrôler les écoles d'une manière compréhensive. Ce contrôle couvre les aspects de pédagogie, d'administration et de gestion. L'inspecteur n'est pas confronté à des conflits de rôles, parce qu'il n'est pas supposé offrir des conseils. Ce contrôle a un objectif immédiat : rendre des comptes. L'amélioration de l'école est un objectif plus général mais aussi plus éloigné : cette amélioration est supposée passer par le renforcement du contrôle. Ensuite, l'organisation du service d'inspection est également simple. Du fait que les inspecteurs ont comme tâche unique de contrôler les écoles tous les 3 ans ou plus, il vaut mieux que ce groupe soit centralisé plutôt que dispersé dans plusieurs petits bureaux. La distribution des fonctions est claire : l'inspection contrôle, des prestataires privés offrent un conseil, à la demande de l'école. On évite des

double-emplois et la coordination entre acteurs et services pose peu de problèmes. Finalement, les visites d'inspection sont des incitations à l'école à assumer la responsabilité de son amélioration par la préparation d'un plan d'action.

Mais ces atouts atteignent rapidement des limites, en particulier quand il s'agit d'écoles en difficulté. Trois difficultés peuvent alors être soulignées. Premièrement, les écoles reçoivent trop peu d'appui. Beaucoup d'enseignants, en Angleterre et en Nouvelle-Zélande, se plaignent qu'une incitation à l'amélioration n'est de loin pas suffisante si celle-ci n'est pas accompagnée par des recommandations et surtout par une aide à ce processus de renouvellement. Les écoles les plus performantes souffrent évidemment peu de ce manque d'appui, mais les écoles en situation de crise sortent démotivées de ce processus qui souligne leurs faiblesses et offre peu de solutions (voir entre autres Fiske et Ladd, 2000 ; Case *et al.*, 2000 ; Thrupp, 1998). Deuxièmement, le processus met trop de pression sur les écoles et en particulier sur les directeurs. Les directeurs se plaignent d'abord d'un excédent de responsabilités, du fait qu'ils sont les derniers en ligne (*the buck stops here*, Cusack, 1992, p. 8) et d'un excédent de travail, surtout de tâches administratives au détriment de leur rôle pédagogique (Fergusson, 1998, p. 50). Troisièmement, la visite d'inspection conditionne l'avenir de l'école. Un rapport critique, surtout s'il est publié, peut créer un cycle vicieux qui amène à la destruction de l'école. Ceci pose plusieurs problèmes : quelle est la validité d'une visite d'inspection ? (Wilcox, 2000). Même si leur jugement représente bien l'état de l'école, est-il juste de faire une évaluation publique sur la base d'une visite, qui met les enseignants dans une situation artificielle ? Tout aussi important est le fait que la préparation à la visite d'inspection est une période de grande anxiété, qui amène à des conflits entre enseignants et dans plusieurs cas met en marche un processus de détérioration bien plus que de progrès. Les anecdotes sur les suicides après des visites d'inspection (8) offrent alors une image triste de l'impact de l'inspection.

Ce modèle peut en principe fonctionner en se fiant aux visites et rapports d'inspection comme seuls outils d'évaluation. En Angleterre, néanmoins, le rôle des examens et des tests d'acquis a également été renforcé et la publication des résultats dans les *league tables* est devenue probablement l'intervention la plus connue et controversée du système de pilotage. L'introduction de tests d'acquis à différents niveaux, liés à

un cadre curriculaire détaillé, fait partie de cette même approche d'une stricte régulation centrale.

L'auto-évaluation se développe aussi, mais seulement comme une phase dans le processus d'inspection externe. En général, elle précède la visite d'inspection et sert deux objectifs : premièrement, faciliter l'entreprise de l'inspection en rassemblant des documents et en préparant une première analyse de la situation de l'école ; deuxièmement, préparer l'école à cet audit intimidant pour qu'elle s'en sorte mieux. En effet, diverses écoles passent par ce processus d'auto-évaluation comme une répétition générale de l'audit. Elle suit donc un agenda défini depuis l'extérieur.

Dans ce modèle, l'école et les enseignants sont tenus responsables, d'un côté envers leur employeur - le Ministère - qui les contrôle par l'intermédiaire de ces audits pluriannuels, et de l'autre, envers le public. Les rapports d'inspection, lorsqu'ils sont publiés, deviennent un outil pour faire fonctionner « ce marché » : avec les résultats aux examens, ils sont une source d'information sur la qualité du produit offert par les différents compétiteurs. Leurs conclusions sont utilisées en même temps par les écoles comme publicité : des citations laudatrices décorent leurs sites web et brochures d'information. Le rôle de l'État devient donc ici bien plus celui d'un régulateur du marché de l'éducation, par la communication d'information, et moins celui d'un régulateur des écoles directement.

Différents pays ont adopté certains éléments de ce modèle, notamment l'audit de l'établissement, entrepris par un corps d'inspecteurs (9). Ces pays néanmoins ont gardé l'inspection classique, qui se concentrerait alors plus sur l'appui que sur le contrôle. L'objectif du développement de l'audit est bien de renforcer l'évaluation des écoles, en lui donnant un caractère plus formel et structuré et en permettant une utilisation plus intensive de leurs rapports. Ces rapports resteront confidentiels. Il faut souligner que l'intégration de l'audit n'a pas dans ces cas profondément changé la nature de l'inspection ni le rôle de l'État.

Le modèle de l'appui de proximité

Le troisième modèle est parti, comme le précédent, d'une critique du modèle classique, mais il en a tiré des conclusions bien divergentes.

Ce modèle est basé sur le raisonnement suivant. La faiblesse principale de l'inspection classique (et du

modèle du contrôle central) est de considérer les écoles comme des unités qui diffèrent très peu l'une de l'autre. Selon cette conception, l'État peut donc intervenir de la même façon, avec les mêmes stratégies dans chacune de ces écoles. Cependant cette image d'un seul type d'école, qui aurait pu être justifiée au début du développement du système éducatif, ne l'est plus : les différences entre écoles – dans leur environnement, le profil des élèves, l'intérêt des parents, la motivation des enseignants, la qualité de leur enseignement – sont devenues bien plus importantes que leurs similarités. L'intervention de l'État dans les écoles devrait donc s'adapter à leurs caractéristiques et besoins.

Ceci est d'autant plus vrai que l'objectif de cette intervention n'est pas simplement de contrôler la manière dont l'école est administrée, ce qui pourrait se faire suivant la même approche standardisée partout. En effet, lorsque l'objectif est d'aider les écoles à améliorer leur qualité, le besoin d'adaptation de ce modèle devient évident : l'insuffisance du modèle classique s'explique précisément par son incapacité à offrir aux écoles en difficulté un appui consistant et continu, en essayant de couvrir toutes les écoles.

Ce dont ces écoles ont besoin, pour se réformer, n'est pas davantage de contrôle, ni des audits tous les quatre ou cinq ans, mais davantage d'appui, de conseil pédagogique, et donc de visites de conseillers aussi régulièrement que possible. Ceci signifie que la grande majorité des inspecteurs seront localisés à proximité de l'école et qu'ils se concentreront prioritairement sur celles ayant des difficultés sérieuses et ressentant le besoin d'une intervention de l'extérieur, d'un « ami critique » (McBeath, 1999). Ceci demande que leurs tâches administratives, qui avaient pris le devant, soient entreprises par d'autres corps, ce qui peut amener à la création d'un groupe d'inspecteurs administratifs, comme cela a été le cas au Chili par exemple.

La structure qui se développe, sur la base de ces principes, est présentée dans le tableau suivant.

Ce modèle est mis en œuvre au Chili, où un nouveau système d'inspection s'est développé dans les années 1990, suite au retour à la démocratie. Le régime autoritaire de Pinochet avait profondément transformé le système éducatif : création d'un marché éducatif, avec libre choix d'école ; plus grande autonomie des municipalités et des écoles. Le résultat a été une certaine amélioration de l'efficacité du système, avec des résultats aux examens supérieurs en moyenne à ce qu'ils étaient précédemment, mais

Structure du modèle de l'appui de proximité

Niveau central	Service central d'inspection	Equipe réduite chargée de l'élaboration des politiques d'inspection
Niveau régional	Bureau d'inspection régional	Equipe réduite chargée de la formation des inspecteurs
Niveau de la Circonscription	Inspecteurs de circonscription	Chargés d'offrir un appui intensif et axé sur le perfectionnement aux écoles qui en ont le plus besoin
	Inspecteurs administratifs de circonscription	Chargés de contrôler l'administration de toutes les écoles (notamment les aspects financiers)
Niveau de l'école	Chef d'établissement	Inspection informelle des enseignants
	Corps enseignant	Préparation d'un projet d'établissement

aussi un élargissement des disparités entre écoles. Dans ce contexte, le gouvernement démocratique a affiché, comme une priorité, le combat contre les inégalités. L'éducation joue un rôle-clé dans ce combat : de créatrice de disparités elle doit se transformer en instrument de mobilité sociale pour les plus démunis. L'inspection elle-même ne peut pas échapper à une métamorphose. Sous Pinochet, les inspecteurs étaient les agents d'un régime voué au contrôle. La salle de classe pourrait devenir un des rares espaces de liberté et le rôle de ces inspecteurs était d'envahir cet espace. La municipalisation entre dans cette même préoccupation : rapprocher les acteurs du contrôle de la salle de classe. Le système d'inspection, suite à la démocratisation, a changé de différents points de vue : de nom : l'inspection est devenue la « supervision tecnico-pedagogico » ; de rôle, fournissant un appui intensif aux écoles qui ont le plus de difficultés, et de structure, avec un renforcement des bureaux provinciaux, l'échelon le plus proche de l'école, par un allègement en personnel des niveaux plus élevés, l'unité au sein du ministère comptant moins de dix personnes (Navarro *et al.*, 2002). Cette nouvelle supervision ayant comme mandat l'appui collégial aux écoles les plus en difficulté est partie intégrante d'un programme compensatoire, le P-900 (Carlson, 2000).

Ce modèle est dominant dans très peu de pays, mais divers projets innovateurs, dont beaucoup mis en œuvre par des organisations non gouvernementales, ont adopté cette même approche, par exemple au Sri Lanka (Perera, 1997) ou Bangladesh (Govinda et Tapan, 1999). De plus, certains États ou districts aux États-Unis, y compris Kentucky et San Francisco, ont intégré des éléments de ce modèle (Mintrop *et al.*, 2001).

Trois points forts de ce modèle sont évidents. D'abord, la structure est légère : il y a peu de personnel aux niveaux central et régional, pour permettre à la grande majorité des inspecteurs d'être proches des écoles. Ensuite, l'inspection est libérée de ses tâches administratives, qui occupaient beaucoup de temps et obligeaient à des contrôles et interventions peu appréciés par les enseignants. Finalement, le service se flexibilise : il laisse aux écoles efficaces beaucoup d'autonomie et se concentre sur les écoles « faibles ».

Les défis les plus sérieux sont les suivants :

- L'inspection ne couvre pas toutes les écoles. L'absence d'inspection peut être un soulagement pour les écoles efficaces, mais il y a tout un groupe d'écoles qui ne sont ni suffisamment « faibles » pour justifier un appui des inspecteurs, ni suffisamment « fortes » pour fonctionner sans aucun appui. C'est bien le dilemme de chaque programme compensatoire.
- L'institutionnalisation de ce modèle requiert l'existence d'une base de données détaillée sur les atouts et faiblesses des écoles, qui va au-delà d'un simple classement en fonction des résultats.
- Le plus grand défi résidera dans la nécessité de changer la culture et les attitudes des inspecteurs. Au Chili, contrairement à ce qu'on attendrait, du changement de régime n'a pas résulté un changement de personnel. La question s'est alors posée de la manière de changer les attitudes et la culture de ce groupe. Différentes interventions ont été entreprises : évidemment dans le domaine de la formation ; un changement d'appellation ; une redéfinition des descriptions de postes ; l'interdiction toute simple aux « superviseurs » d'évaluer les enseignants ; la création d'un

corps d'inspecteurs financiers qui recevaient toutes les tâches administratives et qui s'opposaient aux inspecteurs continuant à travailler dans ce domaine ; le développement de nouveaux outils et d'un manuel guidant le travail des « superviseurs ».

Dans ce modèle, le processus d'inspection se convertit en une aide, un accompagnement d'un processus d'auto-amélioration de l'école. L'inspecteur entre dans l'école comme un « super-collègue », un supérieur qui développe une relation collégiale et incite le personnel de l'établissement à un processus d'identification des problèmes, des faiblesses et des solutions possibles. Il les accompagne sur le chemin de l'amélioration, par l'organisation d'ateliers et d'activités conjointes. L'inspection devient donc une étape dans le processus d'auto-évaluation et d'amélioration de l'école, contrairement au modèle du contrôle central, où l'inspection utilise l'auto-évaluation comme un outil additionnel pour rendre des comptes. L'auto-évaluation, même si elle existe dans les deux modèles, a un caractère bien différent : dans le modèle de l'appui de proximité, son objectif immédiat est l'amélioration, l'école définissant son agenda et son processus.

Les résultats aux examens servent au ministère et aux inspecteurs comme un outil de diagnostic pour leur permettre d'identifier les écoles en crise, qui recevront, dans le cadre du programme compensatoire, des ressources additionnelles. Ils aideront les enseignants et l'établissement dans leur processus d'auto-évaluation. Au Chili néanmoins, les résultats aux examens sont également utilisés comme une source d'information pour les parents. Ceci s'explique par la situation politique spécifique de ce pays. Sa politique éducative dans les années 1990 se caractérise par des contradictions qui reflètent les conflits dans la société : d'un côté, un choix libre de l'école et une compétition entre écoles, qui s'effectue au détriment des groupes défavorisés, tout en étant populaire auprès des classes plus aisées ; de l'autre, des programmes compensatoires et des stratégies de discrimination positive, ayant comme objectif la réduction de ces disparités. Ce scénario ressemble à celui de l'Afrique du Sud post-apartheid. Certaines politiques ont comme objectif de garder les classes moyennes (donc surtout les blancs) dans les écoles publiques et de préserver leur engagement en faveur du système public. L'autonomie des School Governing Boards par exemple dans la sélection des langues d'enseignement et la détermination des frais scolaires, permet la survie d'un système à plusieurs vitesses. D'autres politiques visent à afficher la préoccupation du gouvernement démocratique avec l'égalité et l'équité (Bamberg, 2001).

Le modèle de l'appui de proximité incorpore deux concepts de responsabilité. D'une part, la responsabilité contractuelle : le personnel de l'établissement est responsable devant les inspecteurs, qui représentent le service public, leur employeur. Il y a, à l'intérieur de l'inspection, une hiérarchie claire. Le fait que la bureaucratie est légère ne veut pas dire qu'elle n'existe pas. D'autre part, la responsabilité professionnelle : l'implication du corps enseignant dans une auto-évaluation et un projet d'établissement suppose un sentiment de responsabilité envers ses collègues. En même temps, la tentative de transformer l'inspecteur en « super-collègue » affiche cette volonté d'inspirer parmi les enseignants une responsabilité professionnelle.

Le modèle de l'inspection par les pairs

Le quatrième modèle ne s'est pas développé en réaction aux inefficacités du modèle classique. Il s'agit plutôt d'un système d'inspection traditionnel dans certains pays ayant des caractéristiques spécifiques, telles qu'une grande homogénéité, une société plutôt égalitaire, des enseignants bien motivés et payés, une grande foi dans le professionnalisme de ces enseignants et un intérêt parental fort. Dans un tel contexte, les décideurs éducatifs considèrent que les meilleurs contrôleurs et évaluateurs d'un enseignant sont ses collègues et la communauté locale. Ces acteurs sont suffisamment proches de l'école pour avoir un impact direct sur son fonctionnement et sur le processus d'enseignement. Il existe de plus la conviction – ce qui distingue ce modèle des autres – que le corps enseignant a les compétences et la conscience professionnelles pour s'auto-évaluer et s'évaluer mutuellement, et que la communauté locale est compétente et volontaire à participer dans un tel processus d'évaluation.

En d'autres termes, le besoin d'une inspection formelle, organisée par le ministère, ne se fait pas sentir. Le système éducatif est fonctionnel sans un tel service. Au niveau local, différents scénarios existent : l'inspection « par les pairs » peut être tout à fait informelle, sans aucune structure ni organisation, ou elle peut être la responsabilité d'une structure comme un conseil de gouvernement d'école, en charge d'un ou de plusieurs établissements. L'absence d'un service d'inspection ne veut pas dire que l'école n'est pas évaluée, mais que les autres outils de pilotage, les examens et l'auto-évaluation, sont plus accentués.

Ce modèle connaît donc la structure suivante.

Structure du modèle de l'inspection « par les pairs »

Niveau central	Pas d'inspecteurs spécifiques	Pas d'inspection scolaire externe en tant que telle, appui sur les systèmes d'indicateurs, les examens et les résultats d'épreuves de contrôle
Niveau régional	Pas d'inspecteurs spécifiques	
Niveau de la Circonscription	Pas d'inspecteurs spécifiques	
Niveau local	Commission ou conseil scolaires	Chargés de l'inspection de la gestion de l'école, et de la manière dont le directeur dirige l'école
Niveau de l'école	Chef d'établissement et personnel supérieur	Inspection régulière des enseignants ; décident de la nécessité de demander les conseils et l'appui des fonctionnaires chargés de la formation pédagogique, etc.
	Ensemble du personnel	Participe à l'auto-évaluation de l'école et à l'élaboration de plans de perfectionnement de l'école

Ce modèle reflète bien le système d'évaluation du fonctionnement de l'école, comme il existe en Finlande ou Islande.

En Finlande, l'inspection, transférée dans les années 1970 du Ministère vers les provinces, a été abolie en 1991. Ceci faisait partie d'un mouvement vers plus d'autonomie accordée aux écoles. Dans la même logique, le curriculum national d'enseignement, en place depuis une vingtaine d'années, était abandonné en 1994 pour faire place à un cadre, qui laisse beaucoup plus de liberté aux écoles et les encourage à développer un programme et une pédagogie spécifiques pour l'école, avec l'implication des parents et des étudiants. Les écoles étaient encouragées à s'auto-évaluer, sans qu'il y ait une stratégie globale au niveau national ni des directives sur la manière d'entreprendre un tel processus (Webb *et al.*, 1998). Mais cette image d'une école autonome au sein d'un système qui a une grande foi dans le professionnalisme des enseignants et se préoccupe peu de leur évaluation, doit être amendée de deux façons :

– L'évaluation du système éducatif dans son ensemble a toujours été une préoccupation du Ministère. Il « organise des tests d'acquis nationaux optionnels, développe des indicateurs nationaux de performance et propose des procédures d'évaluation au niveau municipal pour leur permettre de contribuer à une base de données nationale. » (Webb *et al.*, 1998, p. 544). Fin 2001, un groupe de travail a proposé de mettre en place sous le « National Board of Education » un conseil d'évaluation de l'éducation, qui évaluerait entre autres les opérations de ceux qui offrent un service d'éducation. Ce conseil commencerait à fonctionner début 2003.

– Dès l'abolition de l'inspection, il y a eu des efforts pour contrebalancer le mouvement vers l'auto-évaluation avec le développement d'un cadrage : les écoles reçoivent un cadre de référence et des normes, qui permettent à l'école de se situer et au ministère de les comparer.

Un premier atout de ce modèle est qu'il se base sur une conviction que les seuls changements qui perdurent, sont ceux que les enseignants eux-mêmes mettent en œuvre : la qualité ne s'impose pas de l'extérieur, mais vient d'une volonté intérieure. Des recherches sur l'impact de cette approche (Webb *et al.*, 1998, McBeath, 1999) sur la qualité de l'enseignement, comparée au modèle du contrôle central, confirment la validité de cette conviction. Un deuxième atout est l'absence d'une structure lourde, qui dans beaucoup d'autres pays est devenue un fardeau peu flexible pour le gouvernement sans beaucoup d'impact au niveau de l'école.

D'autre part, l'absence d'une structure gouvernementale de contrôle des écoles et de conseil aux enseignants peut être un problème pour les écoles « faibles », qui ne réussissent pas à mettre en marche un processus d'auto-évaluation. Le modèle de l'inspection par les pairs pose deux autres défis : d'abord, il demande la mise en place d'autres outils d'évaluation : les examens et tests d'acquis, l'auto-évaluation et un système d'indicateurs. Ensuite, comment peut-on s'assurer que les objectifs politiques nationaux ne souffrent pas d'un environnement caractérisé par une grande autonomie de l'école ?

Un peu en réponse à ces préoccupations, dans certains cas, l'État exerce un contrôle assez contraignant en utilisant les résultats aux examens, qui sont

publiés, en développant des systèmes d'indicateurs qui permettent un pilotage précis et en incitant les conseils d'écoles à contrôler de tout près l'enseignement. Dans un tel cadre, les écoles sont moins libres, moins autonomes que sous un régime « inspectoral » qui fonctionne piètrement.

Le modèle de l'appui de proximité combine une responsabilité professionnelle avec une responsabilité publique. Les enseignants sont responsables devant leurs collègues, l'école s'auto-évalue. Compter sur la responsabilité professionnelle se justifie par une foi dans le professionnalisme des enseignants, qui elle-même s'explique par un système efficace de formation des enseignants. En même temps, un rôle-clé est joué par le public de l'école, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes. Le rôle du public est très différent dans ce modèle que dans le modèle du marché : il est plus direct, plus immédiat, et l'objectif de l'intervention du public, ici, n'est pas d'exercer un choix, mais d'améliorer « son » école. Mais la volonté des gouvernements d'exercer un contrôle est rarement absente. En Finlande, l'auto-évaluation, le cadre curriculaire, les indicateurs et les normes peuvent en même temps appuyer un processus participatif et former la base d'une culture managériale.

CONCLUSIONS

La discussion précédente est partie d'un constat : les services d'inspection ont fait l'objet de vastes programmes de réformes dans plusieurs pays. Ces réformes ont donné naissance à différents modèles d'inspection. Ce qui distingue les quatre modèles, c'est, d'une part, des différences d'opinion concernant le rôle avéré du système d'inspection, concernant l'efficacité des acteurs appartenant à l'appareil étatique et concernant la responsabilité de l'école ; et c'est, d'autre part, des divergences dans des choix stratégiques, liés à l'importance donnée aux différents outils de régulation qui sont à la disposition de l'État. Le contexte du pays (par exemple le niveau de professionnalisme des enseignants et la tradition d'une participation parentale) est également un facteur d'explication.

Il est apparu une relation entre les finalités des interventions de l'État et des pouvoirs publics en général et les modalités de ces interventions, qui mériterait un examen plus systématique. Je n'offre ici que les premiers éléments d'un tel examen. Dans le

modèle « classique », la finalité de l'intervention de l'État étant le contrôle de la conformité et le respect des normes et des règles, ceci se fait par l'outil de l'inspection plutôt que par les examens ou l'auto-évaluation, l'inspection étant la mieux habilitée à un tel contrôle. Dans le modèle d'appui de proximité, qui s'intègre à une action gouvernementale ayant comme objectif une société plus équitable et donc la réduction des écarts entre écoles, l'inspection est, avec les examens, l'outil-clé de régulation, mais les modalités d'intervention de ces inspecteurs sont bien différentes de celles des inspecteurs « classiques ». Les examens ont un rôle d'identification des écoles, qui nécessitent un appui : un appui à l'innovation plutôt qu'une vérification de la conformité. Ces mêmes outils – les examens et l'inspection des écoles – sont utilisés pour le contrôle du fonctionnement de l'école dans le modèle du contrôle central, mais leur objectif est bien différent et reflète la finalité de l'État qui a mis en place ce modèle : l'amélioration des résultats scolaires, entre autres, par la création d'une compétition entre écoles.

Ces différentes réformes ont pour résultat des modèles bien distincts, mais on ne devrait pas en tirer la conclusion qu'on se trouve dans des situations complètement contrastées. Trois facteurs méritent d'être notés et amènent à une image plus nuancée.

L'adoption d'une nouvelle politique au niveau central n'implique pas immédiatement sa réalisation. En d'autres termes, ce qui se passe dans les écoles et les salles de classe et la régulation à ce niveau n'est pas influencé seulement par les politiques nationales, mais par un ensemble de facteurs formels et informels, comme les relations entre enseignants ou le *leadership* du directeur.

Les pays qui ont adopté les réformes les plus « pures » tendent en ce moment vers des modèles mixtes. Aussi bien le Royaume-Uni que le Chili en sont des exemples. Au Royaume-Uni, l'OFSTED, sous un nouveau *Her Majesty's Chief Inspector*, demande maintenant à ses inspecteurs de ne pas se limiter à un contrôle tout simple, mais d'offrir des conseils aux enseignants, qui sont les sujets de leurs observations. En même temps, le discours agressif adressé aux enseignants a été abandonné en faveur d'un message plus conciliateur. Au Chili, une tendance inverse se fait remarquer : le Ministère considère que le système actuel de « supervision » exerce trop peu de contrôle et réfléchit à la mise en place d'un système offrant un équilibre entre appui et contrôle.

Dans chacun de ces modèles, l'État continue à exercer sa fonction de régulation et met en place un système de contrôle des écoles et des enseignants. Les stratégies, les acteurs et les outils utilisés pour exercer ce contrôle diffèrent, mais il y a bien contrôle. Nulle part on ne se trouve dans un contexte de « dérégulation » (10). Il faut en même temps garder à l'esprit que l'inspection n'est qu'un outil de régulation parmi d'autres. En ce sens, une analyse plus approfondie de l'ensemble de ces outils offrirait certainement une appréciation plus précise du niveau d'autonomie de l'école. Il est clair que dans aucun de ces quatre modèles, l'école ne dispose d'une autonomie absolue. La différence est dans ce qui sera contrôlé, un modèle mettant l'accent sur les résultats, un autre sur les processus d'enseignement.

Une telle comparaison entre modèles induit presque inévitablement la question : lequel de ces modèles est le plus efficace, lequel est le « meilleur » ? La réponse est simple : il n'y a pas de meilleur modèle. La recherche d'un tel idéal, à suivre par tous les pays, semble tout à fait contre-productive. Les résultats des grandes études comparatives sur les acquis des élèves sous différents systèmes (comme TIMMS ou PISA) ont montré que des systèmes très distincts peuvent aboutir à des résultats semblables et que des systèmes qui adoptent les mêmes options politiques ont des résultats bien différents.

La recherche du modèle idéal est vaine, pour deux raisons. Premièrement, ces modèles d'inspection ont des objectifs contrastés, qui reflètent des préoccupa-

tions différentes. Il est vrai que le modèle classique et celui du contrôle central ont le même objectif principal avéré : l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Mais derrière cet objectif partagé se cachent des différences. Le modèle classique est préoccupé particulièrement par le respect ou le non-respect des normes et décrets administratifs ; son objectif est la conformité. Le modèle du contrôle central identifie l'insuffisance de responsabilité des écoles et des enseignants et leur manque de réponse aux demandes des parents comme une cause principale de la mauvaise qualité. Le modèle de l'appui proche de l'école est préoccupé avant tout par les disparités entre écoles et l'équité. Notre jugement sera coloré par nos propres préoccupations et notre interprétation de la réalité.

Un deuxième facteur qui rend la comparaison entre modèles pénible, est que l'efficacité d'un modèle d'inspection – et d'un système de régulation en général – dépend fortement de son niveau d'adaptation au contexte du pays, aux caractéristiques du système éducatif, à la culture de la profession enseignante et de l'administration et même, comme Demailly l'a suggéré, aux cultures religieuses « car l'évaluation a partie liée avec l'énoncé du bien » (2001, p. 214). L'importance du contexte est une évidence, mais mérite d'être soulignée dans une ère caractérisée par des agendas globaux et des prescriptions mondiales.

Anton De Grauwe
IIPE/UNESCO

NOTES

- (1) Des remerciements sont dus à Agnès Van Zanten et Gabriel Caron pour leurs conseils sur ce texte. Différents commentaires d'experts, à qui la RFP avait soumis ce texte, m'ont également été utiles.
- (2) Cette recherche s'est d'autre part peu intéressée à l'Europe de l'Est, une absence qui est reflétée dans cet article.
- (3) On traduira le terme « accountability » par « responsabilité », mais en gardant en mémoire les deux connotations : être responsable et devoir rendre compte.
- (4) Parmi les maints exemples, on peut citer la France (Perier, 1995) ou quelques anciennes colonies du Royaume-Uni (par exemple les Maldives (Maldives MoE, 1995) ou le Trinidad (Harvey et Williams, 1991)).
- (5) Le terme « responsabilité bureaucratique » est de temps en temps utilisé comme un substitut, qui spécifie mieux à qui les enseignants rendent des comptes.
- (6) Becher *et al.*, 1981 et Kogan, 1986 proposent le terme « responsabilité morale » (*moral accountability*). Cet adjectif nous semble mal choisi, pour trois raisons : sa connotation positive ; sa manque de précision concernant l'acteur envers qui l'enseignant est responsable ; et le fait que, dans les trois types de responsabilité il y a une obligation morale.
- (7) « providers » dans le texte anglais.
- (8) Voir par exemple <http://news.bbc.co.uk/2/hi/education/704323.stm>.
- (9) D'après des informations obtenues à l'occasion de cours de formation de l'IIPE, ceci est le cas par exemple en Guyane ou en Malaisie.
- (10) Ce terme de « dérégulation » ne s'applique qu'à ces quelques rares pays où l'État a quasi complètement disparu, comme la Somalie ou le Libéria, et où les écoles, face à un abandon de l'État, ont obtenu par défaut une autonomie presque complète.

BIBLIOGRAPHIE

- BAMBERG, I. (2001). – Éducation et démocratisation en Afrique du Sud : le nouveau système éducatif unique et décentralisé face à la reproduction des inégalités. **Autrepart**, n° 17, p. 91-110.
- BECHER T., ERAUT M., KNIGHT J. (1981). – **Policies for Educational Accountability**. London : Heinemann Educational Books.
- BRAAKSMA, J.; HEININK, A.L. (1993). – Educational support agencies in some European countries. **International Review of Education**, 39/3, p. 207-221.
- BROADFOOT, P. (2000). – Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. **Revue Française de Pédagogie**, n° 130, p. 43-55.
- CARRON, G., De GRAUWE, A. (1997). – **Current issues in supervision : a literature review**. Paris : UNESCO/IIEP.
- CARRON, G, De GRAUWE, A., GOVINDA, R. (1998). – **Supervision and support services in Asia. Volume 1 : A comparative analysis ; Volume II : National diagnoses**. Paris : UNESCO/IIEP.
- CASE, P., CASE, S., CATLING, S. (2000). – Please Show You're Working : a critical assessment of the impact of OFSTED inspection on primary teachers. **British Journal of Sociology of Education**, 21/4, p. 605-621.
- CARLSON, B. (2000). – **Achieving Educational Quality : What Schools Teach Us**. Santiago : Economic Commission for Latin America.
- CUSACK, B.O. (1992). – An end to school inspection : the New Zealand experience. **Management in Education**, 6/2, p. 6-8.
- DE GRAUWE, A. (2001). – **School supervision in four African countries. Volume 1 : Challenges and reforms**, p. 158-212. Paris : UNESCO/IIEP.
- DEMAILLY, L., GADREY, N., DEUBEL, P. et VERDIÈRE, J. (1998). – **Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats**. Paris : L'Harmattan.
- DEMAILLY, L. (2001). – Pour une comparaison internationale des dispositifs et pratiques d'évaluation dans les systèmes scolaires. In L. Demailly (éd.), **Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques**. Bruxelles : De Boeck Université, p.213-215.
- FERGUSON, V. (1998). – **Supervision for the self-managing school : the New Zealand experience**. Paris : UNESCO/IIEP.
- FISKE, E., LADD, H. (2000). – **When schools compete : a cautionary tale**. Washington D.C., Brookings Institution Press.
- GOVINDA, R., TAPAN, S. (1999). – **Quality education through school-based supervision and support : the case of GSS primary schools in Bangladesh**. Paris : UNESCO/IIEP.
- HARVEY, C., WILLIAMS, G. (1991). – School supervision in the West-Indies : focus on Trinidad and Tobago. In M. Walker, R. Farquhar, M. Hughes, **Advancing education : school leadership in action**. London : Falmer Press, p. 188-201.
- KHANIYA, T.R. (1997). – **Teacher support through resource centres : the Nepalese case**. Paris : UNESCO/IIEP.
- KOGAN, M. (1988). – **Education Accountability : an analytical overview**. London : Hutchinson.
- LAWTON, D., GORDON, P. (1987). – **HMI, Her Majesty's Inspectorate of Schools**. London : Routledge.
- LYONS, R.F., PRITCHARD, M.W. (1976). – **Primary school inspection : a supporting service for education**. Paris : UNESCO/IIEP.
- MALDIVES MINISTRY OF EDUCATION (1995). – **Manual of guidelines and instructions for ministry- and school-based supervisory staff**. Male : Ministry of Education.
- McBEATH, J (1999). – **Schools must speak for themselves : the case for school self-evaluation**. London : Routledge.
- MINTROP, H., McLELLAN, A. et QUINTERO, M. (2001). – School improvement plans in schools on probation : a comparative content analysis across three accountability systems. **Educational Administration Quarterly**, 37/3, p. 197 -218.
- MMBANDO J.S. *et al.* (2001). – School supervision and support services in Tanzania. In A. De Grauwe (ed.), **School supervision in four African countries. Volume 2 : National diagnoses**, p. 158-212. Paris : UNESCO/IIEP.
- MOYO, D. (2001). – School supervision in Zimbabwe. In A. De Grauwe (ed.), **School supervision in four African countries. Volume 2 : National diagnoses**, p. 207-304. Paris : UNESCO/IIEP.
- NAVARRO, L. *et al.* (2002). – **La supervisión técnico-pedagógica en Chile**. Paris : UNESCO/IIEP.
- PERERA, W. (1997). – **Changing schools from within : a management intervention for improving school functioning in Sri Lanka**. Paris : UNESCO/IIEP.
- PÉRIER, P. (1995). – **Les inspecteurs pédagogiques régionaux, étude qualitative sur les tâches et les missions**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- PERRIS, L. (1998). – **Implementing education reforms in New Zealand : 1987-97**. Washington D.C., World Bank.
- SINGHAL, R.P. *et al.* (1984). – **Inspection systems and practices in educationally advanced and backward states : a sample study**. New Delhi : NIEPA.
- SYLVESTRE, M. (1998). – L'évaluation des établissements d'enseignement : un tour d'horizon. In G. Pelletier (dir.), **L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse**, p. 49-81. Montréal : AFIDES.

- THRUPP, M. (1998). – Exploring the Politics of Blame : school inspection and its contestation in New Zealand and England. **Comparative education**, 34/2, p. 195-210.
- Van ZANTEN, A. (2001). – Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande-Bretagne. *In* L. Demailly (éd.), **Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques**. Bruxelles : De Boeck Université, p. 31-46.
- WARWICK, D.P., REIMERS, F., MACGINN, N. (1992). – The implementation of educational innovations. **International Journal of Educational Development**, 12/4, p. 297-307.
- WEBB, R., HÄKKINEN, K., HÄMÄLÄINEN, S., VULLIAMY, G. (1998). – External inspection or school self-evaluation ? A comparative analysis of policy and practice in primary schools in England and Finland. **British Educational Research Journal**, 24/5, p. 539-556.
- WILCOX, B. (2000). – **Making school inspection visits more effective : the English experience**. Paris : UNESCO/IIIEP.

La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques

Agnès Pélage

Après avoir été détachés du corps des enseignants (1988), les chefs d'établissement ont aujourd'hui à se convertir plus fermement à une culture de l'encadrement et d'organisation. Cela passe par leur rapprochement des corps d'inspection de discipline, et, plus largement, par l'alignement de leur fonction sur celles des autres cadres de l'Éducation nationale englobés dans un nouveau management public. Les effets attendus sur l'activité enseignante sont clairement annoncés. Il s'agit de redéfinir à la fois les missions de l'école et la profession enseignante. Cette conversion professionnelle des chefs d'établissement nécessite cependant d'organiser leur loyauté et leur mobilisation. Un certain nombre de transformations sont d'ores et déjà bien enclenchées. Pour autant, sur le terrain, la position de cadre intermédiaire ne se construit pas sans heurts du côté des chefs d'établissement. Car, si la redéfinition du métier de chef d'établissement a largement été accompagnée par les directeurs d'établissement eux-mêmes, elle les installe simultanément dans des tensions professionnelles qui les mettent à l'épreuve.

Mots-clés : chef d'établissement, personnel de direction, carrière, recrutement, management.

Depuis la publication du rapport Blanchet sur « La revalorisation du rôle des chefs d'établissement » en 1999, la fonction de chef d'établissement scolaire apparaît au premier rang des préoccupations des responsables du ministère de l'Éducation nationale, en charge de l'enseignement secondaire. Les propositions relatives à la valorisation de la fonction et à la « clarification » du rôle ont su se faire l'écho des plaintes renouvelées des personnels de direction dont l'un des pics d'expression fut la manifestation sans précédent de 1994 qui conduisit près de 6 000 chefs d'établissement sur les 12 600 per-

sonnels de direction de l'époque à descendre dans les rues parisiennes. Ils y ont exprimé leur colère (d'être condamné au pénal à la suite de la chute d'un panneau de basket), leur mécontentement (des lourdeurs administratives croissantes), leur impuissance (à influencer davantage sur les comportements des personnels), leur isolement et leur inquiétude (de ne pas être suffisamment soutenus par la hiérarchie en cas de difficultés), leur amertume (de ne pas voir les responsabilités prises convenablement rétribuées) et leur regret (de voir le nombre de candidats au recrutement insuffisant). Appuyé par de nouvelles manifesta-

tions des personnels de direction au début de l'année 2000, l'état des lieux sur la situation des chefs d'établissement livré dans le rapport Blanchet a débouché, le 16 novembre 2000, sur la signature d'un texte de référence, le « Protocole d'accord relatif aux personnels de direction de l'Éducation nationale », entre le syndicat très largement majoritaire des personnels de direction de l'Éducation nationale (SNPDEN) et le ministre de tutelle. Revendiqué de longue date, le nouveau statut du 11 décembre 2001 en est la traduction juridique. Il constitue les personnels de direction en opérateurs de première ligne de la modernisation et de la réorganisation du service public d'éducation secondaire.

Dans le droit fil de la politique de modernisation de l'État, le statut de 2001 renforce une politique d'encadrement au sein de l'Éducation nationale, initiée depuis le début des années 80 au moment des lois de décentralisation du système éducatif et dont l'une des étapes décisives a été la création du statut des personnels de direction en 1988 (Pélage, 1996). Après avoir été détachés du corps des enseignants suivant une logique de spécification de la fonction de direction d'établissement scolaire secondaire, les chefs d'établissement ont aujourd'hui à se convertir plus fermement à une culture de l'encadrement et d'organisation. Ce processus de dé-spécification des personnels de direction s'organise autour de trois enjeux. Premièrement, il convient de rapprocher le corps de direction des corps d'inspection de discipline, et, plus largement, d'aligner leur fonction sur celles des autres cadres intermédiaires de l'Éducation nationale. Une telle évolution vise à ancrer la fonction de direction dans un nouveau management public englobant. Deuxièmement, il s'agit de redéfinir à la fois les missions de l'École et la profession enseignante ainsi que le préconisent les nombreux rapports portant sur la rénovation de la fonction enseignante (1), en exerçant un contrôle plus resserré sur le travail des enseignants en vue de le rendre plus transversal, plus visible et plus mesurable. Troisièmement, pour ce faire, cette conversion professionnelle des chefs d'établissement nécessite d'organiser leur loyauté et leur mobilisation à l'aide de nouvelles modalités de recrutement, d'une revalorisation financière de la fonction, d'un déroulement de carrière plus favorable et de parcours de mobilité élargis. Un certain nombre de transformations sont d'ores et déjà enclenchées. Pour autant, sur le terrain, la position de cadre intermédiaire ne se construit pas sans heurts. Car, si la redéfinition du métier de chef d'établissement a largement été accompagnée par les directeurs d'établissement eux-mêmes, dont l'ensemble des

dispositions sociales et professionnelles leur a permis de rejoindre en pratique le discours mobilisateur institutionnel, elle les installe dans des tensions professionnelles qui les mettent à l'épreuve.

Cet article s'appuie sur dix années de recherche et d'observation des transformations du métier de chef d'établissement (monographies d'établissement, enquêtes par entretiens, observation de réunions, observation participante, analyse de dossiers professionnels, examen de la littérature syndicale, exploitation de sources statistiques et historiques, animation de débats dans le cadre de la consultation des collègues). Il se propose de faire le point sur la redéfinition actuelle de la fonction de chef d'établissement et de montrer comment ce processus, auquel les personnels de direction participent activement, tend à les dépasser. Les chefs d'établissement sont devenus des cadres mais l'activité enseignante qu'ils ont à charge d'encadrer plus strictement continue de se dérober sous leurs efforts managériaux, alors que leur propre activité, loin de l'autonomie accrue espérée, tend à être davantage encadrée par une hiérarchie académique renforcée.

LA REDÉFINITION INSTITUTIONNELLE DU MÉTIER DE CHEF D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE SECONDAIRE.

L'autonomie des établissements, cadre d'action des chefs d'établissement

La décentralisation du système éducatif (1982-1983), l'autonomie des établissements scolaires qui en découle et la loi d'orientation (1989) qui consacre l'établissement comme cellule de base de l'efficacité d'un système éducatif invité à mettre « l'élève au centre » forment les textes de référence dans lesquels l'action des chefs d'établissement s'inscrit. Le tournant des politiques éducatives en France au début des années 80 postule l'adaptation de l'institution scolaire à l'hétérogénéité de ses publics, la diversification de ses structures de scolarisation, l'individualisation des parcours des élèves comme conditions et moyens de la démocratisation scolaire. Mais ce changement d'équilibre institutionnel entre composantes nationale et locale du système éducatif renvoie également aux mutations des modes d'intervention étatique dans le traitement des difficultés sociales et économiques qui affaiblissent les dimensions providentielles et régulatrices de l'État. Au local est dévolu ce que l'État ne peut plus réaliser lui-même, qu'il s'agisse du règlement quotidien ou à long

terme des problèmes, mais aussi de l'énonciation des normes, de la formation du lien social entre individus et groupes, davantage considérés dans leurs relations immédiates et locales que dans leur appartenance à une société globale. L'autonomie des établissements s'accompagne donc d'une redéfinition progressive des objectifs de formation prenant également acte de la spatialisation accrue des inégalités scolaires. Il s'agit d'élargir, voire de déplacer les objectifs de socialisation scolaire conçus à travers des objets d'enseignement et d'apprentissage disciplinaires vers des ambitions de socialisation des élèves plus générales à partir de ce qu'ils pourraient acquérir à l'école. Les fortes incitations à développer des dispositifs d'accompagnement scolaires internes et externes à l'école ainsi qu'à multiplier les partenariats avec le tissu associatif local et les parents d'élèves s'inscrivent dans cette redéfinition des modes d'intervention étatique.

L'autonomie des établissements s'est imposée au nom des usagers qu'elle rapprocherait de l'école mais qu'il convient de séduire toujours plus (aménagements pédagogiques internes, diffusion de plaquettes publicitaires sophistiquées). De cette façon, les établissements cherchent à se maintenir ou à améliorer leur position sur un marché local de l'éducation tendanciellement concurrentiel afin d'attirer suffisamment d'élèves en quantité et en qualité (scolaire et socioculturelle) pour assurer une certaine diversité de formation. Cependant, la dynamique concurrentielle et les risques d'une trop grande hétérogénéité des traductions locales des directives politiques nationales nécessitent une mise en cohérence des actions conduites dans le cadre de l'établissement. Dans ce contexte, le chef d'établissement devient le principal garant d'une organisation centrée sur les usagers à travers la coordination de ses différents acteurs. Que ce soit dans le référentiel des compétences des personnels de direction requises pour « piloter » une politique éducative « efficace », annexé au Protocole d'accord, ou encore dans la lettre du ministre Jack Lang qui en accompagne la signature, une organisation « forte » des établissements scolaires est posée comme « condition de la réussite ».

Les chefs d'établissement : un personnel d'encadrement de l'activité enseignante

L'invocation du rôle moteur du chef d'établissement dans l'innovation et le changement du système éducatif s'inspire largement des travaux sur « l'école efficace » (Cousin, 1998). La cohérence organisationnelle locale étant considérée comme condition de

l'efficacité pédagogique, le chef d'établissement est dès lors incité à mettre en place une nouvelle organisation du travail, propice à l'émergence de pratiques pédagogiques innovantes, fondées sur la mobilisation d'équipes, le partenariat, le décloisonnement disciplinaire, et la transversalité des compétences.

Cette implication cherche à prendre forme à travers le projet d'établissement, véritable clé de voûte de la loi d'orientation de 1989. Dans la pratique, ce dernier est progressivement devenu l'affaire des chefs d'établissement tout en permettant aux responsables hiérarchiques académiques de s'assurer de la conformité aux directives nationales. Malgré les réserves formulées par les rapports de l'Inspection générale (2) et bien que nombre de recherches conduites sur le projet d'établissement concluent à une « coquille vide », le projet d'établissement continue d'être affiché comme l'instrument privilégié d'une gestion cohérente et laisse entrevoir la force du volontarisme institutionnel (formalisme, élaboration par un très petit nombre de personnels, contenu péri-pédagogique, etc.). Ce « besoin de coordination » est institutionnellement justifié par la diversification de l'accueil de populations d'élèves plus hétérogènes dans les établissements : « Là encore les enseignants sont en première ligne, mais il est du rôle des chefs d'établissement de favoriser la constitution d'équipes, d'organiser les cours et les activités, de prévoir les horaires et les locaux. En aidant à donner le pas aux modes d'appropriation des savoirs et des comportements efficaces pour les élèves sur la structuration traditionnelle en disciplines, ils contribuent à la diversification des approches en fonction des besoins, devenant ainsi les vecteurs de l'innovation ; et faciliter, voire animer la réflexion collective autour de l'acte éducatif, n'est-ce pas le replacer au cœur du dispositif ? » (Blanchet, p. 12).

La figure du « chef d'établissement pédagogue » interroge directement les modalités d'évaluation des enseignants (Pélage, 1998). Les rapports ministériels se sont succédé pour inviter à renforcer des pratiques de direction répondant aux incitations institutionnelles : « faire preuve de courage » en matière de notation (3), systématiser les entretiens annuels individuels avec les enseignants, adopter un rôle plus actif dans la procédure d'inspection (recevoir préalablement l'inspecteur, être présent au cours de l'inspection, établir un bilan avec l'inspecteur). Pourtant, le « Protocole d'accord » montre que les chefs d'établissement ont dû renoncer à intervenir davantage dans la procédure d'évaluation des enseignants bien que le rapport Blanchet réserve de longs commen-

taires sur la faiblesse des moyens des chefs d'établissement pour peser sur la carrière des enseignants : « Lorsque le statut (des personnels) ne prévoit pas expressément (mais comment pourrait-il le faire ?) la participation à telle ou telle tâche résultant du projet d'établissement, de quels moyens dispose le chef d'établissement pour convaincre les récalcitrants ? », « Comment inciter les enseignants à se déprendre de leur tour d'ivoire ? ».

C'est dans cette perspective qu'une collaboration plus étroite entre le corps des personnels de direction et celui des inspecteurs est organisée.

Le rapprochement des chefs d'établissement et des corps d'inspection

Le protocole d'accord de novembre 2000 renforce la dimension pédagogique et éducative du rôle des chefs d'établissement en la mettant au cœur de la redéfinition de leurs missions. Les domaines de responsabilités et d'activités figurant dans le référentiel des personnels de direction annexé au Protocole sont étendus : présidence du futur conseil pédagogique, conception et mise en place de « pédagogies de soutien et d'aide individualisée » au bénéfice des élèves en difficultés (travaux personnels individualisés, parcours diversifiés, études surveillées et dirigées, etc.), conduite de la « politique pédagogique et éducative de l'établissement » à travers la « régulation et l'harmonisation des modalités et du rythme d'évaluation des apprentissages des élèves ». Les chefs d'établissement ont à : « bâtir une politique relative aux conseils de classe et à l'évaluation des élèves ; s'inscrire dans une collaboration avec les corps d'inspection, particulièrement en ce qui concerne le contrôle de l'effectivité des enseignements dispensés (cahiers de classe, régularité des travaux donnés et des procédures d'évaluation...) ; organiser les examens ». Nos observations montrent que les chefs d'établissement se sont déjà partiellement saisis de l'évaluation des élèves pour tenter de conformer les pratiques enseignantes aux objectifs de « réussite de tous les élèves » (Pélage et Roger, 1999a, 1999b). Le protocole d'accord consolide également le rôle des chefs d'établissement dans l'accompagnement des nouveaux personnels et particulièrement des néo-titulaires enseignants au moment où des inquiétudes liées au renouvellement massif du corps enseignant d'ici quelques années se manifestent, et où le ministère cherche à convaincre les jeunes enseignants de se porter volontaires pour exercer dans des collèges difficiles en échange d'une bonification indiciaire réduisant à cinq ans d'exercice le temps d'attente

d'une mutation acceptable. Le rôle des chefs d'établissement dans l'élaboration et le suivi du plan de formation continue des personnels enseignants (« besoins du service *versus* besoins de l'agent »), dans la gestion et l'évaluation des personnels enseignants non titulaires (vacataires et contractuels), ou encore dans la valorisation des initiatives et la détection des « potentialités », s'en trouve renforcé.

Mais le rapprochement institutionnel des corps d'inspection et de direction n'est pas tout à fait nouveau (Pélage, 1998). L'amorce de cette construction a même précédé la création du nouveau corps des personnels de direction en 1988, depuis lors recrutés par concours interne et bénéficiant d'une formation initiale de 6 mois. En effet, la mise en place en 1986 de la Direction des personnels d'inspection et de direction (DPID) s'est accompagnée de l'ouverture à Paris du Centre national de formation des personnels d'inspection et de direction (CNFPID). Si la formation des chefs d'établissement reste au début essentiellement pensée au niveau académique (4), son cadrage national cherche à l'associer toujours davantage à celle des inspecteurs d'Académie. C'est ainsi qu'en 1993 est créée, dans les mêmes locaux parisiens, l'École supérieure des personnels d'encadrement du ministère de l'Éducation nationale (ESPEMEN). Transférée en 1996 à Poitiers, elle est rebaptisée Sous-direction des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale en 1997, puis sous-direction de la formation des personnels (DPATE). De leur côté, depuis 1989, les inspecteurs d'Académie et les inspecteurs pédagogiques régionaux sont encouragés à se détacher de leur appartenance disciplinaire pour s'attacher à une vision plus globale de l'établissement et du système éducatif. C'est ainsi que, moins conviés à procéder à des inspections individuelles d'enseignants qu'à développer des activités d'accompagnement et de suivi des établissements, les inspecteurs pédagogiques régionaux commencent à exprimer, dans les groupes de travail académiques observés, leurs difficultés à tenir leur calendrier de visites et d'inspections des enseignants, en raison de l'alourdissement de leurs missions d'évaluation plus générales.

Avec le remplacement de l'ESPEMEN par l'École supérieure de l'Éducation nationale (ESEN), une étape supplémentaire est franchie en 2003. Le rapprochement des corps de direction et d'inspection, désormais désignés par le terme générique de « cadres pédagogiques », s'accélère. « Le pilotage pédagogique partagé de l'EPL », titre d'une des formations proposées dans le plan national de formation continue des personnels d'encadrement de l'ensei-

gnement scolaire et supérieur de 2003 et reconduite dans le plan 2003-2004, en est une des expressions les plus significatives.

La construction institutionnelle du rapprochement des corps de direction et d'inspection demeure ainsi sous-tendue par un double objectif : transformer les pratiques enseignantes et produire de nouveaux modes d'évaluation des enseignants dans lesquels les chefs d'établissement interviendraient davantage ; obtenir des inspecteurs comme des enseignants qu'ils se déprennent d'une identité professionnelle de métier pour se convertir à une identité d'organisation qui se fonde sur une « culture d'évaluation ». L'ambition est alors de favoriser des pratiques de type interdisciplinaire voire transdisciplinaire dans le cadre de dispositifs locaux de soutien, d'études dirigées, de parcours diversifiés, de l'heure de vie de classe, du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, des travaux personnels encadrés des élèves du second cycle du secondaire ; autant d'actions qui permettent d'alimenter les projets d'établissement. Dans cette perspective, la formation continue des enseignants tend à devenir un des cadres d'actions dans lequel les chefs d'établissement sont incités à intervenir davantage.

LA FABRICATION INSTITUTIONNELLE DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DES PERSONNELS DE DIRECTION

La position institutionnelle des chefs d'établissement est consolidée au nom de la complexification du rôle de direction. Un bénéfice collectif en est attendu : « On peut en effet estimer qu'au moment où des réformes vont accroître le besoin d'une coordination efficace et d'un pilotage vigilant, tout ce qui contribue à valoriser la fonction de direction sert la cause des établissements et des élèves autant que des personnels intéressés » (Blanchet, 1999, p. 12).

Une nouvelle « stature »

Valoriser la fonction de direction c'est lui reconnaître une nouvelle « stature », selon l'expression utilisée par le SNPDEN. De ce point de vue, l'année 2003 marque un tournant. Elle consacre la politique d'encadrement au sein de l'Éducation nationale par la création d'une Direction de l'encadrement, et non plus d'une simple sous-direction, au sein du ministère. Cette Direction gère désormais tous les cadres de l'Éducation nationale (direction, inspection, gestionnaires, administrateurs civils, secrétaires généraux d'académie ou d'université...) qui ont mainte-

nant leur école commune : l'ESEN. Cette reconnaissance s'articule aux transformations en cours de l'organisation du système éducatif (déconcentration, « mise en réseau » du système, responsabilisation accrue des personnels) et à la mise en place de la loi organique relative aux lois des finances (LOLF), dispositif ultime de la modernisation de l'État fondé sur le pilotage par objectifs et l'évaluation des résultats. Dès lors, l'« approche intercatégorielle » promue au sein de l'Éducation nationale ne vise pas seulement à « améliorer la qualité du service en substituant des solidarités d'objectifs aux solidarités d'appartenance qui sont encore très résistantes ». Elle répond aussi à une préoccupation plus générale de gestion prévisionnelle des emplois liée au fort renouvellement de l'encadrement supérieur de l'État d'ici 2010. Rendre l'encadrement plus attractif (rémunération, déroulement de carrière (5)), favoriser le décloisonnement des emplois (passage d'un corps à un autre, homogénéisation des représentations et des pratiques à travers une formation commune) sont les principaux leviers de cette conversion à « une culture moderne d'encadrement » à laquelle les personnels de direction sont conviés. La fonction de chef d'établissement s'en trouve redéfinie et revalorisée.

Une nouvelle carrière

La valorisation passe, en deuxième lieu, par une revalorisation financière de la fonction (6) particulièrement favorable aux adjoints qui voient leur rémunération complémentaire en partie alignée sur celle des chefs (7). Elle se traduit également par l'unification du corps des personnels de direction. Il est mis un terme aux deux corps étanches de personnels de direction : le corps de première catégorie recrutant au niveau de l'agrégation et le corps de deuxième catégorie recrutant au niveau des enseignants certifiés et assimilés. La professionnalisation organisationnelle engagée ne justifie plus de réserver une carrière aux personnels de direction issus du corps des enseignants les plus gradés. Le corps des personnels de direction devient unique et comprend trois grades décloisonnés : un grade de recrutement au niveau « certifiés et assimilés » (C2), un grade intermédiaire d'avancement et de recrutement au niveau agrégé (C1), un grade d'avancement au niveau agrégé (hors classe). Une nouvelle répartition des établissements entre les différentes catégories de classement est adoptée permettant de classer davantage d'établissements dans les catégories supérieures. Une nouvelle distribution des effectifs du corps dans les trois grades est arrêtée, en vue d'augmenter progressivement les effectifs des grades supérieur et intermédiaire.

Ce décloisonnement interne, structurant la carrière par niveaux et non plus par filières, favorise notamment la promotion des personnels de direction d'établissements professionnels, fréquemment issus de ce type d'enseignement, tenus au bas de la hiérarchie professionnelle et particulièrement actifs dans l'élaboration du premier statut de personnels de direction en 1988 (Pélagé, 1996). Plus largement, il ouvre la voie à un nombre de promotions sans précédent et débouche sur un « recyclage » du corps : alors qu'en 1995, 69 % des personnels appartenaient à ce qui correspond aujourd'hui à la deuxième classe, 29 % à la première classe et 2 % à la hors-classe, ces proportions passent respectivement en 2000 à 57 %, 41 % et 2 % puis en 2003 à 50 %, 44 % et 6 % (8).

Les parcours de mobilité sont renforcés. La mobilité géographique, la mobilité fonctionnelle (diriger différents types d'établissement), la valorisation d'une expérience en établissement « difficile » organisent les étapes d'une carrière (passer d'adjoint à chef, d'une catégorie d'établissement à une catégorie supérieure). Il est fortement conseillé de participer aux opérations annuelles de mutations au bout de 7 années passées dans le même établissement et une mutation d'office intervient après 9 ans d'exercice dans le même établissement. C'est la contrepartie des fortes incitations faites aux chefs d'établissement à « faire bouger les choses » et à « monter des projets ». Les nouvelles perspectives de carrière vers les corps d'inspection et vers d'autres responsabilités administratives hors de l'établissement, voire hors Éducation nationale, peuvent être alors lues comme des aménagements de portes de sortie favorables à l'enrôlement organisationnel des personnels de direction. C'est ainsi que si les personnels de direction dénoncent collectivement la mobilité contrainte des collègues (57 candidats à la mutation forcée en 2003, 160 attendus en 2004), les demandes de mutations et la rotation des personnels de direction s'accroissent ces dernières années (9). Les opérations de mutations de 2003 montrent que le passage d'adjoint à chef est moins fréquent pour les adjoints de lycée professionnel, tenus de passer par un poste d'adjoint de collègue ou de lycée pour atteindre ce but. Ce sont les adjoints de collègue qui restent le plus souvent dans leur type d'établissement lorsqu'ils passent chef. Et si très majoritairement les chefs restent chefs (95 % des cas), ce sont les proviseurs de lycées qui restent le plus fortement dans leur emploi (85 %) et les proviseurs de LP qui y restent le moins (32 %).

La mutation se présente comme une « opération de distinction », selon la formule figurant dans le Proto-

cole d'accord. Les nouvelles procédures d'évaluation et de reconnaissance des personnels de direction s'inscrivent dans une « approche moderne de l'encadrement » fondée sur l'adéquation du profil au poste (Annexe 2 du Protocole d'accord). L'évaluation des chefs d'établissements, suspendue depuis 10 ans, s'appuie désormais sur un contrôle individualisé, où les qualités personnelles et les compétences managériales sont instituées en critère d'évaluation des performances. Le nouveau statut combine les mécanismes classiques de la mobilisation organisationnelle : le chef d'établissement en collaboration avec son adjoint et aidé éventuellement d'un « expert interne ou externe à l'établissement » établit « un diagnostic » de l'établissement, « partagé » avec sa hiérarchie, puis fixe des objectifs à atteindre, en accord avec elle. Une lettre de mission lui est ensuite adressée par le Recteur consignnant la ligne d'action personnelle retenue pour les quatre années à venir. Des bilans intermédiaires annuels doivent être effectués, destinés à accompagner les personnels de direction et à proposer un parcours de formation adapté. L'évaluation terminale par le recteur d'académie mesure le degré d'atteinte des objectifs fixés. L'adjoint subit la même procédure, cette fois, mise en œuvre par son chef.

La progression de carrière « bureaucratique » par opposition à la notion de carrière plus informelle (Hughes, 1971) s'organise ainsi en rupture avec le grade d'enseignement d'origine et cherche à atténuer une hiérarchie professionnelle interne (les chefs d'établissement de lycée étant en haut de l'échelle de prestige) au profit d'une autre hiérarchie, davantage fondée sur le classement de l'établissement dirigé. Faire carrière c'est accéder à une catégorie d'établissement plus élevée. Ce faisant, cette dynamique s'inscrit dans un processus de conversion des personnels de direction d'une culture de métier (enseignant) à une culture d'organisation (l'établissement) et plus largement de néo-management public (modernisation de l'État). Cette dernière est caractérisée, sous couvert d'autonomie professionnelle consolidée, par un raffermissement de la ligne hiérarchique dont les nouveaux dispositifs d'évaluation, qualifiés de « dialogue institutionnel », constituent la pierre angulaire. On retrouve ici un principe structurant du « gouvernement organisationnel » dont l'activité principale est une activité de légitimation des décisions successives managériales (Courpasson, 1997). L'outillage gestionnaire (projets, compétences, évaluation, objectifs, indicateurs statistiques) acquis en cours de formation, en alternance, diplômante (un DESS de direction d'établissement de second degré

est en cours d'agrément) et individualisée participe de la même dynamique d'homogénéisation des pratiques, risquant de remplacer une logique d'uniformité (centralisatrice) par une autre (managériale). La formation devient l'instrument privilégié de la conversion identitaire des chefs d'établissement (Dubar, 1991). C'est ainsi qu'au moment où les chefs d'établissement sont autorisés à intervenir davantage dans le champ pédagogique, les formations qui leur sont destinées transforment nettement le contenu de cette dimension, faisant un peu vite oublier, selon certains membres de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, que les personnels de direction sont « chargés de diriger des établissements d'enseignement d'un État républicain, démocratique et laïque ». Le rapport sur la formation initiale et continue des personnels de direction remis en octobre 1998 par les inspecteurs généraux Établissements et vie scolaire Martine Storti et Philippe Duval est de ce point de vue critique : « Comment surtout ne pas s'étonner, s'inquiéter et même s'attrister qu'il soit, au cours de ces sessions de formations (à l'école de Poitiers), aussi peu question de l'École, de ses enjeux, de ses objectifs et de ses réalités ? Car s'il n'est pas inutile que soient travaillées des techniques de formation d'adultes, il est bien utile et nécessaire de ne pas cesser d'avoir à l'esprit qu'il s'agit d'adultes destinés à exercer leur profession dans des établissements d'enseignement du second degré. » (p. 16).

Une recomposition professionnelle du corps et un recrutement repensé

L'évolution du recrutement des chefs d'établissement montre de quelle manière le corps des personnels de direction se recompose aujourd'hui.

Au milieu des années 70, les professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) ont constitué un vivier important du recrutement (près de 30 %). Ils avaient la particularité d'être encore souvent issus de l'enseignement primaire (généraliste), d'enseigner deux disciplines (bivalents), et donc d'avoir un ancrage disciplinaire moindre que celui de leurs collègues agrégés et certifiés. Mais le vivier s'est tari, en raison, selon l'Inspection générale de la vie scolaire, de l'extinction progressive du corps (ils ne sont plus recrutés depuis 1986) et de la « qualité » insuffisante des candidats. Au début des années 80, les conseillers principaux d'éducation (CPE) ont pris le relais sans avoir forcément d'expérience d'enseignement antérieure. Défenseurs prioritaires d'un élargissement des missions socialisatrices de l'école, ils parviennent à accéder à la fonction de direction non sans quelques comptes à régler avec les

enseignants et l'institution scolaire (Pélage, 1992). Enfin, l'instauration du concours de recrutement en 1988 ouvre la fonction de direction aux conseillers d'orientation dont le passé enseignant est encore moindre et voit s'accroître une proportion déjà relativement élevée d'enseignants d'EPS pour lesquels il s'agit là d'un moyen de quitter un métier plus difficile à exercer lorsqu'on avance en âge. Cette première phase de recomposition s'accompagne d'une socialisation des personnels au management participatif d'entreprise et des représentants du « monde de l'entreprise » participent au jury de recrutement des personnels de direction. Ce mouvement d'ensemble n'est d'ailleurs pas sans poser des questions de légitimité académique et donner à voir et à comprendre un conflit sourd entre le chef d'établissement « nouveau » et les enseignants (Pélage, 1998).

Depuis quelques années, globalement, la composition des personnels recrutés au niveau du concours de deuxième catégorie – certifiés et assimilés – se stabilise. Trois chefs d'établissement sur quatre sont recrutés parmi les enseignants et rarement plus de 20 % parmi les personnels d'éducation selon les rapports de jurys de concours (MEN, 1994-2002). Mais si l'on examine plus précisément l'origine professionnelle de l'ensemble des lauréats, deux types de recomposition se dessinent (Tableau 1). On note une recomposition structurelle liée à l'extinction du corps des PEGC qui favorise le recrutement des certifiés et assimilés dont une partie est composée de néo-certifiés intégrés par liste d'aptitude. On note également une proportion croissante de professeurs des écoles parmi les lauréats qui vient renforcer l'origine généraliste des personnels de direction.

On le voit, la redéfinition de la fonction de direction qui s'efforce de rompre avec la culture enseignante disciplinaire et de s'insérer dans une conception managériale générale se traduit, d'ores et déjà, par l'évolution statistique des caractéristiques des nouveaux entrants dans la fonction de chef d'établissement. Ce mouvement pourrait s'amplifier avec l'ouverture du recrutement par la voie du détachement aux fonctionnaires d'État, territoriaux ou des entreprises publiques, qui ont au moins 10 années de service dans la catégorie A de la Fonction publique. Cette ouverture constitue un moyen de combler, bien qu'encore très partiellement, les nombreux postes vacants (1050 emplois de direction sont à pourvoir en 2003). On a redoublé les moyens déployés pour attirer les candidats (campagne d'information sur internet, réunions de sensibilisation et entretiens-conseils éventuels aux candidats). Prudente dans les textes

Tableau I. – Évolution de l'origine professionnelle des lauréats des concours de personnel de direction (C1 et C2) (1997-2002)

Année	Agrégés et assimilés (%)	Certifiés et bi-admissibles (%)	Professeurs EPS et CE d'EPS (%)	PLP (%)	PEGC et chargés d'enseignements (%)	Professeurs des écoles (%)	Personnel d'éducation (%)	Personnel d'orientation (%)	Personnel SEGPA-EREA-ERPDP (%)	Total (%)
2002	6.7	43.7	3.3	15.4	2.2	8.3	17.0	1.8	1.6	100.0
2001	7.0	44.4	3.4	15.3	2.7	4.9	18.1	1.6	2.6	100.0
2000	7.2	42.5	4.5	13.7	5.4	2.5	18.4	2.3	3.5	100.0
1999	7.1	41.7	4.1	15.0	8.3	1.3	19.0	1.3	2.3	100.0
1998	7.1	40.1	5.0	16.9	8.8	0.5	15.6	3.9	2.1	100.0
1997	6.3	37.2	6.0	15.5	9.3	0.1	18.7	3.7	3.2	100.0
1996	5.4	40.2	5.3	11.9	14.4	0.0	18.5	2.4	2.0	100.0
1995	5.0	31.5	3.0	13.1	19.0	0.3	21.0	5.0	2.1	100.0
1994	6.7	24.9	5.0	16.1	22.1	0.0	18.1	3.9	3.3	100.0

Source : Notes d'information (MEN)

actuels (5% des candidats), l'ouverture accélérée à d'autres corps de fonctionnaire est envisagée pour les années à venir (« 30 % dans 5 ans », selon les vœux du rapport Blanchet de 1998).

Une crise du recrutement ou un recrutement réussi ?

Malgré le nombre croissant de candidats ces deux dernières années, qui témoigne peut-être d'un regain d'engouement pour la fonction de direction, la crise de recrutement des chefs d'établissement se poursuit. Une crise dont la permanence historique est d'ailleurs saisissante bien que largement voilée (Pélage, 1996). Au-delà du débat sur l'abaissement régulier du niveau des candidats dont l'abandon progressif des épreuves sur table de type universitaire pourrait être le reflet, les nouvelles modalités de recrutement peuvent également être lues comme une rupture volontaire avec la dimension académique, favorable à la transformation de la fonction. Les personnels de direction sont désormais recrutés sur dossier (retracant le parcours professionnel et les compétences développées dans et hors de l'éducation nationale), puis sur entretien avec un jury.

En dix ans (1992-2002) le nombre de candidats par poste a baissé de 3,2 à 2,8. Le concours est de ce point de vue de moins en moins sélectif, particulièrement pour l'accès à la seconde classe (niveau certifié). 2002 enregistre le plus bas seuil d'admissibilité de l'histoire du concours. Et ce n'est que depuis 2000

que l'ensemble des postes ouverts au niveau agrégé est effectivement pourvu, l'attrait du concours pour les personnels les plus gradés paraissant plus effectif. Les efforts des jurys de sélection se sont alors tournés vers les femmes, plus nombreuses à se présenter et réussissant mieux que les hommes, ainsi que vers les plus jeunes. L'abaissement progressif de l'âge limite de recrutement de 56 ans en 2002 à 50 ans en 2009 va dans cette direction. Le vieillissement des chefs d'établissement est en effet devenu une préoccupation d'autant qu'il s'accorde mal avec la capacité d'innovation attendue d'eux, opposée à la vision commune d'une fonction de fin de carrière (10). Le pari semble réussi. La part des lauréats de plus de 50 ans passe de 22 % en 1999 à 5,3 % en 2002 et pour la première fois la catégorie des 26-30 ans figure dans les statistiques du concours.

La permanence de la crise de recrutement des chefs d'établissement, dont on trouve déjà les traces dans une ordonnance royale du 28 mars 1829 où la désaffectation des enseignants pour la fonction de proviseur est soulignée (Pélage, 1998), s'est régulièrement accompagnée d'une révision des modalités de recrutement. Ce n'est donc pas de crise qu'il convient de parler mais de difficulté pour les autorités éducatives à ajuster les candidats au modèle professionnel qui prévaut à chaque période de l'histoire des chefs d'établissement. La figure de l'enseignant agrégé, reconnu par sa hiérarchie académique, a semble-t-il vécu depuis la première vague

de massification des années 60 débouchant sur le collège unique. En effet, les inspecteurs d'académie des années 60 que nous avons interrogés n'hésitaient pas à aller démarcher et « débaucher les enseignants » dans leur classe pour que les établissements secondaires soient effectivement dirigés.

Ainsi, la rencontre entre des candidats et un modèle professionnel ne se fonde plus seulement sur une logique de recrutement consistant à rapprocher les candidats du modèle professionnel dominant. Elle apparaît aujourd'hui davantage comme un processus d'inflexion parallèle du modèle professionnel et des modes de recrutement. L'impulsion d'une telle dynamique d'ajustement a sans doute été donnée par les chefs d'établissement eux-mêmes qui, à travers leur puissant syndicat majoritaire, ont su imposer un modèle professionnel permettant de fédérer les différents composants des personnels de direction. L'histoire du SNPDEN est le reflet de cette hybridation et de cette conversion professionnelle. Mais pour comprendre comment les chefs d'établissement parviennent effectivement à s'inscrire favorablement dans la réorganisation managériale, il faut aussi analyser leurs trajectoires biographiques, en combinant trajectoires subjectives et carrières institutionnelles reconstituées à partir des dossiers administratifs (Pelage, 1996) (11). Il en ressort que l'engagement des proviseurs de lycées et de lycées professionnels que nous avons interrogés (dont nombre ont une expérience d'adjoint et ou de principal de collège) dans la redéfinition de leur rôle s'inscrit dans une dynamique de rupture avec les enseignants préexistante à leur changement de fonction. Les récits mettent au jour un conflit de valeurs avec « les enseignants », lesquels sont toujours appréhendés de façon générique. Ce conflit se noue autour de la définition du travail et de la justice scolaire, de la conception du métier et de l'activité enseignante. D'une façon générale, les manières dont les chefs d'établissements se distinguent des enseignants font apparaître une structuration du rapport des proviseurs au savoir et à l'apprentissage (moins théorique, plus pragmatique, plus transversal) qui rentre en conflit avec celle traditionnellement attribuée aux enseignants, notamment ceux des lycées d'enseignement général, fortement ancrée dans une discipline académique.

Finalement, « la crise de recrutement » des chefs d'établissement ne donne-t-elle pas surtout à voir toute la distance entre enseigner et diriger un établissement scolaire dans un contexte de recomposition du métier de chef d'établissement et de transformations profondes de l'école ? Aussi, bien que les chefs d'établissement réunissent, globalement, un ensemble de dispositions qui leur permettent de rejoindre le

volontarisme politique de l'institution, les contradictions professionnelles qu'ils rencontrent ne peuvent être occultées. Le passage en force n'est en effet guère possible, et leur adhésion à la redéfinition de l'école et du métier enseignant se frotte aux réalités locales de l'enseignement. Dès lors, les investissements professionnels que les prescriptions organisationnelles les incitent à constituer leur font perdre, en retour, la maîtrise de la logique managériale dont ils sont porteurs.

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT À L'ÉPREUVE DU MANAGEMENT : TENSIONS ET AJUSTEMENTS

Le modèle managérial sur lequel la redéfinition du métier de chef d'établissement se fonde met à l'épreuve les personnels de direction à travers la mise en œuvre d'une culture d'évaluation (Thélot, 1993). En effet, la culture d'évaluation poursuit un double objectif externe et interne. L'objectif externe consiste à rendre compte à l'opinion publique et aux usagers de l'école des « performances » du système éducatif en général et de chaque établissement en particulier. Cela à partir de comparaisons diachroniques et synchroniques entre établissements et entre systèmes éducatifs nationaux. L'objectif interne vise à doter les différents acteurs de l'école d'outils statistiques destinés à alimenter la réflexion sur les pratiques en vue de les infléchir (Rochex, 1998). Dans cette perspective, la réussite de l'École ne peut provenir que de l'innovation et de la mobilisation locale, collective et individuelle. Du côté des enseignants, le peu d'éléments disponibles sur la manière dont ils utilisent effectivement ces nouveaux « outils » font apparaître qu'au-delà des établissements déjà structurés par une forte tradition de travail pédagogique collectif, chacun semble avoir intégré les évaluations à ses pratiques antérieures. Du côté des chefs d'établissement, outre la production des indicateurs de pilotage des établissements scolaires (IPES), la « culture d'évaluation » se traduit par trois incitations fortes : rendre compte, en le rendant visible aux yeux de la hiérarchie académique et rectorale, du dynamisme de leur établissement ; encadrer davantage et transformer les pratiques pédagogiques ; se faire reconnaître par sa hiérarchie.

Mobiliser son établissement

Les chefs d'établissement sont pressés par leur hiérarchie de « monter des choses ». Mais sur le terrain, ils sont tiraillés entre des injonctions à l'innovation, le formalisme qu'elles commandent et le constat

quotidien que l'innovation ne se déclare pas. En effet, les temporalités de l'établissement ne sont pas toujours compatibles entre elles. Le temps de l'innovation prescrite (monter des actions, les évaluer au plus vite, essayer les réussites) ne s'accorde pas toujours avec celui des initiatives locales effectivement prises par les équipes enseignantes et dont la maturation peut s'étaler sur une ou plusieurs années scolaires. Le temps de l'innovation pédagogique n'est pas non plus linéaire. Les enseignants sont généralement partie prenante pour un temps, dans tel ou tel dispositif de traitement des difficultés scolaires, avant de s'essouffler et peut-être de s'engager à nouveau, en fonction de la composition de l'équipe mobilisée ou des difficultés professionnelles rencontrées. Les bénéfices retirés ne sont pas toujours à la hauteur des attentes. L'intensification du travail qui en résulte (démultiplication des tâches, étirement du temps de travail) peut s'avérer décourageante. Enfin, l'innovation à l'initiative des enseignants ne s'accorde pas toujours avec le temps que le chef d'établissement envisage de passer dans cet établissement-là. En effet, la rotation des personnels de direction peut faire écho aux contextes instables de certains établissements marqués par une rotation parfois très importante des enseignants.

Les chefs d'établissement sont face également à la pression extérieure des parents d'élèves auxquels il faut donner à voir ce qui se fait dans l'établissement pour leurs propres enfants, dans un contexte de massification scolaire (Van Zanten, 2001). Loin de subir les demandes souvent contradictoires des familles (préserver la transmission de connaissances et de valeurs universelles, garantir la réussite personnelle de chacun, favoriser l'épanouissement individuel), les chefs d'établissement cherchent à réduire les effets d'une concurrence accrue des établissements qui se traduit par des stratégies parentales de scolarisation de plus en plus complexes et de moins en moins réservées aux familles les plus favorisées culturellement. Ainsi, les chefs d'établissement sont tenus à la fois de prendre part au processus de construction d'une véritable ségrégation scolaire (retenir les « bons élèves », restaurer une certaine clôture de l'établissement pour l'isoler de l'environnement, garantir un ordre disciplinaire) et d'en dénoncer l'existence. Pour cela, il leur appartient de montrer les efforts entrepris dans leur établissement pour faire réussir « tous » les élèves (restaurer ou préserver l'image de l'établissement, faire croître les effectifs, diversifier les filières et les options d'enseignement, développer les dispositifs d'accompagnement et de médiation scolaires, faire une plus grande place aux parents d'élèves les plus

éloignés de la culture scolaire). Dès lors, se saisissant du discours prégnant sur la citoyenneté à l'école, les chefs d'établissement s'adosent aux parents d'élèves qu'ils cherchent à impliquer davantage dans la vie de l'établissement, pour dénoncer les pratiques élitistes des enseignants (ouverture d'une permanence des associations de parents d'élèves dans l'établissement, préparation active du conseil d'administration avec les représentants des parents, etc.).

Cette double contrainte – interne (parvenir à mobiliser les enseignants dans les dispositifs proposés) et externe (montrer aux parents que l'établissement se mobilise) – nous amène à nous interroger sur ce que recouvre alors la mobilisation enseignante reflétée dans les projets d'équipes ou d'établissements formalisés voire contractualisés avec le rectorat.

C'est dans les établissements dits « difficiles » ou « périphériques » que les enseignants se montrent les plus réceptifs au nouveau management éducatif qui se met en place. Pour les enseignants les plus fragilisés par ce contexte d'enseignement, ou pour ceux qui sont les plus récemment entrés dans le métier (ils y sont plus nombreux qu'ailleurs), l'urgence commande les pratiques. Tenir bon et faire face aux élèves, jour après jour, constituent leurs préoccupations immédiates. Ils cherchent des réponses dans des dispositifs collectifs, des outils pédagogiques, des « recettes » fournies au cours des formations. Dans ces cas-là, les mobilisations enseignantes initiées par les chefs d'établissement peuvent constituer de réelles sources de survie (rencontrer les collègues, partager des moments professionnels, se rassurer, s'évader de sa classe, peut-être commencer à parler de son métier).

À suivre certains travaux sur des écoles « mobilisées », la mobilisation des enseignants est plus souvent le fait d'enseignants dont les caractéristiques sociales les rapprochent du contexte de scolarisation dans lequel ils exercent. Surtout, elle paraît s'organiser autour de la production de normes collectives professionnelles visant à restaurer l'image de l'établissement et à instaurer un climat plus favorable à l'enseignement. Cependant, l'articulation de la coopération pédagogique avec le projet d'établissement y demeure moins aisée (Van Zanten *et al.*, 2002). Il en va de même pour les dispositifs transversaux de traitement des difficultés scolaires, ainsi que le montrent les premières conclusions du rapport de l'Inspection générale relatives au suivi de la mise en place de la réforme des lycées (2003). Ces dispositifs trans et inter-disciplinaires (travaux personnels encadrés, modules et aide individualisée, enseignement d'éducation civique, juri-

dique et sociale), conçus comme des leviers d'évolution des pratiques pédagogiques, ne s'adressent pas en priorité aux publics scolaires ciblés (les plus en difficultés), « l'incidence sur les disciplines et les apprentissages est difficile à évaluer » et l'articulation avec les programmes des classes apparaît contraignante, voire réellement difficile (p. 84).

La cohérence organisationnelle de ce qui se fait dans l'établissement est ainsi rendue visible, tranchant avec les coopérations essentiellement disciplinaires que développent les enseignants et qui présentent l'inconvénient d'être peu apparentes aux yeux de la hiérarchie, au risque d'être parfois déniées (12). Mais tout semble se passer comme si, tenus d'intégrer « la vie scolaire » comme dimension constitutive de leur métier mais ne parvenant pas à trouver dans les dispositifs locaux qui leur sont imposés les ressources nécessaires à la résolution des problèmes qu'ils rencontrent (dans l'enseignement de savoirs et de compétences intellectuelles autour d'un objet disciplinaire), les enseignants préfèrent maintenir dans l'opacité leur travail de collaboration avec d'autres professeurs de la classe, de la discipline, dans le cadre de micro-groupes d'affinité, ainsi que nous avons pu le comprendre à travers nos enquêtes monographiques de lycées accueillant des « nouveaux publics lycéens » (Pélage, Roger, 1999a).

Dans la pratique, il en résulte des négociations locales entre le chef d'établissement et les enseignants qui peuvent déboucher sur de multiples arrangements, particulièrement dans les établissements qui scolarisent des enfants en majorité d'origine populaire. De tels arrangements consistent à échanger une mobilisation apparente et ponctuelle des enseignants contre la restauration d'une paix sociale interne qui permet à chacun de cohabiter avec « ces enfants-là » et de mieux supporter le déclassement symbolique et social que les enseignants subissent. Les dispositifs de surveillance des élèves, de contention de leur circulation en dehors des cours, leur mise en activité formelle dans les interstices de la classe, le contrôle serré des absences et des retards sont les termes les plus répandus de l'échange établi. Il s'agit aussi de préserver la « bonne volonté » apparente des enseignants en conservant des classes où ils pourront effectivement continuer à enseigner leur discipline. Ce peut être encore, au niveau des lycées, en différant la sélection scolaire et culturelle à l'issue de la seconde pour préserver ainsi une certaine conformité avec les objectifs de démocratisation nationale. Pour autant, les chefs d'établissement répugnent à s'impliquer plus avant dans le maintien de l'ordre,

préférant déléguer le « sale boulot » aux personnels de surveillance et d'éducation ou simplement mettre en place une sorte d'excellence bureaucratique dédiée à la réduction maximale des incidents internes, jusqu'aux portes de l'établissement. Une délégation difficile à concilier avec la nécessité pour les chefs d'établissement de valoriser le travail de ces personnels qui constituent de réels alliés dans la redéfinition des pratiques et du métier enseignant.

« Faire preuve de courage » dans l'encadrement pédagogique des enseignants

Cette expression revient régulièrement dans les rapports ministériels traitant de l'évolution, nécessaire ou en cours, de la fonction des personnels de direction. Or, n'ayant pas la responsabilité d'évaluer les enseignants, de quelles ressources les chefs d'établissement disposent-ils pour aller plus avant dans la connaissance du travail enseignant et dans l'identification des réussites et des difficultés des enseignants ?

Les changements organisationnels en cours mettent en jeu une représentation figée et unifiée du corps enseignant qui repose sur quelques oppositions conceptuelles. Cette représentation tend à dissocier savoirs disciplinaires sur lesquels les enseignants seraient centrés et élèves sur lesquels les enseignants sont tenus de se recentrer. Or c'est par la construction quotidienne, le « bricolage » dans la classe, d'heure en heure, de ce double rapport à la discipline et aux élèves que le métier est défini par les enseignants et qu'il peut être fait (« faire son métier ») (Roger, 1998). Cette vision organisationnelle tend, simultanément, à opposer ordre social scolaire imposé par des normes et des contrôles institutionnels et ordre social construit dans la classe par l'enseignant en interaction avec ses élèves autour d'un objet disciplinaire. La réalité du travail enseignant relève de ces deux ordres à la fois ; elle les combine (Tardif et Lessard, 1999). En outre, cette vision gomme la portée socialisatrice de l'activité intellectuelle et culturelle de l'apprentissage disciplinaire, en lui opposant une conception générale et transdisciplinaire de la socialisation scolaire. Enfin, elle tend à réduire l'activité enseignante à ce qui est apparent et mesurable, prescrivant un ensemble de tâches à réaliser, décomposables, juxtaposables sur le modèle des référentiels de compétences où s'empilent des missions et des actions dont la cohérence ne va pas de soi.

Munis de cette définition de l'école et de l'enseignement, les chefs d'établissement s'efforcent moins de construire des indicateurs d'évaluation que de

relever des indices quotidiens de la conformation des pratiques pédagogiques au modèle professionnel dominant. Malgré les fortes incitations à développer une régulation locale par les résultats, on est loin de la mise en œuvre de suivi des effets des dispositifs mis en place sur le terrain. Les traductions locales des préconisations institutionnelles conduisent les chefs d'établissement, comme les enseignants, « à prendre des décisions au coup par coup sans réflexion préalable sur les finalités recherchées et sur les critères pertinents pour les atteindre » (Van Zan-ten, 2001, p. 139). Et les enseignants ne sont pas prêts à laisser voir plus qu'ils ne le souhaitent, percevant l'un des effets pervers majeurs de la culture d'évaluation : conduisant à mettre l'accent sur les responsabilités individuelles, elle tend à être perçue moins comme un levier de changement que comme une menace de sanction (Demailly, 2000). Les chefs d'établissement puisent alors dans les marges de manœuvre que leur laisse leur plus grande autonomie, par exemple en cherchant à recadrer le temps de travail enseignant (reporter les voyages scolaires comme les formations individuelles continues (13) sur le temps hors scolaire), une redéfinition du temps de travail effectif des enseignants qui s'accroche à une conception formelle du travail, aujourd'hui largement répandue (14).

Les chefs d'établissement sont également conduits à « bricoler » des instruments de mesure du travail enseignant en l'absence de normes professionnelles précises et de l'ambiguïté hiérarchique dans laquelle les installe un rapprochement inachevé des corps d'inspection. C'est ainsi qu'ils n'hésitent pas à développer des contrôles indirects du travail enseignant : suivi statistique des écarts entre notes des élèves aux épreuves d'entraînement au baccalauréat et notes effectivement obtenues pour évaluer la manière de noter des enseignants ; examen de l'usage par les enseignants de « l'heure de vie de classe » pour constater s'il s'agit de poursuivre le programme ou d'en faire, ainsi que les textes le prévoient, un moment de régulation du climat de la classe ; examen du cahier de la classe pour mesurer la progression dans le programme et la nature du travail demandé aux élèves ; consultation régulière des élèves dans les différents lieux et instances où ce type de parole peut être favorisé : service de la vie scolaire, infirmerie, conseil de la vie lycéenne.... Ils cherchent aussi à peser sur les pratiques de notation des enseignants, par exemple, en imposant la distribution plus fréquente de bulletins scolaires dans lesquels les profils et tous les efforts des élèves sont valorisés. Mais pour convertir les enseignants à la conception de leur

métier que le management organisationnel promeut, alors plus généraliste et plus transversale aux disciplines, les chefs d'établissement se saisissent également de la formation des enseignants, domaine dont ils ont été longtemps exclus.

En effet, la formation continue des enseignants est un autre levier dont s'emparent les personnels de direction pour influencer sur les pratiques pédagogiques. La dynamique managériale qui organise désormais la formation continue des personnels de l'enseignement (15) impulse le développement de formations transversales et d'« actions de formation conduites au plus près des lieux d'exercice et répondant aux besoins spécifiques d'équipes » (16). Commandées par une rationalisation budgétaire évidente, ces orientations aménagent simultanément des possibilités accrues pour les chefs d'établissement de peser sur la formation enseignante. C'est particulièrement le cas des « aides négociées » (17). Pensées comme l'expression de besoins d'une formation spécifique formulés collectivement par les enseignants, il n'est pas rare de constater qu'elles sont initiées par les chefs d'établissement, voire imposées aux enseignants. C'est le cas de ce principal d'un petit collège qui dénonce l'« absence de travail en équipe pluridisciplinaire : aucune culture d'équipe dans ce domaine », et cherche à lutter contre « le conservatisme des enseignants en matière d'orientation » et « à changer les pratiques des conseils de classe » en recourant à une « aide négociée ». D'une façon générale, la mise en œuvre des formations transversales est peu aisée. Ces formations d'établissement, sous forme d'« aides négociées » ou de stages « traditionnels », et dont les intitulés autour du travail en équipe, de l'évaluation et du projet reprennent étroitement la commande institutionnelle, ne font pas recette. Elles débouchent sur un nombre non négligeable d'annulations, faute d'inscrits. Mais lorsque les enseignants participent aux « aides négociées », l'usage n'est pas forcément celui qui en était attendu. Au-delà d'objectifs relationnels qu'ils mettent souvent en avant (améliorer les relations entre collègues, développer une créativité collective autour d'un projet culturel), les enseignants se saisissent des aides négociées pour faire valoir l'extériorité des problèmes rencontrés : des élèves dont « les grandes difficultés » dépassent largement celles qui peuvent éventuellement être traitées dans le cadre des cours et des dispositifs actuellement existants (remise à niveau et études dirigées). Dès lors, la demande s'oriente moins vers une formation que vers l'intervention de psychologues scolaires spécialistes du premier degré. Dans d'autres cas, la participation des enseignants ne masque pas une

faible adhésion de leur part, s'acquittant de leur devoir et retournant dans la classe en s'efforçant de donner à voir pour un temps les effets de cette démarche volontariste. Plus encore, le montage du dispositif d'« aides négociées » peut déboucher sur un retrait des enseignants. C'est le cas de cette « aide négociée », à l'initiative d'un proviseur et d'un CPE, réunissant des enseignants « désignés » exerçant dans des collèges de la zone de recrutement du lycée dirigé par le proviseur ainsi que dans le lycée lui-même. L'objectif du proviseur est de « faire réfléchir les enseignants à leurs pratiques », notamment les plus anciens, autour d'études de cas d'élèves de seconde identifiés comme « ayant des difficultés emblématiques de l'établissement » et choisis par le CPE. Après avoir accepté la démarche, les enseignants « désignés » se sont rétractés dès le lendemain, indiquant au proviseur leur refus de participer à une formation au motif qu'« ils ne sentaient pas concernés par ce stage ». La déception du chef d'établissement a été grande.

Ces formes de résistances des enseignants à se former méritent d'être interrogées en soi, mais aussi au regard de ce qui leur est effectivement proposé, en termes de ressources effectives pour traiter les enjeux du métier : « tenir » mais aussi « faire » la classe, autour d'un objet disciplinaire. Elles reflètent ainsi l'écart entre les besoins de l'institution et ceux des enseignants, lesquels restent, il est vrai, difficiles à faire émerger. Surtout, elles illustrent la manière dont les chefs d'établissement sont écartelés entre des incitations fortes à faire « bouger les choses » et les résistances des enseignants à s'inscrire activement dans les formations proposées. Ces aides « sur mesure » apportées aux enseignants finissent par constituer, pour les chefs d'établissement, des dispositifs de diffusion des réformes (des collèges et des lycées) qu'ils ont des difficultés à faire passer autrement et qui postulent le tutorat, l'aide individualisée aux élèves, l'interdisciplinarité et la transversalité aux disciplines comme leviers de redéfinition du métier enseignant. De cette façon, par un glissement, l'aide négociée paraît venir en aide aux chefs d'établissement. Enfin, la mise en œuvre de tels dispositifs montre en quoi les chefs d'établissement et le management pédagogique dont ils sont chargés butent sur la faible validité d'une définition externe du métier enseignant qui engendre des choix qui ont peu de sens aux yeux des intéressés (élève ou discipline d'enseignement ? Classe ou établissement ?), qui tend à limiter les pratiques enseignantes à des procédures et des techniques apparentes, à une succession d'étapes incontournables, rassemblées dans un

objectif prioritaire de gestion du déroulement temporel de la classe et des incidents comportementaux qui peuvent s'y produire. Les intitulés des formations transversales sont à ce titre expressifs : « communiquer et gérer les conflits en classe », « l'enseignant et sa voix », « oser agir face au regard des autres », « se mettre en scène ».

Se faire reconnaître de sa hiérarchie

Les tensions qui émanent de ces formes d'implication pédagogique des chefs d'établissement ne sont pas ignorées de la hiérarchie académique.

Elles peuvent être surmontées par les chefs d'établissement lorsqu'ils parviennent à puiser dans leurs ressources personnelles : avancer sur le terrain pédagogique en mettant en avant leur légitimité académique. C'est le cas de cette adjointe d'un établissement où nous avons enquêté, ancienne enseignante agrégée de biologie ayant exercé dans un grand établissement parisien (Pélage et Roger, 1999a, 1999b). Un tel recours n'est pas sans se heurter à la conversion identitaire à laquelle les chefs d'établissement sont invités : changer de culture professionnelle. Ces tensions peuvent également faire l'objet d'un règlement extérieur, par le haut. La hiérarchie académique ne soutient pas toujours des actions de chefs d'établissement jugées « excessives » et « peu prudentes », selon les propos d'un inspecteur pédagogique régional-vie scolaire. C'est le cas d'un proviseur de lycée professionnel que nous avons rencontré et qui, après avoir instauré un système de remise de prix aux élèves les « plus méritants », « pas forcément les meilleurs élèves », mais « ceux qui ont fait un effort, qui sont gentils », fut confronté à une pétition des enseignants et une mutation d'office. C'est encore le cas de ce proviseur de lycée d'enseignement général qui, après avoir refusé à un enseignant la possibilité de continuer à dispenser ses cours en classe de terminale en raison des « mauvais résultats » de ses élèves au baccalauréat, a dû revenir sur sa décision à la demande du recteur d'académie. En apparence marginaux et anecdotiques, ces exemples expriment la difficulté qu'ont les chefs d'établissement à cerner leur marge de manœuvre. Si la confiance est un des mots-clés du rapport Blanchet (1999), l'affrontement direct avec les enseignants pour infléchir leurs pratiques n'est souvent pas tenable, même si la rotation accélérée des personnels de direction permet désormais de l'envisager plus aisément. Ainsi, si l'institution concède aux chefs d'établissement une plus grande autonomie, cette dernière s'en trouve partiellement confisquée par un raffermissement de la ligne hiérarchique.

À cet égard, les chefs d'établissement n'ont pas vraiment été entendus. « Plus de confiance mais aussi plus d'exigence », ainsi que l'écrit le ministre Jack Lang dans le préambule du « Protocole d'accord ». L'accompagnement hiérarchique de l'action des personnels de direction, tel que le prévoit le nouveau statut de personnels de direction, comme contrepartie de leur enrôlement managérial, n'est pas à la hauteur des attentes.

Si la procédure d'évaluation des personnels de direction, âprement négociée, s'affiche comme un dispositif d'accompagnement de l'action et des carrières des chefs d'établissement, la mise en œuvre nourrit d'ores et déjà la déception des intéressés. Un an après le lancement de la procédure, les entretiens individuels d'évaluation-conseil en réponse à une demande de soutien et de reconnaissance des chefs d'établissement de la part de la hiérarchie académique ne sont pas mis en place. L'élaboration et l'usage des diagnostics d'établissement établis par les chefs d'établissement semblent parfois détournés. Le chef d'établissement ne se voit reconnaître qu'une faible marge de manœuvre dans la démarche d'ensemble ou, à l'inverse, peut se trouver tenu pour « responsable de ses actes, à lui de réclamer de l'aide s'il en éprouve le besoin ». Contrairement à la procédure arrêtée, le diagnostic de l'établissement peut se voir diffuser en dehors du cadre de l'évaluation (Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, 2003). De même, le déclassement de certains établissements, certes institutionnellement motivé, est vécu personnellement, comme la négation de l'engagement du chef d'établissement dans la mise en œuvre de la politique de « modernisation du système éducatif ». Enfin, la possibilité, envisagée dans le cadre d'une décentralisation accrue, de ne plus attribuer la présidence du conseil d'administration de l'établissement au chef d'établissement, sur le modèle anglo-saxon, est jugée comme une menace et une « mise au pas » par la hiérarchie locale (SNPDEN, 2003).

La demande encore insatisfaite d'être davantage soutenus dans les initiatives prises renvoie les chefs d'établissement à eux-mêmes, coincés entre des injonctions contradictoires qui les invitent à se demander jusqu'où ils peuvent prendre au mot les prescriptions. La situation des chefs d'établissement illustre de ce point de vue la manière dont la logique managériale fixe l'engagement subjectif des individus comme principe de gestion. Une situation en partie bloquée car l'impossibilité de dépasser leur isolement par un soutien hiérarchique consistant ne paraît pouvoir être compensée par d'éventuels collectifs de travail des personnels de direction : les binômes

adjoints et chef sont souvent conflictuels ; la concurrence entre les établissements doublée du mode de construction des carrières des personnels de direction semblent limiter les coopérations à un registre stratégique ; la solidarité de corps, marquée par un taux de syndicalisation très élevé, ne s'étend guère au champ des pratiques professionnelles.

CONCLUSION

La redéfinition du métier de chef d'établissement illustre l'ampleur de la crise de prescription du métier enseignant aussi bien par défaut que par excès. La normativité professionnelle, nécessaire à la clarification d'un certain nombre de valeurs et de pratiques dans lesquelles les professionnels de l'enseignement pourraient puiser pour faire leur métier, s'incline face à la normalisation accrue des pratiques favorisées par le déploiement de dispositifs pédagogiques et gestionnaires souvent juxtaposés et contradictoires. Les métiers de l'enseignement (enseignants et personnels de direction) sont ainsi lourdement affectés par l'effondrement des modes de faire et de penser jusqu'alors disponibles, alors que les nouveaux modes de cohérences proposés ne semblent pas parvenir à se substituer à la régulation professionnelle antérieure.

Les chefs d'établissement n'échappent pas à de fortes contradictions professionnelles. Les tensions professionnelles générées par la dynamique de modernisation en cours risquent alors d'enserrer toujours plus les manières de faire son travail dans un formalisme préjudiciable à une connaissance solide de ce que l'école fabrique réellement. Or la méconnaissance du travail enseignant dessert autant les enseignants que les personnels en charge de l'administration scolaire. Dès lors, l'actuelle redéfinition des missions de l'école et des métiers de l'enseignement pourra-t-elle faire longtemps l'économie d'un examen attentif de ce que recouvre effectivement la réalité des métiers des uns et des autres, au-delà des identités professionnelles, par delà les réponses institutionnelles proposées à des questions professionnelles qui, pour l'heure, ne sont pas véritablement posées ? Les obstacles rencontrés par l'importation dans l'Éducation nationale de tels modèles organisationnels n'apparaissent pas si différents de ceux sur lesquels la logique managériale bute en d'autres lieux et dans d'autres contextes (Le Saout et Saulnier, 2002), une perspective comparative qui mérite d'être creusée.

Agnès Pélage

IUFM de Créteil et Laboratoire Printemps, UVSQ

NOTES

- (1) Parmi lesquels on peut citer le Rapport d'étape au ministre de l'Éducation nationale du Conseil National de l'Innovation du 26 mars 2002, www.education.gouv.fr.
- (2) On peut utilement se reporter au rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale : « Le pilotage du système éducatif », 1998.
- (3) Le rapport Monteil formulant des « Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation » (1999) préconisait que la note attribuée aux enseignants par le chef d'établissement compte à équivalence de la note attribuée par les inspecteurs et comporte un volet pédagogique mettant un terme à la prévalence de la note pédagogique (60 %) sur la note administrative (40 %). Mais sur ce point le protocole d'accord de novembre 2000 reste silencieux. Les « esprits ne sont pas prêts » selon l'expression d'un responsable du SNPDEN.
- (4) En 1988, le premier stage d'envergure de formation de formateurs au « management stratégique et structures participatives » est organisé dans l'académie de Lille.
- (5) La revue *Direction* du SNPDEN, syndicat majoritaire des personnels de direction, consacre plusieurs numéros de l'année 2003 à comparer la grille de rémunération (salaires et indemnités diverses) et le déroulement de carrière des personnels de direction à ceux des autres cadres de la fonction publique.
- (6) Depuis 1999, l'application du décret de 1996 (mesures Durafour), avait déjà permis de décrocher les personnels de direction de deuxième catégorie, deuxième classe (classe d'accès la plus basse de la fonction), correspondant à la classe normale de certifié, de la grille indiciaire de rémunération des certifiés. L'indice terminal était alors passé de 655 à 693 points.
- (7) Les personnels de direction peuvent occuper un emploi de chef d'établissement (proviseur de lycée d'enseignement général et technologique – LGT, proviseur de lycée professionnel – LP, principal de collège, directeur d'une unité pédagogique régionale des services pénitentiaires, directeur d'école régionale du premier degré, directeur d'établissement régional d'enseignement adapté) ou d'adjoint au chef d'établissement. Les établissements sont classés en 5 catégories : première, deuxième, troisième, quatrième et quatrième catégorie exceptionnelle (la plus élevée et la plus rémunératrice qui ne concerne que les LGT). 20 % des LGT en bénéficient et tous sont au moins classés dans la seconde catégorie. Ce classement est fonction des effectifs et de critères dits lourds (ZEP, enseignement professionnel et technologique industriel et d'hôtellerie, enseignement spécialisé, internat, classes préparatoires aux grandes écoles, BTS, apprentissage).
Les personnels de direction bénéficient d'une rémunération principale liée à leur grade d'appartenance : 2^e, 1^{re} ou hors classe ainsi que d'un régime indemnitaire complémentaire lié à l'emploi occupé (chef ou adjoint) et à la catégorie d'établissement d'exercice. Tous les personnels de direction (chefs et adjoints) se voient attribuer une indemnité de sujétions spéciales (ISS). L'ISS est identique pour les chefs d'établissement et les adjoints exerçant dans les établissements de première à troisième catégorie ainsi que pour les proviseurs de LP, les adjoints de LP, les principaux de collèges et les adjoints de collèges exerçant en établissement de 4^e catégorie. L'ISS est plus élevée pour les proviseurs de LGT, leurs adjoints et les Directeurs d'UPRSP. Elle est maximale pour les seuls proviseurs de LGT de 4^e catégorie exceptionnelle.
Les personnels de direction occupant un emploi de chef bénéficient, en outre, d'une indemnité de responsabilité de direction plus élevée dans les établissements de LGT et UPRSP de 4^e catégorie et maximale dans les LGT de catégorie exceptionnelle. L'IR n'est pas octroyée aux adjoints.
Par ailleurs, la rémunération des personnels de direction est complétée par une bonification indiciaire (BI), plus élevée pour les chefs que pour les adjoints, et qui croît avec la catégorie d'établissement. Enfin, lorsqu'ils exercent dans des établissements de 3^e, 4^e et 4^e catégorie exceptionnelle, les chefs bénéficient d'une nouvelle bonification indiciaire (NBI) proportionnelle à la catégorie d'établissement.
- (8) Les taux indiqués ici ont été calculés à partir des données disponibles dans la revue *Direction* du SNPDEN pour les années concernées.
- (9) En 2003 sur les 13 628 personnels de directions, 4123 demandes de mutation sont formulées (soit 30,2 % du corps vs 25 % en 2000), les adjoints demandant un peu plus souvent leur mutation que les chefs (33 %). Cette dernière proportion s'élève si « l'on tient compte des emplois occupés par les lauréats du concours (environ 1500 sur deux ans) qui ne peuvent être candidats à la mutation ». 12,6 % des personnels ont obtenu satisfaction (SNPDEN, *Direction*, n° 110, juillet-août 2003 et n° 77, avril 2000).
- (10) Le corps des chefs d'établissement est un corps âgé – la moyenne d'âge est de près de 51 ans – et un corps vieillissant – 52 % des candidats au concours ont plus de 45 ans.
- (11) Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous avons cherché à confronter la logique de structuration institutionnelle des carrières de chef d'établissement aux logiques biographiques ayant conduit des personnels à devenir proviseurs de LGT et LP. La reconstruction socio-historique de la fonction de proviseur, des observations de réunions, de sessions de formation, des entretiens avec de nombreux responsables académiques et ministériels encadrant et concevant la fonction de direction, la lecture de documents internes ou personnels nous ont d'abord permis d'accéder à une partie des enjeux qui traversent la fonction de direction. Puis, nous avons procédé à des entretiens de type biographique avec quatre « générations » de proviseurs (établissements d'enseignement général comme professionnel ou technique) que nous confrontons à leurs carrières institutionnelles reconstituées à partir de leurs dossiers professionnels auxquels nous avons pu accéder. Ces proviseurs ont été sélectionnés en fonction de leur ancienneté dans la fonction (les personnels partant à la retraite en 1995, les personnels recrutés en 1980, les personnels recrutés en 1990 et certains stagiaires lauréats du concours 1994). Ces entretiens se sont déroulés dans deux académies (1994-1995), ce qui se traduit par un total de 29 personnes concernées. Les récits biographiques de quelques figures de « grands » proviseurs parisiens de l'époque sont venus compléter notre corpus d'entretiens.
- (12) Lors des débats que nous avons animés dans le cadre de la consultation nationale des collègues (2000), les chefs d'établissement ont souligné l'inexistence d'équipes et de projets dans leur établissement pendant que les enseignants revendiquaient la possibilité de ne pas donner systématiquement à voir, de façon formelle, dans le cadre du projet d'établissement par exemple, le travail effectif des équipes pédagogiques dans lesquelles ils pouvaient être engagés et qu'ils pouvaient juger fructueux.
- (13) De ce point de vue les chefs d'établissement rejoignent les consignes académiques, sur lesquelles ils ont pu préalablement peser, consistant à « organiser hors du temps de scolarité des élèves certaines actions telles que les formations qualifiantes ou diplômantes (préparation aux concours internes), les formations de développement personnel et d'ouverture aux domaines culturels » (Priorités académiques pour la formation des personnels, plan académique et départementaux 2001-2002, académie de Créteil). La conception de la formation des enseignants et des chefs d'établissement se raccroche aux mêmes enjeux qui traversent toute la formation professionnelle, laquelle se rabat désespérément sur une formation d'adaptation à l'emploi, de court terme, levier d'une réorganisation des processus de travail et du marché de l'emploi, sans que puissent être clairement abordés les enjeux concrets des métiers (Maggi-Germain et Pélage, 2003).
- (14) Cette définition se répand aujourd'hui dans l'ensemble des institutions de service public. La réduction du temps de travail sert d'argument pour restaurer des systèmes de contrôle automatisé du temps de travail, réduisant l'activité professionnelle à ses dimensions immédiatement apparentes. Le retour de la pointeuse est un phénomène marquant du nouveau management public.

- (15) Dans l'académie de Créteil, par exemple, le « pilotage » et la mise en œuvre de la formation continue des personnels s'organise selon les étapes suivantes : signature d'un « contrat d'objectifs » entre le rectorat et l'IUFM, rédaction d'une « lettre de cadrage » puis d'un « cahier des charges » explicitant les « objectifs prioritaires » de l'académie.
- (16) Priorités académiques pour la formation des personnels, plan académique et départementaux 2001-2002, académie de Créteil.

- (17) Ces éléments d'analyse sont tirés de mon expérience de co-pilotage d'un plan de formation transversale à l'IUFM de Créteil en 2000-2001. Dans ce cadre, j'ai pu participer à des échanges avec des chefs d'établissement et examiner à la fois des comptes rendus de formateurs IUFM chargés de faire émerger les besoins de formation d'« aides négociées » ainsi que des bilans de formations réalisées les années précédentes dans le cadre de ce dispositif de formations transversales.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1997). – Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail, **La scolarisation de la France**. Paris : La Dispute.
- BLANCHET R., WIENER C., ISAMBERT J.-P. (1999). – **La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire**. Paris : Rapport MENRT.
- COUSIN O. (1998). – **L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet-établissement**. Paris : PUF.
- COURPASSON D. (1997). – Régulation et gouvernement d'organisation. Pour une sociologie de l'action managériale. **Sociologie du travail**, n° 1.
- DEMAILLY L. (dir.) (2000). – **Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques**. Bruxelles : De Boeck Université.
- DEMAILLY L. (1998). – La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels. **Travail et Emploi**, n° 76.
- DEMAZIÈRE D. et PÉLAGE A. (2001). – Mutations de la construction de l'insertion professionnelle. Le cas du dispositif « emploi-jeunes ». **Éducation et Sociétés**, n° 1, p. 81-94.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin.
- DURU-BELLAT M. (2002). – **Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes**. Paris : PUF.
- DUVAL P. et STORTI M. (1998). – **La formation initiale et continue des personnels de direction**. Rapport de l'IGEN, MENRT.
- KHERROUBI M. (2002). – Territorialisation de l'action éducative et dynamiques professionnelles enseignantes, le cas des ZEP. **Les Cahiers de la Sécurité Intérieure**, n° 49.
- LE SAOUT R. et SAULNIER J.-P. (2002). – **L'encadrement intermédiaire. Les contraintes d'une position ambivalente**. Paris : L'Harmattan.
- MAGGI-GERMAIN N. et PÉLAGE A. (2003). – **Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés**. Paris : La Documentation française.
- MENRT (2003). – **Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale**. Paris : La Documentation française.
- MENRT (1998). – **Le pilotage du système éducatif**. Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale. Paris : La Documentation française.
- MONTEIL J.-M. (1999). – **Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants**. Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, MENRT.
- PÉLAGE A. et ROGER J.-L. (1999a). – Le temps de travail comme levier de recomposition du métier d'enseignant du secondaire. **Sociologia del Lavoro**, n° 74/75, p. 312-325.
- PÉLAGE A. et ROGER J.-L. (1999b). – Les transformations des établissements scolaires en France et en Angleterre, leurs enseignants et personnels de direction. Dynamiques professionnelles et temporalités. **UTINAM** 1/2, 2000, p. 113-146.
- PÉLAGE A. (1998). – Des chefs d'établissements pédagogues ? **Société Française**, n° 10, p. 4-13.
- PÉLAGE A. (1996). – **Devenir proviseur : de la transformation du modèle professionnel aux logiques d'accès à la fonction de direction**. Thèse de Doctorat, sous la direction de Claude Dubar. UVSQ.
- PÉLAGE A. (1992). – **La transformation du contrôle social au lycée à travers la fonction de CPE**. Mémoire de DEA, sous la direction de D. Kergoat. Université de Paris VII.
- ROCHEX J.-Y. (1998). – Culture d'évaluation et activité enseignante. **Société française**, 10/60, p. 14-19.
- ROGER J.-L. (1998). – Peut-on empêcher les profs de penser leur métier ? **Société française**, 10/60, p. 20-31.
- ROGER J.-L. (2003). – **Analyse et développement de l'activité d'enseignants du second degré**. Communication aux Journées d'études de Porto (4 et 5 avril 2003) sur Les recompositions des métiers de l'enseignement en Europe.
- ROPÉ F. et TANGUY L. (1994). – **Savoirs et compétences**. Paris : L'Harmattan.
- SNPDEN (2000 à 2003). – **Direction**.
- TARDIF M. et LESSARD C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels**. Bruxelles : De Boeck Université.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie**. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F., KHERROUBI M., ROBERT A.D. (2002). – **Quand l'école se mobilise**. Paris : La Dispute.
- WOYCİKOWSKA C. (1999). – **Prendre des fonctions de direction dans un collège ou un lycée**. Paris : Hachette.

Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA : éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques

Georges-Louis Baron
Éric Bruillard

Cet article a pour but de présenter une brève analyse de la prise en compte des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) aux USA. Il s'appuie en particulier sur des données recueillies lors du colloque 2003 de la Society for Information Technology and Teacher Education (SITE). Tout d'abord, des éléments de contexte sont rappelés. Puis la question de l'instrumentation des formations d'enseignants est analysée au travers de deux types d'application : les portfolios et les webquests. Ces exemples illustrent les modifications, rarement initialement perçues, accompagnant le développement d'une instrumentation contrainte par le cadre dans lequel elle se déploie. Enfin, des éléments de discussion sont proposés.

Mots-clés : technologies de l'information et de la communication, formation des enseignants, innovation éducative, États-Unis d'Amérique, recherche en éducation.

CONTEXTE GÉNÉRAL

Dans le domaine des technologies éducatives, les USA jouent un rôle de pionnier depuis le début du XX^e siècle et il n'est pas exclu que les phénomènes qui s'y manifestent préfigurent les changements à venir dans les autres pays. Il est en tout cas notable que le thème d'un supposé retard sur les États-Unis soit si récurrent qu'il a fini par acquérir un quasi-statut d'évidence. Cette puissance planétaire se donne en tout cas les moyens de technologiser l'éducation en mettant en œuvre des politiques ambitieuses, d'inspiration néolibérale.

Une préoccupation ancienne relativement à la qualité de l'enseignement

Le système éducatif américain, c'est bien connu, est très décentralisé et comporte plusieurs niveaux de gouvernement. Au niveau local, il existe des milliers de districts scolaires de tailles très différentes, financés sur la base de l'impôt foncier, et dotés chacun d'une autonomie notable (notamment dans le domaine du curriculum). Les cinquante États ont chacun des politiques éducatives spécifiques. Enfin, le niveau fédéral est responsable de lois-cadres et dispose de moyens d'intervention importants, visant à assurer une homogénéité sur l'ensemble du territoire.

Un des points sans doute les plus notables est l'inquiétude qui se manifeste depuis plusieurs décennies dans le public relativement à la qualité du service offert aux enfants. En 1983, le rapport de la *National Commission on Excellence in Education* « *A Nation at Risk* », qui a eu une très forte répercussion, posait brutalement le problème : « Si une puissance étrangère inamicale avait essayé d'imposer à l'Amérique la médiocre performance actuelle, nous aurions pu la considérer comme un acte de guerre ». Après avoir porté un diagnostic et donné des éléments d'explications, ce rapport formulait cinq grandes recommandations :

- Renforcer les conditions pour obtenir un certificat de fin d'études secondaires, tous les élèves devant avoir suivi pendant leurs quatre années de *highschool* 4 ans d'anglais, 3 ans de mathématiques, de sciences et de sciences sociales ainsi qu'une demi-année d'informatique. En outre, pour ceux se destinant à suivre des études supérieures, 2 ans de langue étrangère étaient fortement recommandés.

- Adopter des standards plus rigoureux et mesurables pour les performances académiques et la conduite des étudiants. En particulier, les *colleges* et universités étaient incités à élever leurs niveaux d'admission. Le rapport recommandait notamment que des tests standardisés soient administrés aux différentes transitions entre niveaux d'enseignement.

- Augmenter la durée d'apprentissage du curriculum de base par un meilleur usage du temps scolaire, ainsi que par un allongement de celui-ci.

- Améliorer la préparation des enseignants, rendre leur profession plus attractive et respectée. Dans cette optique, il était notamment recommandé que les futurs enseignants fassent preuve d'aptitude à enseigner ainsi que de compétences dans une discipline académique, que les salaires des enseignants soient augmentés, que la carrière dépende d'évaluations réelles, y compris par les pairs.

- Responsabiliser les responsables de l'éducation pour qu'ils jouent leur rôle de leaders aux différents niveaux et fournir le soutien financier nécessaire aux réformes.

Depuis, l'intérêt pour l'évaluation *a posteriori* des résultats des élèves et, plus généralement, pour la responsabilisation des acteurs de l'éducation (*accountability*) est resté très fort et plusieurs systèmes, institutions et organisations publiques et privées se sont mis en place, au niveau des États et au niveau fédéral, afin

de permettre de rendre compte de l'utilisation des fonds publics.

En pratique, l'évaluation des apprentissages des apprenants prend le plus souvent la forme de tests à choix multiples (Amrein & Berliner, 2002). Plusieurs États ont récemment mis en œuvre des politiques de tests à fort enjeu. Par exemple, la Floride a lancé en 1999 un plan (Florida A+ program), selon lequel les écoles sont évaluées chaque année et reçoivent une note de A à F, principalement fondée sur les résultats des élèves à un test. Recevoir deux F au cours d'une période de quatre ans déclenche une procédure au niveau de l'État. Parmi les possibilités figurent notamment l'allocation de nouvelles ressources, une réorganisation, le remplacement du principal ou d'enseignants, mais aussi l'attribution aux parents d'un financement (*voucher*) pour qu'ils inscrivent leurs enfants dans d'autres écoles, privées ou publiques.

Les effets de ce type de programme ont donné lieu à débat. Si certains pensent qu'on obtient ainsi des améliorations notables, d'autres en revanche les contestent (Camilli & Bulkley, 2001). En tout cas, deux types particuliers d'établissements scolaires existent désormais. Les *charter schools* sont financées par de l'argent public mais leur fonctionnement est régi par une charte passée avec une autorité publique. Par ailleurs, à la suite de la mise en place des programmes de *vouchers*, de nouvelles écoles privées, souvent confessionnelles, ont été créées à l'intention des élèves en bénéficiant. Tous ces établissements ont en commun de n'inscrire que des enfants dont les familles sont volontaires, de dépendre pour leur survie de leur clientèle et d'être administrées de manière autonome.

Une évaluation récente des programmes de *charter* et *voucher schools* (Gill *et al.*, 2001) aboutit à l'idée qu'il n'est pas possible de répondre de manière définitive aux questions sur leur efficacité réelle mais que les écoles de petite taille financées par les *vouchers* pourraient avoir un bénéfice modeste pour les élèves noirs. En revanche, aucun changement significatif n'a été observé pour les *charter schools*. Cependant, la satisfaction parentale est élevée, et il se pourrait que l'intégration d'enfants issus de minorités soit légèrement meilleure.

En 2001, juste après son élection, G. W. Bush a annoncé le lancement d'une loi fédérale intitulée « *No child left behind* » (« aucun enfant laissé pour compte »), votée en 2001 et entrée en vigueur début 2002. Cette importante loi met l'accent sur la nécessité de rendre compte pour les institutions ayant la

charge de dispenser un enseignement, sur l'élargissement du choix offert aux parents et sur la flexibilité relativement à l'utilisation des fonds fédéraux pour les agences éducatives locales et d'État. Tous les enfants du CE2 à la quatrième doivent être testés annuellement dans chaque État, en lecture et en mathématiques. En outre, un échantillon des élèves doit subir un test fédéral (*National Assessment of Educational Progress*) en CM1 et en 4^e afin de permettre des comparaisons entre États.

L'accent est mis de manière très explicite sur les moyens de mesurer la performance et sur les méthodes pédagogiques qui ont fait leurs preuves. Ainsi, la recherche (ou du moins un certain type de recherche, « fondée scientifiquement », *Scientifically Based Research*) est convoquée pour éclairer ce qui « fonctionne vraiment ».

La recherche d'une décision fondée sur des preuves

L'institut de sciences de l'éducation du ministère fédéral de l'éducation a ainsi créé en 2002 une institution, le *What Works Clearinghouse* (WWC - bureau central sur ce qui « marche ») (1), visant à offrir aux décideurs les informations dont ils ont besoin pour prendre des choix fondés sur de la « recherche scientifique de haute qualité ».

Les documents figurant sur le site de ce programme décrivent clairement l'enjeu : il s'agit d'évaluer réellement les effets (*education outcomes*) de certaines interventions éducatives. L'accent est mis pour cela sur l'intérêt des méthodes de type expérimental ou quasi expérimental. Le WWC développe ainsi un ensemble de standards pour évaluer la validité des études prétendant avoir mis en évidence un effet. D'ores et déjà, un instrument (*study DIAD*) a été publié, afin de jauger les études individuelles et de déterminer si elles peuvent être incluses dans une base de données. Dans le même temps, le programme stratégique 2002-2007 du département fédéral d'éducation, énonce comme but numéro 4 : « transformer l'éducation en un champ fondé sur la preuve ».

« *Contrairement à la médecine, à l'agriculture et à la production industrielle, le champ de l'éducation opère largement sur la base de l'idéologie et du consensus professionnel. En tant que tel, il est soumis à des foucades et est incapable du progrès cumulatif qui découle de l'application de la méthode scientifique et de la collection et de l'usage systé-*

matique d'information objective dans la décision politique. Nous voulons changer l'éducation pour en faire un champ fondé sur la preuve » (2).

Ce document officiel énonce alors deux objectifs spécifiques (« augmenter la qualité de la recherche financée par le département d'éducation ou conduite par lui » et « accroître la pertinence de notre recherche afin de répondre aux besoins de nos clients »). Le premier fait explicitement référence à l'utilisation d'expérimentations randomisées. Le deuxième considère notamment comme mesure de performance le nombre de « hits » sur le site web du WWC.

Bien sûr, cette approche normative a soulevé des objections et même un débat. Un numéro spécial de la revue de l'*American Educational Research Association* (vol. 31, n° 8) fait le point sur la question (3). Les positions peuvent être sommairement résumées ainsi : d'un côté, des chercheurs, tout en reconnaissant qu'on ne peut réduire la science à une méthode, soutiennent fortement l'intérêt d'expérimentations portant sur des échantillons randomisés dès qu'il s'agit d'apporter des preuves de liens causaux (Feuer *et al.*, 2002). De l'autre, des auteurs comme Erikson et Gutierrez, par exemple, dénoncent le scientisme de cette position et observent le danger qu'il peut y avoir à tirer prématurément des conclusions sans avoir considéré les effets annexes possibles. Ils citent en particulier le cas de la Thalidomide, médicament testé pour soulager les nausées matinales des femmes enceintes, dont on n'a découvert que plus tard les difformités qu'il causait aux fœtus. Il existe par ailleurs toujours un fort intérêt pour les méthodes de type qualitatif, ethnographiques, se réclamant parfois du postmodernisme ou du constructivisme et visant non pas à tester la validité de théories mais à analyser le fonctionnement de systèmes de formation utilisant les technologies (Adams St Pierre, 2002).

Il est remarquable que la question des enseignants reçoive une attention toute particulière.

LA QUESTION DES ENSEIGNANTS ET DE LEUR FORMATION

Le système de formation des enseignants aux États-Unis présente de grandes différences avec ce qui est en vigueur en France. Les futurs enseignants suivent une scolarité spécialisée (qui n'est pas principalement centrée sur l'apprentissage d'une discipline

universitaire) dans une des nombreuses institutions publiques ou privées d'enseignement supérieur, *school, department* ou *college of education* du pays (il y en a près de 1500). Une fois diplômés, ils doivent obtenir un permis d'enseigner, en soumettant leur dossier à l'administration de l'État (cette procédure peut comporter des épreuves spécifiques, éventuellement déléguées à une organisation privée). Le permis initial a généralement une durée de validité limitée, à la fois dans le temps et dans l'espace (le plus souvent l'État où il a été délivré). Puis ils doivent chercher du travail sur le marché de l'emploi, c'est-à-dire auprès des différents districts.

Un problème spécifique

Comme l'a exposé un rapport récent de la *National Commission on Teaching and America's Future* (NCTAF, 2003), 46 % des enseignants ont quitté l'enseignement cinq ans après leur premier poste. De même, on observe un phénomène de changement fréquent d'affectation (*turnover*) : presque un tiers des enseignants étaient en transition en 1999-2000.

La structure très décentralisée du pays pose problème et on note un grand intérêt pour la certification, la responsabilisation et l'accréditation des formations offertes. L'administration du président Bush est très attentive à l'établissement de standards et au « contrôle de qualité » des formations. Le département de l'éducation reconnaît par exemple la certification des formations qu'a mises en place le *National Council for Teacher Accreditation* (NCATE), fondé en 1954. Cette institution a des partenariats avec quarante-huit États pour mener des évaluations des programmes de formation des enseignants. D'autres organisations existent aussi. Par exemple, le *Teacher Education Accreditation Council* (TEAC) (4), fondé en 1997.

Un point critique est celui des permis (*licenses*) d'enseigner que les enseignants doivent posséder. La plupart des États leur font pour cela subir un examen, mais les procédures et les standards de réussite sont très variables. Pour des raisons conjoncturelles, certains enseignants sont recrutés dans l'urgence, avec des permis temporaires, parfois dans des disciplines qui ne sont pas celles dans lesquelles ils ont été formés à l'université (en tout 6 % de l'ensemble des enseignants en 2000-2001 d'après NCTAF 2003). Une institution, *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC (5)), créée en 1987, regroupe des agences éducatives d'États, des institutions d'enseignement supérieur et des organisa-

tions éducatives nationales. Elle définit des standards pour harmoniser les permis d'enseigner.

Le *National Board for Professional Teaching Standards* (NBTPS) délivre aux enseignants qui réussissent les épreuves qu'il organise une attestation de *National Board Certified Teacher*, complétant les permis d'État mais ne se substituant pas à eux. Il a actuellement des partenariats avec de nombreux États (le rapport mentionné ci-dessus indique ainsi que 33 États offrent des suppléments de salaire aux titulaires de cette certification et que 35 offrent une « portabilité de permis »). Pour être éligible à candidater, les candidats doivent avoir une licence (*Bachelor Degree*) d'une institution accréditée et justifier de trois ans d'enseignement réussi (*successful*) dans une ou plusieurs écoles (maternelle, élémentaire ou secondaire). Ils doivent en outre posséder un permis d'enseignement valide pour chacune de ces trois années. La certification vise à évaluer les pratiques d'enseignement. Elle comporte une série d'examen, la soumission de travaux d'élèves, des bandes vidéos d'enseignement en classe, des analyses de la pratique... Les coûts d'inscription sont actuellement de 2300 \$, certains États subventionnant une partie de cette somme.

D'autres organisations apparaissent, visant ce marché de la certification des enseignants. Par exemple, le site de NCATE signalait en avril 2003, pour la regretter, l'offre d'une association récemment créée : *American Board for Certification of Teacher Excellence* (ABCTE), fondée sur un simple test (6).

La capacité à mettre en œuvre des technologies de l'information et de la communication est considérée par la NCTAF comme une des composantes de l'identité professionnelle des enseignants. Voici par exemple la liste des dix critères qu'elle retient pour juger la préparation, la certification et l'embauche des enseignants, dont seul le premier concerne la discipline enseignée (p. 9) :

- Posséder une compréhension profonde de la discipline enseignée.
- Avoir une bonne compréhension de la manière dont les élèves apprennent.
- Faire la preuve des compétences d'enseignement nécessaires pour que les élèves atteignent un haut niveau (*high standards*).
- Créer un environnement positif d'apprentissage.

- Utiliser une variété de stratégies d'évaluation pour diagnostiquer les besoins individuels des élèves et y répondre.

- Démontrer (*demonstrate*) et intégrer la technologie moderne dans les curricula afin de favoriser l'apprentissage des élèves.

- Collaborer avec des collègues, des parents et des membres de la communauté et d'autres éducateurs pour améliorer l'apprentissage des élèves.

- Réfléchir sur leur pratique pour améliorer leur enseignement et la réussite des élèves.

- Poursuivre des formations continues (*professional growth*) à la fois dans les contenus et la pédagogie.

- Instiller une passion de l'apprentissage chez leurs élèves.

Plusieurs mesures sont prévues pour favoriser le maintien en place des enseignants (l'objectif déclaré est de l'augmenter de 50 % en 2006) : améliorer leur formation et leur déroulement de carrière, mais aussi réorganiser les écoles et en réduire la taille. En effet, pour la commission (NCTAF), les écoles qui « marchent » sont de petites communautés professionnelles formées d'enseignants ayant suivi une préparation de grande qualité ; les économies d'échelle que l'on a pu chercher à faire dans le passé n'ont pas tenu compte des échecs des élèves et les technologies peuvent fournir les ressources nécessaires pour des écoles plus petites. On imagine ainsi la mise en place de bases de données sur les progrès des élèves permettant individualisation et personnalisation. Bien évidemment, cela implique que les enseignants nouvellement recrutés aient eu une formation intégrant de manière importante ces technologies.

Les technologies, levier de changement dans les organisations ?

Ainsi, savoir intégrer des technologies de l'information et de la communication dans son enseignement apparaît explicitement dans le répertoire des compétences attendues des enseignants. Le niveau fédéral, pour sa part, a lancé en 1999 un programme doté d'un budget très important : *Preparing Teachers for Tomorrow Technology* (PT3) (7).

Cette initiative vise à renforcer les programmes de préparation d'enseignants dans le domaine des usages éducatifs des TIC, à accroître les compétences des nouveaux enseignants et à créer des changements systémiques dans les institutions de

formation (notamment dans le registre de la pluridisciplinarité et des partenariats). Il est recommandé de concevoir des plans de changement, de mettre en œuvre des pratiques modèles dans toutes les parties des programmes de formation des enseignants et de tirer parti de pôles d'expertise pour étendre les capacités sur une zone géographique large. 445 projets ont été subventionnés. Chacun devait consacrer au moins 20 % des financements à l'évaluation et notamment montrer comment effectuer la dissémination des informations sur son développement. Ainsi, l'initiative PT3 soutient une visée explicite de changement systémique s'appuyant sur les technologies.

Plus généralement, beaucoup d'études cherchent à identifier les facteurs favorisant le changement et tout ce qui est susceptible de pérenniser l'utilisation des technologies dans un cadre éducatif. En pratique, l'étude d'instituts de formation « modèles » est privilégiée, ce qui permet d'exposer des « pratiques exemplaires », pouvant inspirer d'autres institutions. Ainsi, le choix des contextes sur lesquels portent les analyses est souvent décrit avec luxe de détails ; par contre, la manière dont on dérive les différents facteurs de changement est moins documentée (analyse experte à partir de documents et d'entretiens).

Kathleen Fulton *et al.* (2002) mettent en exergue une liste de sept éléments nécessaires pour qu'un programme de formation aux TIC soit réellement efficace :

- Des leaders ayant une vision politique et une capacité à trouver des financements. Le rôle central des doyens, qui ont effectivement un pouvoir important, est souvent mentionné.

- Des *superstars* en TIC parmi l'équipe des formateurs, disposant de leur confiance.

- Un support technique effectif offrant une assistance 24 heures sur 24.

- Des fonds significatifs externes, particulièrement des financements fédéraux.

- Des pressions de l'État pour forcer les acteurs à intégrer la technologie (par exemple en instituant des standards).

- Des moyens d'influencer l'enseignement en dehors du *college of education*, pour que la technologie soit utilisée dans les autres départements (mathématiques, arts, sciences, etc.) contribuant à la formation des enseignants.

- Le développement de liens forts avec les écoles et les communautés (la technologie pouvant aider à créer et à maintenir ce lien).

Ces différents éléments font l'objet d'un certain consensus et divers financements au titre de l'initiative PT3 ont été obtenus autour d'actions de sensibilisation des différents responsables ou pour faire se rencontrer et travailler ensemble des acteurs d'horizons divers. Davis (2003) a conduit une étude distinguant 5 programmes de formation d'enseignants exemplaires au plan des TIC, soulignant qu'un facteur distinctif central est que chacune de ces institutions avait une mission de service vis-à-vis des différentes communautés éducatives locales.

Une telle vision du changement subordonne en fait l'innovation aux contraintes créées par les multiples standards et les exigences de responsabilisation. Dès lors, il existe une tension nette entre la volonté d'innover et celle de minimiser les risques. Les nouvelles formes d'instrumentation informatique sont également soumises à des contraintes du même ordre.

DE NOUVELLES FORMES D'INSTRUMENTATION

Nous allons maintenant examiner les incidences de deux types d'instrumentation informatique, les *e-portfolios* et les *webquests*. Ces innovations interviennent dans un contexte social évolutif (avec une pression constante précédemment décrite vers la responsabilisation des acteurs). Les effets sont partiellement incontrôlés et les acteurs locaux font face à des choix délicats qui réduisent ensuite leurs marges de manœuvre. Les modes d'adoption se basent sur des principes souvent éloignés les uns des autres, avec des implications qui sont loin d'être toujours bien analysées. Ces notions émergentes se diffusent vite ; elles le font au prix de réinterprétations fondées sur des malentendus partagés, ce qui leur donne un caractère évolutif.

Les portefeuilles de réalisation (portfolios) : du papier à l'électronique

Dans le contexte de la formation des enseignants en Amérique du Nord, la constitution de portefeuilles de réalisations (*portfolios*) est relativement classique. Leur informatisation, dans le contexte qui vient d'être brièvement décrit, conduit à en transformer la nature, posant un certain nombre de dilemmes.

Définitions

Un portfolio peut se définir comme *une collection finalisée et raisonnée de documents témoignant de la qualité et de la progression du travail d'un étudiant au travers certaines de ses réalisations* (8). Les aspects génétiques (montrer l'évolution au cours du temps) et réflexifs (montrer la capacité à avoir un regard critique sur ce qui a été fait) jouent un rôle majeur, articulé autour de trois finalités principales (Barrett, 2002) : résumer les travaux réalisés par un étudiant ; le faire réfléchir sur ce qu'il a appris en faisant ces travaux et sur ce qu'il doit maintenant être capable de faire ; identifier les besoins et buts d'apprentissage futurs. Des métaphores, dues à Marie Diez (1994), situent les différentes facettes de ce que peut être un portfolio :

- un miroir : soulignant sa nature réflexive, l'étudiant peut voir ses progrès au cours du temps ;
- une carte : facilitant l'auto-évaluation et permettant de se donner un plan et des buts ;
- un sonnet : il y a un cadre, des contraintes formelles pouvant être rigides, mais le contenu peut montrer la diversité et la créativité.

En somme, un portfolio est une présentation d'exemples du travail de l'étudiant ou de l'enseignant (les artefacts) et des réflexions sur ce travail transformant des *artefacts* en « preuves » de réussite. D'ailleurs, beaucoup de ces artefacts peuvent être des résultats de tests de performance associés à des évaluations et des réflexions. On retrouve avec cette vision la culture nord-américaine de la preuve : des artefacts avec des réflexions de l'apprenant, des validations et des rétroactions. En effet, les portfolios peuvent servir d'autres finalités que l'apprentissage, notamment la recherche d'un emploi, convaincre les futurs employeurs de ce qu'un candidat a appris et de ce qu'il peut faire, fournir les informations pour l'adaptation à un poste, et également l'évaluation de programmes de formation. Le passage à l'électronique permet des changements assez conséquents.

Les conséquences de l'informatisation : des choix difficiles

D'un point de vue technique, on peut inclure des séquences vidéos, des programmes informatiques et l'objet portfolio devient plus facilement révisable et modifiable. Il peut être rendu public, totalement ou en partie. La mise en ligne lui confère une plus grande portabilité, une meilleure diffusion. Implémenté comme base de données, il peut être lié à des listes de standards, comme des preuves ou des attes-

tations de leur atteinte. Pratiquement, il peut ainsi fournir :

- aux enseignants candidats, à leur demande, des enregistrements de leur développement personnel et professionnel ;
- aux instructeurs et coordinateurs, des regards intéressants sur les processus et résultats de la formation ;
- aux administrateurs, une évaluation en continu des programmes de formation.

On peut même envisager une continuité dans la gestion des e-portfolios depuis la formation initiale jusqu'à la fin de la carrière d'un enseignant, notamment pour attester de ses compétences, pour guider sa formation continue à long terme ou pour lui permettre de changer de poste.

Du coup, on a affaire à autre chose que le portfolio traditionnel, avec des enjeux différents, dans un contexte où il existe une nécessité pratique d'attester de l'intégration des TIC, tant pour les personnes que pour les instituts de formation. Le lien avec les standards apparaît de plus en plus évident, privilégiant des formes d'évaluation sommative, ce qui structure aussi bien le processus d'élaboration que le produit réalisé.

Pour faciliter la réalisation par les étudiants, des *templates* (des modèles) sont fournis pour la création des e-folios. Mais, avec le développement de l'évaluation en ligne, les statistiques requises pour l'accréditation des programmes, la complexité augmente et une offre de produits clés en main apparaît. Ces produits façonnent alors la nature même des portfolios qui vont être élaborés par les étudiants.

Divers auteurs (Gibson & Barrett, 2002, Carney, 2003) ont identifié une série de questions nodales (*dilemmas*) liées à la pluralité des objectifs et des publics visés, à la propriété intellectuelle et physique des produits réalisés et à la focalisation adoptée.

Ainsi, développer un e-folio tout au long de la formation permet de bien documenter la progression, mais laisse visibles des aspects que l'étudiant pourrait souhaiter enlever. En effet, ce qui est construit la première année l'est sans expérience de l'éducation et il est difficile de revenir en fin de cursus sur ce qui a pu être élaboré sans doute prématurément. En outre, comment évaluer ? Faut-il corriger plusieurs fois les différentes rubriques des portfolios (en première année, puis en dernière année) ? Cela prend beaucoup de temps et certaines institutions choisissent de

ne retenir en dernière année qu'un échantillon. Il ne s'agit alors pas d'évaluation individuelle des étudiants mais plutôt d'une évaluation du programme même de formation.

Savoir qui conserve le portfolio est une question importante. Un institut de formation peut fournir des ressources pour sa conception, sa diffusion et sa maintenance. Mais sans garantie d'exploitation individuelle, le portfolio ne sera pas continué, ce qui lui enlève une partie de son intérêt. Par ailleurs, s'il est développé à l'aide d'un système commercial, il ne sera pas toujours aisément transférable.

L'auto-expression peut être facilitée par une technologie « adaptée » et limitée mais celle-ci contraint et réduit dans le même temps la créativité. Faut-il utiliser des solutions clés en main ou des outils génériques ? Acquérir à la fois la maîtrise de nouveaux outils, la manière de constituer un portfolio et des connaissances sur l'apprentissage et l'enseignement peut être lourd à gérer. Enfin, la satisfaction d'une multiplicité de standards, la nécessité pour les institutions de récupérer facilement (de manière automatisée) des statistiques sur leur maîtrise par leurs étudiants contraignent fortement les types de productions possibles.

Surtout, il existe une tension forte entre l'évaluation « authentique et réflexive » et l'agrégation de données pour l'accréditation, avec de forts enjeux relativement aux orientations des portfolios.

Pour surmonter les dilemmes précédents, certaines solutions techniques peuvent être apportées (mots de passe, parties privées et publiques, liens sur des ressources externes, etc.) mais elles sont loin d'apporter toutes les réponses. Une interrogation demeure : la structure imposée aux e-portfolios pour satisfaire aux besoins d'uniformité dans les données d'évaluation d'une institution ou faciliter la production d'utilisateurs maîtrisant peu les technologies ne conduit-elle pas à perdre la créativité d'expression qui a été l'étendard des portfolios depuis des années ?

Comment faciliter et accompagner l'adoption ? Quelques questions de recherche

Nous n'avons pas procédé à une analyse exhaustive des recherches conduites sur les e-folios. Il nous semble cependant qu'un bon nombre d'entre elles ont des visées essentiellement pratiques et que, fondées sur l'observation d'actions mises en place, elles ont pour but de mieux comprendre les problèmes rencontrés par les formateurs et les étudiants, et de répondre aux dilemmes précédemment évoqués.

Il peut s'agir, par exemple, de savoir comment concrètement mettre en place un nouveau curriculum pour aider à la conception de ces e-folios ou comment concevoir une structure bien articulée avec certains standards pour faciliter la sélection des artefacts et organiser les données et documents et plus particulièrement pour susciter la réflexion et faciliter l'évaluation des réalisations des étudiants.

Regrettant que la recherche ne paraisse pas en mesure de « valider » la pédagogie, certains auteurs souhaitent développer un modèle fondé sur la recherche. Ainsi, l'association ISTE a obtenu un financement PT3 afin de créer un *Clearinghouse* en ligne sur les portfolios électroniques et les attestations de performance (*Performance Assessment*) en formation d'enseignants pour disséminer les pratiques prometteuses. Un instrument de *survey* a été élaboré pour collecter un échantillon national et « illustrer » (*demonstrate*) les résultats (*outcomes*) à la fois des étudiants et des programmes (Barrett, 2003).

Le passage des portfolios aux e-folios illustre bien les multiples questions posées par l'informatisation. Les *webquests* fournissent un autre exemple, dans un contexte plus circonscrit, d'idée transformée à la fois par le renouvellement de l'instrumentation (ici les outils de recherche sur le web) et par une adoption importante conduisant à des réinterprétations peu en accord avec les idées des concepteurs, qui s'en démarquent et élaborent de nouveaux modèles innovants.

De la cybermission à la cyberinvestigation

La notion de *webquest* ou cybermission (mot parfois aussi traduit par *mission virtuelle* ou *cyberenquête*) a été initialement développée à l'université de San Diego en 1995 par Bernie Dodge et Tom March. Cette approche pédagogique vise à mettre les élèves en situation d'exploiter les ressources offertes par le web pour trouver des solutions à des problèmes qui leur sont posés, en allant au-delà de la simple recherche d'éléments factuels.

Des activités de recherche dirigée sur internet

La définition initiale des cybermissions les décrit comme des activités orientées vers l'investigation, au cours desquelles une partie ou la totalité de l'information avec laquelle les apprenants interagissent provient de ressources Internet, parfois complétées par de la visioconférence, cette dernière caractéristique ayant peu à peu disparu. De manière plus prosaïque, on peut aussi les considérer comme des sortes de

modèles pour créer des fiches de consignes pour les élèves, en quelque sorte des plans de leçons *augmentées* par le web (*web-enhanced*).

Ainsi, les cybermissions constituent une méthode pour intégrer la technologie dans l'instruction, une manière d'utiliser le web comme un outil d'apprentissage, ce qui semblait difficile sans assistance en 1995. Elles fournissent une occasion pour les élèves de naviguer à travers Internet avec une tâche claire à effectuer, de récupérer des données de multiples sources et de développer leur esprit critique. Elles sont conçues pour utiliser au mieux le temps des apprenants, pour qu'ils puissent se concentrer sur l'utilisation de l'information plus que sur sa recherche, et pour assister leur processus de pensée aux niveaux analyse, synthèse et évaluation.

Pour ce faire, une cybermission se compose, selon Bernie Dodge, de six éléments principaux : 1) une introduction ; 2) une tâche réalisable et intéressante ; 3) un ensemble de sources d'information (sites internet, experts, bases de données...), les pointeurs sur ces sources étant fournis ; 4) une description du processus à suivre pour réaliser la tâche demandée ; 5) un guidage pour organiser l'information acquise ; 6) une conclusion, permettant notamment de faire le point sur ce qui a été appris.

On y ajoute éventuellement un guide pour les enseignants afin de les aider à mettre en œuvre la cybermission dans leur classe. De nombreux exemples ont été développés et sont consultables sur le web (9).

Une réinterprétation du modèle initial

Les cybermissions, comme les portfolios, ont fait l'objet d'une implantation dans la formation des enseignants. Comme pour les e-folios, c'est l'occasion d'utiliser la technologie et d'acquérir des compétences dans ce domaine. En outre, elles permettent d'entraîner les futurs enseignants à créer des plans de leçons utilisant le web, qu'ils peuvent éventuellement tester dans le cadre de leurs stages.

Elles donnent également lieu à une assez abondante littérature, considérant des questions comme la composition des groupes chargés de les réaliser, les procédures d'étaillage à mettre en œuvre, la difficulté et le réalisme des consignes, les outils techniques à utiliser, les fondements théoriques permettant de valider ce type d'approche...

Le processus observé est analogue à celui des *e-folios*. Il est aussi influencé par la question des standards : pour faciliter le travail des étudiants, on

leur fournit des modèles tout faits, voire des environnements de création. De nombreux sites sont consacrés à l'aide à fournir aux enseignants pour en créer. Certains leur proposent même de créer gratuitement leurs propres cybermissions en quelques minutes. Vu la complexité de la création et pour mieux s'adapter aux contraintes scolaires, d'autres proposent des mini-missions.

Si l'approche devient trop guidée, trop encadrée, elle ne permet plus aux apprenants de faire de la résolution de problèmes, contrairement à la perspective initiale. Une concentration exclusive sur la recherche n'assure pas un engagement dans des réflexions poussées. On demande souvent aux apprenants de rechercher des informations factuelles et de compléter des fiches de travail simples avec leurs résultats de recherche. Une étude récente (Molebash *et al.*, 2002), passant en revue 75 cybermissions censées promouvoir un haut niveau d'investigation (*inquiry*) conclut qu'aucune d'entre elles ne tient vraiment ses promesses. Le concept est donc à ré-interroger.

Une volonté de promouvoir l'apprentissage fondé sur une investigation systématique

Cette perspective, inspirée par les travaux de John Dewey sur l'importance de l'apprentissage par investigation a conduit à la notion de projet de cyberinvestigation (*Web Inquiry Project* – WIP). D'après Molebash *et al.* (2002), cette approche s'inspire d'une classification élaborée par Herron (1971), distinguant 4 niveaux (selon que sont donnés ou non : le problème, la procédure de résolution, la solution). Au niveau 0, les apprenants confirment un principe au travers d'une activité prescrite avec des résultats connus à l'avance. Au niveau 1 (limite des cybermissions pour les auteurs), ils cherchent à répondre à une question posée par l'enseignant avec une procédure prescrite. Même objectif, avec des procédures qu'ils conçoivent ou sélectionnent, au niveau 2. Enfin, au niveau le plus élevé, les apprenants travaillent des questions relatives à un sujet, qu'ils formulent eux-mêmes et qu'ils explorent au travers de leurs propres procédures.

Une cyberinvestigation nécessite que l'apprenant détermine lui-même sa tâche, définisse sa stratégie de recherche et identifie, pour la plus grande part, les ressources en ligne nécessaires.

Ainsi, le modèle initial des cybermissions se modifie. Cette évolution alimente un ensemble de réflexions, produites par une série de questions, dont

certaines sont extrêmement focalisées : quelle est l'influence de la couleur et des images ? Est-ce que le fait de proposer des scénarios liés à des événements en cours améliore la motivation ? La plupart concernent les méthodes de conception d'environnements efficaces, en essayant de les rattacher à des bases théoriques. En fait, la recherche est convoquée pour fournir des indications, voire des règles, pour la conception des cybermissions. Ainsi, sur la base d'une revue de plusieurs modèles concernant la motivation, Dodge (2003) essaye de déduire des principes de conception des différentes composantes d'une cybermission : l'introduction doit rattacher l'apprenant à ses buts futurs, relier la leçon à un problème ou une question ayant un intérêt en dehors de l'école. Elle doit contenir quelque chose de contradictoire vis-à-vis des attentes de l'apprenant et il faut que la tâche se situe légèrement au-dessus de ses compétences initiales...

DISCUSSION

Les deux exemples présentés ci-dessus ont en commun d'être des innovations éducatives reposant sur l'usage de technologies de communication rapidement évolutives, dans un domaine où l'État fédéral mène une politique incitative vigoureuse, dotée de moyens importants. Dans chaque cas, il existe un ensemble d'idées pédagogiques initiales relevant de la tradition constructiviste et des formes élémentaires de théorisation relativement au bien fondé du recours à ces types d'approches.

Bien sûr, il existe des contrastes entre elles : dans le cas des portfolios, on part d'un dispositif ouvert, traditionnel, pour lequel des pratiques sociales sont déjà bien installées. L'adaptation électronique en change vraiment les possibilités. Les cybermissions, pour leur part, semblent correspondre à l'invention d'un nouveau type d'activités, cependant fermement ancré à la tradition de l'enquête menée par les élèves eux-mêmes dans un corpus de documents. La différence est qu'Internet élargit la taille de ce corpus dans des proportions telles que le type des activités change.

Les deux approches connaissent du succès et une diffusion significative. Chacune a donné lieu à la constitution de ce qu'on pourrait appeler des communautés de pratiques, attachées à en améliorer et à en diffuser les usages, intéressées par la recherche sur leurs

effets, leurs fondements, leur organisation et leur mise en œuvre et dotées de moyens de communication (électroniques bien sûr), trouvant des tribunes dans les colloques organisés sur les technologies en éducation.

Pourtant, la diffusion très rapide dont elles ont fait l'objet a entraîné des phénomènes corrélatifs de réinterprétation, de transformation, de dénaturation. Le bricolage mis en œuvre pour adapter l'approche aux réalités et aux demandes d'une clientèle en expansion rapide, s'est effectué sous la pression forte de préoccupations situées dans d'autres plans : celui de la mesure des performances, de l'*accountability*, celui de l'industrialisation (c'est-à-dire en pratique de la normalisation) et de la marchandisation de l'approche. Les nouveaux venus ont cherché à mettre en place des solutions clés en main, à base d'outillages technologiques accessibles à des novices, compatibles avec les pratiques dominantes, capables de satisfaire aux nombreuses contraintes de sécurité et d'ergonomie, d'augmentation de la productivité et de production de données pouvant alimenter des systèmes de suivi et d'évaluation des formations.

La dynamique du mouvement est influencée par une série d'acteurs et d'institutions. Niki Davis (2003) relève que, dans le domaine des technologies et de la formation des enseignants, un certain nombre d'institutions jouent un rôle moteur en détaillant des standards (listes de compétences ou curricula nationaux) : les agences nationales d'accréditation ou d'assurance-qualité (NCATE, TEAC - *Teacher Education Accreditation Council*) ; les associations professionnelles de formateurs d'enseignants, les sociétés savantes pour la promotion des TIC : ISTE et SITE ; CEO Forum : groupe de travail influent de capitaines d'industries (10). Dans la tradition américaine, des récompenses (*awards*) sont attribuées pour des pratiques exemplaires, des récompenses auxquelles les personnes et les institutions attachent une valeur comme indicateurs externes de qualité et d'estime de leurs programmes. Ainsi, la notion de bonne pratique semble être une référence incontournable à l'heure de l'intérêt pour ce qui « marche ». Il convient également de mentionner les différentes organisations privées de recherche et de consultation (par exemple Rockman *et al.* (11) spécialisées dans le domaine des technologies en éducation, qui interviennent notamment dans l'évaluation des actions financées dans le cadre du programme PT3.

Dans le même temps, apparaissent de nouveaux dispositifs, de nouvelles technologies, supports d'in-

novations dont certaines ne sont sans doute pas exemptes d'une certaine fuite en avant, avec l'émergence de nouveaux besoins. Ainsi, un très grand engouement existe actuellement pour les assistants personnels électroniques (PDA), dispositifs portables tenant dans la main, descendants en un sens des calculatrices à mémoire qui existent depuis les années soixante-dix. Ces dispositifs, qui offrent, pour certains, des capacités de communication analogues aux ordinateurs de bureau reliés au réseau Internet, sont encore onéreux. Mais, dans une vision optimiste, ils devraient être à terme peu coûteux et sont susceptibles d'être largement diffusés et d'avoir un impact important dans l'éducation (bien sûr, lorsqu'ils seront banalisés, on peut parier que de nouveaux objets seront apparus, avec des possibilités encore plus étendues). Des recherches et des actions d'innovations s'intéressent à leurs usages possibles.

Cette course aux dernières technologies s'appuie, pour la formation des formateurs universitaires, sur un modèle qui paraît éprouvé de *mentoring*, de tutorat individuel par les étudiants. L'idée est de former des couples associant des universitaires et des étudiants compétents en TIC, ces derniers assistant les premiers dans leur usage des technologies. Par réciprocité, les formateurs aident les étudiants dans leur domaine de spécialité (langue, sciences, etc.). Ce dispositif a des caractéristiques intéressantes (Chuang *et al.*, 2003), individualisation du soutien technique, contournement de la structure hiérarchique, établissement de relations de dialogue et de coopération. Il apparaît mutuellement avantageux tant aux mentors étudiants qu'aux universitaires. En théorie, les étudiants peuvent mieux identifier les besoins des formateurs et leur apporter une aide adaptée. Toutefois, bien qu'implanté dans certaines universités, il est douteux en revanche que cette forme de tutorat suscite une grande créativité dans les modes d'usage développés ou conduise à un bouleversement des rapports entre enseignants et étudiants.

Néanmoins, ces assistants personnels électroniques incarnent désormais une promesse de renouveau des technologies éducatives après un creux de vague des investissements, marqué par des prises de positions relativement technophobes (comme Cordes & Miller, 2001) ou du moins très critiques, insistant sur le rôle des facteurs humains et institutionnels et sur la part modeste jouée par les technologies (Cuban, 2001). Sur ce point, même si le constat pessimiste de Cuban est partiellement contesté par différents auteurs (notamment Becker, 2000), l'intégration des technologies dans les classes est sans doute

encore embryonnaire, bien que l'on ne dispose pas d'une vue très claire sur ce paysage.

Il serait risqué, évidemment, de tenter de prédire les évolutions à venir aux USA dans le domaine des TICE ou les façons dont les tendances actuelles qu'on y observe peuvent être importées en France. En revanche, il est raisonnable de penser que certaines caractéristiques propres au système des États-unis vont perdurer, comme la confiance en la technologie, l'esprit d'entreprise, les partenariats multiples entre institutions relevant des secteurs public et privé. Il en va de même pour l'importance accordée aux standards et à l'accréditation, qui permettent d'homogénéiser des situations marquées par une propension à la divergence. L'État fédéral joue un rôle capital pour cela, de par les différents programmes qu'il implémente et qui comportent souvent l'attribution de financements considérables.

En France, la situation est bien différente sur un certain nombre de plans : l'organisation même de l'éducation autour de disciplines de référence, son caractère national, l'importance jusqu'ici apportée au contrôle a priori plus qu'à l'évaluation a posteriori, une plus grande méfiance vis-à-vis des technologies... Concernant les enseignants, l'importance accordée aux questions d'accréditation souligne la confiance mitigée que le système américain a dans la qualification des enseignants et dans leur formation (Murray, 1999), ce qui n'est pas le cas en France, où on a le plus souvent confiance dans la compétence des enseignants.

Mais on ne peut qu'être frappé par certaines convergences : l'intérêt porté au recueil et à la diffusion de bonnes pratiques, l'intérêt des politiques pour la décentralisation et la normalisation, des formes de valorisation d'une culture de la preuve, de nouveaux modes de certification autour de listes de compétences (par exemple avec le B2i ou le C2i) nécessitant une instrumentation ; le spectre de la privatisation de certains secteurs...

Dans les mouvements en cours, les TICE ne jouent sans doute pas un rôle moteur, n'agissent pas de leur propre vertu. En revanche, elles peuvent être des leviers de changement, des catalyseurs d'évolution qui sont aussi bien mises au service d'entreprises d'émancipation que de projets d'augmentation de la productivité de systèmes de formation. Il est intéressant de continuer à étudier, dans la durée moyenne, comment les différents acteurs et institutions se les approprient, en inventent, en détournent et en popularisent des usages. De telles études ne peuvent pas se conformer à un modèle expérimental ou quasi expérimental ; elles nécessitent aussi la prise en compte de contextes élargis et l'observation de choix didactiques et de pratiques sociales, concernant aussi bien les enseignants et leurs formateurs que les élèves et les mouvements d'industrialisation et de marchandisation des formations.

Georges-Louis Baron
INRP

Éric Bruillard
IUFM de Basse-Normandie

NOTES

- (1) <http://www.w-w-c.org>.
- (2) *Unlike medicine, agriculture and industrial production, the field of education operates largely on the basis of ideology and professional consensus. As such, it is subject to fads and is incapable of the cumulative progress that follows from the application of the scientific method and from the systematic collection and use of objective information in policy making. We will change education to make it an evidence based field.*
- (3) <http://www.aera.net/pubs/er/toc/er3108.htm>.
- (4) <http://www.teac.org/about/index.asp>.
- (5) <http://www.ccsso.org/projects/>
- (6) http://www.ncate.org/newsbrfs/testing_teach.pdf.
- (7) <http://www.pt3.org>.
- (8) *A purposeful collection of student work that demonstrates effort, progress and achievement over time* (NW evaluation association)
- (9) Voir la matrice <http://webquest.org>. On trouve aussi une taxonomie des différentes tâches possibles (réécriture, compilation, journaliste, mystère, conception...) et des conseils pour l'élaboration d'une cybermission adaptée (<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>)
- (10) <http://www.ceoforum.org>. Le groupe de travail, réunissant notamment des représentants d'Apple, Dell, IBM, Hewlett-Packard, Sun, a démarré à l'automne 1996 et a fermé ses portes en décembre 2001.
- (11) <http://rockman.com>

BIBLIOGRAPHIE ET RÉFÉRENCES

Les liens ci-dessous ont été vérifiés le 17-11-2003.

Articles et ouvrages

- ADAMS ST PIERRE (2002). – « Science » Rejects Postmodernism. - **Educational Researcher**, novembre 2002, 31-8, p. 25-27.
- AMREIN A.L., BERLINER D.C. (2002, March 28). – High-stakes testing, uncertainty, and student learning. (18). Consulté le 21 avril 200. <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>. **Education Policy Analysis Archives**, 10
- BARRETT H. (1999-2003). – « Using Technology to Support Alternative Assessment and Electronic Portfolios » [online : <http://electronicportfolios.org/portfolios.html>]
- BARRETT H.C. (2003). – e-Portfolios : Issues in Assessment, Accountability and Preservice Teacher Preparation, **American Educational Research Association**, Chicago, April 22, 2003, <http://electronicportfolios.com/portfolios/aera2003.pdf>
- BARRETT H.C. (1999, 2000). – Electronic Portfolios = Multimedia Development + Portfolio Development. The Electronic Portfolio Development Process. <http://electronicportfolios.com/portfolios/EPDevProcess.html>
- BARRETT H.C. (2001). – Electronic Portfolios - A chapter in **Educational technology ; An encyclopedia**. <http://transition.alaska.edu/www/portfolios/encyclopediaentry.htm>.
- BECKER HENRY J. (2000). – Findings from the Teaching, Learning, and Computing Survey : Is Larry Cuban Right ? **Education Policy Archives**, 8, 51. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n51/>.
- CAMILLI G., BULKLEY K. (2001). – An Evaluation of the Florida A-Plus Accountability and School Choice Program. **Education Policy Analysis Archive**, 9-7, <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n7/>.
- CARNEY J. (2003). – Teacher Portfolios and New Technologies : Confronting the Decisions and Dilemmas. **Actes de la conférence SITE 2003**, p. 26-29.
- CHUANG H.-H., THOMPSON A., SCHMIDT D. (2003). – Faculty Technology Mentoring Programs : Major Trends in the Literature. **Journal of Computing in Teacher Education (JCTE)**, Vol. 19, n° 4, Summer 2003. <http://www.iste.org/jcte/19/4/index.cfm>.
- CORDES C., MILLER E. (2000). – **Fool's Gold : A Critical Look at Computers in Childhood**. Alliance for Childhood. www.allianceforchildhood.net/projects/computers.htm.
- CUBAN L. (2001). – **Oversold and underused : computers in the classroom**. - Harvard College. 250 p. <http://www.hup.harvard.edu/pdf/CUBOVE.pdf>.
- DAVIS N. (2003). – Technology in Teacher Education in the USA : what makes for sustainable good practice ? *In* **JITTE**, Special Issue Technology, **Pedagogy and Education**, vol. 12, n° 1, 2003, p. 61-86.
- DIEZ M. (1994). – **The portfolio : Sonnet, Mirror and Map**. *In* Kay Burke (Ed.), **Professional Portfolios**. Glenview, IL : Skylight Training and Publishing.
- DODGE B. (1997). – **Some thoughts about Webquests**. - http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html.
- DODGE B. (2003). – Motivational Aspects of WebQuest Design. **Actes de la conférence SITE 2003**, p. 1737-1739.
- ERICKSON F., GUTIERREZ K. (Novembre 2002) – Culture, Rigor, and Science in Educational Research. **Educational Researcher**, 31-8, p. 21-24.
- FEUER M.J., TOWNE L., SHAVELSON R.J. (2002). – Scientific Culture and Educational Research. **Educational Researcher**, novembre 2002, 31-8, p. 4-14. <http://www.aera.net/pubs/er/toc/er3108.htm>.
- FULTON K., GLENN A., VALDEZ G., BLOMEYER R. (2002) – **Preparing Technology-Competent Teachers for Urban and Rural Classrooms : A Teacher Education Challenge**. <http://www.ncrel.org/tech/challenge/>.
- GILL B.P., TIMPANE P.M., ROSS K.E., BREWER D.J. (2001). – **Rhetoric Versus Reality : What We Know and What We Need to Know About Vouchers and Charter Schools**. Santa Monica, CA : Rand Education, 266 p. <http://www.rand.org/publications/MR/MR1118/>.
- GIBSON D., BARRETT H. (2002). – **Directions in Electronic Portfolio Development**, posted to ITFORUM listserv, December 2002, Version Acrobat : <http://electronicportfolios.com/EPDirections.pdf>
- HERRON M.D. (1971). – The nature of scientific enquiry. **School Review**, 79 (2), 171- 212.
- MOLEBASH P.E., DODGE B., BELL R.L., MASON C.L. (2002). – Promoting student inquiry : Webquests to web inquiry projects (WIPS). **Technology and Teacher Education Annual**, 2002, Association for the Advancement of Computing in Education. Charlottesville, VA, 67-72. http://edweb.sdsu.edu/wip/WIP_Intro.htm
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION - NCEE (1983). – **A Nation at Risk. The Imperative For Educational Reform**. <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/>.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA FUTURE - NCTAF (2003). – **No Dream Denied. A Pledge to America's Children**. <http://www.nctaf.org/dream/report.pdf>.
- UNESCO (2002) – **Information and Communication Technologies in Teacher Education. A planning guide**. - <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf>.
- UNESCO (2002b) – **Information and Communication Technology in Education. A curriculum for Schools and Programme of Teacher Development**. UNESCO, 152 p.

Sites internet

American Board For Certification of Teacher Excellence (ABCTE) : <http://www.abcte.org/>.

Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) <http://www.ccsso.org/intasc.html>.

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) : <http://www.nbpts.org/>.

National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) : <http://www.nctaf.org/>.

National Council for Accreditation of Teacher Accreditation (NCATE) : <http://www.nbpts.org>.

Teacher Educator Accreditation Council – TEAC.- <http://www.teac.org/about/index.asp>.

Preparing Tomorrow's Teachers to use Technology (PT3) : <http://www.pt3.org/>.

International Society for Technology in Education (ISTE) : <http://www.iste.org/>

Society for Information Tecnology and Teacher Education (SITE) : <http://www.ace.org/site/default.htm>.

No child left behind : www.ed.gov/nclb/landing.jhtml.

CEO Forum on Education and Technology : <http://www.ceo-forum.org/>

Fool's Gold : http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers/computers_reports.htm

Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone

Daniel Peraya
Patricia Dumont

Cet article présente l'analyse d'interactions verbales entre un enseignant et des apprenants dans le contexte d'une classe virtuelle. Il analyse l'importance relative du rôle de chacun des intervenants en les comparant avec les résultats d'autres études réalisées soit en face à face soit dans un environnement virtuel. L'étude porte également sur l'utilisation des fonctionnalités techniques permettant de modaliser et de nuancer les interactions. Les résultats posent un certain nombre de questions notamment sur le rôle de la métaphore spatiale, concept central dans ce type d'environnement virtuel.

Mots-clés : communication pédagogique médiatisée, classe virtuelle, interactions verbales, métaphore spatiale.

INTRODUCTION

La recherche que nous présentons ici s'inscrit dans un vaste projet financé par le FNRS suisse, le projet *Progetto Poschiavo, Technology tools and form of pedagogical communication* (1). Plus précisément, il s'est agi de proposer un cadre méthodologique pour l'analyse des interactions verbales de tutorat dans un espace de communication textuelle et synchrone, dans une classe virtuelle. Nous présentons ici une étude exploratoire sur le taux de participation ainsi que sur l'utilisation des dispositifs technologiques de médiation communicationnelle.

Problématique

Certains théoriciens de la formation à distance, notamment Moore (1993) à la suite de Rumble (1986), ont rendu chercheurs et praticiens attentifs aux caractéristiques communicationnelles de ce mode de formation. Ils ont développé la théorie dite de la distance ou du dialogue transactionnels : « Un dialogue est intentionnel, constructif et valorisé par chacun des interlocuteurs. Chacun d'eux est un auditeur respectueux et actif, chacun contribue au dialogue et construit ses propres interventions sur la base des contributions des autres. » (1993 : 24) (2).

Aussi la communication médiatisée par ordinateur (CMO) et les conférences virtuelles ou électroniques (*Computer Conferencing Systems*) ont-elles suscité très rapidement l'intérêt des enseignants et des chercheurs qui les décrivent comme des supports à l'apprentissage, à la communication et à la collaboration (notamment Mason et Kaye, 1989 ; Kaye, 1991 ; Audran, 2001 ; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Henri et Lundgren Cayrol (*op. cit.*) par exemple, sur la base de travaux de Laurillard (1993), ont développé une approche communicative de l'apprentissage dans laquelle la conversation tient un rôle central.

Par contre, tous les chercheurs s'accordent à reconnaître la monocanalté de tels dispositifs de communication comme un désavantage. En effet, ils n'offrent à l'utilisateur que le canal de l'écrit et affichent, au sens strict, l'énoncé. La situation d'énonciation et son contexte, les aspects analogiques (3) de la communication – qualité de la voix, mimiques faciales, mouvement posturaux, etc. – ne peuvent en conséquence être exprimés ni perçus puisqu'ils sont normalement véhiculés par d'autres canaux. Enfin, on connaît l'importance de la métaphore spatiale dans les environnements virtuels : concevoir et organiser un espace virtuel à partir d'une métaphore connue par l'utilisateur, comme celle d'un campus universitaire, permet à ce dernier de comprendre cet espace nouveau à partir de son expérience et de sa connaissance du campus universitaire réel. La métaphore spatiale faciliterait donc le transfert de connaissances, de routines de fonctionnement et de comportements depuis un espace connu vers un espace inconnu (Verville, Lafrance, 1999 ; Dillenbourg, Mendelsohn, et Jermann, 1999 ; Peraya, 2002 ; Poyet, 2002).

La présente recherche vise à répondre aux questions suivantes : a) comment les apprenants et les enseignants interagissent-ils dans un environnement de communication médiatisée synchrone ; b) observe-t-on de réelles différences avec les situations présentes ? c) ce type de dispositif permet-il, comme on l'a souvent écrit, une communication plus horizontale, mieux distribuée entre les différents intervenants ? d) les différents dispositifs technologiques permettant de pallier la monocanalté du dispositif sont-ils réellement utilisés ? e) quel rôle joue la métaphore spatiale dans un tel dispositif ?

La classe virtuelle : un environnement virtuel au service de l'interaction pédagogique à distance

La classe virtuelle est construite, du point de vue technologique, sur l'interfaçage d'un environnement

virtuel de type MOO (4) avec le Web. Une description complète de cet environnement a fait l'objet de publications (Peraya & Ott, 2000). Disons simplement que grâce notamment à une interface légère et standard, la classe virtuelle – un dispositif de présence à distance selon l'expression de Weissberg (1999) – permet aux étudiants de participer aux séances de regroupement depuis leur domicile ou depuis l'une des salles informatiques de l'université. Il leur suffit d'un ordinateur connecté à Internet. L'enseignant bénéficie de la même souplesse d'accès.

Étant donné les caractéristiques communicationnelles de la CMO (voir paragraphe ci-dessus), la classe virtuelle offre des formes conventionnelles qui permettent de modaliser, de nuancer les énoncés et d'indiquer notamment comment les comprendre. Il s'agit d'ailleurs de possibilités propres à tout environnement MOO parmi lesquelles seules les suivantes ont été utilisées :

1. une communication collective et publique entre les participants mais aussi des conversations privées (fonction *page*), enfin une communication individualisée et publique (fonction *say to*) qui permet de s'adresser à une personne particulière bien que tout le monde puisse lire l'intervention ;

2. l'utilisation de fonctions de modalisation communicationnelle qui constituent la réponse à la monocanalté du dispositif : les *mood* – des descripteurs d'états affectifs (5) – et les *verbs*, les verbes qui traduisent les modalités de phrases (6) ;

3. la spatialisation du dispositif, conçu selon le cadre cognitif d'interprétation (Lakoff, Johnson, 1980 ; Goffman, 1991) que lui assigne la métaphore de la classe.

La classe virtuelle a été utilisée dans le cadre du cours STAF 13 du DESS STAF (TECFA) consacré aux technologies éducatives. Il s'agit d'une formation conçue et organisée selon un modèle hybride combinant des périodes de formation *in situ* et d'autres à distance. Elle est donc organisée entièrement autour de l'usage intégré d'Internet et du Web, d'un campus virtuel avec l'ensemble des fonctionnalités aujourd'hui classiques.

Dans le cadre de ce cours consacré à la communication éducative médiatisée, les étudiants devaient construire une représentation graphique du fonctionnement institutionnel d'une université à distance hollandaise sur la base de sa description verbale. Il s'agissait donc d'un exercice de transcodification entre deux registres sémiotiques distincts. Durant la

période consacrée à cette tâche, ils devaient présenter et discuter l'avancement de leurs travaux dans le cadre de la classe virtuelle. La participation à l'une des cinq réunions collectives menées dans la classe virtuelle était obligatoire.

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Analyse des interactions pédagogiques et environnements virtuels : quelques études récentes

L'analyse des interactions en classe n'est pas un domaine récent dont l'émergence pourrait être attribuée aux dispositifs de communication médiatisée. Tout au contraire, cet aspect des sciences de l'éducation est fortement lié à la formation des enseignants et au développement du micro-enseignement comme de l'autoscopie et ce depuis la fin des années 60 (7). Pourtant ce domaine a connu récemment un regain d'intérêt sous l'impulsion des théories du discours et de l'interactionnisme socio-discursif (notamment Bronckart, 1985, 1996) d'une part et du domaine de la communication médiatisée par ordinateur d'autre part.

Dans sa thèse, Jean-François Cerisier (2000) présente une synthèse de l'état des travaux dans le domaine et propose d'une part une analyse « structurale », une analyse des flux des interactions médiatisées et non médiatisées en classe et d'autre part une analyse des divers corpus discursifs recueillis en termes de genre de textes, en référence au cadre théorique et aux indices élaborés par J.-P. Bronckart. Il s'agit d'identifier les formes linguistiques prototypiques des différents discours à partir de la distribution d'indicateurs linguistiques discriminants. Cette seconde orientation a été explorée avec succès notamment par Lemaire, Marquet et Baillé (1997) ou B. Class (2000). Ces travaux analysent globalement le texte sans distinguer les différents interlocuteurs ; ils peuvent, dans ces conditions, identifier certaines caractéristiques du discours pédagogique. Cependant, en procédant de la sorte, ils ne peuvent rendre compte du flux entre chaque intervention pas plus que de la dynamique conversationnelle qui lie les intervenants.

Sizmour et Osborne (1997) proposent quant à eux une adaptation du cadre théorique de la pragmatique à l'analyse d'interactions pédagogiques. Ils identifient dix catégories significatives d'interventions parmi les

séquences présentant une cohérence sémantique, les *ideational exchanges* : l'ouverture, l'introduction, la relance, l'élaboration, la remise en question, la rétractation, l'intégration, l'invitation à prouver, l'incitation à affiner et enfin la réserve. Cette approche manifeste un parti pris pour l'analyse des interactions portant uniquement sur les contenus et le processus d'apprentissage qui leur sont liés. Pourtant, les indicateurs proposés manquent parfois de rigueur. De plus, le modèle exclut, à tort selon nous, les séquences de régulations dites *contextual exchanges*. Or, de nombreux travaux montrent que c'est dans la régulation que s'élabore et se construit la dimension métacognitive dont on sait l'importance pour l'apprentissage. Par contre, le degré de granularité de l'approche – le niveau des interventions – semble de fait convenir à une analyse telle que nous la poursuivons.

Enfin, il faut encore citer le modèle et les outils proposés par F. Henri (1991) pour analyser les mécanismes d'apprentissage collaboratif à travers les dispositifs de CMC, méthode reprise d'ailleurs un peu plus tard par Mc Donald et Gibson (1998). Ce modèle se construit sur cinq dimensions génériques, chacune d'elles pouvant comporter plusieurs sous-catégories : participation, social, interaction, cognition et métacognition. La troisième catégorie pose cependant un problème de fond : difficile en effet d'accepter que l'interaction soit une catégorie particulière d'un processus fondamentalement interactionnel... Si les autres catégories paraissent essentielles et théoriquement fondées, leur définition est parfois difficile à appliquer concrètement et les indicateurs suggérés paraissent fort approximatifs. Il arrive d'ailleurs fréquemment que certains de ces indicateurs introduisent des interactions dont le contenu peut être rattaché à une autre catégorie, comme souvent dans le cas des deux dernières dimensions, cognition et métacognition.

Les dimensions de l'analyse interactionnelle

Compte tenu de ces remarques et de nos objectifs particuliers, nous avons opté pour une grille d'analyse simplifiée comportant trois catégories fondamentales permettant de caractériser les unités des différents niveaux d'analyse retenus :

a) la dimension *référentielle*, autrement dit les contenus d'apprentissage ou plus généralement la tâche réalisée dans l'environnement ;

b) la dimension *relationnelle*, qui regroupe tous les actes de socialité dont les salutations constituent une grande part ;

c) la dimension *régulatrice* des mécanismes conversationnels.

Parmi les catégories proposées par F. Henri, nous regroupons les dimensions cognitives et métacognitives en a), les aspects relatifs à la dimension sociale en b) et nous avons isolé la régulation des interactions elles-mêmes en c). Enfin, l'analyse de la participation est décrite par des indicateurs propres, indépendants de la dimension et donc de la nature des interventions.

Les unités d'analyse

Un modèle hiérarchique : protocoles, épisodes et interventions

La délimitation des unités d'analyse constitue un problème méthodologique majeur dans le cadre de l'analyse du discours. Les auteurs s'accordent à reconnaître aux interactions verbales une structure hiérarchiques à cinq niveaux même si, selon les écoles, les dénominations peuvent varier :

1. l'incursion (École de Genève), *Speech event* (Hymes) ou rencontre (Goffman) ; interaction (Kerbat Orecchioni ; Cerisier), niveau caractérisé par une cohérence thématique bien que celle-ci puisse être remise partiellement en cause dans le cas d'une interaction polyfocalisée –centrée sur plusieurs objets différents évoqués en alternance ou selon une organisation d'interactions croisées– comme c'est le cas dans les environnements de conversation synchrone, les *chat* ;

2. la *séquence* caractérisée par une forte cohérence interne construite autour d'une thématique (au plan sémantique) et du traitement d'une tâche ou d'un but (au plan pragmatique) ;

3. l'*échange* qui correspond au niveau dialogique élémentaire ;

4. l'intervention ;

5. l'acte de langage lui-même.

Dans le cadre de cette analyse, nous avons retenu comme unité de traitement élémentaire l'intervention d'un émetteur, reconnaissable à des traits formels liés au dispositif technique d'affichage de l'information à l'écran : chaque intervention d'un locuteur est en effet annoncée par son nom. L'identification des

interventions est donc aisée. Mais il arrive qu'une intervention ainsi définie renvoie à deux des dimensions retenues, référentielle et sociale par exemple. Le critère formel d'identification s'avère donc un critère nécessaire mais non suffisant et il faut lui adjoindre un critère d'homogénéité thématique.

Au second niveau nous avons retenu l'*épisode* qui correspond à la séquence dans les classifications classiques. Chaque épisode est homogène relativement à l'une des trois dimensions identifiées ci-dessus. Pourtant l'identification des unités de ce niveau ne se fait pas sans difficulté dans la mesure où le dispositif de médiatisation permet l'existence d'épisodes « polyfocalisés » – traitant de plusieurs thématiques en même temps – ou même « polydimensionnels » (cf. § Les dimensions de l'analyse interactionnelle).

Enfin, au niveau le plus élevé, nous avons retenu la réunion collective à laquelle participent les étudiants – pour rappel il y en a cinq et chacun d'eux doit assister au moins à l'une d'entre elles. Chaque réunion est automatiquement enregistrée par le dispositif informatique et donne donc lieu à un protocole. Chaque réunion constitue bien l'équivalent du *speech event* : elle est une présence à distance dans un environnement virtuel.

Les indices de participation

Plusieurs indices de participation individuelle ont été construits et testés afin de rendre compte de la part relative prise par chacun des intervenants par rapport à l'ensemble des interventions et au volume global de celles-ci – représenté par le nombre de mots – dans les séances où chacun intervient. Il s'agit notamment :

- du « volume de participation individuelle », à savoir le nombre de mots prononcés par un intervenant divisé par le nombre total de mots multiplié par le nombre d'interventions d'un individu divisé par le nombre total d'interventions ;

- du « poids individuel relatif d'un intervenant » qui correspond à la valeur du premier indice transformée en pourcentage.

Ces deux indices introduisent cependant une forte distorsion entre les intervenants dans la mesure où ils cumulent l'importance des interventions et des mots qui les composent. Un test comparant la proportion de mots avec la proportion des interventions n'a fait apparaître aucune différence significative. Ceci nous a conduit à considérer que travailler sur des mots ou

sur des interventions donnait le même résultat en termes de volume de participation de l'individu.

Ces différentes raisons nous ont donc fait choisir un indice plus simple et plus classique : le poids total d'un intervenant qui correspond au pourcentage des interventions d'un sujet par rapport à l'ensemble des interventions considérées. De plus, ce dernier indice permet des comparaisons avec d'autres résultats présentés dans la littérature. Nous ne nous référerons au « poids individuel relatif d'un intervenant » que dans certains cas particuliers.

Les problèmes de codage

Parmi les nombreux problèmes de codage rencontrés, nous en mentionnerons les principaux.

1. Le premier a déjà été évoqué à l'occasion de la définition des unités du niveau des interventions. Dans le cas où une intervention délimitée selon les critères formels contenait des sous-unités relevant de dimensions différentes, nous avons pris la décision de comptabiliser deux unités différentes.

2. Le deuxième cas est constitué par les transitions entre les épisodes. Les épisodes peuvent se clore par un énoncé conclusif tandis que d'autres peuvent être interrompus par l'ouverture de l'épisode suivant. Mais dans de nombreux cas, les marques formelles et sémantiques de l'intervention charnière sont peu claires. Dans ces cas, par convention nous avons rattaché la transition à l'épisode précédent.

3. Dans les rares cas où une intervention est adressée explicitement à deux personnes en même temps (par exemple : « X says Z et J : Je suis content de vous voir »), nous avons comptabilisé deux interventions différentes adressées chacune à un destinataire différent.

Le corpus

Le corpus est constitué de cinq séances de tutorat dont le protocole est saisi automatiquement par le système. Les apprenants devaient participer au moins à une séance et ils ont assisté au moins à deux d'entre elles, aussi la présence est-elle irrégulière, entre huit et dix participants à chaque séance sauf la séance 4, qui n'en compte que six. Les séances ont duré entre 40 minutes et 1 heure 40 minutes.

Les protocoles recueillis automatiquement ne pouvaient faire l'objet d'un traitement sans être transformés. Le matériau brut a donc été segmenté selon la nature des informations (émetteur, *mood*, destina-

taire, message, etc.) afin de rendre les données textuelles compatibles avec les opérations de traitement informatisé.

Ensuite, il a été nécessaire de « nettoyer » le texte d'un certain nombre de « scories », d'éléments indésirables qui modifiaient les caractéristiques des interactions étudiées. Il s'agit essentiellement de :

1. Toutes les interventions extérieures aux séances de tutorat, notamment celles des administrateurs systèmes ayant eu un accès sporadique aux classes.

2. Interventions de type monologique du premier participant arrivé, par exemple « Il n'y encore personne ici... », intervention de nature non interactionnelle.

3. Interventions générées directement par le système qui constituent un *feed back* système sur son propre état comme par exemple « X has connected ».

Compte tenu de ces suppressions (selon les séances, entre 5,8 % et 8,5 % d'interactions), le corpus définitif comprend 1397 interventions.

RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Le taux de participation : volume des interventions et participation individuelle

La place de l'enseignant

L'enseignant occupe à lui seul la part la plus importante des interventions dans chacune des séances : 40,6 % de l'ensemble des interventions toutes séances confondues. Si le volume de ses interventions semble important au regard de celui des étudiants, il ne paraît pas excessif au regard de la littérature.

On rappellera d'abord les études déjà anciennes sur les interactions verbales dans les classes présentes notamment de Tausch (1962, 1970), de Glauss (1954) ou encore de Floyd (1960) toutes trois citées par Postic (1977 : 163) ou celles de Postic lui-même. Dans les classes primaires, Tausch, qui se base sur le nombre de mots prononcés, observe 41 % pour les élèves et de 59 % pour les enseignants. Dans des classes d'élèves de 13 ans, Clauss quant à lui observe que les enseignants formulent 80 % des actes verbaux. La proportion observée par Floyd est légèrement inférieure, soit 71 % de l'activité attribuée à l'enseignant. Enfin, Postic observe la part relative

d'interventions du professeur et des élèves durant cinquante minutes de cours et obtient une proportion relativement stable entre 30 et 36 % d'interventions d'élèves pour 70 à 64 % d'interventions des enseignants (CET, CES et lycées). L'auteur concluait : « Quelles que soient les variations entre les chiffres donnés, ceux-ci indiquent bien la part prépondérante du maître dans le dialogue scolaire, alors qu'il croit accorder une part plus large à ses élèves. C'est lui qui émet, reçoit, contrôle l'ensemble des communications dans la classe en les centrant sur lui. » (Postic, 1977 : 163).

On pourrait nuancer cette dernière affirmation car le style d'enseignement influence nettement la gestion du flux de la communication (Cerisier, *op. cit.*). On peut se demander aussi quelle serait l'influence de facteurs tels que la formation des enseignants, leur âge ou encore l'activité d'enseignement/apprentissage observée. Dans cette perspective, on peut penser que le poids du comportement dialogique appris tel que le décrit Postic est plus important dans certaines activités particulières que dans d'autres. Ce serait sans doute le cas dans l'activité observée, une présentation à l'enseignant des premières esquisses du travail des étudiants dans un processus d'évaluation formative. Cela supposerait alors l'incapacité de l'enseignant et des étudiants à transférer une partie du rôle du formateur sur le collectif des étudiants et de créer ainsi une dynamique entre les pairs. Autrement dit, l'enseignant demeurerait fidèle au modèle implicite et aux règles de ce que Michèle Joulain a nommé le « dialogue scolaire » (1990).

Enfin, au niveau universitaire, dans le cadre de la communication médiatisée par ordinateur, de nombreuses études, notamment celle de McDonald et Gibson (*op. cit.*), montrent que le taux de participation de l'enseignant ou du tuteur dans un environnement de travail virtuel est proche de celui observé en situation présenteielle et avoisine 50 %.

La variation interindividuelle

Quant au volume d'interactions des étudiants, seul le comportement des intervenants 5 et 7 mérite une attention particulière. Ce sont en effet les seuls intervenants à participer de façon relativement plus active. Leur volume de participation est tout à fait comparable et atteint respectivement 0.48 et 0.50 (moyenne : 0.31). Il faut savoir que tous deux sont assistants bien qu'étudiants régulièrement inscrits au diplôme. On peut supposer que leur participation s'explique par l'adoption d'un comportement proche de celui de la pratique enseignante dominante et

adapté à leur fonction professionnelle. Ils présenteraient donc un comportement plus « professionnel » ou en voie de professionnalisation. Enfin, si on observe la fluctuation du volume de leurs interventions au cours des différentes séances, on constatera que la valeur de l'indice de poids individuel relatif est le plus élevé, pour l'un comme pour l'autre, à l'occasion du séminaire 4, respectivement 0,90 et 0,89 ce qui correspond à 18,4 % et 17,1 % des interventions de cette séance. Durant le même séminaire, l'enseignant totalise un de ses pourcentages le plus bas, 38,9 %. On peut donc penser que ces deux participants ont repris à leur charge une partie du rôle d'animation du séminaire, ce que montre d'ailleurs l'analyse sémantique des interventions. Une partie des questions et des commentaires émane directement de ces deux intervenants. Cette observation confirme l'existence de ce que nous appellerions un effet ou un « comportement de relève » identifié dans le cadre de dispositifs médiatisés de tutorat notamment à l'occasion du projet européen Learn Nett. Nous désignons par ce terme le fait pour des étudiants assistants de mimer le comportement verbal et interactionnel de l'enseignant.

La variation intra-individuelle

La variation intra-individuelle observée suscite une interrogation : les participants sont-ils plus actifs lorsque l'on aborde l'évaluation de leur propre travail ? Deux comportements sont en effet possibles : soit l'étudiant intervient exclusivement ou en tout cas plus activement quand il doit présenter son travail personnel, soit il intervient de façon uniforme quelles que soient les circonstances.

La première observation est très générale et paraît être triviale : le pourcentage d'interventions personnelles de chaque intervenant dans les épisodes très localisés qui concernent leur travail personnel est largement plus élevé que le pourcentage de leurs interventions dans tous les autres cas. Trois cas cependant méritent une attention particulière.

Les intervenants 5 et 7 présentent cette fois encore un comportement très semblable : 33 % d'interventions personnelles dans les épisodes concernant directement leur travail personnel tandis que leur participation dans toutes les autres circonstances demeure sensiblement égale. Nous considérons ce comportement comme « hétérocentré » et nous y verrions cette fois encore la caractéristique d'un comportement d'engagement dans le processus de professionnalisation déjà évoqué et désigné sous le nom d'effet de relève.

L'intervenant 1 présente une attitude totalement différente : peu actif en général, il atteint le pourcentage le plus élevé quand il s'agit de son travail (47,2 %) au point de peser sensiblement sur le pourcentage de ses interventions durant l'ensemble de ce séminaire (22,2 %) alors que dans les 3 autres séminaires auxquels il participe la valeur du même indicateur varie entre 4,5 % et 8,1 % (7,9 % pour l'ensemble des 4 séminaires). Il s'agit bien cette fois d'un comportement « autocentré » dans la mesure où il intervient massivement et uniquement lorsqu'il est directement concerné par l'épisode.

Dans une autre perspective, le cas du sujet 3 doit être signalé dans la mesure où l'augmentation progressive et régulière du volume de ses interventions au cours des différentes séances correspond à un véritable apprentissage de l'environnement de travail et de communication synchrone.

L'analyse des interventions selon la dimension

La distribution relative

L'analyse fait apparaître, sur l'ensemble des cinq séances, la distribution suivante : 58,7 % d'interventions consacrées au contenu, 23 % consacrées à la gestion de la conversation et enfin 18,3 % aux aspects relationnels. Les comparaisons sont difficiles faute de données et d'études équivalentes.

On peut observer l'importance des interventions relationnelles qui semblent caractéristiques du dispositif : elles sont constituées par les salutations en début et en fin de séance ou alors en cours de séance, lorsque surgit un participant, annoncé par un message automatiquement généré par le système. Les épisodes relationnels d'ouverture et de fin de séance sont assez proches quant à leur contenu de ceux observés lors des vidéoconférences (Perin et Gensollen, 1992). Par contre les interruptions d'épisodes de type « contenu » par l'arrivée d'un nouveau participant sont caractéristiques des dispositifs de communication synchrone. L'annonce automatique d'un nouveau participant est en effet la seule façon dont les autres participants peuvent en être informés, mais cette annonce se fait concrètement à travers le canal de conversation déjà engagé : il s'agit donc d'une intrusion forte et d'une réelle interruption qui provoque presque toujours un épisode secondaire de type relationnel. Dans les vidéoconférences, par contre, l'arrivée tardive d'un nouvel interlocuteur est perçue par le canal visuel et n'interrompt donc guère le fil de la conversation engagée.

L'évolution du nombre d'interventions de type « contenu » montre un accroissement assez constant au fil des séances, de 54 % à 63 %, ce qui pourrait supposer une utilisation progressivement meilleure du dispositif pour la tâche principale, la présentation et l'analyse des travaux des étudiants. Par contre la distribution relative des interventions de gestion et de relation ne semble pas répondre à une logique claire. La seule chose qui paraisse acquise est l'impact du nombre de participants sur le nombre d'interventions de gestion. Avec cinq intervenants, le pourcentage de ces interventions est de 11,1 % et de 9,6 % – respectivement les séances 1 et 4 – tandis que dans les autres cas où les intervenants sont au nombre de 8 ou 9, le pourcentage atteint 25,3 %, 25,2 % et 27,1 %, respectivement pour les séances 2, 3 et 5. On pourrait donc penser qu'une demi-douzaine de participants pourrait constituer la limite critique pour un groupe interagissant dans un tel dispositif.

Si l'on observe enfin les destinataires des messages, on remarquera que la majorité des interventions de gestion sont adressées à une personne (60 %) tandis que celles concernant l'ensemble du groupe ne représentent que 39 %. Cette différence est bien moins importante pour les interventions de contenu (respectivement 52 % et 45 %) et nulle pour les interventions relationnelles (48 % et 47 %). La gestion des interactions demande donc un degré de personnalisation relativement plus important, ce qui, fonctionnellement, se comprend fort bien, tandis que les commentaires de contenu s'adressent autant au groupe qu'à un intervenant particulier et dans ce cas d'ailleurs, le commentaire vaudrait autant pour l'ensemble.

Longueur des interventions en mots

On sait que la longueur des interventions est fortement contrainte par le dispositif technique. On observe pourtant d'importantes variations entre les interventions relevant de dimensions différentes. Toutes séances confondues, les interventions de contenu sont les plus longues, puis viennent celles de gestion enfin les relationnelles (cf. Tableau I ci-dessous).

Tableau I. Longueur moyenne des interventions en mots selon les dimensions thématiques

Dimension des interventions	Nbre moyen de mots/intervention
Contenu [1]	9.15
Gestion [2]	7.41
Relation [3]	5.32

Les interventions de contenu sont significativement (seuil à $p < .05$) plus longues que celles de gestion et de relation et celles de gestion le sont plus que les interventions relationnelles. Autrement dit, les interventions seraient significativement structurées, chaque type possédant sa longueur caractéristique propre, la plus courte pour les salutations, la plus longue pour le contenu. On doit nuancer cette hypothèse dans la mesure où le poids de l'enseignant (respectivement en moyenne 10.43, 8.61 et 6.14 mots par intervention), nous l'avons vu, est déterminant.

Les interventions de gestion constitueraient un type intermédiaire dont la longueur et le statut seraient variables. Si l'on analyse cet indicateur plus en détail et si l'on compare sa valeur pour les différents protocoles, les résultats sont en effet sensiblement différents. Dans les protocoles 1, 2 et 3, les interventions de contenu et de gestion sont significativement (seuil à $p < .05$) plus longues que celles de relation tandis que celles de gestion et de relation ne peuvent être distinguées au plan de leur longueur moyenne en mots. Par contre dans les deux derniers protocoles, les choses changent : les interventions de contenu sont significativement plus longues que celles de gestion et de relation, ces deux dernières catégories étant semblables. La longueur des interventions de gestion se rapproche donc progressivement de celle des interventions de relation et perd donc de son poids relatif. On peut faire l'hypothèse d'une meilleure gestion ou en tout cas d'une gestion plus économique qui pourrait être le fruit d'un apprentissage du groupe.

Les verbes et les modalités de phrases

Définition

Le dispositif permet d'exprimer les trois modalités fondamentales de phrases à partir d'une interprétation automatique de ponctuation. Le point [.] est interprété comme une affirmation et tout énoncé suivi d'un point est affiché pour les lecteurs sous la forme déclarative introduite par le verbe « say » (dire), tout énoncé suivi d'un point d'interrogation [?] est affiché comme une forme interrogative introduite par le verbe « ask » (demander), enfin un point d'exclamation [!] est restitué comme une modalité exclamative introduite par le verbe « *exclaim* » (s'exclame).

Il existe une autre façon de nuancer les énoncés. Il s'agit des « verbes » que l'utilisateur peut programmer : il peut affecter une valeur conventionnelle à certains signes de ponctuation, comme les trois points

d'exclamation [!!!] qui sont alors interprétés automatiquement comme l'expression d'un hurlement et qui introduisent l'énoncé par le verbe « yell » (hurler). La différence entre les verbes et les trois modalités fondamentales est que ces dernières sont constitutives du système informatique et que les signes de ponctuation correspondants sont interprétés sans aucun contrôle de l'énonciateur, alors que les verbes sont constitués par l'affectation d'une nuance d'expression à des signes typographiques qui doivent d'une part être programmés et d'autre part appris par l'utilisateur.

Première approche

Le coût d'apprentissage des verbes explique plus que vraisemblablement qu'ils soient peu usités : sur l'ensemble des cinq séances, ils ne représentent – tous verbes confondus – que 7,4 % des interventions.

Quant à l'affirmation, elle constitue la modalité de phrase dominante (62,5 % des interventions) et ne présente qu'une faible variation entre quatre des cinq séances (de 62 % à 67 %). Dans le protocole de la séance 5, on observe un pourcentage d'affirmations légèrement inférieur (57 %) mais avec un pourcentage de verbes (13 %) presque deux fois plus élevé que dans les autres protocoles. Les deux autres modalités -interrogation et exclamation- sont proches de la valeur moyenne. La plus grande utilisation des verbes dans ce protocole se traduit donc par une diminution du nombre d'affirmations. Les verbes utilisés le seraient donc pour nuancer la forme affirmative ce que confirmera leur analyse plus détaillée.

L'utilisation des verbes ne cesse de s'accroître entre les séances, respectivement : 0,6 %, 3,9 %, 7,3 %, 6,6 % et 13,2 %. L'analyse n'a pu cependant mettre en évidence un effet d'apprentissage pour expliquer cette évolution.

L'usage individuel des verbes

Seuls neuf intervenants sur seize utilisent les verbes et parmi eux certains semblent plus familiers de ce procédé que d'autres : les intervenants 12, 14 et 7 l'utilisent de façon constante (respectivement 35,2 %, 16,7 % et 23,4 % de leurs interventions), chaque fois qu'ils sont présents, ce qui représente un pourcentage relativement important par rapport à l'ensemble de leurs interventions et dans tous les cas largement supérieur à celui observé chez les autres participants. L'intervenant 2 – l'enseignant – utilise aussi les verbes à chaque fois mais de façon très marginale au regard de l'ensemble de ses interventions (4,76 %).

L'utilisation des verbes est essentiellement une caractéristique du comportement individuel des intervenants et de leur degré de familiarisation avec le dispositif, entendue comme son apprentissage et son appropriation technique, symbolique et relationnelle. L'analyse de l'usage que font ces participants du MOO en dehors de leur participation aux séminaires virtuels confirme cette hypothèse.

La diversité des verbes

Enfin, parmi les différents verbes possibles – *yell* (hurler), *smile* (sourire), *smirk* (grimacer), *think* (penser), *wink* (faire un clin d'oeil), *frow* (froncer les sourcils), *question* (interroger) –, c'est *smile* qui est de loin le plus usité suivi de *wink* qui représentent respectivement 42,6 % et 20,8 % de l'ensemble des verbes utilisés. Ces deux verbes représentent donc les deux tiers de l'ensemble des verbes. On en imagine facilement la raison quand on sait que les représentations typographiques conventionnelles de ces verbes sont analogiques, largement simples et diffusées : un double point ou un point virgule (pour les yeux) suivi d'une parenthèse fermante (pour la bouche). Leur coût d'utilisation est relativement faible puisque leur apprentissage est préalable à l'usage du dispositif. Deux autres verbes sont utilisés, mais à un degré moindre sont *think* et *yell*, respectivement 11,9 % et 13,9 %. Enfin, les verbes *question*, *smirk* et *frown* sont très peu utilisés, respectivement 2,9 %, 3,9 % et 3,9 %.

On pourrait regrouper ces différents verbes en deux catégories principales, les « renforçateurs » des modalités de phrase (*yell*, *question*) et les « distanciateurs » d'interventions regroupant tous les autres verbes. Ceux-ci permettent en effet à l'énonciateur de prendre une certaine distance par rapport à l'énoncé et de réintroduire de cette façon des valeurs propres à l'énonciateur. La distribution relative au sein de ces deux catégories serait alors respectivement 17,8 % et 82,2 %. La plus grande disponibilité des deux verbes *smile* et *wink* évoquée ci-dessus explique sans doute l'importance de cette seconde catégorie, mais il faut aussi tenir compte de la volonté des intervenants de restituer aux énoncés médiatisés une partie de leur dimension énonciative et relationnelle, la part de communication analogique véhiculée par les mimiques faciales. Ces distanciateurs sembleraient donc bien avoir une plus grande importance dans la communication médiatisée que les renforçateurs de modalités de phrase, peu utilisés quant à eux et principalement au détriment de la modalité affirmative.

CONCLUSIONS

La première chose qui frappe est la similitude de comportement des acteurs qu'ils interagissent en face à face ou à distance, dans un dispositif de communication synchrone médiatisée. L'enseignant occupe une position prépondérante, même si avec 40 % des l'ensemble de interventions, il semble moins présent que dans bien d'autres cas observés. Cette observation appelle un commentaire. Plusieurs études récentes ont montré l'importance de la métaphore spatiale dans les espaces virtuels : celle-ci sert à la fois de cadre cognitif d'interprétation mais aussi de modèle de comportement social et de résolution de tâches. Mais alors, la métaphore pourrait contribuer à renforcer les comportements acquis des participants au même titre que leur représentation de la tâche et la structure de la tâche elle-même. Elle contribuerait donc à figer chacun dans son rôle ou dans le comportement qu'implique la représentation de son rôle. L'apparition de ce que nous avons appelé des « comportements de relève » confirmerait d'ailleurs cette hypothèse.

Nous avons pu relever un certain effet d'apprentissage, notamment au vu de la diminution progressive de l'importance relative des interventions de gestion. Plus impressionnante sans doute est l'augmentation de ce type d'interventions en fonction du nombre de participants. Voilà autant d'observations qui mériteraient d'être confirmées dans d'autres contextes, sur base d'autres tâches, etc.

Il nous paraît aussi important de relever que les dispositifs conventionnels de modalisation des interactions sont relativement peu utilisés, ce que confirme d'ailleurs l'étude des *moods* que nous n'avons pas présentée ici. Le coût d'apprentissage de ces fonctionnalités explique partiellement leur sous-utilisation. Par contre, si la tâche imposée semble pouvoir se réaliser sans difficulté majeure dans le strict cadre de l'énoncé, la distinction que nous avons pu établir entre deux grandes catégories de verbes, les renforçateurs et les distanciateurs, comme l'usage de ces derniers semblent souligner l'importance de restituer certains aspects analogiques de la communication dans un dispositif médiatisé.

Plusieurs questions particulières demeurent en suspens : quel est l'impact de l'apprentissage du dispositif et le degré d'expertise des participants sur l'usage de ses fonctionnalités ? Quelle est la part du facteur individuel dans cet usage ? Mais de façon plus générale, cette recherche pose plusieurs autres

questions : la métaphore spatiale ne risque-t-elle de conforter des comportements pédagogiques classiques alors que les dispositifs virtuels sont au contraire présentés comme des facteurs au fort potentiel d'innovation ? On doit aussi s'interroger sur l'importance des représentations et des attentes de chacun à propos de son rôle, de la tâche à réaliser dans un tel environnement. On le sait, la technologie

n'est en effet pas porteuse en soi d'innovation pédagogique.

Daniel Peraya
TECFA, Unité des technologies éducatives,
Université de Genève

Patricia Dumont
Bureau Etalii, Genève

NOTES

- (1) Voir < <http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/poschiavo/> >.
- (2) Nous traduisons.
- (3) Au sens que l'Ecole de Palo Alto donne à ce terme, i.e. les aspects relationnels non linguistiques.
- (4) Un MOO (*MUD Object Oriented*) est un univers virtuel multi-utilisateur basé sur une métaphore spatiale au sein duquel les participants peuvent interagir entre eux et avec l'environnement. Les MOO ont été développés sur base des MUD (Multiple User Dungeon) que l'on peut qualifier de chat sophistiqué possédant une topologie de lieux, des avatars et des objets permanents.
- (5) Il s'agit de marqueurs de climats ou d'atmosphère (« heureux », « en forme », ou tout autre descripteur d'un état émotionnel, affectif, etc.) que les intervenants peuvent affecter à leur interventions afin de leur donner une certaine coloration, une certaine tonalité subjective.
- (6) Les verbes expriment, à partir de signes de ponctuation conventionnalisés, les modalités classiques de la phrase ainsi que de

nombreux renforcement de celles-ci. Par exemple, une phrase introduite par Daniel, si elle est suivie d'un point d'exclamation, est interprétée par le système comme une phrase exclamative et est affichée à l'écran comme ceci : *Daniel s'exclame : blablaba... !* Par contre, si elle est suivie de trois points d'exclamation sera interprétée comme un cri (*yell*) et sera affichée : *Daniel hurle : blablaba !!!* Seules les trois modalités de base (affirmative, interrogative, exclamative) sont interprétées automatiquement par le système. Les autres doivent être encodées par le gestionnaire du système ou par les utilisateurs autorisés.

- (7) On rappellera les travaux de de Landsheere et Bayer, ceux de Postic, Altet et Britten. Voir pour une revue des travaux de cette époque Peraya D. (1989). *L'audiovisuel au service du perfectionnement des enseignants. Une expérience d'autoscopie à l'Université de Genève*, Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDRAN J. (2001). – **Influence de l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication sur le fonctionnement des groupes institutionnels en éducation - le cas des écoles primaires sur Internet** (Thèse de Doctorat). Université d'Aix en Provence, Département des Sciences de l'Éducation.
- BRONCKART J.-P. (1985). – **Le fonctionnement des discours**. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. (1996). – **Activité langagière, textes et discours**. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- CERISIER J.-F. (2000). – **Médiatisation des interactions et apprentissages collaboratifs en réseau**. Thèse de Doctorat sous la Direction de Mme G. Jacquinoët, UFR 8, Sciences de l'Éducation, Université de Paris 8.
- CLASS ABBOUD B. (2000). – **Études sur les conditions d'enregistrement de contenus éducatifs sonores** (Mémoire de 3^e Cycle, Diplôme Staf). Genève : TECFA, Université de Genève.
- DESCHRYVER N. (2002). – Le rôle spécifique du tutorat dans le cadre de l'apprentissage collaboratif à distance. In B. Charlier, D. Peraya (Eds), **Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur**. De Boeck : Bruxelles.
- GOFFMAN E. (1974/1991). – **Les cadres de l'expérience**. Paris : Minuit.
- HENRI F. (1991). – Computer Conferencing and Content Analysis. In A. Kaye (Ed), **Collaborative learning Through Computer Conferencing** (NATO ASI Series, F, 90) (p. 117-137). Berlin : Springer Verlag.
- HENRI F., LUNDGREN-CAYROL K. (2001). – **Apprentissage collaboratif à distance**. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- DILLENBOURG P., MENDELSON P., JERMANN P. (1999). – **Why spatial metaphor are relevant to virtual campuses ?** Document téléaccessible à l'URL : <<http://tecfa.unige.ch/research/cscps/boonap.html>>.
- JOULAIN M. (1990). – Conversation maîtresse-enfant (s) en maternelle : la circulation de la parole. **Revue française de pédagogie**, n° 91, p. 59-67.
- KAYE A. (Ed). – **Collaborative learning Through Computer Conferencing** (NATO ASI Series, F, 90). Berlin : Springer Verlag.
- KERBAT ORECCHIONI C. (1992,1997). – **Les interactions verbales** (Tomes I et II). Paris : A. Colin.
- LAKOFF G., JOHNSON M. (1980). – **Les métaphores dans la vie quotidienne**. Paris : Minuit.

- LAURILLARD D. (1993). – **Rethinking University Teaching**. Londres/New York : Routledge.
- LEMAIRE B., MARQUET P., BAILLÉ J. (1997). Étude comparative du discours de l'enseignant et du comportement des étudiants en situations de cours traditionnel et d'enseignement à distance informatisé. **Carrefours de l'Éducation**, 3, 75-91.
- MASON R., KAYE A. (1989). – **Mindweave. Communication, computers and distance education**. Oxford : Pergamon Press.
- MCDONALD J., GIBSON C.C. (1998). – Interpersonal Dynamics and Group development in Computer Conferencing, **The American Journal of Distance Education**, 12 (1), 7-25.
- MOORE M.-C. (1993). – Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), **Theoretical principles of distance education** (pp. 22-38). London : Routledge.
- PERAYA D., OTT D. (2000). – **Rapport final. Sous Projet B, Projet Poschiavo, Programme Demain la Suisse**. Document disponible en ligne à l'adresse < >.
- PERAYA D. (2002). – Qu'est-ce qu'un campus virtuel ? In B. Charlier & D. Peraya (Ed.), **Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur** (pp. 79-92). Bruxelles : De Boeck.
- PERIN P., GENSOLLEN M. (1992). – **La communication plurielle**. Paris : La Documentation française.
- POSTIC M. (1977). – **Observation et formation des enseignants**. Paris : PUF.
- POSTIC M., de KETELE J.-M. (1988). – **Observer les situations éducatives**. Paris : PUF.
- POYET F. (2002). – La métaphore spatiale pour la navigation en situation de formation en ligne. **Éducation permanente. Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation**, n° 152, p. 19-30.
- SIZMOUR S., OSBORNE J. (1997). – Learning processes and collaborative concept mapping. **International Journal of Sciences Education**, 19 (10), p. 1117-1135.
- VERVILLE D., AFRANCE J.-P. (1999). – L'art de bavarder sur Internet. **Réseaux**, n°67, p. 179-209.
- WEISSBERG J.-L. (1999). – **Présences à distance**. Paris : L'Harmattan.

Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux

Fabienne Maillard

Les référentiels des diplômes professionnels, qui présentent à la fois l'activité professionnelle à laquelle conduit le diplôme et l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires pour exercer cette activité comme pour acquérir le diplôme, sont l'objet de critiques régulières relatives à leur standardisation, leur exhaustivité, leur scolarocentrisme. Ces documents offrent en effet une vision volontiers idéalisée du diplôme, de son contenu et de ses usages possibles. C'est sur l'ambivalence des critiques formulées par les chercheurs et par les acteurs de la formation qu'est centré cet article, dans la mesure où certaines des caractéristiques des référentiels et des diplômes peuvent aussi bien être incriminées que jugées nécessaires. L'analyse des référentiels comme de leurs critiques met en valeur la diversité des conceptions du diplôme auxquelles se réfèrent les acteurs sociaux, et souligne la singularité des diplômes professionnels dans l'univers actuel de la certification.

Mots-clés : référentiel, diplôme, certification, savoir, compétence.

INTRODUCTION

Depuis le début des années 80, les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale se présentent sous la forme de « référentiels », un **référentiel d'activités professionnelles**, qui précise le type d'activités auxquelles conduit le diplôme, assorti d'un **référentiel de certification du domaine professionnel**, qui présente la somme des compétences et connaissances nécessaires à l'acquisition du diplôme (1). Chaque diplôme professionnel, du CAP au BTS, possède désormais ses propres référentiels,

qui définissent le diplôme et ses exigences et sont censés constituer des outils communs à tous les acteurs de la formation et de la certification (2). Leur axe de construction est cependant la certification et non pas la formation, dont ils doivent, au moins dans leurs principes constitutifs, se montrer déconnectés, même si c'est à la pédagogie par objectifs que les référentiels doivent leur origine. Pour tenir compte de la diversité des publics candidats et des modes d'accès aux diplômes, formation et certification sont en effet dissociées, le travail des Commissions professionnelles consultatives chargées de l'élaboration des diplômes (Möbus et Verdier, 1997) (3) se concen-

trant sur la certification. Érigée en règle dans les années 80, cette séparation s'est systématisée avec la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels (VAP). Elle est même devenue une règle générale applicable à l'ensemble des certifications professionnelles depuis la loi de modernisation sociale de 2002 et l'institution de la validation des acquis de l'expérience (VAE) (4). Autrement dit, les règles de construction des diplômes professionnels ont changé, même si les acteurs qui président à cette construction sont toujours les mêmes.

Historiquement bâtis sur les principes d'une « *formation méthodique et complète* » (Brucy, 1998) (5), les diplômes professionnels reposent dorénavant sur la norme d'une « certification méthodique et complète » (6). Cette nouvelle norme, sur laquelle Lucie Tanguy a déjà énoncé une critique radicale (Tanguy, 1994) (7), rompt avec la logique scolaire des programmes et des durées de formation et propose une définition plus pragmatique des diplômes professionnels. Organisés par grandes capacités et compétences, les référentiels doivent être proches de l'activité réelle de travail et être d'une lecture accessible à tous, tout en donnant la vision la plus complète possible du diplôme. Pourtant, lorsqu'on lit ces documents et lorsqu'on observe les critiques formulées par les chercheurs qui évaluent des diplômes (8), c'est moins la standardisation dénoncée par Lucie Tanguy qu'une très grande diversité des référentiels qui s'impose, à laquelle s'ajoutent une certaine complexité des documents, un style d'écriture très éloigné du langage commun, ainsi qu'une relation parfois distante avec le travail concret.

Ce constat, qui met en cause à la fois le modèle et sa critique, incite à s'interroger sur les raisons qui justifient les écarts à la norme ainsi que sur la validité de cette norme. Une dizaine d'années après que leur forme se soit stabilisée (les guides méthodologiques publiés par le service des CPC qui servent de modèle datent du début des années 90), il a semblé intéressant mais également nécessaire d'observer ce corpus de textes institutionnels et les critiques qu'ils ont générées. Définis comme des documents techniques à l'usage des formateurs, des candidats aux diplômes, des évaluateurs et des employeurs, les référentiels ont en fait un véritable rôle politique qu'on a volontiers tendance à négliger, ou à ne considérer que pour mieux le dénoncer. Décrits pour leur adhésion à une conception patronale de la formation et des diplômes (Tanguy, 1994) (9) ou pour leur caractère trop scolarocentré (Eckert, Veneau, 2000), ils s'avèrent finalement aussi éloignés d'une norme insti-

tutionnelle modélisante que d'une norme entrepreneuriale obnubilée par les compétences et la productivité individuelle.

C'est à ce que révèle la singularité des référentiels et au sens que l'on peut donner à toutes leurs formes d'hétérodoxie qu'on s'attachera dans cet article, à partir d'une lecture critique de plusieurs référentiels et d'une analyse comparée des études sur les diplômes accumulées depuis une dizaine d'années. Après avoir présenté dans une première partie les référentiels et leurs principes fondateurs, on exposera en deuxième partie les critiques régulièrement adressées à ces textes particuliers, produits de négociations collectives mais rédigés par des pédagogues. Fondée sur l'ambivalence de ces mêmes critiques, la troisième partie mettra en valeur l'intérêt et la qualité souvent sous-estimés des référentiels, qui jouent un rôle essentiel de représentation du diplôme.

UN MODÈLE EN RUPTURE AVEC LA LOGIQUE SCOLAIRE

Si la notion de « référentiel » s'est largement répandue dans les univers de la formation et du travail, désignant tout aussi bien des emplois, des métiers, des activités que diverses certifications, son irruption dans le monde scolaire a représenté une véritable innovation. Le modèle « référentiel » rompt en effet avec le modèle scolaire des programmes, des disciplines étanches et avec la chronologie traditionnelle des apprentissages. Les objectifs du diplôme priment sur le procès de formation (10), qui peut s'organiser de diverses manières voire ne pas avoir lieu du tout. Les candidats aux diplômes professionnels peuvent en effet être aussi bien des élèves, des apprentis, des individus préparés par le CNED, des candidats libres, que des adultes passés par la formation continue ou la validation des acquis de l'expérience. Si les 500 et plus diplômes professionnels qui existent actuellement (11) sont présentés par une majorité de jeunes en formation initiale, élèves comme apprentis, ils concernent néanmoins plusieurs milliers d'adultes chaque année (Maillard, 2002) (12). De nombreux CAP, l'ensemble des brevets professionnels et quelques BTS rassemblent ainsi des populations très hétérogènes (13), alors que les BEP et les baccalauréats professionnels s'adressent encore surtout à des publics juvéniles. Cette diversité d'origines des candidats, propre aux diplômes professionnels de l'Éducation nationale, est une caractéristique qu'on

occulte fréquemment en raison – et au nom – de l'intégration de l'enseignement professionnel dans le système éducatif. L'un des reproches couramment adressés aux diplômés professionnels repose ainsi sur leur centration scolaire et sur leur distance avec le monde du travail et des travailleurs, jugés exclus de toutes les instances et structures qui relèvent de l'Éducation nationale (le rapport de Michel de Virville en 1996 et les discours de Nicole Péry préalables à la loi de modernisation sociale de janvier 2002 sont à cet égard très éloquents). Or, c'est justement pour mieux respecter l'hétérogénéité des populations candidates et la multiplicité des parcours d'accès aux diplômes que le ministère a choisi de mettre en place, il y a déjà plus de vingt ans, un nouveau mode de définition des diplômes.

La construction des diplômes professionnels en référentiels répond à un souci de codification, d'uniformisation et de modernisation des outils institutionnels mis à la disposition des acteurs. Constante dans l'histoire de l'enseignement professionnel, cette préoccupation pousse à une sorte de rénovation permanente, autant pour assurer la légitimité toujours controversée de cet enseignement et de ses diplômes que pour ré-affirmer le rôle du ministère de l'Éducation nationale dans la professionnalisation des agents sociaux, rôle qu'on lui conteste sans cesse. Au cœur des débats entre l'État et le patronat pour la reconnaissance des diplômes sur le marché du travail, les diplômes professionnels changent régulièrement de forme et parfois de sens, afin de faire la preuve que le ministère sait les adapter aux évolutions des entreprises et des emplois (14). Interprétés parfois comme la manifestation d'une perte d'autonomie du système éducatif, ces changements apparaissent révélateurs des tensions qui animent les rapports entre les employeurs et le système éducatif. La généralisation des référentiels intervient ainsi à un moment où les branches professionnelles mettent en place leur propre système de certification (via les certificats de qualification professionnelle, qui voient le jour au début des années 80 mais se répandent dans le courant de la décennie 90) au nom de la formation des adultes et des insuffisances du dispositif mis en place par l'Éducation nationale, où commence à se développer le modèle de gestion des ressources humaines dit « modèle compétences » (Lichtenberger, 1999) et où se diffusent les grilles de classification « à critères classants » qui, tout en prenant en compte les diplômes dans la définition des emplois et des rémunérations, les réduisent à ne plus être qu'un critère au poids relatif, dont l'influence dépend sur-

tout de la combinaison qui est faite entre les multiples critères inventoriés (Piotet, 2003) (15). Confronté à la mise en cause de ses diplômes, perçus d'abord par leurs manques (manque de spécialités dans telle ou telle activité professionnelle, manque de pratique professionnelle dans la formation, manque de polyvalence des contenus, manque de qualités scolaires des élèves, etc.), et à l'expansion du chômage de ses jeunes diplômés, qui tend à le faire passer pour responsable des dysfonctionnements du marché du travail, le ministère tente, en promouvant les référentiels et la dissociation entre formation et certification, de détacher ses diplômés professionnels de l'enseignement professionnel et de ses multiples formes de stigmatisation. La mise en place d'un nouveau modèle de construction des diplômes constitue en conséquence autant une réponse aux diverses critiques subies qu'une affirmation de la qualité et de l'autonomie de ses productions. En même temps, en affichant l'indépendance des diplômes à l'égard de la formation et de l'enseignement professionnel, le ministère a pris le risque de les séparer de ce qui historiquement a fait leur valeur, la « formation méthodique et complète », et de les voir désigner comme des certifications ordinaires, auxquelles peuvent éventuellement se substituer d'autres certifications issues d'autres instances.

Du référentiel d'activités professionnelles au référentiel de certification du domaine professionnel : des liens trop fusionnels ?

Deux types de référentiels donnent forme au diplôme : le référentiel d'activités professionnelles, constitué en premier avec les partenaires sociaux et qui occupe la première place dans le document final de présentation du diplôme, et le référentiel de certification du domaine professionnel.

Le référentiel d'activités professionnelles (RAP)

Le référentiel d'activités professionnelles est désormais un document spécifique et obligatoire, ce qui n'était pas le cas il y a quelques années. Le ministère s'opposait en effet à sa publication, par crainte des tentations adéquationnistes auxquelles auraient pu succomber enseignants et formateurs. Son changement de dimension (de l'emploi aux activités professionnelles) a favorisé cette édition systématique, pour lesquelles des règles ont été échafaudées au tout début de la décennie 90. Ces règles figurent dans le guide méthodologique constitué à l'initiative du service des CPC, guide publié dans la collection « CPC/Document » et régulièrement réédité (16).

Selon ce guide, le RAP définit « *une cible professionnelle* » que le référentiel de certification s'attache à atteindre en déclinant les compétences nécessaires. Élaboré avec des professionnels, le RAP décrit en quelques pages (5 en moyenne) les fonctions, les tâches et les conditions de l'exercice professionnel. Conçu de manière prospective, il identifie un ensemble d'activités et non pas – ou, plus exactement, non plus – un emploi ou un métier, pour éviter d'être trop réducteur. Contrairement à ce qui se dit parfois, ce nouveau titre ne correspond pas seulement à un changement d'énoncé, puisque par ce passage du métier à l'activité, c'est une autre dimension qui est donnée au diplôme. En élargissant les perspectives, le RAP tente d'éviter une obsolescence trop rapide du diplôme ainsi que le cloisonnement des individus dans des spécialisations restrictives. Un tel choix prend acte des reproches régulièrement adressés aux anciens CAP, jugés incapables de s'adapter aux évolutions des technologies et des organisations du travail en raison de leur statisme et de leur trop grande proximité avec des métiers précis (17). Les enquêtes sur l'insertion des jeunes menées par le CEREQ depuis le milieu des années 70 ont ainsi régulièrement souligné les limites de ces diplômes pour l'accès à l'emploi stable et à la mobilité, limites accentuées en période de récession économique.

Mis en place au début des années 90, après une succession rapide de cycles économiques aux effets contradictoires, ce nouveau système d'élaboration des diplômes a pour but d'accroître l'indépendance des diplômés vis à vis des incertitudes de l'économie et du marché du travail. En privilégiant la transversalité et la mobilité professionnelle, cette indépendance fait néanmoins l'objet de critiques régulières dans la mesure où elle répond à certains vœux patronaux comme ceux de l'UIMM (Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie), et où elle consacre un certain détachement avec le modèle des métiers, pourtant encore vivace (Piotet, 2002).

Le RAP sert de fondation au référentiel de certification. Cette dépendance de la structure du diplôme à l'égard des activités professionnelles est quelquefois interprétée comme une mise sous tutelle productiviste du diplôme (Agulhon, 1997). Elle serait ainsi la preuve d'un adéquationnisme intrinsèque et à courte vue. Mais cette lecture des liens entre les deux référentiels s'accommode mal de la construction réelle des diplômes, qui procède par échanges, débats, itérations. Tel qu'il est publié par le ministère, le document final est en fait la synthèse, parfois très lissée, de tous les débats qui ont eu lieu entre les membres

des CPC pour identifier la bonne cible professionnelle. À ce titre, le RAP est le résultat d'un compromis : il illustre les conclusions des négociations menées entre les différents acteurs de la conception des diplômes, qui ne s'accordent pas a priori pour définir un exercice professionnel, son contexte d'application et déterminer ses futures évolutions. C'est un outil de dialogue pour les acteurs de la formation et de la certification. Cependant, sa forme très simplifiée – voire sommaire – et parfois très standardisée dans les publications officielles tend à le faire apparaître comme un document appauvri, source de virulentes critiques. Plutôt que sa manière de « coller » à un ensemble choisi d'activités professionnelles, c'est son contenu très général que les chercheurs comme les acteurs de la formation et de la certification dénoncent la plupart du temps.

Le référentiel de certification

La dissociation entre formation et certification à l'origine des référentiels est clairement exprimée dans les intitulés officiels : le principal document qui définit le diplôme est en effet le « référentiel de certification », d'où doit être exclu tout ce qui fait appel à la formation. Le référentiel de certification décrit « *les compétences professionnelles qui seront attestées par le diplôme. Il précise les indicateurs d'évaluation des compétences et fixe les limites de ce qui sera exigé du candidat au moment de l'évaluation, quelles qu'en soient les modalités* » (18). Son cadre général est négocié au sein des Commissions professionnelles consultatives, tandis que l'écriture du document est confiée à une équipe d'inspecteurs et d'enseignants, sous la direction d'un « chef de projet » appartenant à l'inspection générale. Cette division du travail a été organisée pour respecter les professionalités en présence (sur le principe qu'un expert dans une activité professionnelle n'est pas forcément un expert en certification) et faire en sorte que l'institution maîtrise le « produit final », dans la durée de son élaboration comme dans son contenu. Comme l'ont montré certains auteurs (Fourcade, 1997) (19), cette organisation est loin d'être sans incidence et influence aussi bien la forme que le fond des textes publiés. La très grande diversité qu'on observe dans les référentiels tient en partie à ce « marquage » opéré par les auteurs, qui s'inspirent de manière très inégale des principes énoncés dans le guide méthodologique.

La construction de la formation par les pédagogues intervient à partir des objectifs déclinés dans ce référentiel de certification. Il leur est demandé de « tra-

duire » ces objectifs en contenus de formation, dont l'ordre et la durée sont laissés à leur choix. Pour les aider dans cette tâche, des guides élaborés à leur intention, les « repères pour la formation », accompagnent les référentiels. Mais ces « repères » ne sont pas encore systématisés et la diffusion de ceux qui existent ne semble pas généralisée.

La mise à l'écart de la formation dans les référentiels est l'objet de polémiques récurrentes, dans la mesure où c'est à partir de la formation et grâce à elle que les diplômes professionnels ont été construits et reconnus, même lorsqu'ils ont pendant longtemps été exclusivement attachés à la formation continue comme l'a été le brevet professionnel (Agulhon, Brucy, Ropé, 2002) (20). D'abord identifiés par un certain niveau de formation, ces diplômes ne sont pas de simples certifications professionnelles parmi d'autres, même si la loi de modernisation sociale de janvier 2002 et la Commission nationale de la certification professionnelle qu'elle a mise en place tendent à les intégrer dans un ensemble indifférencié. Ils possèdent en effet plusieurs fonctions et ne visent pas seulement la mise au travail. Certes, la multiplication de ces fonctions pose le problème de leur articulation, qui, on le verra plus loin, ne se fait pas sans difficultés. Néanmoins, ce sont bien ces fonctions scolaires, sociales, professionnelles (21) qui caractérisent les diplômes professionnels et contribuent à leur reconnaissance.

Un modèle standard pour uniformiser les diplômes ?

Bien que le guide méthodologique édicte certaines règles et préconise quelques méthodes, aussi bien pour la conception du référentiel que pour sa formalisation, la lecture de plusieurs référentiels impose le constat de leur diversité. Dans la mesure où les présentations se ressemblent, où les rubriques suivent le même ordre, et où les terminologies employées s'inscrivent dans le même registre lexical, on peut dire que l'objet « référentiel » possède une apparente unité et se conforme à cette volonté de « *standardisation* » condamnée par Lucie Tanguy. Mais l'observation et l'analyse des documents met en cause cette homogénéité, pour mettre au contraire en valeur la disparité des démarches suivies et la multiplicité des significations données aux concepts en usage. Si le cadre normatif élaboré par le ministère semble relativement respecté, c'est davantage sur la forme que les règles de codification ont été adoptées. Quand on pénètre dans les référentiels, différentes conceptions de leur rôle et des diplômes se donnent à voir. Certains relèvent en

effet plutôt du programme de formation traditionnel, malgré les recommandations du ministère, d'autres sont bien des référentiels de certification mais embrassent un tel ensemble de connaissances et de compétences qu'on ne sait plus très bien à quelle activité professionnelle ils se rapportent, d'autres encore signalent le minimum. L'analyse des documents met également à jour différents modes d'incorporation du travail, selon les fonctions qu'on privilégie pour le diplôme. La double finalité des diplômes, qui désigne par principe tous les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale, s'avère inégalement prise en compte, l'objectif professionnel pouvant apparaître central ou complètement subsidiaire. Plusieurs BTS, par exemple, se présentent implicitement comme des diplômes de poursuite d'études.

Bien que l'hypothèse soit plausible, cette diversité des référentiels n'est pas corrélée au niveau de formation du diplôme ou au secteur d'activité qu'il vise. Elle ne distingue pas non plus strictement les chefs de projet. Même si l'on remarque bien l'existence, dans la conception des référentiels, d'une « école industrielle » marquée par les mécaniciens, différente d'une « école tertiaire » moins séduite par l'analyse systémique et la taxinomie de Bloom (22), l'opposition entre les domaines industriel et tertiaire n'est pas assez radicale pour que l'on puisse parler de dichotomie. Les formes multiples et variées qu'empruntent les référentiels peuvent s'adresser à des diplômes d'un même secteur, élaborés sous la houlette d'un même inspecteur général, et leur multiplicité n'épargne aucune catégorie de diplômes, en dépit de l'unité relative qu'on observe dans les 113 spécialités de BTS.

Cette pluralité des documents produits signale que la standardisation à proprement parler des référentiels n'est pas réelle, conformément, finalement, à ce que préconise le guide méthodologique, en fait très peu prescripteur. Une très grande autonomie est laissée aux groupes de travail. Les instructions données par le guide méthodologique concernent plus les démarches à entreprendre, les méthodes à mettre en œuvre pour recueillir l'information nécessaire et la présenter, qu'elles ne livrent de règles incontournables. La tentative de codification mise en place par le ministère n'est donc pas assimilable à une recherche de standardisation. Dans sa présentation de ce qu'il appelle lui-même un « *guide* », le directeur des lycées et collèges lui assigne pour objectif de « *contribuer à simplifier et à rendre plus homogènes les démarches d'élaboration des diplômes* ». Du reste, c'est à cette liberté d'initiative laissée aux constructeurs des diplômes que s'en prennent les critiques les plus acerbes à l'égard des

diplômes de l'Éducation nationale, présentés comme un univers opaque, quasi-hermétique, qu'il faudrait radicalement simplifier et réaménager. Bien que cette vision des diplômes professionnels semble un peu partielle lorsque l'on sait qu'il existe environ 15 000 certifications professionnelles en France, elle est néanmoins assez répandue. Elle a par exemple beaucoup inspiré le travail de l'ex-Secrétariat d'État à la formation professionnelle en faveur de la création de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), constitués pour assurer la mise en cohérence et la « lisibilité » de l'offre nationale des certifications professionnelles. Claire dans ses principes, qui se veulent démocratiques – l'accès plus large et du plus grand nombre à un parchemin labellisé par l'État –, la position adoptée par ce Secrétariat d'État et par la CNCP n'est cependant pas exempte d'idéologie : confondre dans un même ensemble des titres qui ont des publics et des objectifs très distincts, qui relèvent d'institutions différentes et n'ont parfois rien d'autre en commun que le fait de viser une activité professionnelle, relève en effet d'une audace bien plus politique que scientifique. Et si l'œuvre à mener par la CNCP relève bien de la gageure, comme l'annoncent son président et ses rapporteurs (23), c'est peut-être autant par la taille de l'entreprise à mener qu'en raison de l'équivoque contenue dans ses fondements mêmes.

LES PRINCIPALES CRITIQUES ADRESSÉES AUX RÉFÉRENTIELS : LANGAGE ABSCONS, ABSTRACTION, EMPREINTE SCOLAIRE

En synthétisant les critiques portées aux référentiels (24), on s'aperçoit que ces derniers apparaissent comme des outils beaucoup moins collectifs qu'ils sont supposés l'être, que la vision du travail et des compétences nécessaires à l'activité professionnelle qui les sous-tend peut être très abstraite, et qu'ils donnent encore une place importante à la formation et aux savoirs. Ces critiques portent donc aussi bien sur la forme que sur le fond. Exprimées par les acteurs interrogés par les chercheurs et par les chercheurs eux-mêmes, elles proviennent aussi des responsables de CPC et des chercheurs du CEREQ, qui ont mené ensemble un travail d'interrogation sur les référentiels et sur leur pertinence (25).

Une formalisation trop peu accessible

On peut affirmer qu'il existe un « style » d'écriture des référentiels, qu'une simple lecture permet rapide-

ment d'identifier. Il suffit en effet de lire d'affilée quelques référentiels pour comprendre à quel point la critique récurrente de leur faible accessibilité est fondée. Les documents sont rédigés dans un style de spécialistes, plus spécialistes de la didactique que de l'activité professionnelle, ce qui crée d'emblée un fossé entre les enseignants et les non-enseignants, employeurs, professionnels divers, jeunes ou adultes en quête d'un diplôme, etc. Les auteurs des études, pourtant chercheurs aguerris à la complexité des écritures, soulignent tous la difficulté qu'ils ont éprouvée et rencontrée chez leurs interlocuteurs au cours des enquêtes pour s'approprier le contenu des textes. Cette difficulté est régulièrement énoncée par les enseignants eux-mêmes, en cas de prise de fonction ou de rénovation d'un diplôme. Elle était beaucoup plus fréquente cependant au début de la décennie 90, ce qui montre sans doute que les enseignants se sont acculturés au style des référentiels, acculturation dont tous affirment la nécessité.

Les référentiels ne sont pas immédiatement intelligibles, ils demandent un travail d'interprétation. Ce travail est non seulement une mise en cohérence des objectifs et des moyens d'y parvenir – travail légitime et dont la mise en œuvre était souhaitée par les initiateurs des référentiels – mais aussi une recherche sur le sens des mots. On observe en effet que les référentiels accordent des sens différents aux mêmes mots, et que des mots en apparence aussi simples que « compétences », « capacités », « compétences terminales », donnent lieu à des interprétations très diverses. Ce qui est ici « compétence » devient là « capacité », et la définition d'une compétence revient souvent à l'énoncé d'une activité. Si le registre lexical utilisé donne une apparence d'uniformité aux référentiels, le registre sémantique contredit cette uniformité.

Dans la mesure où les termes employés ne reposent pas sur des définitions stables et où ils sont devenus l'objet de multiples usages, aussi bien médiatiques que savants, on ne peut s'étonner de la polysémie et des contresens repérés. Bien que le guide méthodologique tente de réguler l'usage des termes de référence en proposant un petit lexique, c'est un foisonnement de sens qu'on observe plutôt. Si les « compétences » et « capacités » affluent tout au long des pages rédigées, elles sont parfois investies de sens différents dans le cours du même texte. Les auteurs des référentiels respectent ce qu'ils croient être la norme en multipliant le recours à ces mots chargés a priori d'une rationalité scientifique, mais ils multiplient en même temps les sens qu'ils

Extraits de deux référentiels

Exemple 1 : CAP Employé de vente spécialisé (2000)

Activités principales	Compétences générales	Compétences terminales
	2. AIDER AU SUIVI DE L'ASSORTIMENT	
Identification du point de vente et de son assortiment		2.1.RECONNAÎTRE L'ASSORTIMENT 2.1.1. Identifier l'assortiment 2.1.2. Dégager des avantages de vente
Suivi d'un assortiment		2.2. PRÉSENTER LES PRODUITS 2.2.1. Étiqueter, tenir à jour la signalisation 2.2.2. Approvisionner le rayon et/ou le linéaire 2.2.3. Mettre les produits en valeur
Participation à l'attractivité du point de vente		2.2.4. Maintenir l'attractivité du point de vente
Mise en rayon et suivi		2.3. PARTICIPER AU SUIVI DES PRODUITS

Exemple 2 : Brevet professionnel Esthétique-cosmétique (2001)

Fonctions	Capacités et compétences terminales	
ACCUEIL ET SUIVI DE LA CLIENTÈLE	C1 : S'informer Communiquer	C1.1. Rechercher, sélectionner et traiter les informations C1.2. Transmettre des informations C1.3. Accueillir le client et assurer son suivi au cours de la prestation C1.4. Identifier les besoins du client

leur attribuent. Les « compétences générales » du CAP Employé de vente spécialisé correspondent ainsi à ce qu'on nomme « capacités » dans d'autres référentiels ; de plus, on peut déduire du tableau synthétique qui présente les objectifs du diplôme (voir l'extrait ci-dessus) que les activités principales de la profession requièrent des compétences générales décomposées en compétences terminales, elles-mêmes re-déclinées en... activités. Cheminement un peu surréaliste masqué par son apparence très rationnelle. Ce type d'organisation, qui se veut logique et emprunte à l'analyse systémique (d'une manière cependant très variable selon les référen-

tiels), génère en fait quelques confusions, tautologies, et crée des sortes de boucles conceptuelles. Outre l'absence de définition savante et interdisciplinaire qui fasse l'unanimité, le grand nombre des participants aux groupes de travail, leurs différentes origines et leur vision singulière de ce que doit sanctionner un diplôme professionnel expliquent en partie la diversité des sens donnés aux mots les plus communément utilisés. Mais c'est aussi le caractère normatif de l'usage de ces mots, la quasi-obligation faite aux rédacteurs de se mouler dans un ensemble conceptuel aux propriétés molles, qui permettent de comprendre tout ce foisonnement.

L'abstraction des référentiels et de leur rapport au travail

La critique relative à l'abstraction des référentiels est également très fréquente. Cette critique peut aussi bien s'adresser aux RAP qu'aux référentiels de certification. Pour de nombreux auteurs, la dimension idéaltypique du RAP ne renvoie pas suffisamment à la réalité du travail, présentée quelquefois de manière tellement métaphorisée qu'elle en perd toute substance. La recherche de globalité à l'origine du RAP l'imprègne parfois d'un caractère très général qui peut faire perdre de vue l'activité professionnelle concrète. Il est ainsi parfois difficile d'identifier le type d'activités auxquelles conduit le diplôme ainsi que le niveau de qualification auquel il correspond, si l'on ne se réfère pas au titre précis du diplôme. De plus, le choix de certaines formules-clés pour présenter les liens entre le RAP et le référentiel de certification et décliner les principales capacités et compétences auxquelles se consacra le reste du texte produit une standardisation défavorable à leur identification précise. Si les référentiels ne se conforment pas à un seul moule, ils font bien la preuve néanmoins de présentations bien ordonnées et de formulations systématiques, justifiant la critique de Lucie Tanguy évoquée plus haut (Tanguy, 1994). Les mêmes termes parcourent ainsi des référentiels de diplômes très différents, pour donner un cadre de justification en apparence simple et logique au contenu du document. Par exemple, les grandes « capacités » telles que « s'informer », « réaliser », « organiser », « communiquer », circulent ensemble dans un grand nombre de référentiels, s'appliquant à des diplômes très distincts par leur niveau et par leur contenu, pour désigner des activités professionnelles qui n'ont très souvent rien en commun. Les grandes capacités visées par certains CAP, BEP, baccalauréats professionnels et BTS, dans le secteur des services comme dans celui de la production, consistent ainsi à savoir s'informer, organiser, communiquer..., ce qui paraît plutôt sibyllin lorsqu'on le rapporte à l'activité réelle de travail (Clot, 2001).

Dans la mesure où une simple observation des activités traitées met en cause le recours systématique à ces termes, les chercheurs soulignent son côté arbitraire et la perte de sens qu'il produit. Cet usage automatique de formules-signaux vide en effet les référentiels d'une grande part de leur efficacité. Il réduit certaines activités professionnelles à leur plus simple expression et les rend finalement peu consistantes. Par ailleurs, les chercheurs remarquent que la différenciation des diplômes par niveau repose parfois

plus sur le nombre des compétences à détenir que sur leur nature. Ainsi, plus on monte dans la hiérarchie des diplômes, plus le nombre des capacités et des compétences s'accroît et plus leur genre s'affine. La liste des compétences prend une ampleur proportionnelle au niveau du diplôme. Dans certaines spécialités, les diplômes les plus élevés apparaissent comme la somme des diplômes de toute la filière (somme à laquelle s'ajoutent des compétences supplémentaires). En conséquence, c'est moins la nature des compétences qu'ils valident qui distingue les diplômes d'une même filière que la quantité des connaissances et des compétences désignées. Cette opération d'empilement qui va du simple au multiple (en l'occurrence du CAP au BTS), que beaucoup d'auteurs de référentiels trouvent légitime parce qu'elle est supposée donner une représentation fondée de la réalité, n'est rationnelle qu'en apparence. Elle néglige de considérer l'activité réelle de travail, ne tient pas compte de la complexité de certains métiers d'exécution et repose davantage sur la division du système de formation que sur la division du travail dans les entreprises. Celle-ci, en effet, ne reproduit pas strictement la structure des niveaux de formation. En manifestant une certaine distance face à l'activité réelle de travail (qui ne se réduit jamais à quatre ou cinq grandes capacités plus ou moins identiques pour tous excepté dans leurs niveaux d'exigences), cette construction marque sa dépendance à l'égard de l'organisation par filières de l'offre de diplômes et renforce la hiérarchie des diplômes.

La prégnance de la logique scolaire

Cette emprise de la logique scolaire dans la manière d'envisager la mise en correspondance entre activité et diplôme s'applique à d'autres aspects des référentiels. Elle touche la dimension, au sens propre et au sens symbolique, des référentiels et imprègne volontiers leur contenu.

Si les diplômes sont avant tout « professionnels », ils ont aussi d'autres fonctions puisqu'ils donnent accès à la poursuite d'études et identifient des acteurs-citoyens. Ces fonctions, qui sont expressément inscrites dans certains décrets de réglementation générale comme celui du CAP (26), sont présentes dans tous les diplômes même si elles y occupent une part variable. Elles définissent la spécificité des diplômes par rapport aux autres certifications professionnelles comme les titres du ministère du travail ou les certifications de qualification professionnelle (CQP), qui sont réservés aux actifs et ne

sanctionnent pas d'enseignement général (CEREQ-DESCO, 2002). En même temps, en combinant et en exposant toutes ces fonctions, les référentiels prennent le risque de se rapprocher de la formation et de savoirs généraux qui ne sont pas supposés figurer dans les référentiels de certification.

La volonté de ne rien omettre dans les référentiels, de bâtir un diplôme complet et adaptable à diverses situations, tend à susciter la création de répertoires volumineux difficiles à lire pour les profanes et davantage encore à intérioriser. Contrairement à ce que font les Allemands pour élaborer leurs diplômes professionnels, les Français déterminent « *un optimum professionnel et pédagogique* » (27) marqué par la peur du manque. Un tel choix favorise l'exhaustivité et la surenchère, dénoncés à la fois par les auteurs des évaluations et par les acteurs de terrain. Pour tenir compte des multiples ambitions des diplômes, en matière d'exercice professionnel, de poursuite d'études comme d'émancipation citoyenne, les référentiels tentent souvent de couvrir la palette la plus large possible de compétences et connaissances. Ils visent un ensemble très vaste dont ils mettent en articulation les différentes composantes avec plus ou moins de cohérence. Plusieurs études parlent d'encyclopédisme à propos de certains référentiels, principalement en bac pro et en BTS (Maillard, 1998). Selon leurs auteurs cependant, les tentations totalisantes ne proviennent pas seulement des représentants du monde enseignant, qui n'y sont pas tous enclins, dans la mesure où elles peuvent au contraire être largement revendiquées par les professionnels, qui envisagent volontiers les référentiels comme les vecteurs d'une image à promouvoir ou à défendre (28). Par sa manière de substantialiser une activité, un référentiel peut ainsi l'ennoblir. Bien que cette forme d'ennoblissement reste en général sans effets sur l'attractivité du diplôme ou de la profession visée, elle est cependant suffisamment fréquente pour qu'on y voie une sorte de croyance dans la capacité du référentiel à changer la réalité. Le référentiel ne met donc pas seulement en scène une activité professionnelle et ce qu'il faut pour l'exercer, mais peut aussi présenter une image idéalisée de cette activité (29).

L'influence excessive de la logique scolaire est régulièrement dénoncée par les chercheurs, qui l'observent dans le contenu des référentiels, dans l'évocation plus ou moins directe des publics (il est parfois carrément question « *des élèves* »), ou dans la programmation chronologique des apprentissages. On voit même encore des référentiels s'intituler « programmes » dans leur version officielle (essentiellement en BTS). La

place très grande faite aux savoirs généraux est également source d'interpellations : si la formation doit dispenser de tels savoirs et posséder des ambitions qui dépassent largement le cadre réduit d'une activité professionnelle, puisque la formation dispensée en enseignement professionnel joue un rôle de construction des individus-acteurs-citoyens-producteurs, la certification ne peut qu'être plus limitée. Diverses études montrent ainsi que vouloir tout évaluer, comme y incitent certains référentiels, c'est exclure a priori un grand nombre de candidats au diplôme.

Ces principaux reproches et critiques adressés aux référentiels n'ont pas qu'un caractère particulier ou ponctuel. Ils prennent place dans toutes les études consacrées aux diplômes commanditées par le ministère depuis une dizaine d'années. On peut interpréter cette régularité des critiques de plusieurs manières : on peut y voir une mise en cause du travail effectué par les concepteurs des diplômes, au moins tel qu'il est publié, le soupçon d'une incapacité des agents du ministère à se défaire de l'empreinte scolaire... Ou bien la mise en lumière de plusieurs des difficultés auxquelles sont en fait confrontés les constructeurs des diplômes, ainsi qu'une incitation à réfléchir sur les diplômes et leurs modes de représentation.

DES DÉFAUTS QUI PEUVENT AUSSI ÊTRE DES QUALITÉS – OU L'AUTRE VERSANT DES CRITIQUES ADRESSÉES AUX RÉFÉRENTIELS

Si les critiques apportées aux référentiels et aux diplômes sont quelquefois virulentes, elles ne sont cependant jamais radicales. Lorsque les auteurs des études mettent en cause certains aspects des référentiels et des diplômes, ils n'incriminent pas pour autant le diplôme lui-même, pas plus que ses concepteurs. Ce sont les décalages susceptibles de générer des effets pervers, comme l'élimination de la majorité des candidats non-scolaires, qui sont au cœur des réflexions. Les chercheurs mettent en relief les articulations complexes qui relient les référentiels, la formation, l'évaluation, la certification, l'accès à l'emploi... Ils constatent qu'un bon référentiel ne fait pas forcément une bonne formation, et qu'un bon diplôme ne mène pas systématiquement à l'emploi stable et à la qualification prévue. La politique éducative, le contexte socio-économique, le comportement des acteurs (concepteurs des diplômes, formateurs, examinateurs, employeurs...) et celui de l'individu en quête de diplôme et d'emploi, influencent toutes ces mises en relation et leur ôtent une grande part de prévisibilité.

Toutes les dimensions à prendre en compte lorsqu'on évalue un diplôme font que les critiques qu'on formule peuvent rarement être univoques. La non-conformité d'un référentiel aux normes édictées, par exemple, constitue un problème aux yeux des chercheurs parce qu'elle affaiblit la lisibilité du système de certification du ministère et risque de produire une grande inégalité entre les diplômes d'un même niveau de certification. Mais elle ne met pas forcément en cause la pertinence et la valeur du diplôme. À l'étonnement manifeste des chercheurs eux-mêmes, la qualité des diplômes repose aussi sur ce que l'on peut considérer comme un défaut. Et l'écart à la norme n'est pas qu'une plongée dans l'abîme.

Tout en incriminant la tendance de leurs concepteurs au scolarocentrisme, les auteurs des évaluations de diplômes valorisent néanmoins la qualité de généralisation des référentiels, leur adaptabilité, leur registre étendu, toutes qualités attachées... à l'univers scolaire. Ce sont ces paradoxes que nous allons maintenant mettre en perspective.

Le caractère indispensable de l'abstraction

Bien qu'ils promeuvent un plus grand rapprochement entre les référentiels et le travail concret, les chercheurs mettent en même temps en garde contre l'adéquationnisme auquel peut conduire la proximité. Comme les référentiels ne doivent pas être trop soumis à l'emprise du temps, pas plus qu'ils ne doivent être polarisés sur un exercice trop bien identifié et/ou attaché à une organisation productive spécifique dans un type précis d'entreprise, une certaine abstraction apparaît finalement nécessaire. Elle permet d'éviter le cloisonnement du diplôme et son obsolescence rapide. Les enquêtes sur l'insertion des jeunes réalisées depuis trente ans le soulignent : c'est grâce à une certaine dimension de généralité que le diplôme favorise les perspectives d'insertion comme les perspectives de carrière. De leur côté, les études menées par l'équipe de Yves Clot sur la VAP insistent sur l'intérêt de l'abstraction contenue dans les référentiels : en observant le fonctionnement de plusieurs jurys dans différentes académies (30), les auteurs montrent que les référentiels les plus conceptualistes favorisent l'intégration des expériences individuelles singulières. En ouvrant le cadre de réflexion des membres de jurys, ils leur donnent les moyens de mieux prendre en compte les compétences détenues par les candidats, qui ne sont jamais immédiatement conformes à ce qui définit le diplôme.

Sous-estimés dans certains cas parce qu'ils donnent une image indéterminée de l'activité professionnelle visée, les référentiels qui manifestent une certaine distance avec un exercice professionnel précis peuvent ainsi être valorisés au nom des multiples approches et adaptations circonstanciées qu'ils autorisent. L'équilibre semble cependant difficile à trouver entre la recherche d'abstraction-généralisation indispensable pour prendre en compte les nombreuses dimensions d'une activité professionnelle, et le recours systématique à des mots-« valises » finalement dépouillés de contenu.

La place trop importante mais néanmoins nécessaire accordée aux savoirs généraux

L'une des grandes difficultés rencontrée par les concepteurs des diplômes tient à la partition qu'ils doivent faire entre les différents savoirs. Bien que la dichotomie entre savoirs et savoir-faire semble a priori bien établie et suffisamment robuste pour ne pas donner lieu à des confusions, la lecture des référentiels signale à quel point il n'existe pas de « pur » savoir. La répartition des savoirs dans des catégories hermétiques – savoirs/savoir-faire/savoir-être – est une construction historique dont l'arbitraire se révèle en permanence (Isambert-Jamati, 1995). L'organisation des disciplines, leur place dans les hiérarchies constituées (31) créent des identités artificielles. Comme les enseignements généraux dispensent des acquisitions dont les performances productives sont difficiles à évaluer, ils sont régulièrement incriminés au nom de leur caractère superfétatoire et du temps qu'ils enlèvent au travail en atelier. Ils ont aussi la réputation d'être trop sélectifs. La part qu'ils occupent dans le contenu des diplômes professionnels s'avère un objet permanent de négociations, aussi bien entre le ministère et les partenaires sociaux qu'entre les agents de l'institution eux-mêmes. Par ailleurs, si leur place dans la formation est en général jugée nécessaire, celle que la certification doit leur attribuer suscite le débat.

Pourtant, bien qu'ils soient déclinés ailleurs que dans le référentiel de certification du domaine professionnel, les savoirs « généraux » y sont quand même omniprésents, sous une forme ou sous une autre, le plus souvent sous la dénomination officielle de « savoirs associés », ceux qui accompagnent les savoir-faire et dont l'absence pénaliserait l'exercice professionnel. Cette place accordée aux savoirs associés ne cesse de prendre de l'importance. Elle permet souvent aux savoirs qui n'ont pas trouvé de

place dans les horaires qu'on leur a attribués d'occuper quand même une position légitime (32). Cette forte présence des savoirs généraux, quelle que soit l'identité officielle qu'on leur donne, que plusieurs auteurs dénoncent parce qu'elle scolarise la formation et la certification et rend le diplôme peu accessible aux individus qui n'ont pas suivi de formation ad hoc, semble peu réductible. D'abord parce qu'il est difficile de dissocier totalement connaissance et action, ensuite parce que les enseignants qui participent à l'élaboration des diplômes ne le souhaitent pas vraiment. Pour eux en effet, c'est l'importance accordée à ces savoirs qui fonde la plus grande valeur des diplômes professionnels par rapport aux autres certifications : elle favorise l'adaptabilité, la polyvalence et l'accroissement des compétences. Plus que comme une stratégie corporatiste ou une inaptitude à évaluer les schèmes de pensée scolaires traditionnels, cette volonté de faire figurer des savoirs qui ne figurent pas habituellement dans la catégorie des « savoir-faire » peut se lire comme une stratégie de résistance face à la réification des diplômes.

Cette défense des savoirs généraux dans les référentiels de certification du domaine professionnel fait que la dissociation entre formation et certification n'y est pas toujours aussi nette que le souhaitent les textes officiels. Une certaine tolérance semble cependant avoir lieu, dans la mesure où l'on observe fréquemment leur intrication. Bien que la confusion entre formation et certification soit considérée comme un manquement à la règle, il est clair que leur dissociation ne se justifie pas d'emblée pour les constructeurs des diplômes. Par ailleurs, en dépit de toutes les recommandations de la Direction de l'enseignement scolaire et des injonctions de la Commission nationale de la certification professionnelle, distinguer formation et certification ne va pas de soi. Ainsi, on sait bien à quel point, dans l'usage courant, les confusions entre « formation » et « certification » (dont l'irruption dans le langage usuel est récente) sont fréquentes : on parle en effet de « niveau de formation », de « relation formation-emploi », et les diplômes sont souvent d'abord perçus par la durée de formation qu'ils requièrent (« bac+2 » par exemple, pour désigner les BTS et les DUT). Pour être net, le « découplage » s'opère par ruptures, sélections, ce qui situe le travail d'élaboration du référentiel dans un espace ouvert aux conflits et aux éliminations. En conséquence, pour de nombreux concepteurs de diplômes, envisager une coupure entre formation et certification relève plus de la contrainte que de l'évidence, même s'ils estiment cette contrainte légitime « dans une certaine mesure » (33).

Comme la place éminente accordée aux savoirs généraux, l'influence de la formation dans des référentiels qui devraient être exclusivement consacrés à la « certification » n'est pas qu'une scorie ou le fruit d'une incapacité des constructeurs des diplômes à s'écarter de la tradition scolaire. Ces deux éléments sont en effet envisagés comme des garants de la solidité des diplômes, de leur pérennité et de leur valeur sur un marché du travail exigeant et instable. Ils s'inscrivent en référence à l'idée de formation méthodique et complète qui est au cœur de la constitution du dispositif des diplômes professionnels, idée qui a mis du temps à s'imposer et que les employeurs battent régulièrement en brèche, tout en la validant dans les faits (Moreau, 2002). Autrement dit, c'est pour préserver l'identité des diplômes que leurs constructeurs dérogent à la règle, afin de les démarquer des divers titres et certificats qui existent en parallèle dans l'espace concurrentiel et de plus en plus ouvert aux lois du marché qui s'organise aujourd'hui autour de la « certification ». On constate en conséquence une certaine forme de consensus sur le principe que les diplômes professionnels, quels que soient leur niveau et leur spécialité, ne doivent pas se contenter de valider des compétences productives.

Ces contradictions entre la norme, ses usages et ses modes de reconnaissance dans notre système social nous renvoient plusieurs questions : est-il possible de dissocier complètement formation et certification sans appauvrir le diplôme et tout en prenant en compte l'ouverture vers la poursuite d'études ? Peut-on garantir la qualité des diplômes en réduisant et en simplifiant le contenu des référentiels de certification, comme le demandent souvent les promoteurs de la VAE pour faciliter l'accès des actifs aux diplômes ? Et comment simplifier les référentiels tout en leur permettant de rendre compte des multiples fonctions des diplômes ?

CONCLUSION

Toutes les critiques formulées contre les référentiels montrent que ce modèle présenté aujourd'hui comme un impératif pour toutes les certifications professionnelles – y compris celles qui dépendent de l'enseignement supérieur long –, et fondé sur une césure nécessaire entre formation et certification, rencontre et pose quelques problèmes. Ces problèmes concernent la construction des documents fondateurs – RAP et référentiel de certification –, les

usages que l'on peut en faire, mais aussi ce que l'institution choisit de mettre en valeur à travers ses « produits ». En s'interrogeant sur les référentiels, leur diversité, leur complexité et ce qu'elles révèlent, c'est à la question du sens que le système éducatif donne à ses diplômes que l'on est conduit. Objets de luttes sociales qui sont restées très vives malgré le relatif consensus qui les assure de leur « nécessité », les diplômes professionnels sont porteurs d'enjeux économiques et sociaux très importants, dont leur faible valeur dans le système scolaire ne rend pas du tout compte. Ils concernent en effet une grande partie de la main-d'œuvre, celle des ouvriers, des employés et des professions intermédiaires (catégories socio-professionnelles qui rassemblent la majorité des actifs), et sont au cœur des discussions entre les instances de l'État et les partenaires sociaux sur la constitution et la gestion des « ressources humaines ». Dans leur surcharge et leurs paradoxes, les référentiels tels qu'ils sont construits reflètent l'intériorisation de ces enjeux. C'est parce que les diplômes doivent favoriser l'accès à l'emploi, permettre la mobilité professionnelle et sociale, autoriser la poursuite d'études tout en garantissant l'acquisition de savoirs indépendants de l'activité professionnelle ciblée, que les référentiels ne sont pas des objets simples et standardisés. Conscients que c'est aussi sur ces documents et sur les ambitions qu'ils manifestent que les diplômes puisent leur légitimité, les auteurs des référentiels tiennent à y mettre le plus d'éléments possible, allant plus facilement vers la surenchère que vers la simplification officiellement requise. Lorsque l'on considère les exigences des référentiels, on voit que c'est à la qualité des diplômes que s'attachent les auteurs.

Leur rejet de la simplification, leur souci que l'on peut juger parfois un peu dérisoire de « la liste complète » peuvent s'interpréter comme une défense de la valeur des diplômes plus que comme la preuve d'un sclérotisme excessif ou d'un certain élitisme.

Par la rigueur de leur construction, leurs ambitions et leur dimension institutionnelle, les référentiels des diplômes ne sont pas de simples outils malléables au seul service de ceux qui y ont recours. Les études sur la VAP menées sous la direction d'Yves Clot (Clot, 1999, 2000, 2002) mettent ainsi parfaitement en valeur l'importance à la fois concrète et symbolique de ces documents, qui spécifient ce que valide le diplôme et constituent un repère stable, commun et plutôt riche si on le compare aux plaquettes ou autres documents d'information qui présentent d'autres certifications professionnelles. Tels qu'ils sont présentés, les diplômes professionnels n'apparaissent pas non plus comme de simples attestations de savoir-faire. Dans l'univers de la certification qui est en train de s'élargir et de se réorganiser sous l'impulsion de la loi de modernisation sociale de 2002, on peut s'interroger sur la place qui reviendra dans l'avenir aux diplômes professionnels, place de plus en plus controversée. Mis en cause au nom de leur degré d'exigences et de leurs multiples fonctions, ces diplômes pourront-ils conserver les caractéristiques distinctives qui ont pourtant contribué à construire leur légitimité ?

Fabienne Maillard

Direction de l'enseignement scolaire
Ministère de l'Éducation nationale

NOTES

- (1) Il existe aussi des référentiels pour les matières d'enseignement général comme les mathématiques ou le français, mais ces référentiels sont conçus différemment, par d'autres acteurs que ceux qui siègent aux Commissions professionnelles consultatives, et ils sont communs aux spécialités d'un même diplôme. Les 217 spécialités de CAP, qui constituent 217 diplômes distincts, ont ainsi le même référentiel en français ou en histoire-géographie.
- (2) Enseignants, individus en formation, candidats aux diplômes, tuteurs de stage, professionnels-membres des jurys...
- (3) « *Les diplômes professionnels en France et en Allemagne – conception et jeux d'acteurs* », L'Harmattan.
- (4) On doit remarquer que si la règle semble claire dans les textes de la loi, en revanche la définition de ce qu'est une « certification professionnelle » l'est beaucoup moins. De nombreux débats ont ainsi

actuellement lieu à la Commission nationale de la certification professionnelle mise en place par la loi au sujet des diplômes de l'enseignement supérieur, qui offrent plusieurs conceptions de la « professionnalisation ».

- (5) « *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880/1965)* », Belin.
- (6) Cette expression n'est pas en vigueur dans les instances du ministère de l'Éducation nationale, elle est de notre fait.
- (7) « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », in « *Savoirs et compétences – de l'usage social des notions à leur problématisation* », L'Harmattan.
- (8) La DESCO a commandité de nombreuses études depuis 1990 sur les diplômes professionnels. Pour l'étude menée ici, une cinquantaine de travaux spécifiques ont été mobilisés dont plus

d'une trentaine éditée dans la collection « CPC/Documents ». Voir F. Maillard, « *Les référentiels des diplômés professionnels - la norme et l'usage* », « CPC/Document » n°2001/5. Les études de référence ont toutes été réalisées dans le courant de la décennie 90. Ces travaux, de type qualitatif, portent sur un diplôme particulier ou sur une filière, ou sur un ensemble de spécialités. Ils interviennent en général dans une perspective de rénovation du diplôme ou de la filière.

- (9) Opus cité.
- (10) Cf P. Pelpel, « *Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique* », Revue française de pédagogie, n° 131, avril-mai-juin 2000.
- (11) Ce chiffre change chaque année et varie selon la manière dont on considère les options associées à certaines spécialités. La liste officielle des diplômes de 2003 compte 217 CAP, 39 BEP, 68 Mentions complémentaires, 63 baccalauréats professionnels, 64 brevets professionnels et 113 BTS.
- (12) « *Les diplômés professionnels et la formation continue* », « CPC-Info » n° 34, premier semestre 2002, ministère de l'Éducation nationale.
- (13) On rappelle que les brevets professionnels, à l'origine diplômes créés exclusivement pour les adultes dans le cadre de « la promotion sociale », sont depuis 1992 accessibles aux apprentis. Ces derniers représentent désormais plus de la moitié des candidats au BP, qui en changeant de public, a aussi changé de forme et de sens.
- (14) Ces changements sont également liés aux évolutions de la politique éducative, qui ne sont pas directement corrélées à celles du système productif en raison de l'autonomie dont dispose le système éducatif français. On ne peut traiter ici cet aspect, qui demande d'amples développements. Il a été abordé, au moins sur la question du CAP, dans un travail récent : « *Politique éducative et diplômés professionnels - le CAP entre déclin et relance* », « CPC/Document » n°2003/3, ministère de l'Éducation nationale, 2003.
- (15) Si le rapport entre diplôme et emploi ne dépend d'aucun texte législatif, excepté dans le cas des professions réglementées, il s'inscrit néanmoins dans le cadre des conventions collectives des branches professionnelles, qui ont chacune leurs propres grilles de classification. Les grilles à critères classants, qui coexistent avec d'autres modèles plus traditionnels, octroient au diplôme une valeur plus relative que celle qui lui est accordée par les grilles dites Parodi ou par les grilles mixtes, tout en citant très souvent les diplômés professionnels. Dans la mesure où elles se répandent et favorisent une certaine souplesse d'usage par les entreprises, les liens entre diplômes et qualifications professionnelles tendent à se relâcher, conformément aux souhaits largement exprimés par les représentants du Médef.
- (16) « *Documents méthodologiques pour l'élaboration des diplômes : référentiel des activités professionnelles et référentiel de certification du domaine professionnel* », « CPC-Document » n°93/1, 1993, ministère de l'Éducation nationale.
- (17) On rappelle que ces reproches étaient clairement formulés dès le début des années 60, à partir du moment où le chômage s'est développé, pour prendre beaucoup d'ampleur dans les années 80.
- (18) B. Bouyx : « *Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France* », in « *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France - conception et jeux d'acteurs* », L'Harmattan, 1997.
- (19) « *La création des premiers baccalauréats professionnels de la métallurgie : maintenance, productique, électrotechnique* », in « *Les diplômés professionnels en France et en Allemagne - conception et jeux d'acteurs* », opus cité.
- (20) « *Les brevets professionnels dans l'architecture du niveau IV de formation professionnelle* », « CPC/Document » n° 02/5, ministère de l'Éducation nationale.
- (21) Le pluriel s'impose pour les trois qualificatifs dans la mesure où chaque fonction identifiée est multidimensionnelle : la fonction scolaire, par exemple, renvoie à la fois à l'accueil des jeunes en difficulté qu'il faut scolariser et à l'ouverture vers la poursuite d'études incluse dans chaque diplôme du ministère.
- (22) Cette taxinomie, qui recense des objectifs pédagogiques, est la principale référence prônée par l'inspection générale pour l'élaboration des référentiels des diplômés industriels. Les grandes capacités exposées dans ces référentiels s'en inspirent. Dans la mesure où l'outil-référentiel est issu de la pédagogie par objectifs, l'existence de tels liens n'est pas surprenante. Leur persistance et l'attachement qui semble leur être porté posent en revanche plus de questions.
- (23) Bernard Decomps, assisté de Michel Feutrie, rapporteur général, et d'Anne-Marie Charraud, rapporteur-adjoint.
- (24) Pour une approche plus complète de ces critiques, voir F. Maillard : « *Les référentiels des diplômés professionnels : la norme et l'usage* », opus cité.
- (25) Ce travail a abouti à un colloque DESCO/CEREQ en septembre 2001, dont les actes figurent dans « CPC/Document » n°2002/1 : « *La construction de la certification : quelles méthodes, pour quels usages ?* ».
- (26) Nouveau décret relatif au CAP de 2002.
- (27) Selon M. Möbus et E. Verdier, opus cité.
- (28) L'exemple des diplômés des arts appliqués est la parfaite illustration de cette tentative : leurs initiateurs les construisent en les différenciant totalement des autres diplômés professionnels, par souci de distinction et de préservation de leurs caractéristiques élitaires. Ils tiennent à conserver tous leurs diplômés, même ceux qui ne rassemblent ni formés ni candidats, au nom de la conservation d'un patrimoine de savoir-faire, et veulent en même temps conserver les exigences très élevées de ces diplômés, qui ne doivent surtout pas être assimilables à des diplômés professionnels « ordinaires ».
- (29) Ce cas est fréquent en BTS, les prochains titulaires du diplôme semblant tous voués à occuper des fonctions de cadres dotés de grandes responsabilités. Il concerne aussi de nombreux diplômés de métier ainsi que certains diplômés liés à des emplois émergents ou en cours de professionnalisation. Les référentiels des CAP Gardien d'immeubles, Opérateur des industries du recyclage ou Agent de prévention et de médiation situent les emplois auxquels ils s'adressent à un niveau très éloigné de celui qu'ils occupent en réalité. Garants de la sécurité des biens et des personnes, du respect de la loi, protecteurs de l'environnement, les professionnels sont censés posséder des savoirs complexes en plus de leurs savoir-faire.
- (30) « *La validation des acquis professionnels au milieu du gué* », « CPC-Documents » n° 02/4, ministère de l'Éducation nationale, 2002.
- (31) On se rappelle que Durkheim, au début du siècle, déplorait la faible place attribuée aux mathématiques et aux sciences dans l'enseignement scolaire, où elles étaient considérées comme des matières moins nobles que les « humanités » (voir « *L'évolution pédagogique en France* »).
- (32) La physique, la langue vivante dans certains cas, certains savoirs en français et en mathématiques etc. font partie de ces « savoirs associés ». Le découpage entre les savoirs plus ou moins généraux et plus ou moins directement utiles à l'activité professionnelle reste un objet de tension dans la définition des diplômes. Si, officiellement, il a un caractère scientifique (dont le bien-fondé reste à déterminer) et opérationnel, il est en fait le produit de négociations parfois âpres qui aboutissent à des redécoupages permanents.
- (33) Mesure qui varie selon les uns et les autres. Par ailleurs, on remarque que les professionnels sont souvent très attachés aux contenus de formation : pour défendre la qualité de la formation, ils tiennent à ce que celle-ci soit large et la plus exhaustive possible.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1997). – Les relations formation-emploi – une synthèse de la littérature. **Carrefour de l'éducation**, n° 4, juillet-décembre (Université de Picardie).
- AGULHON C., BRUCY G., ROPÉ F. (2002). – **Le Brevet professionnel dans l'architecture du niveau IV de formation professionnelle**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 2002/5).
- BOURDIEU P. (1983). – **Ce que parler veut dire**. Paris : Fayard.
- BRUCY G. (1998). – **Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880/1965)**. Paris : Belin.
- BRUCY G., ROPÉ F. (2000). – **Suffit-il de scolariser ?** Paris : Éditions de l'Atelier.
- CEREQ/DESCO (2002). – **La construction de la certification : quelles méthodes pour quels usages ?** Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 2002/01).
- CLOT Y., BALLOUARD C., WERTHE C. (1999). – **La validation des acquis professionnels – nature des connaissances et développement**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 99/4).
- CLOT Y., MAGNIER J., WERTHE C. (2000). – **La validation des acquis professionnels – concepts, méthodes, terrain**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 2000/4).
- CLOT Y., PROT B., WERTHE C. (2002). – **La validation des acquis professionnels au milieu du gué**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. (CPC/Document, n° 2002/4)
- DURKHEIM É. (1969). – **L'évolution pédagogique en France**. Paris : PUF.
- ECKERT H., VENEAU P. (2000). – Le rapprochement de l'école et de l'entreprise dans l'enseignement technique : sur les limites d'une rationalisation volontariste. **Revue française de pédagogie**, n° 131, avril-mai-juin.
- FOURCADE B., OURTAU M. (1998). – **La double finalité du BEP**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 98/1).
- INSPECTION GÉNÉRALE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). – **La validation des acquis professionnels au sein de l'Éducation nationale**. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale et à Monsieur le ministre délégué à l'Enseignement professionnel.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1995). – **Les savoirs scolaires**. Paris : L'Harmattan.
- LICHTENBERGER Y. (1999). – Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. **Formation-Emploi**, n° 67.
- MAILLARD F. (1998). – **De la formation à l'emploi – Les BTS du commerce entre complémentarité et concurrence**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 98/9).
- MAILLARD F. (2001). – **Les référentiels des diplômes professionnels – la norme et l'usage**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 2001/5).
- MOREAU G. (dir.) (2002). – **Les patrons, l'État et la formation des jeunes**. Paris : La Dispute.
- PELPEL P. (2000). – Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique. **Revue française de pédagogie**, n° 131, avril-mai-juin.
- PIOTET F. (2002). – **La révolution des métiers**. Paris : PUF.
- PIOTET F. (2003). – **Compétences et ordre social. Réfléchir la compétence**. Toulouse : Octares.
- ROPÉ F., TANGUY L. (dir) (1994). – **Savoirs et compétences**. Paris : L'Harmattan.
- ROSE J. (1998). – **Les jeunes face à l'emploi**. Paris : Desclée de Brouwer.
- VERDIER E., MÖBUS M. (1997). – **Les diplômes professionnels en France et en Allemagne – conception et jeux d'acteurs**. Paris : L'Harmattan.
- VERDIER E. (1995). – Négociation et construction des diplômes. Les incertitudes des coordinations économiques et sociales. **Formation-Emploi**, n° 52.
- VINOKUR A. (1995). – Réflexion sur l'économie du diplôme. **Formation-Emploi**, n° 52.

Performances scolaires des élèves et appartenance ethnique (majoritaire vs. minoritaire) de leurs modèles professionnels

Delphine Martinot
Marie-Christine Toczek
Sophie Brunot

Dans cette étude portant sur la relation entre la performance scolaire des élèves et leurs modèles professionnels, l'originalité est d'étudier le rôle joué par l'appartenance ethnique des modèles. Nous suggérons que, quelle que soit l'appartenance ethnique des élèves, ceux qui ont pour modèle un membre d'un groupe ethnique associé à une mauvaise réputation intellectuelle (groupe minoritaire) auront des performances scolaires plus faibles que les élèves dont le modèle est membre d'un groupe ethnique épargné par cette mauvaise réputation (groupe majoritaire). Cette hypothèse a été testée sur des élèves de CM2 dont 26 étaient membres d'un groupe ethnique minoritaire (enfants issus d'une immigration récente) et 30 membres du groupe ethnique majoritaire (enfants non-migrants). Ces élèves remplissaient un questionnaire permettant de connaître leur modèle professionnel et son origine ethnique, puis leurs notes en mathématiques et en français étaient recueillies en fin d'année scolaire. Les résultats, conformes à l'hypothèse, sont discutés en termes de processus d'identification au groupe ethnique.

Mots-clés : groupe ethnique, modèle, performance scolaire, mauvaise réputation

La croyance selon laquelle les personnes célèbres, c'est-à-dire des personnes à la réussite éblouissante, peuvent servir de modèles aux autres en les incitant à faire de leur mieux, est très largement répandue dans notre société. Assez récemment, dans le cadre d'un programme lancé par le ministère de la Jeunesse et des Sports, des rencontres étaient organisées entre des sportifs ou acteurs célèbres (e.g., Zinedine Zidane, Gérard Depardieu, David Douillet) et des enfants ou jeunes adolescents issus de banlieues dites « difficiles ». Ces actions sont souvent justifiées par l'idée que ces célébrités peuvent servir de

modèles aux membres de groupes désavantagés d'un point de vue socio-économique et motiver ainsi leurs aspirations. Les travaux de Lockwood et Kunda (1997) viennent quelque peu tempérer l'enthousiasme que peuvent susciter de telles actions. Ces auteurs montrent que les individus peuvent progresser en s'inspirant de certaines célébrités si le succès de ces dernières leur semble accessible. En revanche, les individus peuvent régresser si le succès des stars auxquelles ils se réfèrent leur semble inaccessible. Ainsi, les célébrités ne se révéleraient pas systématiquement être des modèles aussi bénéfiques que les

pouvoirs publics semblent le supposer. Heureusement, les modèles, sources d'inspiration pour un individu, ne se limitent pas aux célébrités, mais peuvent aussi émaner de l'entourage individuel proximal. L'objet de ce travail est de s'interroger sur le rôle de ces modèles plus « ordinaires » dans la réussite académique individuelle. Plus précisément, il s'agit ici d'examiner s'il existe une relation entre les modèles professionnels disponibles dans l'entourage proche de l'élève et les performances scolaires de ce dernier. Pour aborder une telle question, l'impact potentiel des modèles sur la motivation de l'individu à réussir sera discuté à travers une présentation succincte des travaux de Bandura (1982) sur la notion d'auto-efficacité perçue. Nous défendrons ensuite l'idée que l'appartenance ethnique du modèle d'un élève pourrait être reliée aux performances scolaires de ce dernier. De fait, l'objectif de l'étude empirique présentée sera d'explorer une nouvelle piste sur la relation entre la réussite scolaire des individus et leurs modèles. Jusqu'à présent, l'étude de cette relation a été menée quasi exclusivement dans une approche interpersonnelle (élève-modèle). L'originalité de cette recherche exploratoire est d'introduire un niveau d'analyse supplémentaire, lié aux relations intergroupes, en testant l'idée que l'appartenance groupale des modèles choisis par les élèves peut être reliée à la performance de ces derniers.

MOTIVATION ET EXPÉRIENCE VICARIANTE

La perception d'auto-efficacité

Depuis les travaux de Bandura (1982) sur l'auto-efficacité perçue, il apparaît clairement que la performance d'un individu dépend non seulement de ses capacités *per se* mais aussi de la croyance qu'il entretient à propos de celles-ci. Bandura décrit cette croyance en son efficacité personnelle comme une estimation de ses propres capacités et comme un jugement sur la façon dont on peut organiser et exécuter une action. Pour Bandura (1986, voir aussi 2002, pour une traduction française), la connaissance de sa propre efficacité, qu'elle soit exacte ou fautive, est basée sur quatre sources d'information. La principale est la réussite de l'individu, c'est-à-dire les succès et/ou les échecs effectifs, parce qu'elle repose sur des expériences authentiques (Bandura, Adams, & Beyer, 1977). Alors que les succès accroissent le sentiment d'efficacité, les échecs répétés le diminuent, surtout s'ils ne sont pas dus à un manque d'ef-

fort ou à des circonstances externes. Deux des trois autres sources d'information qui alimentent le sentiment d'auto-efficacité sont assez mineures. Il s'agit de la persuasion verbale et des états d'activation physiologiques, mais nous ne les évoquerons pas plus avant, Bandura (1986) considérant que leur pouvoir est trop limité pour exercer à lui seul un effet durable sur l'auto-efficacité. Enfin, la dernière source, l'expérience vicariante, retiendra davantage notre attention car elle permet de comprendre comment les performances des individus peuvent être influencées par des modèles. La perception d'auto-efficacité est en effet partiellement influencée par l'observation de personnes similaires à soi.

Selon Bandura (1986), voir des individus semblables à soi réussir augmenterait l'auto-perception d'efficacité chez des observateurs qui possèdent aussi les capacités d'accomplir des activités comparables. Ils se persuadent que si les autres peuvent le faire, ils devraient, eux aussi, être au moins capables d'améliorer leur performance. Par le même processus, l'observation de l'échec de personnes apparemment de compétence similaire, et, ce, en dépit de leurs efforts importants, diminue le jugement des observateurs sur leurs propres capacités et réduit leurs efforts (Brown & Inouye, 1978). Bien que les expériences vicariantes influencent généralement plus faiblement les performances que les expériences directes, elles peuvent produire des changements significatifs et persistants de celles-ci. Les individus convaincus de leur inefficacité par expérience vicariante ont tendance à se comporter de façon inefficace, ce qui, de fait, génère une confirmation comportementale de l'incapacité. De la même façon, les personnes qui améliorent l'auto-efficacité perçue peuvent affaiblir l'impact d'expériences directes d'échec (Brown & Inouye, 1978). L'influence vicariante peut ainsi s'installer dans des processus dynamiques qui agissent sur la perception d'auto-efficacité par un impact comportemental et/ou par une diminution des effets d'autres formes d'influence. Les personnes qu'un individu prendra pour modèles peuvent accroître ou diminuer sa perception d'efficacité et donc son investissement dans la réalisation d'une tâche.

Choix des modèles et groupes ethniques

Une recherche récente de Marx et Roman (2002) montre qu'un modèle devient une source de motivation pour un élève seulement s'il remplit impérativement deux critères. Primo, comme nous l'avons déjà

précisé, il faut que sa réussite semble accessible à cet élève. Secundo, le modèle doit être perçu comme similaire à l'élève, aussi bien d'un point de vue physique que psychologique (Lockwood & Kunda, 1997). Les dimensions principales qui contribuent à la perception de similarité sont le genre, l'ethnie, l'âge, le niveau éducatif et socio-économique ou la personnalité (Tesser, 1988). L'ethnie peut donc être une des dimensions qui guident un individu dans le choix de son modèle, et ceci d'autant plus que cette caractéristique groupale apparaît reliée au niveau de réussite du modèle. Marx et Roman (2002) considèrent qu'un troisième critère peut améliorer l'impact d'un modèle. L'élève doit accorder de l'importance au groupe qu'il partage avec son modèle, c'est-à-dire être fortement identifié à ce groupe. Dans le cas où le modèle partage la même appartenance ethnique que l'élève, ce dernier devra être fortement identifié à son groupe ethnique. Pour Marx et Roman (2002), ce dernier critère est moins fondamental que les deux premiers, mais ne saurait être totalement négligé.

Par rapport à la population cible de notre étude, à savoir des élèves en classe de CM2, ce dernier critère semble être satisfait. En effet, Martinot et Audebert (2003) ont mis en évidence que des enfants de CM1 et de CM2 étaient très fortement identifiés à leur groupe ethnique. Autrement dit, pour des enfants entre 8 et 12 ans, l'identité ethnique contribue très massivement à la définition de soi.

GROUPES ETHNIQUES ET PERFORMANCE SCOLAIRE

Réputation du groupe d'appartenance des modèles

À certaines catégories sociales sont associées des stéréotypes négatifs qui font peser sur leurs membres une mauvaise réputation dans le domaine intellectuel. Ces stéréotypes négatifs conduisent souvent les membres de ces groupes dits « stigmatisés » à confirmer cette mauvaise réputation (e.g., Croizet & Claire, 1998 ; Leyens, Désert, Croizet, & Darcis, 2000 ; Steele & Aronson, 1995). Cette confirmation de la mauvaise réputation donne aux stéréotypes une apparente exactitude qui renforce leur aspect prescriptif (Fiske & Stevens, 1993). La réputation associée à un groupe dans un domaine peut ainsi devenir prédictive de la réussite des membres de ce groupe dans

ce même domaine. Aussi un modèle issu d'un groupe stigmatisé dans un domaine pourrait-il nuire à la réussite de l'élève dans le domaine en question. Nous suggérons ainsi que la simple connaissance implicite ou explicite de la réputation associée au groupe du modèle sera reliée au comportement et aux performances de l'élève dans des domaines associés à la réputation. Plusieurs recherches montrent en effet que la connaissance des stéréotypes sur les groupes ethniques apparaît dès l'âge de 4 ans (Aboud, 1988 ; Augustinos & Rosewarne, 2001) et que les préjugés envers les populations issues de l'immigration sont plus ou moins défavorables selon l'origine ethnique (1) (Favre-Perroton, 1998 ; Vallet & Caille, 1996).

Cette relation entre le groupe – et sa réputation – du modèle et les performances de l'élève devrait être particulièrement importante car l'enfant n'a pas nécessairement d'information sur le niveau d'étude ou de réussite scolaire de son modèle (parmi les enfants qui ont rêvé de devenir vétérinaires, la plupart n'avaient aucune idée de la difficulté des études correspondantes !). Dans un domaine où, en raison des préjugés, l'appartenance groupale est supposée être prédictive des performances, le groupe d'appartenance du modèle d'un élève devrait donc être relié à la performance de cet élève.

Appartenance ethnique des modèles et performance scolaire

Les arguments développés plus haut conduisent à prédire qu'un élève avec un modèle professionnel issu d'un groupe ethnique minoritaire associé à des préjugés défavorables dans le domaine scolaire sera moins investi et donc moins performant sur le plan scolaire qu'un élève ayant choisi un modèle dans le groupe majoritaire dont la réputation n'est pas ainsi entachée. Autrement dit, nous suggérons que les performances scolaires seront plus faibles chez les élèves qui possèdent un modèle issu d'un groupe ethnique minoritaire victime de préjugés défavorables dans le domaine intellectuel comparées à celles des élèves dont le modèle est membre du groupe ethnique majoritaire.

Précisons que, dans la présente recherche, des élèves dont la famille n'est pas issue d'une immigration récente (élèves pouvant être perçus comme d'origine française) seront considérés comme membres du groupe ethnique majoritaire tandis que des élèves dont la famille est issue de l'immigration récente seront considérés comme membres d'un

groupe ethnique minoritaire. De plus, en raison d'une tendance à préférer les individus qui nous ressemblent (Belin-Michinov, 2001), les élèves du groupe ethnique majoritaire devraient choisir préférentiellement des modèles dans leur groupe ethnique. En revanche, nous faisons l'hypothèse que le choix pour un modèle issu de leur propre groupe sera moins marqué chez les élèves membres d'un groupe ethnique minoritaire et, ce, pour deux raisons. D'une part, ces derniers peuvent se considérer comme membres du groupe ethnique majoritaire : bien que nés de parents issus de l'immigration, ils sont aussi nés en France. D'autre part, la prééminence des valeurs du groupe majoritaire dans la société peut les amener à vouloir ressembler aux membres de ce groupe (Clark et Clark, 1947).

MÉTHODE

Participants

Soixante-quatorze élèves (35 filles et 39 garçons d'âge moyen 10 ans et 11 mois) ont participé à cette recherche. Ils ont été sélectionnés dans des classes de CM2 car c'est entre l'âge de 9 et 11 ans que les enfants deviennent capables d'utiliser une personne comme standard de référence (Higgins, Tykocinski & Vookles, 1990). De plus, comme évoqué en introduction, les enfants en CM2 sont très identifiés à leur groupe ethnique (Martinot & Audebert, 2003).

Les élèves sélectionnés étaient issus de six classes de CM2 appartenant à quatre écoles de l'enseignement public. Ces six classes avaient été choisies en raison de l'importante diversité des origines ethniques des élèves. De plus, lors d'un pré-test, nous avons constaté que les enfants dont les parents étaient d'origine française appartenaient à des catégories socio-économiques de statuts aussi bien élevé que faible alors que les enfants dont les parents étaient d'origine étrangère appartenaient presque tous à des catégories socio-économiques de faible statut. Afin de contrôler ce facteur « catégorie socio-économique », susceptible d'avoir une influence (Croizet & Claire, 1998), nous avons uniquement retenu pour notre étude les élèves issus de catégories socio-économiquement faibles. Nous avons également exclu de notre recherche les élèves avec une double appartenance ethnique (i.e., appartenance au groupe majoritaire par l'un des parents et au groupe minoritaire par l'autre). Notre population était donc constituée d'élèves issus de catégories socio-économiques faibles et appartenant à un seul groupe ethnique. Sur

ces 74 élèves, 44 avaient des parents d'origine française et étaient catégorisés comme membres du groupe ethnique majoritaire. Les 30 autres élèves avaient des parents d'origine étrangère et étaient catégorisés comme membres d'un groupe ethnique minoritaire. Parmi ces 30 enfants, 4 étaient d'origine algérienne, 7 d'origine marocaine, 8 d'origine portugaise, 1 d'origine sénégalaise, 2 d'origine tunisienne, et 8 d'origine turque.

Procédure et matériel

Notre étude s'est déroulée en deux phases s'étalant sur une période de 6 mois. Durant la première phase qui se déroulait au mois de janvier, les élèves remplissaient le questionnaire sur lequel reposait notre étude. Nous insistions sur le caractère anonyme du questionnaire, mais l'élève était en réalité identifié par un code-barre. Lors de la deuxième phase, située au mois de juin, nous procédions au recueil des notes obtenues par les élèves en français et en mathématiques sur les trois trimestres. Initialement, nous souhaitions recueillir les notes dans d'autres matières (géographie, histoire-éducation civique, sciences et technologies, sport, musique, arts plastiques), mais cela s'est révélé impossible en raison d'une trop forte hétérogénéité des modalités évaluatives adoptées par les enseignants (allant pour chaque matière de l'évaluation globale sans catégories de référence à une évaluation basée sur de multiples catégories).

Le questionnaire

Il permettait de recueillir le groupe ethnique des élèves et d'identifier les modèles professionnels envisagés par ces élèves.

Le groupe ethnique d'origine

Les élèves identifiaient leur groupe ethnique d'origine à partir de la consigne suivante : « *Les gens qui habitent en France appartiennent à différents groupes. Certains groupes viennent de : Algérie, Maroc, Portugal, Tunisie, Turquie, ou encore d'autres pays, ou de différents départements de France* ». L'élève devait alors préciser si la famille de son père et celle de sa mère venaient du même pays. Ensuite, on lui demandait « toi et ta famille, vous appartenez à quel groupe ? » et l'élève devait écrire le nom du pays correspondant. Comme déjà précisé, seules ont été analysées les données des élèves dont les parents étaient tous deux soit d'origine française soit d'origine étrangère.

Les professions envisagées

Cette partie du questionnaire était inspirée d'une procédure utilisée par Lockwood et Kunda (1997, étude 2). Les élèves devaient écrire le métier qu'ils souhaiteraient exercer une fois adultes à partir de la consigne suivante : « *Quelquefois, les enfants savent ce qu'ils aimeraient être une fois grands, quelquefois ils n'ont pas d'idée sur ce qu'ils aimeraient être, et quelquefois c'est un peu confus car il y a beaucoup de choses différentes qu'ils aimeraient être une fois grands et ils ne peuvent pas imaginer en choisir seulement une* ». Cette consigne était suivie de la question suivante : « *As-tu déjà pensé à ce que tu voudrais être quand tu seras adulte ? (oui ou non)* ». Plusieurs lignes étaient alors disponibles accompagnées de la consigne suivante : « *Écris tous les métiers que tu voudrais faire une fois adulte mais écris un seul métier par ligne, même si tu n'y avais jamais pensé avant. Tu as le droit de vouloir faire quelque chose de rare comme président ou ministre ou quelque chose de plus courant comme maître, ouvrier ou infirmier. Même si tu ne connais pas l'orthographe du métier, ce n'est pas grave du tout, écris-le comme tu peux* ». Tous les élèves ont répondu avoir déjà pensé à ce qu'ils voudraient être une fois adultes et ont donc complété cette partie.

Les modèles associés aux professions et leur appartenance groupale

À la suite de cette énumération libre, les élèves devaient relire leur liste de métiers et répondre à différentes instructions. Premièrement, ils appliquaient la consigne suivante : « *Pour chaque métier de ta liste, indique si tu connais personnellement quelqu'un qui fait ce métier. Pour cela, à côté de chaque métier cité dans ta liste entoure le mot qui correspond à ta réponse : "oui" si tu connais quelqu'un ou "non" si tu ne connais personne qui fait ce métier. ATTENTION : Ne réponds "oui" à cette question que si tu connais toi-même quelqu'un qui fait un de ces métiers. Tu ne peux pas répondre "oui" si tu connais quelqu'un qui fait ce métier mais que c'est à la télé que tu l'as vu* ». Deuxièmement, ils devaient réécrire le premier métier pour lequel ils avaient répondu oui (ils connaissaient personnellement quelqu'un qui l'exerçait) et préciser si cette personne était un homme ou une femme. Enfin, ils devaient préciser le groupe d'origine de cette personne en appliquant l'instruction suivante : « *Tu te rappelles au début du questionnaire, tu as lu que les gens qui habitent en France viennent de différents pays ou régions. À quel groupe appartient la*

personne que tu connais et qui fait le métier que tu aimerais faire plus tard (de quel pays vient-elle) ? ».

Remarques importantes

1. Toutes les consignes étaient non seulement écrites mais aussi présentées longuement à l'oral et accompagnées d'exemples, et, ce, jusqu'à ce que les expérimentateurs soient assurés que chaque élève avait compris ce qu'il devait faire.

2. Notre hypothèse sur le lien entre la performance scolaire des élèves et l'appartenance groupale des modèles étant basée sur le fait que le modèle est un exemplaire ordinaire de son groupe, nous avons considéré qu'un élève possédait un modèle s'il connaissait personnellement quelqu'un exerçant un des métiers envisagés à l'âge adulte. Les élèves qui envisageaient un métier pour lequel ils ne connaissaient personne personnellement étaient considérés comme n'ayant pas de modèle. De plus, cette définition du modèle permettait de s'assurer d'un minimum de proximité entre le modèle et l'élève [proximité indispensable à l'utilisation d'une personne comme standard de référence (Major, Testa & Bylsma, 1991)].

Mesures

Le codage des modèles

Le niveau d'étude des modèles était relevé et codé dans deux catégories : 1. Les métiers ne nécessitant pas d'études supérieures (e.g., chanteur(se), coiffeur(se), maçon) et 2. Ceux qui requièrent des études supérieures (e.g., maître(sse), docteur, architecte).

Les notes de français et de mathématiques

Chaque enseignant des 6 classes différentes fournissait le relevé sur l'année scolaire des notes en français et en mathématiques pour chaque élève. Seules les notes sur ces deux matières étaient standardisées d'une classe à l'autre. En effet, pour les six classes, les notes de français étaient basées sur les trois catégories suivantes : orthographe, grammaire/conjugaison, lecture/écriture, et les notes de mathématiques sur les trois catégories suivantes : numération-opérations-calcul mental, situations-problèmes et géométrie.

RÉSULTATS

Notre hypothèse ne portant que sur les élèves possédant un modèle ordinaire et représentatif de leur groupe, nous avons exclu de toutes nos analyses les

élèves déclarant ne pas avoir de modèle personnellement connu, soit 14 enfants issus du groupe ethnique majoritaire et 4 enfants issus d'un groupe ethnique minoritaire. Les données analysées portent donc sur 56 enfants répartis comme indiqué dans le tableau 1.

Choix des modèles

En raison de l'attrait pour les personnes perçues comme similaires à soi (Belin-Michinov, 2001), on pouvait attendre que les élèves, quel que soit leur groupe d'origine, choisissent préférentiellement leurs modèles dans leur groupe ethnique. Toutefois, nous avons également suggéré que les enfants membres d'un groupe ethnique minoritaire pouvaient choisir leurs modèles dans le groupe ethnique majoritaire parce qu'ils pouvaient le considérer comme leur propre groupe, mais aussi en raison du plus grand prestige accordé par la société au groupe des français d'origine française.

Conformément à notre attente, et même au-delà de celle-ci, les élèves membres du groupe majoritaire évoquent tous des modèles issus de leur propre groupe d'appartenance et ne citent donc aucun modèle appartenant à un groupe ethnique minoritaire. En revanche, et toujours en accord avec notre hypothèse, même si les élèves du groupe minoritaire choisissent en majorité des modèles dans leur groupe ethnique d'origine, un nombre substantiel d'entre eux

citent des modèles issus du groupe ethnique majoritaire. Un test de khi-deux révèle d'ailleurs que la répartition des élèves du groupe majoritaire en fonction du groupe d'appartenance du modèle (majoritaire versus minoritaire) diffère significativement de la répartition des élèves du groupe minoritaire, $\chi^2 = 14.05$, $p = .0002$ (voir tableau 1). Ce résultat ne permet pas de trancher entre l'hypothèse de l'attrait pour la similarité et celle de l'attrait pour un groupe socialement valorisé pour expliquer le choix d'un modèle. Ces deux hypothèses ne sont d'ailleurs pas incompatibles.

Performances scolaires et modèle

Nous avons fait l'hypothèse qu'indépendamment de leur groupe ethnique d'appartenance, les élèves ayant un modèle issu d'un groupe ethnique minoritaire associé à une mauvaise réputation intellectuelle devraient avoir de moins bonnes performances scolaires comparés aux élèves possédant un modèle membre du groupe ethnique majoritaire. Parce qu'aucun élève membre du groupe majoritaire n'a choisi de modèle dans un groupe minoritaire, notre plan factoriel n'était pas complet et il était donc impossible de tester notre hypothèse d'effet principal. En revanche, nous avons pu tester partiellement les effets attendus en réalisant deux contrastes orthogonaux *a priori*. Ces deux contrastes sont réalisés sur les moyennes standardisées (2) en mathématiques et en français. Les variables « niveau d'étude des modèles » et « genre des élèves » sont utilisées comme covariants de façon à contrôler leurs effets (3).

Le premier contraste compare les élèves appartenant à un groupe ethnique minoritaire mais avec un modèle issu du groupe majoritaire, aux élèves du groupe majoritaire ayant leur modèle dans le groupe majoritaire. Nous n'attendons aucune différence significative au niveau des performances scolaires puisque tous ces élèves choisissent leur modèle dans le groupe ethnique majoritaire. Conformément à cette attente, les élèves du groupe majoritaire qui choisissent

Tableau I. – Répartition des élèves en fonction de leur groupe ethnique d'appartenance et de celui de leur modèle

	Modèle issu du groupe ethnique majoritaire	Modèle issu d'un groupe ethnique minoritaire
Groupe ethnique majoritaire	30	0
Groupe ethnique minoritaire	10	16

Tableau II. – Répartition des élèves en fonction de leur groupe ethnique d'appartenance, de celui de leur modèle et du niveau d'études de leur modèle.

	Modèle avec études supérieures		Modèle sans études supérieures	
	Modèle issu du groupe ethnique majoritaire	Modèle issu du groupe ethnique minoritaire	Modèle issu du groupe ethnique majoritaire	Modèle issu du groupe ethnique minoritaire
Groupe majoritaire	11	0	19	0
Groupe minoritaire	7	3	3	13

sent leur modèle dans le groupe majoritaire obtiennent des performances scolaires qui ne diffèrent pas significativement de celles obtenues par les élèves membres d'un groupe minoritaire choisissant leur modèle dans le groupe majoritaire, et, ce, aussi bien en français, qu'en mathématiques, tous les $F_s < 1$, ns (voir tableau 3).

Le second contraste compare les élèves, indépendamment de leur groupe d'appartenance, mais possédant leur modèle dans le groupe majoritaire aux élèves membres d'un groupe minoritaire dont le modèle appartient au groupe minoritaire. Nous prévoyons des performances scolaires plus faibles pour ces derniers. En effet, le fait de posséder un modèle dans un groupe minoritaire victime de préjugés défavorables est supposé être relié à de plus faibles performances. Nous observons, en accord avec cette attente, que les élèves d'un groupe ethnique minoritaire associé à une mauvaise réputation intellectuelle choisissant leur modèle dans leur propre groupe ont des performances scolaires inférieures à celles des élèves (du groupe majoritaire ou minoritaire) dont le modèle appartient au groupe majoritaire, et ce aussi bien pour les notes en mathématiques, $F(1, 53) = 8,26$, $p = .006$, que pour les notes en français $F(1, 53) = 5,32$, $p = .03$.

DISCUSSION

L'appartenance ethnique étant une des principales dimensions qui contribuent à la perception de similarité entre un modèle et soi-même, les enfants devraient avoir tendance à préférentiellement s'identifier à des modèles issus de leur groupe ethnique. Malheureusement, à certains groupes ethniques

minoritaires sont associés des préjugés défavorables dans le domaine intellectuel qui font peser sur leurs membres une mauvaise réputation (Crocker *et al.*, 1998 ; Favre-Perroton, 1998 ; Vallet & Caille, 1996). En revanche, un tel préjugé négatif n'entache généralement pas la réputation des membres du groupe ethnique majoritaire. Un modèle membre du groupe ethnique majoritaire ne sera donc pas associé à une mauvaise réputation intellectuelle alors qu'un modèle membre de certains groupes ethniques minoritaires pourra l'être. Parce que les enfants apprennent ce qu'ils estiment être capables de faire notamment par expérience vicariante (Bandura, 1982), la réussite scolaire présumée des personnes qu'ils prennent pour modèles peut leur servir à anticiper leur propre réussite scolaire. Dès lors, les enfants avec un modèle issu du groupe ethnique majoritaire devraient développer une plus grande motivation, faire plus d'efforts à l'école et ainsi obtenir de meilleures performances scolaires que ceux possédant un modèle dans un groupe minoritaire à mauvaise réputation intellectuelle.

Conformément à cette attente, les élèves membres d'un groupe ethnique minoritaire stigmatisé qui choisissent leur modèle dans le groupe ethnique majoritaire réussissent – sur le plan scolaire – aussi bien que les élèves membres du groupe majoritaire choisissant leur modèle dans leur propre groupe. En revanche, mais toujours comme attendu, les élèves membres d'un groupe ethnique minoritaire stigmatisé qui choisissent leur modèle dans leur propre groupe réussissent moins bien que les élèves (majoritaires et minoritaires) possédant un modèle dans le groupe ethnique majoritaire. L'appartenance groupale du modèle semble donc associée aux performances scolaires de l'élève. Un tel résultat alimente l'idée que s'en tenir à l'étude de la dynamique interpersonnelle

Tableau III. – **Moyennes des notes (4) en mathématiques et en français en fonction du groupe ethnique d'appartenance des élèves et du groupe ethnique d'appartenance du modèle (écart-type entre parenthèses)**

	N	Notes en mathématiques	Notes en français
Elèves du groupe majoritaire avec modèle issu du groupe majoritaire	30	14,73 (2,42)	14,14 (2,11)
Elèves du groupe minoritaire avec modèle issu du groupe minoritaire	16	12,44 (3,67)	12,29 (3,56)
Elèves du groupe minoritaire avec modèle issu du groupe majoritaire	10	14,61 (2,95)	13,68 (3,94)

existant entre un élève et son modèle est sans doute insuffisant pour comprendre la relation entre réussite scolaire et modèles. Une dynamique impliquant les appartenances groupales du modèle et de l'élève pourrait jouer un rôle à ne pas négliger dans la réussite scolaire.

Limites

Dans cette recherche, nous avons montré que les enfants, membres d'un groupe ethnique minoritaire associé à des préjugés défavorables, dont le modèle est issu de ce groupe, réussissent moins bien sur le plan scolaire que les enfants, membres des groupes majoritaire et minoritaire, dont le modèle est originaire du groupe ethnique majoritaire. Toutefois, un tel résultat doit être interprété avec précaution. Il convient en effet de rappeler qu'il a été obtenu avec des élèves appartenant à des catégories socio-économiques de faible statut et, qu'avant d'en généraliser la portée, il sera nécessaire de mener d'autres recherches sur des populations d'origines socio-économiques plus diverses.

Une autre limite importante à notre recherche, et même la principale, est qu'elle n'éclaire pas sur la nature de la relation entre l'appartenance ethnique du modèle et la performance scolaire. En fait, cette recherche soulève plus de questions qu'elle n'en résout et, à ce titre, doit principalement être considérée comme exploratoire et susceptible de définir des pistes de recherche à venir. En effet, au terme de cette étude, de nombreuses interrogations restent en suspens : Quelle est la nature du lien qui unit l'appartenance ethnique des modèles professionnels aux performances scolaires ? Est-ce une relation de cause à effet ? Si tel est le cas, quel est le sens de la causalité et quels sont les mécanismes qui sous-tendent cette relation ? S'agit-il plutôt de deux facteurs variant conjointement sous l'influence d'une troisième variable ?

Quelques pistes de réflexion pour l'avenir

Une recherche récente menée aux États-Unis confirme que, dans l'étude du rôle du modèle dans la réussite scolaire, les appartenances groupales de celui-ci et de l'élève ne sauraient être négligées. Ainsi, Marx et Roman (2002) ont montré, dans une première expérience, que des jeunes femmes fortement motivées et accordant beaucoup d'importance aux mathématiques réussissent aussi bien un test de mathématiques difficile que des jeunes hommes,

lorsque c'est une femme qui fait passer ce test. En revanche, lorsque le test est administré par un homme, elles réussissent moins bien que leurs pairs de sexe masculin. Dans une seconde expérience, ces mêmes auteurs ont trouvé que des étudiantes fortement motivées et accordant beaucoup d'importance aux mathématiques réussissent mieux un test de mathématiques difficile lorsque la femme qui fait passer ce test est présentée comme très compétente plutôt que comme peu compétente. Ces deux recherches mettent en évidence l'impact positif d'un modèle féminin pour des femmes qui sont motivées et accordent une forte importance aux mathématiques. Ce modèle féminin semble pouvoir réduire, voire annihiler, l'effet négatif de la mauvaise réputation des femmes en mathématiques lorsqu'elles sont en comparaison avec des hommes (Quinn & Spencer, 2001). Donc un élève (dans les expériences ci-dessus, une étudiante) appartenant à un groupe entaché par une mauvaise réputation (les femmes en mathématiques) semble pouvoir obtenir de meilleures performances en s'inspirant d'un modèle issu de son groupe (une femme qui fait passer le test). Or, notre recherche montre que les performances scolaires des élèves qui ont un modèle issu de leur groupe à mauvaise réputation sont moins bonnes que celles obtenues par les élèves dont le modèle n'est pas membre d'un tel groupe. Toutefois, l'impact positif du modèle observé par Marx et Roman (2002) est obtenu dans des conditions bien différentes des nôtres. Premièrement, les participants dans la recherche de Marx et Roman (2002) sont des étudiantes inscrites dans un cursus universitaire de mathématiques ; elles sont donc beaucoup plus âgées que nos élèves, sont très motivées, accordent de l'importance au domaine pour lequel elles s'inspirent d'un modèle et ont déjà choisi leur orientation professionnelle. Dans notre recherche, nous ne savons pas quelle est l'importance accordée par nos participants au domaine professionnel pour lequel ils possèdent un modèle. Deuxièmement, la recherche de Marx et Roman est expérimentale, ce qui leur permet d'évaluer l'impact du modèle sur les performances, et pour cela le modèle est imposé aux participantes. Notre recherche est corrélationnelle, les élèves choisissent leur modèle et nous ne contrôlons pas son éventuel rôle causal. Troisièmement, pour que leur modèle féminin ait un impact positif sur leur performance en mathématiques, il faut que les étudiantes la perçoivent comme très compétente, donc en réussite dans le domaine des mathématiques. Dans notre recherche portant sur le domaine scolaire, nous ne savons pas à quel point les élèves perçoivent leur modèle profes-

sionnel comme ayant réussi scolairement. Le niveau d'étude des modèles ne semble pas pouvoir être considéré comme un indicateur satisfaisant. Il n'est pas certain que des enfants de CM2 aient une connaissance du niveau d'étude nécessaire à l'exercice d'une profession particulière, ni même qu'ils fassent un lien entre un niveau d'étude et un métier. Aussi leur perception de la réussite d'un modèle n'a peut-être que peu ou pas de liens avec le fait d'avoir ou non fait des études supérieures.

Enfin, dans notre recherche, on peut se demander si le modèle joue toujours un rôle motivationnel qui rejaillit sur la performance comme observé dans la recherche de Marx et Roman, ou s'il ne constitue pas qu'un indicateur d'une identification à un groupe particulier. En effet, des individus faiblement identifiés à leur groupe d'appartenance ne subissent pas les effets négatifs d'un échec des membres de leur groupe alors que des individus fortement identifiés les subissent (Brewer & Weber, 1994). Si, dans notre recherche, nous considérons qu'une faible identification à leur groupe ethnique devrait pousser les élèves, membres d'un groupe minoritaire, à rechercher leur modèle dans le groupe ethnique majoritaire, nous pouvons envisager nos résultats avec un autre regard. Les élèves, membres d'un groupe minoritaire, qui choisissent leur modèle dans leur groupe seraient suffisamment identifiés à ce groupe pour subir personnellement les conséquences négatives de sa mauvaise réputation intellectuelle. En revanche, leurs homologues qui choisissent leur modèle dans le groupe majoritaire ne seraient pas suffisamment identifiés à leur propre groupe pour subir les répercussions négatives de sa mauvaise réputation intellectuelle. Dans cette perspective, le modèle ne serait qu'un indicateur du niveau d'identification au groupe ethnique. Il n'exercerait plus nécessairement de rôle motivationnel pour l'élève et dès lors la réussite ou l'échec du modèle ne serait pas relié aux performances scolaires de l'élève. Pour s'assurer de la validité d'une telle interprétation, les investigations à venir devront inclure des mesures d'identification au groupe ethnique mais aussi des mesures de l'importance accordée au domaine scolaire. En effet, la recherche de Marx et Roman (2002) montre clairement qu'il faut être très motivé et accorder beaucoup d'importance au domaine où pèse la mauvaise réputation du groupe, si l'on veut bénéficier de la réussite d'un modèle issu de ce groupe.

Les résultats de la présente recherche et de celle de Marx et Roman (2002) nous conduisent à émettre deux propositions. Primo, nous invitons les chercheurs dans le domaine de l'éducation à prendre davantage en considération le rôle des appartenances groupales pour une compréhension plus exhaustive du rôle des modèles dans la réussite individuelle. S'en tenir à l'étude de la dynamique interpersonnelle existant entre un élève et son modèle est sans doute insuffisant pour comprendre la relation entre réussite scolaire et modèle.

Secundo, comme nous le démontre la recherche de Marx et Roman, un modèle peut servir à lutter contre les effets négatifs des mauvaises réputations associées à un groupe. Nous pensons donc qu'un modèle issu du même groupe ethnique que l'élève, groupe victime de préjugés défavorables dans le domaine scolaire, pourrait devenir un modèle à impact positif sur la performance de l'élève s'il est clairement identifié comme ayant réussi dans ce domaine. Dès lors, inviter des personnes, membres d'un groupe ethnique stigmatisé dans le domaine scolaire, à venir raconter leur expérience scolaire et leur réussite dans les études pourrait se révéler positif. Le contact avec ces personnes pourraient améliorer l'identification des élèves à leur groupe ethnique car elles constitueraient des représentants positifs de leur groupe, susceptibles d'en améliorer l'image aux yeux des autres comme à leurs propres yeux. Or, nous savons que plus l'élève sera identifié à son groupe, plus l'impact du modèle issu du même groupe sera positif (Marx & Roman, 2002). Toutefois, de futures recherches devront tester la validité de cette seconde proposition, qui n'est actuellement éprouvée que dans le cas des groupes de genre.

Delphine Martinot
LAPSCO-CNRS / UMR 6024
Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand

Marie-Christine Toczek
IUFM d'Auvergne

Sophie Brunot
LAUREPS-CRPCC
Université Rennes 2

Note des auteurs : Nous remercions vivement Sandrine Redersdorff pour ses précieux commentaires sur des versions précédentes de cet article.

NOTES

- (1) Par exemple, à résultat égal, l'orientation des enfants d'origine asiatique est différente de celle des enfants d'origine maghrébine en raison de préjugés favorables pour les premiers et défavorables pour les seconds (Vallet & Caille, 1996).
- (2) Les moyennes ont été standardisées afin de rendre comparable des notes issues de classes et d'enseignants différents.
- (3) La variable « niveau d'étude du modèle » étant partiellement confondue avec le groupe d'appartenance du modèle et une analyse préalable ayant révélé que le genre des élèves était relié à leurs performances scolaires en mathématiques, il était préférable de neutraliser les effets respectifs de ces deux facteurs (voir tableau 2).
- (4) Alors que les analyses statistiques ont été effectuées sur les notes standardisées, nous avons choisi de rapporter les moyennes non standardisées des notes pour une meilleure lisibilité.

BIBLIOGRAPHIE

- ABOUD F.E. (1988). – **Children and prejudice**. New York : Blackwell.
- AUGUSTINOS, M. & ROSEWARNE, D.L. (2001). – Stereotype knowledge and prejudice in children. **British Journal of Developmental Psychology**, 19, 143-156.
- BANDURA A. (1982). – The self and mechanisms of agency. In J. Suls (Ed.), **Psychological perspectives on the self** (Vol. 1, p. 3-40). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- BANDURA A. (1986). – **Social foundations of thought and action : A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- BANDURA A. (2002). – **Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle**. Bruxelles : De Boeck.
- BANDURA A., ADAMS N.E., & BEYER J. (1977). – Cognitive processes mediating behavioral change. **Journal of Personality and Social Psychology**, 35, 125-139.
- BELIN-MICHINOV E. (2001). – **Attraction et similitude interpersonnelle : Etudes expérimentales de leur régulation sociale**. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion (Coll. Thèse à la carte).
- BREWER M.B. & WEBER J.G. (1994). – Self-evaluation effects of interpersonal versus intergroup social comparison. **Journal of Personality and Social Psychology**, 6, 268-275.
- BROWN I. Jr. & INOUE D.K. (1978). – Learned helplessness through modeling : The role of perceived similarity in competence. **Journal of Personality and Social Psychology**, 36, 900-908.
- CLARK K.B. & CLARK M.P. (1947). – Racial identification and racial preference in Negro children. In T.M. Newcomb & E.L. Hartley (Eds.), **Readings in social psychology** (pp. 239-252). New York : Holt, Rinehart, and Winston.
- CROCKER J., MAJOR B. & STEELE C.M. (1998). – Social stigma. In D. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), **Handbook of social psychology** (4th ed., pp. 504-553). Boston : McGraw Hill.
- CROIZET J.C. & CLAIRE T. (1998). – Extending the concept of stereotype threat to social class : The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 24, 588-594.
- FAVRE-PERROTON J. (1998). – Racisme et école. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, 27, 271-288.
- FISKE S. & STEVENS L. (1993). – What's so special about sex ? Gender stereotyping and discrimination. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), **Gender issues in social psychology** (pp. 173-196). Newbury Park, CA : Sage.
- HIGGINS E.T., TYKOCINSKI O., & VOOKLES J. (1990). – Patterns of self-beliefs : The psychological significance of relations among the actual, ideal, ought, can, and future selves. In J.M. Olson & M.P. Zanna, **Self-inference processes : The Ontario symposium** (Vol. 6, pp. 153-190). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- LEYENS J.P., DESERT M., CROIZET J.C., & DARCIS C. (2000). – Stereotype threat : Are lower status and history of stigmatization preconditions of stereotype threat ? **Personality and Social Psychology Bulletin**, 26, 1189-1199.
- LOCKWOOD P., & KUNDA Z. (1997). – Superstars and me : Predicting the impact of role models on the self. **Journal of Personality and Social Psychology**, 73, 91-103.
- MAJOR B., TESTA M., & BYLSMA W.H. (1991). – Responses to upward and downward social comparisons : The impact of self-esteem relevance and perceived control. In J. Suls & T.A. Wills (Eds.), **Social comparison : Contemporary theory and research** (pp. 37-260). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- MARTINOT D., & AUDEBERT O. (2003). – Relation entre Estime de soi et Identification Ethnique dans des Contextes Scolaires Menaçants pour l'Identité Ethnique des Élèves. **Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, 58, 28-38.
- MARX D.M. & ROMAN J.S. (2002). – Female role models : Protecting women's math test performance. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 28, 1183-1193.
- QUINN D.M. & SPENCER S.J. (2001). The interference of stereotype threat with women's generation of mathematical problem-solving strategies. **Journal of Social Issues**, 57, 55-71.
- STEELE C.M. & ARONSON J. (1995). – Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. **Journal of Personality and Social Psychology**, 69, 797-811.
- TESSER A. (1988). – Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), **Advances in experimental social psychology** (Vol. 21, pp. 181-227). New-York : Academic Press.
- VALLET L.-A. & CAILLE J.-P. (1996). – **Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble**. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective (Les dossiers d'Éducation et Formations).

Rectificatif : Dans l'article de Denis Meuret *Pourquoi les jeunes Français ont-ils à 15 ans des compétences inférieures à celles des jeunes d'autres pays ?* paru dans le n° 142 de la RFP, certaines lignes du tableau IV se sont trouvées décalées vers la gauche. Nous restituons ce tableau tel qu'il devait être présenté.

**Tableau IV. – Variables favorables à la réussite des élèves.
Comparaison de la France avec les pays dont les élèves ont en moyenne
des compétences plus élevées.**

	France	Australie	Canada	Nouvelle-Zélande	Royaume-Uni	Suède	Finlande	USA	Corée	Japon
Caractéristiques organisationnelles										
EXAMNAT (1)	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	?	Non	Non	Non
PROGRNAT (2)	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	?	Non	Oui	Oui
PERETAB (3)	Non	?	?	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	?
MANUENS (4)	Oui	?	?	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	?
Aide et stimulation par l'environnement familial										
Discussions culturelles avec les parents		+	+	+	+	+	+	=	+	+
Soutien familial		-	+	-	-	-	=	+	+	+
Travail à la maison		+	=	+	-	+	+	+	+	+
Ressources éducatives à la maison		+	+	+	+	+	+	+	+	+
Efficacité de l'enseignement en classe										
Pression pour la réussite		-	--	--	--	-	-	--	-	+
Soutien par les enseignants		--	--	--	--	-	-	--	-	=
Qualité des relations élèves/enseignants		-	-	-	-	-	=	-	+	+
Discipline et engagement des élèves										
Qualité de la discipline selon les élèves		=	+	+	-	+	+	-	-	-
Qualité de la discipline selon le chef d'établissement		=	+	+	+	+	++	+	--	--

Source : Calculs à partir de la base de données PISA, sauf mention contraire .

Lecture : oui ou non indiquent si, dans le pays, les décisions considérées sont prises ou non au niveau le plus favorable à l'efficacité de l'enseignement. ? signifie que les données ne sont pas disponibles. Dans les parties inférieures du tableau, les + et les - se lisent ainsi : + signifie que les réponses en France sont significativement plus favorables à l'efficacité de l'enseignement que dans ce pays ; ++ ; idem, mais l'écart est supérieur à 0,5 écart-type ; - signifie : les réponses en France sont significativement moins favorables à l'efficacité de l'enseignement que dans ce pays ; -- : idem, mais l'écart est supérieur à 0,5 écart-type.

(1) Source : TIMSS report, p. 19, situation en 1994-95.

(2) Source : TIMSS report, p. 17, situation en 1994-95.

(3) Source : OCDE-CERI, Regards sur l'éducation, 1998.

(4) Source : OCDE-CERI, Regards sur l'éducation, 1998. La réponse ne permet pas de distinguer les cas où la décision est prise individuellement par chaque enseignant ou collectivement par les enseignants d'un établissement.

NOTE DE SYNTHÈSE

Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs

*David Trouilloud
Philippe Sarrazin*

« Dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il faut commencer par la leur donner » (Marcel Pagnol, Le temps des amours, 1988, p. 76).

Cet extrait de Pagnol pourrait illustrer ce que les psychologues sociaux appellent « effet des attentes », mieux connu dans le domaine éducatif sous le terme d'« effet Pygmalion ». Cet effet est depuis une trentaine d'années à l'origine d'un débat passionné sur le rôle joué par les attentes des enseignants dans la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Certains ont trouvé dans ce phénomène une explication et un remède aux inégalités sociales et culturelles en matière de réussite scolaire. D'autres, plus sceptiques, ont fortement contesté cette capacité des attentes de l'enseignant à influencer le parcours scolaire des élèves. Quels que soient les arguments des uns et des autres, le rôle joué par les croyances et les attitudes des enseignants laisse rarement indifférents les acteurs du système éducatif. On trouve des prémisses à ces idées dès les années cinquante dans les travaux du sociologue Howard Becker (1952). Il décrit les techniques d'enseignement différentes et les niveaux d'attentes singulièrement contrastés des enseignants des quartiers défavorisés et ceux des quartiers plus aisés. Il faudra cependant attendre une vingtaine d'années et la publication du célèbre livre de Rosenthal et Jacobson (1968) « Pygmalion à l'école », pour que le thème des attentes de l'enseignant pénètre véritablement la scène éducative et constitue un objet important de recherche.

Cette note de synthèse a pour objectif principal de faire le bilan de ce que l'on sait aujourd'hui sur ce phénomène. Plus précisément, à partir d'une recension des principaux travaux conduits depuis plus de trente ans sur ce thème (1), l'ambition est d'extraire les résultats importants susceptibles d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : 1) les attentes de l'enseignant influencent-elles les performances des élèves ? 2) de quelle manière ? 3) dans

quelle proportion ? et 4) cet effet n'est-il pas plus fort dans certaines conditions, avec certains enseignants ou pour certains élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous présenterons dans un premier temps les fondements historiques de ce thème de recherche, avant de développer les mécanismes explicatifs de l'effet Pygmalion. Nous aborderons en particulier les différentes étapes de la chaîne des événements par lesquels les attentes de l'enseignant guident et dirigent la dynamique de l'interaction dans la classe de telle sorte qu'elles conduisent à leur confirmation. Deux types de confirmation des attentes de l'enseignant seront développés : a) la *confirmation* au niveau du *comportement réel* de l'élève (comme sa « performance » objective en classe, ou son développement intellectuel), et b) la *confirmation perceptive*, c'est-à-dire uniquement dans « l'esprit » de l'enseignant (attestée par ses appréciations et évaluations de l'élève). Nous nous pencherons ensuite sur la question de l'importance de l'effet Pygmalion en contexte réel de classe, en développant l'idée de certains chercheurs (e.g., Brophy, 1983 ; Jussim, 1989, 1991) selon laquelle les attentes de l'enseignant sont généralement précises et basées sur des informations valides. Dès lors, les comportements différenciés de l'enseignant à l'égard de certains élèves peuvent davantage relever d'une volonté d'individualiser et d'adapter son enseignement qu'être la conséquence d'*a priori* ou de préjugés. Après avoir conclu sur les effets relativement modestes de l'effet Pygmalion, nous évoquerons des « modulateurs » du phénomène (i.e., les facteurs susceptibles de l'augmenter ou de le diminuer). Enfin, nous terminerons en suggérant quelques implications pratiques de ces travaux.

L'EFFET PYGMALION : UN BREF APERÇU HISTORIQUE

La formation d'« impressions » sur autrui n'est pas l'apanage de la sphère éducative mais est constitutive de la vie sociale (e.g., Jones, 1986 ; Miller et Turnbull, 1986 ; Olson, Roese, et Zanna, 1996 ; Snyder et Stukas, 1999). Il est rare d'interagir avec les autres sans avoir quelques attentes sur la manière dont ils vont se comporter, chacun ayant besoin de comprendre et d'évaluer les autres, de pouvoir prédire et expliquer leurs comportements. Ces impressions, croyances, perceptions ou autres attentes (*expectations*) que nous avons à l'égard d'une personne peuvent orienter nos pensées et nos comportements envers elle, et en retour influencer les pensées et comportements de celle-ci (Snyder et Stukas, 1999). Dès lors, ce phénomène peut nous amener à nous interroger sur ce qui, dans ce que nous sommes, est la conséquence des perceptions, croyances ou attentes de différents autrui significatifs tels que nos parents, enseignants ou pairs. Cette interrogation a stimulé un intérêt considérable dans le domaine de la psychologie sociale depuis une quarantaine d'années (e.g., Croizet et Claire, 2003 ; Jussim, 1991 ; Miller et Turnbull, 1986 ; Rosenthal, 1974 ; Snyder, 1992). Le phénomène le plus largement étudié est celui que Robert Merton a appelé dès 1948 « prophétie autoréalisatrice (2) » (*self-fulfilling prophecy*). Une prophétie autoréalisatrice (PA) apparaît quand une croyance erronée conduit à sa propre réalisation (Jussim, Smith, Madon et Palumbo, 1998). Dans les propres termes de Merton, « une prophétie autoréalisatrice est une définition d'abord *erronée* d'une situation qui suscite un nouveau comportement qui rend *exacte* cette conception initialement fautive (3) » (1948, p. 195). Ce phénomène peut permettre d'expliquer, selon lui, différents comportements sociaux comme les crashes boursiers, les conflits armés ou les comportements discriminatoires.

Bien que Merton ait défini et illustré le concept de PA dès 1948, et que certains sociologues (e.g., Becker, 1952 ; Clark, 1963) aient identifié les faibles attentes de l'enseignant comme l'une des causes de la moindre réussite des élèves dans les écoles ghetto, ce n'est qu'à la publication du livre de Rosenthal et Jacobson (1968), *Pygmalion à l'école*, que le thème des attentes de l'enseignant a véritablement pénétré la scène éducative et suscité de nombreuses investigations empiriques. Dans cette étude, Rosenthal et Jacobson ont fait croire à des enseignants que certains élèves de leur classe avaient une forte probabilité de faire des progrès importants durant l'année (les « prometteurs »). En fait, ces élèves avaient été sélectionnés au hasard, et ils ne présentaient pas de différence particulière avec les autres élèves de la classe. Pourtant, à la fin de l'année scolaire, le quotient intellectuel (QI) des « prometteurs » était plus élevé que celui des autres enfants. Autrement dit, en progressant au niveau du QI, ils avaient confirmé les fortes espérances placées en eux. La prophétie s'est accomplie, et a été dénommée par les auteurs « effet Pygmalion ».

Cette étude compte parmi celles qui ont suscité le plus de controverse dans toute l'histoire des sciences humaines et sociales. Elle a entraîné deux réactions, aussi disproportionnées l'une que l'autre (Jussim *et al.*, 1998). D'un côté, les « enthousiastes » ont accepté ces résultats sans critiques, et ont tenté de les utiliser comme un moyen de supprimer les inégalités scolaires. Ils ont interprété à tort l'étude de Rosenthal et Jacobson (1968) comme la démonstration d'un impact spectaculaire des attentes de l'enseignant (e.g., Gilbert, 1995 ; voir Wineburg, 1987, pour une revue de littérature sur de telles affirmations). Pour une étude dont l'amplitude de l'effet expérimental (i.e., *effect size*) ne dépassait pas .15, et dont la différence de QI n'excédait pas 4 points en moyenne entre les élèves bénéficiant d'attentes élevées et ceux du groupe contrôle, une telle affirmation semble exagérée. Qui aujourd'hui décrirait un enfant dont le QI serait de 114 comme « dramatiquement » plus intelligent qu'un autre dont le QI serait de 110 ? D'autre part, comme les stéréotypes sociaux ne sont pas sans lien avec les attentes élaborées par certains enseignants, d'aucuns ont utilisé cette étude comme un argument sur le rôle des attentes dans la création des injustices et des inégalités scolaires et sociales. Ne suffirait-il pas alors d'entraîner les enseignants à avoir des attentes élevées pour que disparaissent ces inégalités ? Nous traiterons de ce thème de manière plus approfondie ultérieurement. Pour l'instant, il est bon de rappeler avec Jussim *et al.* (1998) que : 1) Rosenthal et Jacobson n'ont jamais examiné le rôle des stéréotypes dans la formation des attentes de l'enseignant ; 2) ils ont uniquement manipulé les attentes *positives*, laissant ouverte la question empirique des effets des attentes négatives ; 3) les effets qu'ils ont trouvés ne sont pas particulièrement puissants ; et 4) ces effets auraient même tendance à s'affaiblir au fil du temps. Ainsi, les résultats de l'étude de Rosenthal et Jacobson (1968) ne semblent pas de nature à soutenir fortement l'affirmation concernant le pouvoir des attentes de l'enseignant à créer des injustices sociales.

Cette étude a également suscité un second type de réaction disproportionnée : le reniement complet de l'existence de PA (e.g., Elashoff et Snow, 1971 ; Jensen, 1969 ; Rowe, 1995 ; Thorndike, 1968 ; Wineburg, 1987). Ces « sceptiques » ont en particulier fortement critiqué l'étude de Rosenthal et Jacobson sur le plan méthodologique. Ont été incriminés le manque de fiabilité du test de QI utilisé, la manière dont les attentes ont été manipulées, les méthodes statistiques employées, la faiblesse du nombre d'élèves, etc. Leurs doutes ont été confortés par les résultats inconsistants trouvés dans les études qui ont tenté de répliquer celle de Rosenthal et Jacobson.

L'objet de cette revue n'est pas de développer les arguments des enthousiastes et des sceptiques ; certains auteurs ont déjà fait minutieusement ce travail (e.g., McNatt, 2000 ; Rosenthal, 1974 ; Spitz, 1999). Ce débat est d'ailleurs largement dépassé aujourd'hui car depuis cette étude historique, de nombreux travaux ont été conduits sur les effets des attentes, et ce dans des contextes variés (éducation, monde du travail, laboratoire, etc.). La première méta-analyse (Rosenthal et Rubin, 1978) – une technique statistique destinée à synthétiser les résultats de multiples études – réalisée à partir des 345 premières expériences sur les effets des attentes, a démontré de façon concluante l'existence de PA dans environ 37 % des études ; un pourcentage trop important pour renier l'existence du phénomène. D'ailleurs aucune des notes de synthèse ou rapports régulièrement publiés sur le thème ne remet en cause l'influence des attentes de l'enseignant (e.g., Attali & Bressoux, 2002 ; Bressoux et Pansu, 2003 ; Brophy, 1983 ; Brophy et Good, 1974 ; Cooper, 1979 ; Croizet et Claire, 2003 ; Harris et Rosenthal, 1985 ; Hilton et Darley, 1991 ; Jussim, 1986, 1991 ; Jussim *et al.*, 1998 ; Miller et Turnbull, 1986 ; Raudenbush, 1984 ; Rosenthal, 1974 ; Rosenthal et Rubin, 1978 ; Snyder, 1984 ; Snyder et Stukas, 1999). Néanmoins, si nul ne peut contester l'existence des PA dans les salles de classe, les laboratoires, ou le monde du travail, il convient cependant d'en relativiser leurs fréquences et leurs « puissances ». Les différentes méta-analyses conduites à ce jour (e.g., Cooper et Hazelrigg, 1988 ; Harris et Rosenthal, 1985 ; Rosenthal et Rubin, 1978 ; Smith, 1980) ont toutes rapporté des effets modestes. C'est la raison pour laquelle nous aborderons plus loin les questions relatives à la puissance du phénomène, ses conditions limites et les facteurs susceptibles de l'amplifier ou de le diminuer. Pour le moment, nous allons développer les différentes étapes au fil desquelles les attentes de l'enseignant conduisent à leur confirmation ; à savoir les *processus* impliqués dans l'effet Pygmalion.

COMMENT SE PRODUIT L'EFFET PYGMALION ?

Les observations de Ray Rist (1970) fournissent un exemple classique de la manière dont la dynamique des prophéties autoréalisatrices peut façonner la vie des élèves. Ce chercheur a observé pendant 3 ans le comportement des instituteurs et la trajectoire scolaire d'enfants de ghettos américains âgés de 5 ans. Il conclut que le destin de certains était scellé dès les 8 premiers jours d'école maternelle. Au bout d'une semaine de classe, l'instituteur avait « déjà » identifié les élèves rapides et lents, et les avait assignés à des tables de travail différentes ; les plus rapides au premier rang, et les autres derrière. Comme on pouvait s'y attendre, l'enseignant passa la majorité de son temps et de son énergie avec les élèves du premier rang. De manière tout aussi prévisible, cette discrimination entraîna un manque d'intérêt et de l'agitation dans les rangs les plus éloignés. Ainsi, quand l'enseignant s'occupait des élèves les plus lents, c'était le plus souvent pour leur adresser des réprimandes. De ce manque de considération et de cette disparité au niveau des contenus d'enseignement, il ne pouvait résulter que de modestes voire aucun progrès scolaires ; une moindre performance finalement conforme aux attentes originelles de l'enseignant ! De plus, cette dépréciation par l'enseignant des élèves des rangs éloignés a été rapidement perçue par ceux du premier rang, qui ne manquaient pas dès lors de les ridiculiser (« je suis plus intelligent que toi », « t'es stupide, la question était facile »). Progressivement, les élèves lents ont intériorisé l'image que l'enseignant leur renvoyait, et ont commencé à se blâmer et à manifester un retrait pour les tâches scolaires et

de l'hostilité envers les autres. Le label « rapide » et « lent », informel à l'origine, s'est cristallisé au cours de l'année pour prendre un caractère « officiel » non dénué de fondement. Dans les deux années qui ont suivi (l'équivalent du CP et du CE1), les enfants ont été répartis dans de nouveaux groupes de travail. Mais aucun enfant des deuxième et troisième rangs n'a été affecté dans le groupe des « bons » lecteurs. Symétriquement, à une exception près, aucun élève du premier rang n'a été placé dans les groupes des lecteurs « moyens » ou « faibles ». Le sort en était jeté !

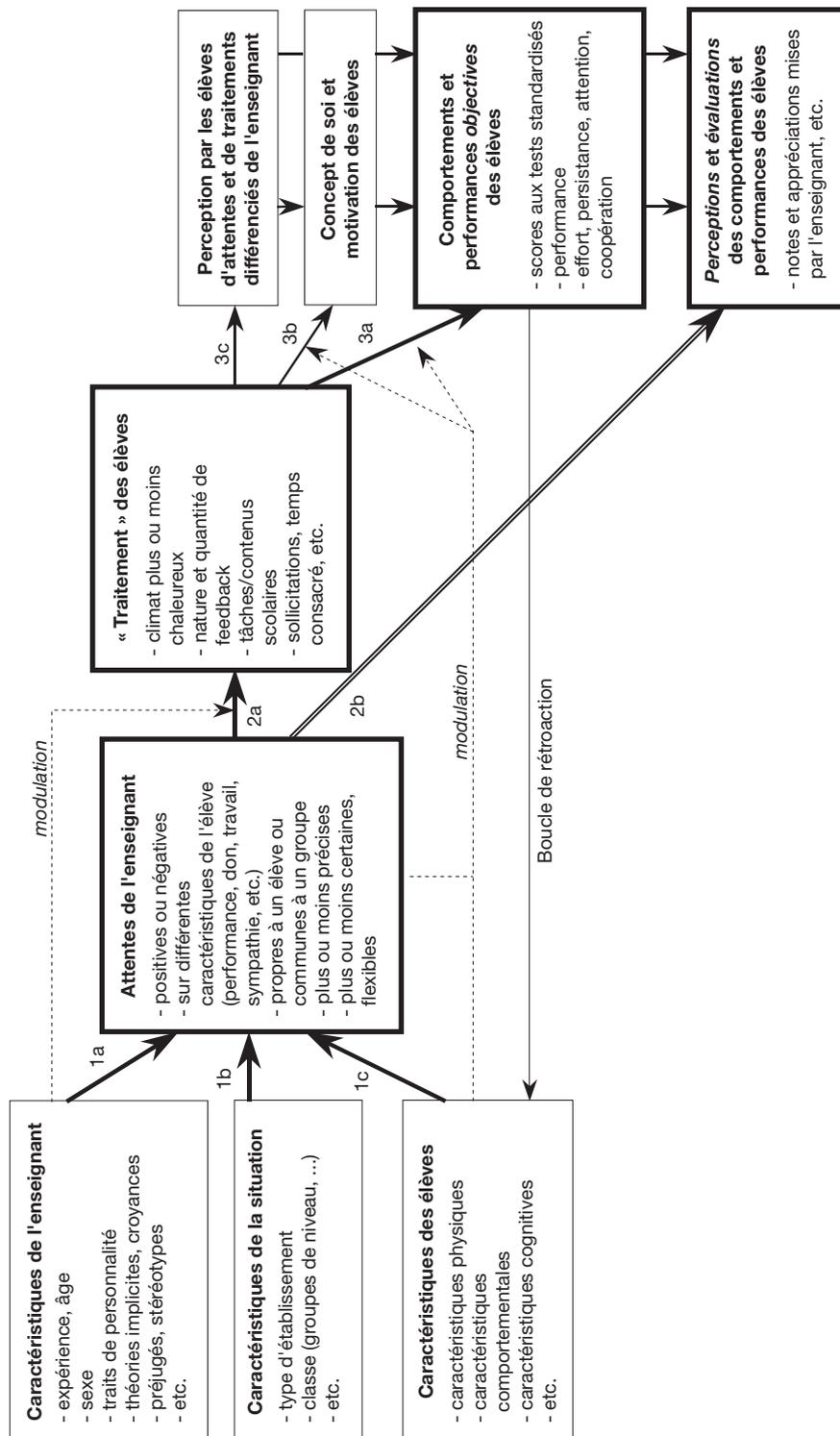
Globalement, il existe deux types d'études sur l'effet Pygmalion. Les premières, à l'image de celle de Rosenthal et Jacobson (1968) ont consisté à induire des attentes chez les enseignants en leur fournissant des informations erronées sur les élèves (comme des résultats falsifiés à des tests). Le second type d'études, similaires à celle de Rist (1970), a utilisé les attentes naturellement établies par les enseignants dans leur salle de classe. Dans toutes ces recherches, une PA a été démontrée quand une croyance ou attente d'un enseignant à l'égard d'un élève modifiait l'attitude du premier à l'égard du second, qui au bout du compte tendait à se conformer à la croyance de l'enseignant. La figure 1 résume les différentes étapes de l'effet Pygmalion que nous allons développer plus loin. Généralement, les conséquences de ces attentes peuvent être de deux types (Snyder et Stukas, 1999) : (a) une *confirmation* au niveau du *comportement réel* de l'élève (comme par exemple, une modification objective de sa performance ; piste 3a sur la figure 1), et (b) une *confirmation perceptive*, c'est-à-dire uniquement dans « l'esprit » de l'enseignant (attestée par ses impressions et évaluations de l'élève ; piste 2b sur la figure 1). Nous allons à présent développer ces deux aspects de la confirmation des attentes de l'enseignant.

Quand les attentes de l'enseignant transforment le comportement de l'élève

À partir des années soixante-dix, plusieurs chercheurs dans le domaine de l'éducation ont proposé des modèles théoriques pour expliquer le fonctionnement de l'effet Pygmalion (e.g., Braun, 1976 ; Brophy et Good, 1974 ; Cooper, 1979 ; Darley et Fazio, 1980 ; Jussim, 1986 ; Martinek, 1981 ; Rogers, 1982 ; Rosenthal, 1974 ; Snyder, 1984). La plupart de ces modèles s'accordent sur l'existence de trois étapes principales (voir la figure 1) : 1) les enseignants forment, relativement tôt dans l'année, des attentes différenciées sur leurs élèves ; 2) ces dernières engendrent un « traitement » particulier des élèves (aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif), qui se manifeste entre autres choses par des tâches scolaires, des feedback et un soutien affectif singuliers ; 3) ce traitement différentiel modifie les perceptions, comportements et résultats scolaires des élèves, dans le sens des attentes précoces de l'enseignant, ce qui peut, par l'intermédiaire d'une boucle de rétroaction (*expectancy loop* ; e.g., Martinek, 1991), renforcer les attentes originelles de l'enseignant.

Plusieurs auteurs (e.g., Brophy et Good, 1974 ; Jussim, 1986 ; Miller et Turnbull, 1986) ont rapidement insisté sur l'importance de certains médiateurs cognitifs et motivationnels. Si les opportunités de pratique plus ou moins grandes, les tâches et contenus singuliers peuvent avoir une influence directe sur la performance de l'élève (piste 3a de la figure 1), il est également admis que le traitement différentiel de l'enseignant (et en particulier l'attention consacrée, le soutien affectif témoigné et les informations transmises) puisse influencer le concept de soi et les motivations de l'élève (piste 3b), qui à leur tour peuvent avoir un impact positif ou négatif sur la performance manifestée. Par ailleurs, des chercheurs

Figure 1. – Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion



(e.g., Braun, 1976 ; Darley et Fazio, 1980 ; Weinstein, 1985 ; Weinstein, Marshall, Sharp, et Botkin, 1987) ont mis l'accent sur l'importance de la perception des attentes et du traitement différentiel de l'enseignant (piste 3c de la figure 1). Pour que l'élève confirme les attentes de l'enseignant, il semble effectivement important qu'il remarque et prenne conscience de la présence d'un traitement particulier infligé aux élèves par l'enseignant. Dans les parties qui suivent, nous allons développer chacune des étapes de l'effet Pygmalion, en faisant ressortir les principaux résultats de la littérature.

Les attentes et leurs origines

En contexte éducatif, toute PA a pour origine une attente ou une perception élaborée relativement tôt dans l'année par l'enseignant. Bien qu'il n'existe aucune catégorisation particulière du « contenu » de ces attentes (Snyder et Stukas, 1999), il est possible de les classer comme étant 1) positives ou négatives, 2) propres à un élève ou communes à un groupe d'élèves voire à une classe entière, 3) relatives aux compétences et performances de l'élève ou à certaines de ses caractéristiques scolaires et « morales » (travailleur /fainéant ; autonome /dépendant ; sympathique /antipathique ; sociable /associable, etc.), 4) circonscrites à un domaine (e.g., la performance future en mathématiques ou en éducation physique) ou portant sur des dispositions générales (e.g., la possession de dons, d'aptitudes ; le niveau de quotient intellectuel). La plupart des recherches se sont centrées sur l'influence des attentes positives, propres à un élève, relatives à sa performance, et circonscrites à une discipline scolaire (e.g., la lecture). Dès les premières semaines de l'année scolaire, donc, les enseignants peuvent désigner des élèves susceptibles d'avoir un comportement plus ou moins favorable aux apprentissages (e.g., travailleur, autonome, fainéant), possédant des dispositions plus ou moins grandes pour réussir (e.g., prometteur, doué, intelligent), et enclins à établir des performances plus ou moins élevées dans le futur.

Mais d'où proviennent ces attentes ? Plusieurs études ont cherché à appréhender les éléments à partir desquels les enseignants basaient leurs attentes (pour des revues de littérature, voir Baron, Tom et Cooper, 1985 ; Brophy, 1983 ; Cooper et Tom, 1984 ; Good, 1987 ; Jussim, 1986 ; Jussim, Eccles et Madon, 1996 ; pour une méta-analyse, voir Dusek et Joseph, 1983). Généralement, ces études montrent que les attentes de l'enseignant sont essentiellement fondées sur les résultats scolaires antérieurs de l'élève, comme les notes et les commentaires effectués par les enseignants des classes précédentes, les résultats aux tests d'aptitudes effectués dans certaines classes, mais surtout les performances réalisées lors des premiers contrôles (Brophy, 1983 ; Jussim et Eccles, 1992, 1995 ; Jussim, Eccles, et Madon, 1996 ; Parsons, Kaczala, et Meece, 1982 ; Ross et Jackson, 1991 ; West et Anderson, 1976 ; Williams, 1976). Ce constat est valable pour les élèves de maternelle (e.g., Stoner et Purcell, 1985), de niveau élémentaire (e.g., Hopkins, George et Williams, 1985), de collège et de lycée (e.g., Jussim, 1989 ; Jussim et Eccles, 1992), dans des disciplines intellectuelles (voir Jussim et Eccles, 1995, pour une revue de littérature), ou en éducation physique et sportive (e.g., Martinek et Karper, 1982 ; Trouilloud, Sarrazin, Martinek, et Guillet, 2002).

Outre la « performance » antérieure de l'élève, le comportement et l'attitude en classe constituent également une base à partir de laquelle l'enseignant élabore des attentes sur ses élèves. L'attention, le soin apporté au travail, l'autonomie, la capacité à travailler en groupe, la motivation et les efforts consacrés sont autant de comportements pris en compte par l'enseignant, quand il élabore des attentes pour un élève (e.g., Doherty et Conolly, 1985 ; Dusek et Joseph, 1983 ;

Jussim et Eccles, 1992 ; Martinek et Karper, 1982, 1984 ; Pedulla, Airasian et Madaus, 1980 ; Rejeski, Daracott, et Hustlar, 1979 ; Trouilloud et Sarrazin, 2002).

Performances antérieures, motivation et attitudes face aux activités scolaires constituent des antécédents à la fois fréquents, fiables et précis des attentes de l'enseignant. Fréquents dans la mesure où les études en contexte naturel (voir Jussim et Eccles, 1995, pour une revue de littérature) ou expérimental (e.g., Ross et Jackson, 1991) ont fait ressortir de manière récurrente une contribution de la performance et de la motivation antérieures de l'élève dans l'élaboration des attentes de l'enseignant, 3 à 5 fois supérieure à celle de toutes les autres influences combinées (Jussim *et al.*, 1998). Fiables et précis ensuite, dans la mesure où ces comportements de l'élève ont effectivement de fortes chances de prédire correctement sa performance future (Jussim, 1989 ; Jussim et Eccles, 1992). Nous reviendrons plus loin sur ce thème de la précision des attentes de l'enseignant.

Malheureusement, les attentes de l'enseignant peuvent aussi être influencées par d'autres facteurs moins fiables, comme par exemple la performance des frères et sœurs (e.g., Seaver, 1973), ou des généralisations abusives basées sur les caractéristiques stéréotypiques associées à certains groupes sociaux. Dans ce dernier cas, des recherches ont démontré qu'une partie des attentes de l'enseignant pouvait reposer sur l'attractivité physique, le sexe, et l'origine ethnique ou sociale des élèves (pour une revue de littérature voir, Dusek et Joseph, 1983 ; Jussim, Madon, et Chatman, 1994).

Les études sur les stéréotypes liés au sexe de l'élève présentent des résultats assez inconsistants. Les enseignants auraient tendance à percevoir les garçons comme ayant plus de talent dans certaines disciplines comme les mathématiques, mais ils s'attendent aussi à ce que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons (e.g., Jones, 1989 ; Jussim *et al.*, 1996 ; VanMatre, Valentine et Cooper, 2000), en particulier parce qu'elles seraient plus concernées, studieuses, coopératives et moins perturbatrices que ces derniers (Bye et Jussim, 1993). Néanmoins la méta-analyse de Dusek et Joseph (1983), n'a pas fait ressortir d'influence significative du sexe des élèves dans l'élaboration des attentes de l'enseignant.

Davantage de recherches ont porté sur les effets des stéréotypes ethniques dans l'élaboration des attentes des enseignants. Par exemple, des expériences conduites aux États-Unis dans lesquelles l'origine ethnique de l'élève a été manipulée (à l'aide de photo, de vidéo, etc.) montrent que les enseignants expriment des attentes plus élevées pour les enfants blancs, même lorsque les informations disponibles à propos du niveau de l'élève sont équivalentes (Baron *et al.*, 1985 ; Dusek et Joseph, 1983 ; Jones, 1989 ; Wigfield, Galper et Denton, 1999). Ces résultats semblent donc indiquer que certains enseignants ont des attentes plus faibles pour les élèves d'origine ethnique minoritaire (e.g., noirs, hispaniques) par rapport aux élèves blancs, ceci même après avoir contrôlé le niveau initial. Cependant, l'amplitude limitée des effets trouvés dans ces études laisse supposer que l'origine ethnique ne constitue pas un antécédent important des attentes des enseignants. De plus, d'autres études en milieu naturel (Haller, 1985 ; Jussim *et al.*, 1994) n'ont pas rapporté de preuves en faveur d'un préjugé ethnique. Les disparités dans les jugements des élèves afro-américains ou caucasiens correspondent généralement aux différences réelles dans des mesures objectives de performance (e.g., Jussim *et al.*, 1996). Les résultats concernant l'influence de l'origine ethnique des élèves sur les attentes des enseignants sont donc mitigés.

Concernant l'attractivité physique de l'élève, là aussi les résultats sont peu concluants (voir pour une revue de littérature Dusek et Joseph, 1983 ; Ritts, Patterson et Tubbs, 1992). Si certains enseignants expriment des attentes plus élevées pour les élèves qu'ils estiment attractifs physiquement (e.g., Martinek et Karper, 1984), ces différences semblent faibles et tendent à disparaître au fur et à mesure des interactions entre l'enseignant et ses élèves (Eagly, Ashmore, Makhijani, et Longo, 1991).

Enfin, les enseignants peuvent également former des attentes différenciées pour la réussite scolaire de leurs élèves en fonction du statut socio-économique de ces derniers. Des études (e.g., Williams, 1976 ; VanMatre *et al.*, 2000 ; voir Jussim et Eccles, 1995, pour une revue de littérature en contexte naturel, et Baron, Tom, et Cooper, 1985, pour une méta-analyse des travaux en contexte expérimental) ont montré que les enseignants avaient des attentes plus élevées pour les élèves des classes moyennes que pour ceux des classes défavorisées. Néanmoins, la classe sociale et l'origine ethnique étant généralement fortement associées, il est difficile d'identifier la variable qui affecte le plus les attentes de l'enseignant. Selon Dusek et Joseph (1983) la classe sociale semble influencer davantage les attentes de l'enseignant que l'ethnie, le sexe ou l'attractivité physique.

On retiendra donc que les enseignants basent leurs attentes principalement sur des indices pertinents comme les performances antérieures de l'élève, les scores qu'il obtient à des tests standardisés, sa motivation et son attitude en classe, et à un moindre niveau, sur des indicateurs nettement moins fiables comme le sexe de l'élève, son physique plus ou moins attractif, et son origine ethnique ou sociale (Jussim *et al.*, 1996).

Le traitement différentiel des élèves sur la base des attentes élaborées

La deuxième étape du modèle des prophéties autoréalisatrices (e.g., Brophy et Good, 1974 ; Cooper, 1979 ; Darley et Fazio, 1980 ; Jussim, 1986 ; Rosenthal, 1974 ; Snyder, 1984) postule l'existence de comportements différenciés de l'enseignant vis-à-vis des élèves, sur la base des attentes qu'il a élaborées à leur égard (piste 2a de la figure 1). Autrement dit, ce ne sont pas les attentes en elles-mêmes qui influenceraient la performance des élèves mais plutôt les comportements particuliers des enseignants engendrés par ces attentes. Plusieurs études ont tenté d'identifier des différences dans les comportements des enseignants en fonction des attentes spécifiques qu'ils pouvaient avoir envers certains élèves (pour des revues de littérature, voir Brophy, 1983 ; Good, 1987 ; Jussim, 1986 ; pour une méta-analyse, voir Harris et Rosenthal, 1985). Sur la base des trente premières études conduites sur ce thème, Rosenthal (1974) proposa sa « théorie des 4 facteurs », un modèle qui identifie quatre grandes catégories de comportements par l'intermédiaire desquels les enseignants traitent différemment (et plus favorablement) les élèves pour lesquels ils expriment des attentes élevées : 1) le contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches d'apprentissage (*input*), 2) les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves (*output*), 3) les réactions des enseignants aux prestations des élèves (*feedback*), et 4) le climat socio-émotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves (*climate*).

En premier lieu, les contenus proposés par les enseignants aux « attentes élevées » apparaissent plus diversifiés et plus difficiles (e.g., Rosenthal, 1974). Inversement, les enseignants auraient tendance à être moins exigeants avec les « attentes faibles », à utiliser de façon moins systématique avec eux des

méthodes d'instruction efficaces mais coûteuses en temps (Swann et Snyder, 1980), et à structurer leurs activités de façon plus étroite et plus contrôlante (Brophy et Good, 1974).

Deuxièmement, les attentes peuvent engendrer des différences dans les sollicitations et les opportunités d'expression des élèves. Les enseignants semblent offrir plus d'opportunités de répondre aux élèves pour lesquels ils émettent des attentes élevées (e.g., Adams et Cohen, 1974 ; Rist, 1970), leur laissent davantage de temps pour organiser leurs réponses et travailler en autonomie (Allington, 1980 ; Martinek et Karper, 1982), leur offrent plus d'opportunités de pratique et leur posent plus souvent des questions (Crowe, 1979) ; ces élèves disposent en fin de compte d'un temps de pratique plus important que les autres (e.g., Weinstein *et al.*, 1987). Inversement, les enseignants auraient tendance à donner plus rapidement les solutions aux « attentes faibles », plutôt que d'essayer de leur faire approfondir leur raisonnement en leur donnant des indices ou en répétant la question (Brophy et Good, 1970). De même, ils interrogent moins fréquemment ces élèves (Rubovits et Maher, 1971), et quand c'est le cas, leur posent des questions faciles (Martinek et Johnson, 1979).

Troisièmement, le traitement différentiel concerne également les réactions des enseignants aux prestations des élèves. Les enseignants ont tendance à donner davantage de feedback positifs (Rejeski *et al.*, 1979), précis et centrés sur la performance (Brophy et Good, 1974), aux élèves qu'ils estiment compétents. À l'inverse, les « attentes faibles » reçoivent globalement moins d'informations en rapport avec leurs performances (Cooper, 1979 ; Rejeski *et al.*, 1979), et davantage de feedback centrés sur leurs attitudes en classe (e.g., comportements disciplinaires, manque de coopération, agressivité). De plus, les enseignants auraient tendance à utiliser des renforcements inappropriés à leur égard : ils récompensent des comportements inadaptés ou des mauvaises réponses (Graham, 1984 ; Weinstein, 1976), et omettent de donner des feedback lors de certaines de leurs prestations (Brophy et Good, 1974 ; Good, Sikes et Brophy, 1973).

Enfin, les enseignants peuvent également créer des différences en faveur des « attentes élevées » au niveau du climat socio-émotionnel qu'ils instaurent lors des interactions pédagogiques. Ils semblent mettre en place un climat plus chaleureux et plus rassurant avec les élèves qu'ils perçoivent compétents (Rejeski *et al.*, 1979). Ils encouragent davantage ces élèves, sont plus élogieux envers eux lors d'une bonne performance (Babad, Inbar et Rosenthal, 1982 ; Brophy et Good, 1974 ; Cooper et Baron, 1977 ; Martinek, 1988 ; Martinek et Johnson, 1979 ; Rejeski *et al.*, 1979), leur sourient et les regardent plus souvent (Babad *et al.*, 1982 ; Chaikin, Sigler et Derlega, 1974). Inversement, les enseignants interagissent moins fréquemment avec les « attentes faibles », leur accordent moins d'attention (Adams et Cohen, 1974 ; Rist, 1970), les critiquent plus souvent lors d'échec (Babad *et al.*, 1982 ; Brophy et Good, 1974 ; Cooper et Baron, 1977), ont des interactions moins amicales, leur offrent moins d'indicateurs non verbaux de soutien (e.g., sont moins souriants) (Babad *et al.*, 1982 ; Chaikin *et al.*, 1974), et ont également une intonation de voix moins chaleureuse et plus anxieuse (Blanc et Rosenthal, 1984). De plus, ils font généralement asseoir les « attentes faibles » plus loin d'eux (Rist, 1970) et acceptent ou utilisent moins facilement leurs idées (Martinek et Johnson, 1979 ; Martinek et Karper, 1982). Ainsi, les enseignants auraient tendance à apporter un soutien affectif plus important aux « attentes élevées ». Ces différences dans le climat socio-émotionnel mettent en jeu à la fois des processus verbaux (e.g., louanges) et non verbaux (e.g., sourire, hochement de tête, regards, être plus près de l'élève).

En résumé, il existe désormais des preuves importantes sur l'existence d'un traitement différentiel des enseignants concomitant aux attentes qu'ils élaborent à l'égard de leurs élèves. Ces comportements ne sont pas systématiques pour tous les enseignants, mais une certaine cohérence émerge des différents travaux menés. Ce traitement différentiel peut ainsi servir de mécanisme communiquant des attentes différenciées aux élèves, notamment s'il se reproduit régulièrement. Néanmoins, les quatre aspects du traitement différentiel de l'enseignant proposés par Rosenthal (1974) n'ont pas tous la même importance. Dans une méta-analyse de la littérature relative au traitement différentiel de l'enseignant, Harris et Rosenthal (1985) ont pu constater que les conséquences les plus importantes du traitement particulier de l'enseignant étaient associées aux facteurs « *input* » et « *climate* ». Autrement dit, les différences liées d'une part, aux contenus proposés et à la difficulté des tâches, et d'autre part, au climat affectif créé par l'enseignant, sont celles dont les répercussions sur la performance de l'élève sont les plus importantes. S'il semble tout à fait légitime de différencier le contenu et la difficulté des tâches proposées aux élèves en fonction du niveau respectif de chacun, des différences dans le soutien affectif des élèves semblent nettement moins justifiées, et d'autant plus problématiques que la chaleur du climat pédagogique de l'enseignant constitue souvent l'un des déterminants les plus puissants de la réussite scolaire (Rosenthal, 1994). Ainsi, le climat socio-émotionnel instauré par l'enseignant semble être un élément particulièrement important du processus de l'effet Pygmalion (Babad, 1998).

Certains chercheurs (e.g., Cooper, 1979) se sont intéressés aux raisons sous-jacentes au traitement préférentiel des enseignants envers les élèves bénéficiant d'attentes élevées. Plusieurs causes peuvent être avancées, notamment en termes de perception de contrôle de l'enseignant, de similitude perçue, de dissonance cognitive, et d'attribution causale (pour plus de détails, voir Jussim, 1986 ; Jussim *et al.*, 1998). Les raisons les plus importantes de ce traitement différentiel semblent liées à la plus grande proximité/similarité éprouvée vis-à-vis des bons élèves (les enseignants disent partager leurs valeurs de travail et d'importance de la réussite scolaire), à leur caractère plus coopératif, et au côté plus gratifiant d'enseigner à de tels élèves.

Des différences saillantes dans le traitement des élèves par l'enseignant peuvent affecter les comportements scolaires, sociaux et motivationnels des élèves, à la fois directement à travers des opportunités d'apprentissage plus ou moins grandes comme nous venons de le voir, mais également indirectement par l'intermédiaire de processus socio-cognitifs médiateurs, tels que la perception et l'interprétation par les élèves du traitement différentiel de l'enseignant (Brophy et Good, 1974 ; Kuklinski et Weinstein, 2000 ; Weinstein et Middlestadt, 1979 ; Weinstein et McKown, 1998). Il paraît donc intéressant de s'interroger sur la façon dont les élèves perçoivent ce traitement différencié, et sur le rôle joué par ces perceptions dans le processus de confirmation des attentes de l'enseignant (piste 3c de la figure 1).

Comment les élèves perçoivent-ils ce traitement différencié ?

La perception des élèves de l'existence d'un traitement différencié de leur enseignant a été rapportée dans plusieurs études effectuées en situation naturelle d'enseignement (e.g., Babad, 1993, 1995 ; Brattesani, Weinstein, et Marshall, 1984 ; Cooper et Good, 1983 ; Kuklinski et Weinstein, 2000 ; Weinstein, 1985, 1989 ; Weinstein *et al.*, 1987). Dès l'école élémentaire, les élèves semblent capables de percevoir des différences dans les feedback et les attitudes de leur enseignant : généralement, les « attentes faibles » estiment recevoir plus de feed-

back négatifs, davantage d'injonctions relatives aux règles à suivre, et déplorent disposer de moins d'autonomie.

Les élèves sont également conscients de différences dans le climat émotionnel instauré en classe par leur enseignant (Babad, 1990, 1995) ; par exemple, les « attentes faibles » déclarent recevoir moins de soutien affectif. Les élèves les plus âgés sont même capables de détecter des différences subtiles dans les expressions faciales et dans le langage corporel des enseignants, quand ils s'adressent aux élèves en réussite ou aux élèves en difficulté (Babad, Bernieri et Rosenthal, 1989).

En résumé, un ensemble de recherches tend à montrer que le traitement de faveur dont semblent bénéficier les « attentes élevées » ne passe pas inaperçu dans la classe. La manière dont l'enseignant se comporte avec chacun de ses élèves renseigne ces derniers sur les attentes de l'enseignant à leur égard. Cette « communication » des attentes est susceptible d'avoir un impact sur l'élève, et notamment sur ses cognitions, comportements et performances scolaires. C'est ce que nous allons voir à présent.

Quelles sont les conséquences, pour l'élève, des attentes de l'enseignant ?

La plupart des travaux sur le thème des attentes de l'enseignant se sont centrés soit sur leur élaboration, soit sur le lien entre les attentes et les comportements différenciés de l'enseignant. Il existe relativement peu d'études sur les conséquences des attentes de l'enseignant. Les effets des PA portent généralement sur quatre caractéristiques de l'élève : son développement intellectuel, sa performance scolaire, son concept de soi, et enfin sa motivation.

L'étude pionnière de Rosenthal et Jacobson (1968) a suscité une forte polémique notamment parce qu'elle soulignait le rôle des attentes des enseignants sur le QI des élèves. Depuis, si plusieurs études (e.g., Alvidrez et Weinstein, 1999 ; voir Spitz, 1999, pour une revue de littérature) ont confirmé l'existence d'un effet des attentes des enseignants sur le QI des élèves, il semblerait que celles-ci ne soient pas exemptes de reproches d'ordre méthodologique et statistique (Snow, 1995 ; Wineburg, 1987), et que l'effet soit – somme toute – très modeste. Par exemple, la méta-analyse de Raudenbush (1984) a fait ressortir une amplitude moyenne de l'effet de 0.11 en unité d'écart-type.

Cependant, la plupart de ceux qui ont fortement critiqué l'idée selon laquelle les attentes des enseignants pouvaient modifier l'intelligence des élèves s'accordent sur l'existence d'autres conséquences plus immédiates sur l'élève, notamment sur sa performance scolaire et sa motivation (e.g., Spitz, 1999). En effet, la quantité et la nature des contenus proposés par l'enseignant, le type d'informations qu'il apporte, le temps qu'il consacre, ainsi que le soutien affectif qu'il manifeste sont susceptibles d'affecter les performances scolaires des élèves (piste 3a de la figure 1). Plusieurs études ont montré que les attentes des enseignants en début d'année scolaire pouvaient affecter la performance des élèves à la fin de celle-ci (objectivée par des résultats à des tests standardisés ou par les notes obtenues), aussi bien dans des contextes expérimentaux que naturels (pour des revues de littérature, voir Babad, 1993 ; Jussim et Eccles, 1995 ; Jussim *et al.*, 1998 ; Smith, 1980), dans des matières diverses comme la lecture (e.g., Kuklinski et Weinstein, 2001), les mathématiques (Jussim, 1989 ; Jussim et Eccles, 1992), ou l'éducation physique et sportive (Trouilloud et Sarrazin, 2002 ; Trouilloud *et al.*, 2002).

Enfin, le traitement différentiel de l'enseignant peut également avoir un impact sur le concept de soi et la motivation des élèves (piste 3b), qui sont eux-mêmes susceptibles d'affecter la performance des élèves (voir les revues d'Eccles et Wigfield, 1985 ; Jussim, 1986). En effet, la confrontation à des tâches adaptées, les sollicitations plus fréquentes, les feedback positifs, ou l'obtention de notes élevées peuvent améliorer le concept de soi scolaire (i.e., la compétence perçue dans le domaine scolaire), le sentiment d'efficacité personnelle ou l'estime de soi des élèves. Plusieurs études ont montré que les attentes des enseignants en début d'année prédisaient significativement les propres attentes de performance des élèves (e.g., Brattesani *et al.*, 1984 ; Kuklinski et Weinstein, 2001) ou leur concept de soi scolaire en fin d'année (e.g., Parsons *et al.*, 1982 ; Jussim, 1989 ; Trouilloud *et al.*, 2002), même après avoir contrôlé le niveau initial de ces variables.

Le traitement différentiel semble particulièrement susceptible d'influencer la motivation intrinsèque des élèves (i.e., le plaisir ou la satisfaction de s'engager dans une activité indépendamment des résultats et des évaluations). En effet, la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985 ; voir également Ryan et Deci, 2000) a identifié trois types de feedback qui minent la motivation intrinsèque : 1) le feedback destiné à contrôler le comportement ; 2) le feedback non contingent à la performance ; et 3) le feedback négatif. Or, nous avons vu que ce sont précisément ces feedback qui sont les plus fréquemment émis par les enseignants envers les « faibles attentes ». Une étude (Trouilloud et Sarrazin, 2002) a confirmé l'impact des attentes initiales de l'enseignant, sur la motivation intrinsèque des élèves en cours d'Éducation Physique et Sportive ; plus les attentes initiales de l'enseignant étaient faibles, moins les élèves étaient motivés intrinsèquement à la fin d'un cycle d'enseignement de natation, et cela après avoir contrôlé leur niveau initial de motivation.

Quand les attentes de l'enseignant influencent ses perceptions et ses évaluations de l'élève : la confirmation perceptive des attentes

Pour certains auteurs (e.g., Darley et Fazio, 1980 ; Jussim, 1989 ; Miller et Turnbull, 1986), la confirmation des attentes de l'enseignant se réaliserait davantage dans l'« esprit » et l'appréciation des enseignants que dans la performance véritable des élèves (piste 2b). Cette hypothèse repose sur l'existence de *biais perceptifs* : l'enseignant utiliserait ses attentes comme des filtres interprétatifs, susceptibles de conduire à des distorsions de la réalité lorsqu'il perçoit, interprète, et évalue les actions d'un élève (Smith, Neuberg, Judice et Biesanz, 1997). Autrement dit, les attentes élaborées par un enseignant peuvent affecter d'une part ses perceptions – en l'incitant à accorder plus de crédit aux informations qui s'ajustent à ces attentes et à minimiser celles qui ne s'ajustent pas –, et d'autre part ses évaluations – en l'incitant à juger et noter les élèves davantage en fonction de ses *a priori*, et ce malgré des preuves objectives contradictoires (Darley et Fazio, 1980 ; Snyder, 1984). Cette hypothèse selon laquelle les attentes peuvent mener à des distorsions perceptives a reçu un appui important dans le domaine social en général (e.g., Duncan, 1976 ; Darley et Gross, 1983), et dans le domaine scolaire en particulier (pour des revues de littérature, voir Hamilton, Sherman, et Ruvalo, 1990 ; Jussim, 1986, 1991 ; Jussim et Eccles, 1995 ; pour une méta-analyse, voir Dusek et Joseph, 1983). Par exemple, des études longitudinales en mathématiques ont montré que les attentes de l'enseignant au début de l'année prédisaient plus fortement les notes finales des élèves qu'elles ne prédisaient leurs performances sur des tests standardisés (Jussim, 1989 ; Jussim et

Eccles, 1992). Dans ces études, les enseignants avaient tendance à sur-noter les élèves pour lesquels ils émettaient des attentes élevées d'effort (i.e., ceux qu'ils pensaient fortement enclins à travailler et à faire des efforts), alors que le comportement objectif de l'élève ne justifiait pas une telle faveur dans l'appréciation.

Les PA et les biais perceptifs traduisent la capacité des attentes de l'enseignant à influencer la réussite scolaire de l'élève, que ce soit « objectivement » (lorsque les PA changent le comportement réel des élèves), ou bien « subjectivement » (lorsque des biais perceptifs influencent les évaluations des élèves faites par l'enseignant). Plus récemment, Lee Jussim (e.g., 1989, 1991) a émis une troisième hypothèse au processus de confirmation des attentes. Selon lui, les élèves peuvent confirmer les attentes des enseignants, tout simplement parce que ces derniers sont capables d'évaluer de façon précise (i.e., exacte) le potentiel d'un élève. Ainsi, au lieu de « transformer » son comportement, les attentes de l'enseignant pourraient n'être que le « reflet précis » des possibilités de l'élève, et prédire – sans influencer – sa réussite scolaire. Nous allons à présent développer cette hypothèse, qui sera l'occasion d'aborder l'amplitude réelle des PA, en particulier en situation naturelle d'enseignement.

LES ATTENTES DE L'ENSEIGNANT : INFLUENCE VÉRITABLE OU SIMPLE PRÉCISION ?

La plupart des données empiriques corroborant les effets autoréalisateurs et/ou biaisants des attentes de l'enseignant proviennent de recherches expérimentales. Comme dans l'étude originelle de Rosenthal et Jacobson, ces recherches consistent à susciter chez des enseignants (ou des sujets jouant ce rôle) des attentes erronées envers certains élèves (en présentant par exemple des scores falsifiés à des pré-supposés tests), afin d'examiner comment ces attentes tronquées influencent le comportement des enseignants et les performances des élèves. Si nul ne peut contester l'importance de telles études, en particulier pour inférer avec plus de certitude la causalité entre les attentes de l'enseignant et les performances des élèves, ces travaux expérimentaux présentent néanmoins une importante faiblesse : ils n'apportent aucune information sur l'occurrence d'un tel phénomène dans des situations où les attentes apparaissent naturellement. Montrer que l'induction d'attentes erronées conduit à des biais et/ou à des PA, apporte peu d'informations sur l'existence ou l'étendue de ces phénomènes en situation naturelle (Jussim *et al.*, 1998). Les études en condition normale d'enseignement sont assez rares (voir pour une synthèse, Jussim et Eccles, 1995). Elles rapportent généralement des corrélations élevées (de l'ordre de .50 à .80) entre les attentes précoces de l'enseignant et la performance ultérieure de l'élève (Jussim *et al.*, 1998). Peut-on conclure dès lors que le phénomène est très important en situation réelle ? Selon Jussim (e.g., 1989, 1991), la réponse est non. Le lien important entre les attentes des enseignants et la performance des élèves est simplement lié au fait que les premiers possèdent des compétences qui leur permettent d'évaluer avec une grande précision le potentiel scolaire des seconds. Ainsi les attentes précoces de l'enseignant et la performance finale de l'élève sont fortement corrélées, parce qu'elles sont toutes deux reliées à une troisième variable : des indicateurs pertinents de la réussite d'un élève comme son niveau initial, ses capacités, sa motivation, etc. En d'autres termes, en contexte naturel d'enseignement, les élèves viennent confirmer les attentes de l'enseignant, non pas parce que ces dernières ont « transformé » les comportements des élèves,

mais tout simplement parce qu'elles sont le « reflet précis » des possibilités d'un élève : les enseignants sont capables de repérer très tôt les élèves prometteurs, motivés, et ceux qui connaîtront des difficultés. Ainsi, plutôt que d'être des agents majeurs dans la construction de la réussite des élèves, les attentes des enseignants seraient – en grande partie – le « reflet précis » de cette réussite (Brophy, 1983 ; Jussim, 1989 ; West et Anderson, 1976).

Trois aspects de la précision

D'un point de vue conceptuel, la question de la précision dans le processus de confirmation des attentes porte sur trois aspects distincts (Jussim, 1991) : la *précision de l'impression*, la *précision prédictive*, et la *précision du jugement*. La précision de l'impression concerne les éléments à partir desquels les enseignants élaborent leurs attentes. Des attentes basées sur une information valide peuvent être considérées comme plus précises que celles basées sur une information moins valide (Brophy, 1983 ; Jussim, 1989 ; West & Anderson, 1976). Par exemple, des attentes basées sur une information qui constitue un bon révélateur de la performance future d'un élève (e.g., sa motivation, ses scores obtenus à des tests valides, etc.) sont plus précises que celles basées sur une information qui n'est pas du tout reliée à la performance finale (e.g., la couleur des yeux ou la taille des chaussures). Or nous avons vu dans un chapitre antérieur que les attentes des enseignants reposent principalement sur des indicateurs pertinents, car fortement reliés à la performance véritable des élèves.

Cependant, même des attentes basées sur une information pertinente peuvent parfois prédire avec une relative imprécision le comportement futur (Kahneman & Tversky, 1973) : un enseignant peut percevoir avec une grande précision le niveau actuel de l'élève, et faire un pronostic trop optimiste ou pessimiste sur son devenir. Par conséquent, la précision prédictive constitue le deuxième aspect de la précision. Il s'agit d'évaluer jusqu'à quel point les attentes « prédisent » la performance finale d'un élève sans que l'enseignant n'intervienne d'une quelconque manière que ce soit dans celle-ci. Un indicateur de cette précision consiste à soustraire à la corrélation entre les attentes de l'enseignant et la performance finale des élèves (qui exprime à la fois l'effet des attentes et la précision prédictive), ce qui ne peut être imputable qu'à l'effet des attentes (i.e., généralement le poids du coefficient de régression entre ces deux variables, quand sont contrôlées toutes les variables susceptibles d'influencer la performance de l'élève) (voir Jussim, 1989, 1991 ; Jussim, Eccles & Madon., 1996, pour des explications plus détaillées de cet indice). Les travaux antérieurs (e.g., Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1992 ; Trouilloud *et al.*, 2002) ont montré que la plus grosse partie (i.e., 70-80 %) de la corrélation entre les attentes de l'enseignant et la performance des élèves est le résultat de la précision des attentes de l'enseignant. Autrement dit, quand on prend en compte toutes les informations à partir desquelles l'enseignant a pu se baser pour élaborer ses attentes (i.e., performances antérieures, motivation, etc.), le poids du lien entre les attentes initiales et la performance finale chute considérablement ; c'est le signe d'une grande précision de ces dernières.

Enfin, le troisième aspect de la précision porte sur le jugement émis par l'enseignant. Il s'agit de savoir si les notes mises par l'enseignant reposent véritablement sur des indicateurs valides du niveau des élèves (e.g., performance dans la résolution des problèmes, qualité de l'écriture, effort fourni, etc.) ou sur d'autres informations indépendantes de la performance ou des efforts témoignés (e.g., préjugés sexistes, ethniques, etc.). La même logique que celle utilisée pour

la précision prédictive peut être adoptée pour évaluer la précision du jugement. Si le poids de la corrélation entre les attentes initiales de l'enseignant et la note qu'il attribue aux élèves est considérablement réduit quand tous les indicateurs objectifs à partir desquels l'enseignant peut se baser pour juger un élève sont contrôlés, alors c'est le signe d'une relative précision du jugement de l'enseignant (voir Jussim, 1991). Les rares études sur ce point ont généralement révélé une grande exactitude dans le jugement des élèves (e.g., Jussim, 1989 ; Jussim et Eccles, 1992 ; Trouilloud *et al.*, 2002). Par exemple, l'étude longitudinale de Trouilloud *et al.* (2002), réalisée en Éducation Physique et Sportive, a montré que lorsque la performance et la motivation manifestées par l'élève juste avant l'évaluation étaient contrôlées, les attentes précoces de l'enseignant n'étaient plus reliées aux notes obtenues (alors que la corrélation simple entre ces deux dernières variables étaient de .65). Autrement dit, les enseignants de cette étude ont évalué les élèves essentiellement à partir de la performance et de la motivation que ceux-ci manifestaient, et non pas à partir d'un quelconque *a priori*. Néanmoins, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, d'autres études réalisées en mathématiques (Jussim, 1989 ; Jussim et Eccles, 1991) ont montré que les enseignants avaient tendance à sur-noter les élèves qu'ils pensaient fortement enclins à travailler et à faire des efforts en cours, par rapport à ce qu'aurait justifié le comportement réel de ces élèves.

La nature quantitative de la précision des attentes de l'enseignant

Selon Jussim (1989, 1991), l'élève peut confirmer les attentes de l'enseignant pour chacune des trois raisons que nous avons développées : parce qu'elles conduisent 1) à des *prophéties auto-réalisatrices*, 2) à des *préjugés perceptifs*, ou tout simplement 3) parce qu'elles *reflètent précisément* – sans influencer – la réussite de l'élève. D'autre part, bien que ces trois phénomènes liés aux attentes soient conceptuellement distincts, ils ne sont pas mutuellement exclusifs. Les relations entre les attentes de l'enseignant et la performance des élèves peuvent se caractériser par toutes les combinaisons possibles de ces trois phénomènes.

Autrement dit, il est préférable selon Jussim (1989, 1991 ; Jussim et Eccles, 1992 ; Jussim *et al.*, 1998) d'appréhender le phénomène de la confirmation des attentes d'un point de vue quantitatif, plutôt que qualitatif : même des attentes très précises sont partiellement imprécises. Prenons l'exemple d'un élève qui après avoir obtenu 80 à l'évaluation nationale d'entrée en sixième de mathématiques, obtiendrait 91 à un test similaire en fin d'année. Il est peu probable qu'un enseignant ayant pris connaissance du score de l'élève en début d'année prédise au point près son score de fin d'année. Néanmoins, un enseignant qui aurait prédit un score de 95 serait sensiblement plus proche qu'un autre ayant prédit un score de 82. Selon l'approche « quantitative » de la précision adoptée par Jussim, même des attentes *en grande partie* précises peuvent créer des PA et des biais perceptifs, parce que par définition, elles sont toujours *partiellement* imprécises. C'est cette part d'imprécision des attentes qui est susceptible de conduire aux PA et aux biais perceptifs. Prenons l'exemple d'un enseignant d'Éducation Physique et Sportive estimant qu'un élève qui réalise initialement 5 mètres au saut en longueur, sautera 5 mètres 30 à la fin d'un cycle d'enseignement. Cinq mètres et 5 mètres 30 sont des performances assez proches ; en ce sens, les attentes de l'enseignant sont en grande partie précises (car basées sur des éléments pertinents). Cependant, dans la mesure où 5 mètres 30 est différent de 5 mètres, des PA peuvent se produire ; par l'intermédiaire d'un traitement plus

favorable, l'enseignant peut amener l'élève à sauter effectivement 5 mètres 30 à la fin du cycle.

En résumé, malgré les difficultés méthodologiques existantes pour évaluer la précision de la perception sociale (voir Brauer, 1997), plusieurs travaux montrent qu'en situation naturelle, les attentes de l'enseignant ne sont pas forcément responsables d'une « transformation » du comportement de l'élève ; elles ne sont souvent que le reflet précis de ses potentialités. Tant que l'enseignant base ses attentes sur des indicateurs fiables, il sera mieux à même de « prédire » avec succès la performance future de l'élève, plus qu'il ne la « causera » (Jussim, 1991). Cette précision des attentes explique environ 70 % de la corrélation que ces dernières entretiennent avec la performance finale ; le reste pouvant être le résultat de PA. Autrement dit, en situation naturelle de classe, il semblerait que le poids de l'effet Pygmalion soit beaucoup plus faible que celui de la précision : les comportements des élèves qui confirment les attentes de l'enseignant sont essentiellement la conséquence d'attentes initiales précises.

Quel est alors le poids réel de l'effet Pygmalion ?

Si la majeure partie du lien entre les attentes précoces de l'enseignant et la performance finale de ses élèves semble être due à la précision des attentes, il reste une partie de la variance des performances des élèves que l'on peut attribuer à l'effet Pygmalion. Plusieurs auteurs (e.g., Brophy, 1983 ; Jussim, 1990, 1991 ; Jussim *et al.*, 1998 ; Rosenthal et Rubin, 1978 ; Smith, 1980) ont essayé de quantifier le poids réel de cet effet. Malgré le recours à des métriques diverses, ils convergent pour faire état d'effets certes modestes mais néanmoins significatifs. Brophy (1983), par exemple, a estimé que les PA expliquaient environ 5 à 10 % de la variance de la réussite des élèves. La méta-analyse de Smith (1980), rapporte un effet des attentes de l'ordre de .30 (en unités d'écart-type) sur le comportement des enseignants, de .38 sur la réussite des élèves, et de .16 sur leur QI. Enfin, Jussim et ses collaborateurs (e.g., Jussim et Eccles, 1995 ; Jussim *et al.*, 1998) font état d'un poids .10 à .30 (en termes de coefficients de régression standardisés) sur la performance des élèves.

Ces résultats tendent à montrer qu'il est inapproprié de considérer que les attentes des enseignants déterminent « fortement » la réussite ou l'échec des élèves. Néanmoins, ils montrent que ces attentes peuvent avoir une influence significative sur la trajectoire scolaire des élèves. Une variation de 5 à 10 % dans la réussite d'un élève n'est pas si insignifiante que cela. De plus, ces chiffres constituent des effets *moyens*, qui peuvent masquer une forte variabilité de sensibilité selon les élèves, les enseignants, et les classes. Dans le paragraphe suivant, nous allons présenter les quelques travaux qui traitent précisément des facteurs susceptibles d'affecter l'impact des attentes des enseignants.

QUELS SONT LES FACTEURS SUSCEPTIBLES DE FAIRE VARIER L'EFFET DES ATTENTES DE L'ENSEIGNANT : PYGMALION QUAND ET POUR QUI ?

La question de l'influence des attentes de l'enseignant se complexifie lorsque l'on s'intéresse aux *modulateurs* du phénomène – c'est-à-dire aux variables susceptibles de l'amplifier ou de le diminuer. En effet, comme nous l'avons développé dans les premiers chapitres, toute une cascade d'événements est néces-

saire à l'apparition de PA : il faut tout d'abord des attentes imprécises, qui conduisent ensuite à un traitement inapproprié des élèves, traitement qui doit être perçu par ces derniers, pour qu'ils soient susceptibles de s'y conformer. Or, les attentes sont souvent plutôt précises, le traitement différentiel des enseignants n'est pas forcément inapproprié, et tous les élèves ne sont pas nécessairement enclins à accepter, et à se conformer aux attentes qu'ils perçoivent. Le poids moyen du phénomène est donc faible, parce que très souvent l'un des éléments de la cascade des événements nécessaires à son apparition manque. Pourtant, nous pouvons suspecter l'existence de conditions qui catalysent l'occurrence des PA : certains élèves, certains enseignants, et certaines situations ne sont-ils pas susceptibles de maximiser les chances qu'apparaissent des PA ? Un tel questionnement a une pertinence théorique certes, mais également appliquée. Avant de mettre en place des programmes d'intervention destinés à réduire les conséquences négatives des attentes de l'enseignant, il paraît nécessaire de repérer les individus (i.e., élèves et enseignants) et les situations nécessitant ce genre d'intervention.

Pourtant ce thème a longtemps été négligé. Quelques études (e.g., Kuklinski et Weinstein, 2001 ; McKown et Weinstein, 2002 ; Madon *et al.*, 1997) ont commencé récemment à tenter d'identifier des modulateurs de l'effet Pygmalion. Trois classes de facteurs sont généralement invoqués : les élèves particulièrement sensibles à cet effet, les enseignants davantage enclins à le générer, et les situations maximisant son occurrence. Les paragraphes suivants vont développer les travaux existants sur ces trois catégories de facteurs, avant d'aborder la question du poids prépondérant des attentes positives versus négatives, et celle de l'accumulation possible de l'effet des attentes d'une année sur l'autre.

Quels sont les élèves particulièrement sensibles aux attentes de leurs enseignants ?

En premier lieu, la vulnérabilité des élèves aux attentes de leurs enseignants semble dépendre de certaines de leurs caractéristiques socio-démographiques comme l'âge, l'origine ethnique, sociale, ou les antécédents scolaires. Concernant l'âge, Rosenthal et Jacobson (1968) ont suggéré une sensibilité plus grande aux PA parmi les élèves les plus jeunes. Cette hypothèse a trouvé un certain écho dans d'autres travaux (e.g., Weinstein *et al.*, 1987 ; West et Anderson, 1976 ; pour des méta-analyses, voir Raudenbush, 1984 ; Rosenthal et Rubin, 1978). La raison de cette sensibilité plus importante est probablement à chercher du côté du concept de soi. Les élèves les plus jeunes ont généralement un concept de soi scolaire peu clair et « incertain » (Harter, 1999), qui peut les rendre particulièrement malléables et sensibles aux diverses influences de l'environnement dans lequel ils se trouvent (Swann et Ely, 1984). Néanmoins, la méta-analyse de Raudenbush (1984) a aussi montré que les effets les plus importants se situaient non seulement au cours préparatoire et au CE1, mais également en classe de 6^e. De plus, les PA les plus importantes rapportées à ce jour ont été obtenues auprès de nouvelles recrues dans des camps militaires israéliens (Eden et Shani, 1982), donc auprès d'« élèves » relativement âgés. Ce constat rejoint le présupposé d'autres auteurs (e.g., Kuklinski et Weinstein, 2001 ; McKown et Weinstein, 2002), selon lequel la sensibilité aux attentes de l'enseignant est d'autant plus élevée que les élèves sont âgés. D'après eux, plus l'enfant grandit, plus il serait à même d'évaluer avec précision les comportements différenciés (en particulier non verbaux) de son enseignant – qui est, comme nous l'avons vu, l'un des médiateurs du phénomène (voir également Zuckerman, DeFrank, et Hall, 1978). En résumé,

les résultats relatifs à l'âge des élèves sont, dans l'état actuel de la littérature scientifique, relativement inconsistants et toujours sujets à débat.

Les résultats sont plus consistants en ce qui concerne l'*origine ethnique ou sociale* des élèves. Des études effectuées en Amérique du Nord ont montré que cette variable pouvait affecter l'impact des attentes de l'enseignant. Les enfants afro-américains semblent plus particulièrement sensibles aux attentes de leurs enseignants, aussi bien en cours de mathématiques (Jussim *et al.*, 1996) qu'en cours de lecture (McKown et Weinstein, 2002). Certains enseignants sous-estiment ce que peut et veut réaliser au niveau scolaire un enfant afro-américain et peuvent lui fixer des buts à atteindre trop modestes. De plus, une étude effectuée en cours préparatoire montre que les enseignants tendent à moins fréquemment féliciter et interagir avec les enfants noirs, par rapport aux enfants blancs (Grant, 1988). Ces différences de traitement peuvent avoir des conséquences sur le développement scolaire des enfants. De la même façon, les enfants de classe sociale défavorisée seraient plus vulnérables que ceux des classes favorisées aux effets des attentes de leurs enseignants (Jussim *et al.*, 1996). Cette étude a montré que les effets de l'origine ethnique étaient indépendants de ceux de la classe sociale : quand les élèves afro-américains sont exclus des analyses, les effets de la classe sociale demeurent inchangés, et réciproquement, les effets de la classe sociale sont toujours présents quand seuls les élèves afro-américains sont pris en compte dans l'analyse.

En plus de ces facteurs socio-démographiques, les *antécédents scolaires* de l'élève semblent constituer un autre élément modulateur de l'effet Pygmalion. Les enseignants communiquent souvent des attentes négatives à ceux qui ont une étiquette de « mauvais élèves », ils les critiquent plus souvent, les négligent davantage et finalement leur demandent moins de choses au niveau scolaire (Brophy, 1983). Une seule étude à notre connaissance a empiriquement examiné le rôle modulateur du passé scolaire de l'élève (Madon *et al.*, 1997). Dans cette étude longitudinale effectuée en cours de mathématiques, les élèves initialement les plus faibles, ainsi que ceux ayant une faible compétence perçue dans cette discipline, étaient plus sensibles aux attentes de leurs enseignants en comparaison aux élèves les plus forts ou qui se percevaient comme tels.

En résumé, les quelques résultats disponibles attestent de la vulnérabilité accrue des élèves *stigmatisés* aux attentes de leur enseignant, que ce soit à cause de leur appartenance à un groupe démographique particulier (e.g., minorité ethnique, classe sociale défavorisée) ou bien à cause de leurs antécédents scolaires (e.g., résultats antérieurs et concepts de soi faibles). Confrontés aux attentes négatives de leur enseignant, de tels élèves peuvent dévaluer l'importance qu'ils accordent à la réussite scolaire, et ainsi se conformer aux faibles attentes environnementales. De manière symétrique, ces élèves – plus que les autres – peuvent trouver particulièrement stimulant un enseignant qui aurait des attentes élevées à leur égard (Jussim *et al.*, 1998). D'autre part, il semblerait que ces caractéristiques soient « additives » (Madon *et al.*, 1997). Autrement dit, le poids de l'effet des attentes est encore plus important chez les élèves qui cumulent une origine sociale défavorisée et de faibles résultats antérieurs (le coefficient standardisé de régression s'est élevé à .62 pour ces élèves – soit le poids le plus important trouvé à ce jour).

Outre certaines caractéristiques de l'élève, plusieurs aspects relevant de l'enseignant sont susceptibles de moduler l'impact de l'effet Pygmalion.

Quels sont les enseignants particulièrement enclins à générer l'effet Pygmalion ?

Les enseignants ne se comportent pas tous de façon à ce que les élèves confirment leurs attentes initiales. Les buts qu'ils poursuivent, leurs préjugés, leur rigidité cognitive, leur conception de l'intelligence, tout comme leur expérience ou leur confiance en eux, peuvent les rendre plus ou moins enclins à générer des PA.

Il existe de nombreux travaux dans le domaine de la psychologie sociale sur le caractère modulateur des buts dans l'effet des attentes (Hilton et Darley, 1991). De manière générale, les PA sont plus fréquentes quand celui qui élabore une attente désire arriver à une impression stable de sa « cible » (Snyder, 1992), ou quand il est confiant dans le bien fondé de ses attentes (Jussim, 1986 ; Swann et Ely, 1984). À l'inverse, les PA ou les biais perceptifs sont moins susceptibles d'apparaître quand le porteur d'attentes est motivé pour avoir une impression précise de sa cible (Neuberg, 1996), ou quand il désire surtout se comporter de manière amicale avec elle (Snyder, 1992). La question est donc de savoir, d'une part, quand l'enseignant est plus enclin à former une impression précise de ses élèves et à se comporter de manière chaleureuse avec eux, et d'autre part à quel moment il est plus susceptible de rechercher une impression stable de ses élèves.

Comme nous l'avons souligné plus haut, en général, il semble que les enseignants cherchent surtout à développer une impression précise de leurs élèves. Ce souci les conduit à réviser régulièrement leurs attentes à propos des élèves en fonction des résultats et des attitudes manifestés (Brophy, 1983). De manière similaire, il n'est pas déraisonnable de penser que la plupart préfèrent bien s'entendre avec leurs élèves. Ceci peut expliquer pourquoi les études en contexte naturel constatent habituellement une grande précision dans les attentes de l'enseignant, et de faibles PA ou préjugés perceptifs.

Néanmoins, les enseignants dogmatiques, autoritaires, ou sensibles aux préjugés peuvent être particulièrement enclins à développer des attentes rigides et stables (voir Jussim, 1986). L'étude de Babad *et al.* (1982), par exemple, a montré que les formateurs qui avaient des préjugés élevés traitaient leurs élèves essentiellement sur la base des attentes précoces qu'ils élaboraient à leur égard. Autrement dit, une fois qu'ils avaient catégorisé les élèves comme « bons » ou « mauvais », ils étaient relativement insensibles aux différents comportements ou résultats contradictoires que ceux-ci pouvaient manifester.

Un autre facteur susceptible d'affecter la rigidité des attentes provient des croyances des enseignants relatives à la nature de l'intelligence. Les travaux de Dweck (e.g., 1996) ont identifié deux théories de l'intelligence. Certains conçoivent l'intelligence comme une entité stable et globale (*entity theory*) (i.e., quelque chose que l'on a ou non en soi), et d'autres au contraire, comme une accumulation progressive d'habiletés et de connaissances (*incremental theory*). Même s'il n'existe pas encore de données empiriques à ce sujet, on peut penser que les enseignants qui souscrivent à la théorie de l'entité sont plus susceptibles de développer des attentes rigides, étant davantage portés à croire que le niveau général de l'élève changera peu. En conséquence, ils seront moins enclins à changer leur impression sur un élève qui obtiendrait des performances décalées par rapport aux attentes initiales. De plus, cette croyance peut également les amener à estimer « ne pas contrôler » (Cooper, 1979) la destinée des élèves (en particulier les plus faibles), qui ne serait après tout qu'une histoire de dons ! Par contraste, les enseignants qui souscrivent à la théorie de l'accumulation progressive sont plus à même de développer des attentes flexibles. Comme ils esti-

ment que les habiletés peuvent s'accumuler à travers les différentes expériences, ils seront plus enclins à ajuster leurs attentes en fonction des performances manifestées par les élèves. De plus, ils seront davantage portés à penser qu'ils exercent un contrôle sur la réussite des élèves – y compris les plus faibles – puisqu'il s'agit de guider correctement leurs expériences et leur fournir un entraînement approprié (Cooper, 1979). Le traitement différentiel entre les bons et les moins bons sera donc moins probable, voire inversé au profit des plus faibles.

L'expérience de l'enseignant semble également constituer un modulateur des PA (Jussim *et al.*, 1998). Bien qu'il n'y ait pas de données empiriques sur ce point, on peut penser que les enseignants les plus expérimentés ont davantage d'expertise et de compétences pour évaluer correctement leurs élèves. Dans ce cas, leurs impressions seront plus précises et donc moins auto-réalisatrices.

L'efficacité personnelle de l'enseignant peut aussi moduler l'effet des attentes. En général, le sentiment d'efficacité personnelle fait référence aux croyances relatives à son habilité à mettre en œuvre les comportements nécessaires pour parvenir à un résultat particulier (e.g., Bandura, 1997). L'efficacité de l'enseignement fait donc allusion à une croyance de l'enseignant en sa capacité à enseigner. Quand un enseignant a un faible sentiment d'efficacité personnelle, il est plus susceptible de créer des PA, dans la mesure où il peut renoncer plus rapidement à améliorer le niveau des élèves les plus faibles. En passant moins de temps et d'énergie avec ces derniers (et peut-être plus de temps avec les élèves les meilleurs), les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité personnelle peuvent davantage exacerber des différences de traitement entre les élèves bénéficiant d'attentes élevées et ceux affublés de faibles attentes (Cooper, 1979 ; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989 ; Swann & Snyder, 1980). Dans le même ordre d'idée, des études ont montré que les enseignants faisaient plus d'effort dans les classes les plus « prestigieuses », par rapport aux classes réputées les plus mauvaises (e.g., Evertson, 1982), apportant un soutien indirect à l'idée selon laquelle ils se sentent plus capables (ou estiment que cela en vaut davantage la peine) d'enseigner aux élèves les meilleurs.

En plus des caractéristiques propres aux élèves et aux enseignants, des facteurs liés au contexte d'enseignement peuvent moduler l'impact des attentes de l'enseignant.

Quels sont les contextes favorables aux effets des attentes ?

Plusieurs aspects de la situation sont susceptibles d'accentuer les effets des PA : les *nouveaux contextes*, la *taille de la classe*, la *matière*, et les dispositifs de *regroupement par niveau*. Les élèves sont davantage susceptibles de confirmer les attentes de leurs enseignants quand ils pénètrent dans un environnement qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils connaissent mal – comme par exemple, lorsqu'ils entrent dans un nouveau cycle de scolarité (e.g., primaire, collège, lycée, université), ou lorsqu'ils changent d'établissement. Ces périodes de transition sont généralement accompagnées d'un doute quant à ses capacités personnelles, qui rend l'élève particulièrement sensible à la confirmation des attentes de l'enseignant (Jussim, 1986 ; Swann et Ely, 1984). Cette analyse peut aider à expliquer les résultats inconsistants concernant l'âge (cf. supra). Les élèves de CP et de 6^{ème} (Raudenbush, 1984), tout comme les nouveaux militaires incorporés (Eden et Shani, 1982), sont tous dans des situations relativement peu familières, susceptibles par conséquent de faciliter les PA.

La taille de la classe peut également moduler l'effet des attentes. Cet effet est plus probable dans les classes surchargées que dans celles à petit effectif

(Finn, 1972). En effet, la capacité cognitive limitée de l'enseignant peut, quand les effectifs sont importants, davantage l'inciter à former une impression rapide et stable de ses élèves afin de mieux prédire leurs comportements. Pour cela, il utilisera plus volontiers des raccourcis cognitifs comme les stéréotypes pour catégoriser ses élèves, ce qui en retour augmentera la probabilité d'attentes imprécises et donc de PA (Jussim *et al.*, 1998). À l'inverse, des effectifs plus réduits permettent une meilleure connaissance des élèves susceptible de conduire à des attentes plus précises.

Quelques travaux ont fait ressortir le caractère modulateur de la matière scolaire. L'effet Pygmalion se produirait davantage dans certaines matières que dans d'autres. McKown et Weinstein (2002) et Smith (1980) ont trouvé un poids des attentes de l'enseignant plus important sur la performance des élèves en lecture qu'en mathématiques. Ces différences pourraient être le résultat de différences dans les modes de groupement et d'enseignement dans ces disciplines. Il est possible que l'enseignement de la lecture requiert plus que dans d'autres matières, la constitution de groupes de niveaux (Good et Brophy, 2000). Or, selon certains chercheurs (e.g., Eccles et Wigfield, 1985 ; Jussim, 1986 ; Oakes, 1987), les dispositifs pédagogiques tendant à regrouper les élèves par niveau d'habileté (que ce soit entre les classes ou à l'intérieur d'une même classe) sont susceptibles d'accentuer l'effet des attentes. Destinés à faciliter les interventions pédagogiques en mettant ensemble les élèves présentant des capacités similaires, ces regroupements par niveau pourraient catalyser plusieurs des mécanismes générateurs de l'effet Pygmalion : l'élaboration d'attentes rigides par l'enseignant, la mise en place d'un traitement différentiel – l'enseignant accordant plus d'intérêt, d'attention et de temps aux élèves placés dans les groupes « élevés » (Evertson, 1982) –, et une expression plus visible des attentes des enseignants, voire de l'institution. Un effet d'étiquetage pourrait alors se produire : une fois placés dans un groupe faible, les élèves ont tendance à devenir réellement plus faibles. Inversement, ceux placés dans un groupe fort deviennent effectivement plus forts.

Il convient néanmoins de nuancer ces explications car certaines méta-analyses ont démontré que les groupes de niveau n'avaient pas que des effets négatifs sur la réussite des élèves et leur attitude envers la classe (e.g., Kulik et Kulik, 1992). D'autre part, une étude récente de Smith, Jussim, Eccles, Vannoy, Madon, et Palumbo (1998) qui a examiné empiriquement les effets modulateurs des groupes de niveau (à la fois entre les classes et à l'intérieur d'une même classe), n'a pas trouvé que les PA étaient plus puissantes pour les élèves regroupés en classes de niveau, que pour ceux regroupés en classes hétérogènes. Si les groupes de niveau sont constitués sur la base de tests fiables des capacités des élèves, ils sont susceptibles de conduire à des attentes plus précises des enseignants, à un traitement approprié, et au bout du compte à moins de PA. Dans l'étude de Smith *et al.* (1998), les seules différences notables provenaient de dispositifs dans lesquels l'enseignant constituait des groupes de niveau à l'intérieur de sa classe. Dans ce cas, les PA étaient plus fortes parmi les élèves des groupes faibles. En conclusion, le caractère modulateur des groupes de niveau, dans l'effet Pygmalion n'est pas encore rigoureusement démontré.

Les attentes positives ont-elles plus de conséquences bénéfiques que les attentes négatives n'ont d'effets nuisants ?

Généralement, les discussions sur l'effet Pygmalion sous-entendent qu'il s'agit d'un phénomène essentiellement négatif (e.g., Gilbert, 1995 ; Jones, 1986, 1990). Quand un effet éventuellement positif est envisagé, les chercheurs (e.g.,

Brophy, 1983 ; Brophy et Good, 1974 ; Eccles et Wigfield, 1985 ; Weinstein, 1985) considèrent néanmoins que les PA négatives (qui conduisent à une diminution des performances de l'élève) ont un poids plus puissant que les PA positives (qui conduisent à une augmentation des performances de l'élève). Seulement trois études à notre connaissance se sont préoccupées de savoir si les PA étaient davantage susceptibles de nuire aux élèves que de les aider (Babad, Inbar, et Rosenthal, 1982 ; Madon *et al.*, 1997 ; Sutherland et Goldschmid, 1974). Les conclusions sont plutôt inconsistantes.

Dans l'étude de Sutherland et Goldschmid (1974), les résultats penchent plutôt en faveur d'un poids plus important des PA négatives sur celui des positives : les attentes négatives de l'enseignant ont diminué les scores de QI des élèves à QI initialement élevé, tandis que les attentes positives n'ont pas eu d'effet significatif sur les scores des élèves à faible quotient intellectuel. Néanmoins, les conclusions de l'étude de Madon *et al.* (1997) suggèrent plutôt l'inverse. Dans celle-ci, les élèves bénéficiant d'attentes élevées ont obtenu des scores supérieurs (par rapport à ceux de leurs camarades de classe), à des tests standardisés de mathématiques, et les élèves affublés de faibles attentes ont obtenu des scores inférieurs. Cependant, l'augmentation des premiers était plus importante que la diminution des seconds ; un résultat qui plaide en faveur d'une puissance plus grande des PA positives sur les PA négatives. Enfin, l'étude de Babad *et al.* (1982) réalisée en éducation physique, a trouvé des résultats mitigés. Plusieurs performances ont été mesurées chez les élèves (puissance abdominale et des bras ; distance en saut en longueur ; vitesse), et la configuration des résultats était différente suivant les variables appréhendées : un poids supérieur des PA négatives sur les PA positives est apparu en saut en longueur ; aucune différence d'amplitude n'est ressortie entre les PA positive et négative pour la puissance abdominale ou brachiale ; enfin aucune PA n'est apparue pour la vitesse.

En définitive, des recherches supplémentaires sur les relations entre les attentes positives et négatives d'une part, et la performance subséquente des élèves d'autre part, apparaissent grandement nécessaires. Dans l'état actuel des résultats, la croyance selon laquelle les attentes de l'enseignant constituent un phénomène essentiellement négatif susceptible d'accentuer les ségrégations sociales (e.g., Gilbert, 1995 ; Rist, 1970) n'a pas véritablement reçu d'appui empirique.

L'effet Pygmalion s'accumule-t-il dans le temps ?

Si les PA ont un poids relativement modeste sur une année scolaire, on peut se demander si l'accumulation chaque année de ces effets modestes, ne conduit pas au terme d'une scolarité à de grandes différences entre les élèves bénéficiant d'attentes élevées, et ceux victimes de faibles attentes. Cette idée a été très populaire en psychologie sociale (e.g., Hamilton, Sherman, et Ruvolo, 1990 ; Jones, 1990). À l'inverse, il est aussi possible de penser que l'effet des attentes se dissipe à travers le temps. Plusieurs études ont empiriquement examiné ce thème de l'accumulation (Alvidrez et Weinstein, 1999 ; Frieze, Olson, et Russell, 1991 ; Kuklinski et Weinstein, 2001 ; Rist, 1970 ; Rosenthal et Jacobson, 1968 ; Smith, Jussim, et Eccles, 1999 ; West et Anderson, 1976). Les résultats n'apportent quasiment pas de preuves en faveur de cette hypothèse, et vont même plutôt dans le sens d'une dissipation des effets des attentes. La seule étude qui soutient l'hypothèse de l'accumulation (Frieze *et al.*, 1991) concerne davantage le monde du travail que le domaine scolaire, et souffre de problèmes méthodologiques. Par conséquent, au moins dans le domaine scolaire, il semble préférable de reconnaître que la dissipation plutôt que l'accumulation caractérise l'effet Pygmalion.

CONCLUSION

Depuis plus de 30 ans, le rôle joué par les attentes de l'enseignant dans la réussite scolaire d'un enfant est un thème de recherche majeur en psychologie sociale appliquée au domaine de l'éducation (Monteil, 1997). Dans cette note de synthèse, nous avons voulu dresser un bilan des connaissances sur ce sujet. Celles-ci peuvent être regroupées autour de trois axes, qui caractérisent l'évolution du questionnement sur le thème au cours des années. Durant les années soixante – soixante-dix, la question centrale fut de savoir si l'effet Pygmalion existait véritablement. Par la suite, le questionnement s'est porté sur l'identification des processus par lesquels les attentes de l'enseignant pouvaient provoquer des changements dans les comportements et la réussite scolaire des élèves. Enfin, plus récemment, les travaux se sont intéressés aux conditions limites de l'effet Pygmalion, ainsi qu'aux facteurs susceptibles de moduler son importance. Nous allons résumer rapidement les connaissances attenantes à chacun de ces questionnements.

Les attentes de l'enseignant ont-elles un impact réel sur les performances des élèves ?

Les recherches présentées dans cet article permettent d'établir sans ambiguïté l'existence et la validité écologique de l'effet Pygmalion. Il existe désormais suffisamment de preuves empiriques corroborant l'influence des attentes de l'enseignant – en particulier celles portant sur les compétences scolaires des élèves – sur les choix pédagogiques de l'enseignant, ses interactions envers les élèves, et en retour, sur les comportements scolaires et la réussite de ces derniers.

De quelle manière cet effet des attentes opère-t-il ?

Comme dans toute situation d'interaction sociale, les processus psychosociologiques mis en jeu dans l'effet Pygmalion sont difficiles à appréhender, et probablement bien plus complexes que ceux présumés à l'origine (Good et Brophy, 2000 ; Jussim, 1986). Les travaux explorant les mécanismes de l'effet des attentes mettent en avant une séquence causale explicative du phénomène résumée dans la figure 1. Plusieurs conditions semblent nécessaires, avant qu'une attente conduise à sa propre réalisation. Il faut tout d'abord que l'enseignant ait des attentes relativement imprécises et stables à propos d'un élève. Il est ensuite nécessaire que ces attentes influencent ses attitudes et ses comportements vis-à-vis de l'élève. Enfin, il faut que ce dernier perçoive et réagisse aux conduites de l'enseignant d'une manière qui confirme les attentes initiales.

Dans quelle proportion les attentes des enseignants influencent-elles les élèves ?

Les différentes études conduites en situation naturelle de classe font toutes état d'effets modestes, de l'ordre de .10 à .30 en termes de coefficients standardisés de régression (Jussim *et al.*, 1998). Il semble donc que l'impact des attentes des enseignants sur la réussite des élèves soit relativement limité, en tout cas pas aussi « dramatique » que les premières études pouvaient le laisser penser (voir Wineburg, 1987). Il paraît donc inapproprié d'affirmer que les attentes de l'enseignant « déterminent » la réussite des élèves.

Comme nous l'avons souligné précédemment, la cascade d'événements nécessaire à l'apparition du phénomène est complexe : il faut des attentes imprécises, relativement stables dans le temps, qui génèrent un traitement particulier, qui doit être perçu, etc. Bien souvent, un ou plusieurs éléments manquent. Dans ce cas, les attentes n'ont pas d'effet auto-réalisateur. Les études réalisées en contexte naturel montrent en particulier que les attentes sont fortement *précises*, car les enseignants fondent généralement leurs attentes sur des indicateurs pertinents des comportements futurs de leurs élèves (e.g., leurs antécédents scolaires et leur motivation). De plus, lorsqu'ils perçoivent des différences entre les élèves sur la base d'autres éléments (que ce soit le sexe, l'origine ethnique, ou la classe sociale), la plupart de ces différences sont raisonnablement exactes (i.e., elles correspondent à des différences objectives pré-existantes entre les élèves).

D'autre part, les enseignants ont tendance à modifier et adapter leurs attentes lorsqu'ils sont en présence d'informations contradictoires. Enfin, le traitement différentiel qu'ils instaurent n'est pas forcément inadapté et inefficace. Les élèves diffèrent tous dans leurs capacités et dans leur personnalité. Il paraît donc nécessaire pour un enseignant d'individualiser ses comportements afin de les adapter au caractère unique de chaque élève. Ainsi, une partie du traitement différentiel observé en classe relève d'une volonté d'individualisation en fonction des caractéristiques personnelles des élèves. Autrement dit, dans certaines situations et à certains moments, les enseignants peuvent traiter différemment les « attentes élevées » et les « attentes faibles » de façon complètement appropriée, afin d'optimiser leurs apprentissages. Par exemple, certains élèves en difficulté peuvent avoir davantage besoin d'un cadre structurant, d'exercices plus faciles, etc. Il serait donc maladroit de croire que tous les traitements différentiels mènent à des PA, et que par conséquent tous les élèves doivent être traités de façon identique. Néanmoins, si le traitement différentiel que reçoit l'élève limite ses opportunités d'apprentissage et entrave ses performances, alors un tel traitement de la part de l'enseignant est inadapté, et les attentes négatives à son égard peuvent dans ce cas devenir auto-réalisatrices.

Enfin, même lorsque les enseignants se comportent différemment envers leurs élèves sur la base de leurs attentes, ces dernières ne se réalisent pas forcément. Les élèves peuvent empêcher les attentes de s'autoréaliser en leur résistant ou en agissant contre elles, de façon à inciter l'enseignant à modifier ses attentes originales (Madon *et al.*, 2001 ; Swann, 1987).

Cet effet est-il plus fort dans certaines conditions, avec certains enseignants ou pour certains élèves ?

Si l'effet Pygmalion n'a qu'un poids moyen relativement modeste, il semble approprié de le considérer comme un phénomène « probabiliste » (Babad, 1998) : il ne survient pas dans chaque classe, avec chaque enseignant et pour chaque élève ; il existe des situations où les élèves ne confirment pas les attentes initiales de leurs enseignants, voire même les contredisent (Hilton et Darley, 1991 ; Neuberger, 1996). À l'inverse, certains facteurs sont susceptibles d'augmenter ou réduire son importance. C'est la raison pour laquelle, les travaux actuels portent sur les conditions susceptibles de catalyser l'occurrence de l'effet Pygmalion (e.g., Madon *et al.*, 1997).

Ces derniers – encore trop peu nombreux – ne font pas ressortir des résultats toujours cohérents. Ils révèlent cependant une sensibilité toute particulière

aux attentes de l'enseignant des élèves stigmatisés, que ce soit à cause de leur appartenance à un groupe démographique particulier (e.g., minorité ethnique, classe sociale défavorisée) ou à cause de leurs antécédents scolaires (e.g., résultats antérieurs et concepts de soi faibles). D'autre part, les enseignants dogmatiques, autoritaires, ou sensibles aux préjugés semblent plus à même que les autres d'amplifier l'effet des attentes. Enfin, les périodes de transition, les effectifs importants, la présence de groupes de niveau à l'intérieur de la classe sont également susceptibles d'amplifier l'occurrence du phénomène.

Implications pratiques

Les implications pratiques des travaux sur l'effet Pygmalion ne sont pas négligeables (pour des revues de littérature, voir Good et Brophy, 2000 ; Weinstein et McKown, 1998). Tout d'abord, il est essentiel de rappeler le caractère naturel, chez tout enseignant, d'élaborer des attentes différenciées, parce que chaque élève est différent. Dans la mesure où ces attentes sont précises et régulièrement actualisées, elles sont une aide à la planification de l'apprentissage des élèves. Cependant, lorsqu'elles reposent sur de mauvais indicateurs (e.g., des préjugés et des stéréotypes erronées), et/ou lorsqu'elles sont trop rigides, alors elles sont susceptibles de générer des inégalités entre les élèves.

Inciter l'enseignant à avoir des attentes élevées pour ses élèves pourrait constituer un des éléments d'une scolarité efficace. Il semblerait d'ailleurs que l'impact positif des attentes élevées soit plus important que l'impact négatif des attentes faibles (Madon *et al.*, 1997). Nous avons vu que les attentes élevées des enseignants maximisent la réussite des élèves car ils ont tendance : 1) à créer un climat affectif plus chaleureux, 2) à donner plus d'informations sur les performances réalisées, 3) à faire apprendre plus de contenu, et des contenus plus difficiles, et 4) à donner plus d'opportunités de répondre et de poser des questions.

Si l'élaboration d'attentes positives à l'égard des élèves est à valoriser, il serait cependant extrêmement naïf de penser que les attentes négatives puissent être totalement supprimées, tout comme il serait naïf de croire que l'on peut former les enseignants à élaborer uniquement des attentes positives. La difficulté réside, en partie, dans le fait que les enseignants ne sont pas forcément conscients de ces différences et pensent parvenir à contrôler leurs émotions et leurs préférences. Sensibiliser les enseignants sur les comportements (souvent subtils) par l'intermédiaire desquels ils peuvent créer un environnement communiquant leurs attentes, et ainsi œuvrer dans le sens de la mise en place d'un climat offrant des traitements équitables (du point de vue des élèves) semble être un autre axe de travail important.

David Trouilloud (4)

Philippe Sarrazin (5)

Université Joseph Fourier – Grenoble 1

NOTES

- (1) Cet inventaire bibliographique a été effectué à partir des bases de données suivantes : PsycInfo (*Psychological Abstracts*), Current Content, Francis, et SportDiscus, et a été complété par des recherches sur Internet ainsi que dans les actes de congrès récents.
- (2) Outre le terme de prophétie autoréalisatrice (*self-fulfilling prophecy*) utilisé par certains auteurs (Jussim, 1986 ; Merton, 1948 ; Rosenthal, 1974), ce phénomène a parfois été dénommé confirmation des attentes (*expectancy confirmation*, Darley et Fazio, 1980), ou confirmation comportementale (*behavioral confirmation*, Snyder, 1984).
- (3) Les termes « erronée » et « exacte » sont soulignés par Merton.
- (4) Courriel : david.trouilloud@ufj-grenoble.fr
- (5) Courriel : philippe.sarrazin@ufj-grenoble.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS G., COHEN A. (1974). – Children's physical and interpersonal characteristics that affect student-teacher interactions. **Journal of Experimental Education**, 43, 1-5.
- ALLINGTON R. (1980). – Teacher interruption behaviors during primary grade oral reading. **Journal of Educational Psychology**, 72, 371-377.
- ALVIDREZ J., WEINSTEIN R. S. (1999). – Early teacher perceptions and later student academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, 91 (4), 731-746.
- ATTALI A., BRESSOUX P. (2002). – **L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés**. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- BABAD E.Y. (1990). – Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. **Journal of Educational Psychology**, 82, 683-690.
- BABAD E.Y. (1993). – Pygmalion – 25 years after interpersonal expectations in the classroom. In P. D. Blanck (Ed.), **Interpersonal expectations : Theory, research, and application** (p. 125-153). London : Cambridge University Press.
- BABAD E.Y. (1995). – The « teacher's pet » phenomenon, teachers' differential behavior, and students' morale. **Journal of Educational Psychology**, 87, 361-374.
- BABAD E.Y. (1998). – Preferential affect : The crux of the teacher expectancy issue. **Advances in Research on Teaching**, 7, 183-214.
- BABAD E.Y., BERNIERI F., ROSENTHAL R. (1989). – Non-verbal communication and leakage in the behavior of biased and unbiased teachers. **Journal of Personality and Social Psychology**, 56, 89-94.
- BABAD E.Y., INBAR J., ROSENTHAL R. (1982). – Pygmalion, Galatea, and the Golem : Investigations of biased and unbiased teachers. **Journal of Educational Psychology**, 74 (4), 459-474.
- BANDURA A. (1997). – **Self-efficacy : The exercise of control**. New-York : Freeman.
- BARON R., TOM D., COOPER H.M. (1985). – Social class, race, and teacher expectancies. In J.B. Dusek, V.C. Hall, et W.J. Meyer (Eds), **Teacher expectancies** (p. 251-269). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- BECKER H. (1952). – Social class variations in the teacher-pupil relationship. **Journal of Educational Sociology**, 25, 451-466.
- BLANCK P., ROSENTHAL R. (1984). – Mediation of interpersonal expectancy effects : Counselor's tone of voice. **Journal of Educational Psychology**, 76, 418-426.
- BRATTESANI K.A., WEINSTEIN R.S., MARSHALL H.H. (1984). – Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. **Journal of Educational Psychology**, 76, 236-247.
- BRAUER M. (1997). – L'exactitude de la perception. In J. L. Beauvois et J. P. Leyens, (Eds), **L'ère de la cognition**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- BRAUN C. (1976). – Teacher expectations : Sociopsychological dynamics. **Review of Educational Research**, 46, 185-213.
- BRESSOUX P., PANSU P. (2003). – **Quand les enseignants jugent leurs élèves**. Paris : PUF (Éducation et formation).
- BROPHY J. (1983). – Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. **Journal of Educational Psychology**, 75 (5), 631-661.
- BROPHY J., GOOD T. (1970). – Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance : Some behavioral data. **Journal of Educational Psychology**, 61, 365-374.
- BROPHY J., GOOD T. (1974). – **Teacher-student relationships : Causes and consequences**. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- BYE L., JUSSIM L. (1993). – A proposed model for the acquisition of social knowledge and social competence. **Psychology in the Schools**, 30, 143-161.
- CHAIKIN A., SIGLER E., DERLEGA V. (1974). – Nonverbal mediators of teacher expectation effects. **Journal of Personality and Social Psychology**, 30, 144-149.
- CLARK K.B. (1963). – Educational stimulation of racially disadvantaged children. **Educational in depressed areas**. New York : Teachers College, Columbia University.
- COOPER H.M. (1979). – Pygmalion grows up : A model of teacher expectation communication and performance influence. **Review of Educational Research**, 49, 389-410.
- COOPER H.M., BARON R. (1977). – Academic expectations and attributed responsibility as predictors of professional teachers' reinforcement behavior. **Journal of Educational Psychology**, 71 (2), 274-277.

- COOPER H.M., GOOD T. (1983). – **Pygmalion grows up : Studies in the expectation communication process.** New York : Longman.
- COOPER H.M., HAZELRIGG P. (1988). – Personality moderators of interpersonal expectancy effects : An integrative research review. **Journal of Personality and Social Psychology**, 6, 937-949.
- COOPER H.M., TOM D.Y. (1984). – Teacher expectation research : A review with implications for classroom instruction. **The elementary School Journal**, 85, 77-89.
- CROIZET J.-C., CLAIRE T. (2003). – Les enseignants contributeurs-ils aux inégalités sociales ? In J.-C. Croizet et J.-P. Leyens (Eds.), **Mauvaises réputations : Les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale.** Paris : Armand Colin.
- CROWE P.B. (1979). – **Research on teacher expectation.** Communication at the Annual Congress of AHPER. New Orleans.
- DARLEY J.M., FAZIO R.H. (1980). – Expectancy-confirmation processes arising in the social interaction sequence. **American Psychologist**, 35, 867-881.
- DARLEY J.M., GROSS P.H. (1983). – A hypothesis-confirming bias in labeling effects. **Journal of Personality and Social Psychology**, 44, 20-33.
- DECI E., RYAN R. (1985). – **Intrinsic motivation and self-regulation in human behavior.** New York : Plenum Press.
- DOHERTY J., CONOLLY M. (1985). – How accurately can primary school teachers predict the scores of their pupils in standardised tests of attainment ? A study of some non-cognitive factors that influence specific judgements. **Educational Studies**, 11 (1), 41-60.
- DUNCAN B.L. (1976). – Differential social perception and attribution of intergroup violence : Testing the lower limits of stereotyping of Blacks. **Journal of Personality and Social Psychology**, 34, 590-598.
- DUSEK J.B., JOSEPH G. (1983). The bases of teacher expectancies : A meta-analysis. **Journal of Educational Psychology**, 75, 327-346.
- DWECK C.S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P.M. Gollwitzer et J.A. Bargh (Eds), **The psychology of action : Linking cognition and motivation to behavior** (p. 69-90). New York, US : Guilford Press.
- EAGLY A.H., ASHMORE R.D., MAKHIJANI M.G. (1991). – What is beautiful is good, but ... : A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. **Psychological Bulletin**, 110 (1), 109-128.
- ECCLES J.S., WIGFIELD A. (1985). – Teacher expectations and student motivation. In J. Dusek (Eds.), **Teacher expectancies.** Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- EDER D. (1981). – Ability grouping as a self-fulfilling prophecy : A micro-analysis of teacher-student interaction. **Sociology of Education**, 54, 151-161.
- EDEN D., SHANI A.B. (1982). – Pygmalion goes to boot camp : Expectancy, leadership, and trainee performance. **Journal of Applied Psychology**, 67, 194-199.
- ELASHOFF J.D., SNOW R.E. (1971). – **Pygmalion reconsidered.** Worthington, OH : Charles A. Jones.
- EVERTSON C. (1982). – Differences in instructional activities in higher and lower achieving junior high English and math classes. **Elementary School Journal**, 82, 329-350.
- FINN J. (1972). – Expectations and the educational environment. **Review of Educational Research**, 42, 387-410.
- FRIEZE I.H., OLSON J.E., RUSSELL J. (1991). – Attractiveness and income for men and women in management. **Journal of Applied Social Psychology**, 21, 1039-1057.
- FUNDER D.C. (1987). – Errors and mistakes : Evaluating the accuracy of social judgement. **Psychological Bulletin**, 101, 75-90.
- GILBERT D.T. (1995). – Attribution and interpersonal perception. psychology. In A. Tesser (Ed.), **Advanced Social Psychology** (p. 99-147). New York : McGraw-Hill.
- GOOD T.L. (1987). – Two decades of research on teacher expectations : Findings and future directions, **Journal of Teacher Education**, 38, 32-47.
- GOOD T.L., BROPHY J.E. (2000). – **Looking in classrooms** (8th ed.). New York : Longman.
- GOOD T.L., THOMPSON E.K. (1998). – Research on the communication of performance expectations : A review of recent perspectives. **Advances in Research on Teaching**, 7, 273-308.
- GOOD T.L., SIKES J., BROPHY J.E. (1973). – Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. **Journal of Educational Psychology**, 65, 74-87.
- GOTTFREDSON D.C., MARCINIAK E.M., BIRDSEYE A.E., GOTTFREDSON G.D. (1995). – Increasing teacher expectations for student achievement. **The Journal of Educational Research**, 88, 155-163.
- GRAHAM S. (1984). – Teacher feelings and student thoughts : An attributional approach to affect in the classroom. **Elementary School Journal**, 85, 91-104.
- GRANT C.A. (1988). – The persistent significance of race in schooling. **Elementary School Journal**, 88 (5), 561-569.
- HALL V., MERKEL S. (1985). – Teacher expectancy effects and educational psychology. In J. Dusek (Ed.), **Teacher expectancies** (p. 67-92). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- HALLER E.J. (1985). – Pupil race and elementary school ability grouping : Are teachers biased against Black children ? **American Educational Research Journal**, 22 (4), 465-483.
- HAMILTON D.L., SHERMAN S.J., RUVOLO C.M. (1990). – Stereotype-based expectancies : Effects on information processing and social behavior. **Journal of Social Issues**, 46, 35-60.
- HARRIS M.J., ROSENTHAL R. (1985). – Mediation of interpersonal expectancy effects : 31 meta-analyses. **Psychological Bulletin**, 97, 363-386.
- HARTER S. (1999). – **The construction of the self : A developmental perspective.** New York, US : Guilford Press.
- HILTON J., DARLEY J. (1991). – The effect of interactions goals on person perception. **Advances in Experimental Social Psychology**, 24, 235-267.
- HOPKINS K.D., GEORGE C.A., WILLIAMS D.D. (1985). – The concurrent validity of standardized achievement tests by content area using teachers' rating as criteria. **Journal of Educational Measurement**, 22 (3), 177-182.

- JENSEN A.R. (1969). – How much can we boost I.Q. and scholastic achievement ? **Harvard Educational Review**, 29, 1-123.
- JONES R.L. (1989). – **Black adolescents**. Berkeley, CA, US : Cobb et Henry Publishers.
- JONES E.E. (1986). – Interpreting interpersonal behavior : The effects of expectancies. **Science**, 234, 41-46.
- JONES E.E. (1990). – **Interpersonal perception**. New York : W. H. Freeman.
- JUDD C.M., PARK B. (1993). – Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. **Psychological Review**, 100, 109-128.
- JUSSIM L. (1986). – Self-fulfilling prophecies : A theoretical and integrative review. **Psychological Review**, 93 (4), 429-445.
- JUSSIM L. (1989). – Teacher expectations : Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. **Journal of Personality and Social Psychology**, 57 (3), 469-480.
- JUSSIM L. (1991). – Social perception and social reality : A reflection-construction model. **Psychological Review**, 98 (1), 54-73.
- JUSSIM L., ECCLES J.S., (1992). – Teacher expectations 2 : Construction and reflection of student achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, 63 (6), 947-961.
- JUSSIM L., ECCLES J.S. (1995). – Naturally occurring interpersonal expectancies. **Review of Personality and Social Psychology**, 15, 74-108.
- JUSSIM L., ECCLES J.S., Madon, S. (1996). – Social perception, social stereotypes and teacher perceptions : Accuracy and the search for the powerful self-fulfilling prophecy. **Advances in Experimental Social Psychology**, 28, 281-388.
- JUSSIM L., MADON S., CHATMAN C. (1994). – Teacher expectation and student achievement : Self-fulfilling prophecies, biases, and accuracy. In L. Health *et al.* (Eds). **Applications of heuristics and biases to social issues** (p. 303-334). New York : Plenum.
- JUSSIM L., SMITH A., MADON S., PALUMBO P. (1998). – Teacher expectations. **Advances in Research on Teaching**, 7, 1-48.
- KAHNEMAN D., TVERSKY A. (1973). – On the psychology of prediction. **Psychological Review**, 80, 237-251.
- KENNY D.A. (1994). – **Interpersonal perception : A social relation analysis**. New York : Guilford.
- KERMAN S. (1979). – Teachers' expectations and student achievement. **Phi Delta Kappan**, 16, 716-718.
- KERMAN S. (1982). – **Teacher expectations and student achievement**. Workshop Handout : TESA Training.
- KERMAN S., MARTIN M. (1980). – **Teacher expectations and the student achievement** (Teacher handbook). Los Angeles : County Superintendent of Schools.
- KUKLINSKI M.R., WEINSTEIN R.S. (2000). – The stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. **Learning Environments Research**, 3 (1), 1-34.
- KUKLINSKI M.R., WEINSTEIN R.S. (2001). – Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. **Child Development**, 72 (5), 1554-1578.
- KULIK J.A., KULIK C. (1992). – Meta-analytic findings on grouping programs. **Gifted Children**, 36, 73-77.
- MADON S., JUSSIM L., ECCLES J.S. (1997). – In search of the powerful self-fulfilling prophecy. **Journal of Personality and Social Psychology**, 72 (4), 791-809.
- MADON S., SMITH A., JUSSIM L., RUSSELL D.W., WALKIEWICZ M., ECCLES J.S., PALUMBO P. (2001). – Am I as you see me or do you see me as I am ? Self-fulfilling prophecies and self-verification. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 27, 1214-1224.
- MARTINEK T. (1981). – Pygmalion in the gym : A model for the communication of teacher expectations in physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 52 (1), 58-67.
- MARTINEK T. (1988). – Confirmation of a teacher expectancy model : Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 59, 118-126.
- MARTINEK T. (1991). – Teacher expectations. In T. Martinek (Ed.), **Psycho-social dynamics of teaching physical education** (p. 59-85). Brown Publishers.
- MARTINEK T., JOHNSON S. (1979). – Teacher expectations. Effect on dyadic interaction and self-concept in elementary age children. **Research Quarterly**, 50, 60-70.
- MARTINEK T., KAPER W. (1982). – Canonical relationships among motor ability, expression of effort, teacher expectations, and dyadic interactions in elementary age children. **Journal of Teaching in Physical Education**, 1, 26-39.
- MARTINEK T., KAPER W. (1984). – The effects of noncompetitive and competitive social climates on teacher expectancy effects in elementary physical education classes. **Journal of Sport Psychology**, 8, 408-421.
- McKOWN C., WEINSTEIN R.S. (2002). – Modeling the role of child ethnicity and gender in children's differential response to teacher expectations. **Journal of Applied Social Psychology**, 32 (1), 159-184.
- McNATT D.B. (2000). – Ancient Pygmalion joins contemporary management : A meta-analysis of the result. **Journal of Applied Psychology**, 85, 314-322.
- MERTON R. (1948). – The self-fulfilling prophecy. **Antioch Review**, 8, 193-210.
- MIDGLEY C., FELDLAUFER H., ECCLES J.E. (1989). – Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. **Child Development**, 60 (4), 981-992.
- MILLER D.T., TURNBULL W. (1986). – Expectancies and interpersonal processes. **Annual Review of Psychology**, 37, 233-256.
- MONTEIL J.-M. (1997). – **Éduquer et former : Perspectives psycho-sociales**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- NEUBERG S.L. (1996). – Social motives and expectancy-tinged social interactions. In R.M. Sorrentino, et E.T. Higgins (Eds.), **Handbook of motivation and cognition, Vol. 3 : The interpersonal context** (p. 225-261). New York : Guilford Press.
- OAKES J. (1987). – Curriculum inequality and school reform. **Equity and Excellence**, 23, 8-14.

- OLSON J.M., ROESE N.J., ZANNA M.P. (1996). – Expectancies. In E.T. Higgins, et A.W. Kruglanski (Eds.), **Social Psychology : Handbook of basic principles** (p. 211-238). New York : Guilford Press.
- PARSONS J.E., KACZALA C.M., MEECE J.L. (1982). – Socialization of achievement attitudes and beliefs : Classroom influences. **Child Development**, 53, 322-339.
- PEDULLA J.J., AIRASIAN P.W., MADAUS G.F. (1980). – Do teacher ratings and standardized test results of students yield the same information ? **American Educational Research Journal**, 17 (3), 303-307.
- PENMAN P.R. (1982). – **The efficacy of TESA training in changing teacher behaviors and attitude toward low achievers**. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Phoenix.
- RAUDENBUSH S.W. (1984). – Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction : A synthesis of findings from 18 experiments. **Journal of Educational Psychology**, 76, 85-97.
- REJESKI W., DARACOTT C., HUTSLAR S. (1979). – Pygmalion in youth sport : A field study. **Journal of Sport Psychology**, 1, 311-319.
- RIST R. (1970). – Student social class and teacher expectations : The self-fulfilling prophecy in ghetto education. **Harvard Educational Review**, 40, 411-451.
- RITTS V., PATTERSON M., TUBBS M. (1992). – Expectations, Impressions, and Judgments of physically attractive students : A review. **Review of Educational Research**, 62, 413-426.
- ROGERS C. (1982). – **A Social Psychology of Schooling**. London : Routledge et Kegan Paul.
- ROSENTHAL R. (1974). – **On the social psychology of the self-fulfilling prophecy : Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms**. New York : MSS Modular Publications.
- ROSENTHAL R. (1994). – Critiquing Pygmalion : A 25-years perspective. **Current Directions in Psychological Science**, 4 (6), 171-172.
- ROSENTHAL R., BABAD E. (1985, september). – Pygmalion in the gymnasium. **Educational Leadership**, 36-39.
- ROSENTHAL R., JACOBSON L. (1968). – **Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development**. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- ROSENTHAL R., RUBIN D.B. (1978). – Interpersonal expectancy effects : The first 345 studies. **The Behavioral and Brain Sciences**, 3, 377-386.
- ROSS S.I., JACKSON J.M. (1991). Teachers' expectations for black males' and black females' academic achievement. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 17, 78-82.
- ROWE D.C. (1995). – Intervention fables. **New York Times**, January 2, A25.
- RUBOVITS P., MAHER M. (1971). – Pygmalion analyzed : Toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings. **Journal of Personality and Social Psychology**, 19, 197-203.
- RYAN R., DECI E. (2000). – Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 54-67.
- SEAVEY W.B. (1973). – Effects of naturally induced teacher expectancies. **Journal of Personality and Social Psychology**, 28, 333-342.
- SMITH M.L. (1980). Meta-analysis of research on teacher expectation. **Evaluation in Education**, 4, 53-55.
- SMITH A.E., JUSSIM L., ECCLES J., VAN NOY M., MADON S., PALUMBO P. (1998). – Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy at the individual and group levels. **Journal of Experimental Social Psychology**, 34 (6), 530-561.
- SMITH A.E., JUSSIM L., ECCLES, J. (1999). – Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate, or remain stable over time ? **Journal of Personality and Social Psychology**, 77, 548-565.
- SMITH D.M., NEUBERG S.L., JUDICE T.N., BIESANZ J.C. (1997). – Target complicity in the confirmation and disconfirmation of erroneous perceiver expectations : Immediate and longer term implications. **Journal of Personality and Social Psychology**, 73 (5), 974-991.
- SNOW R.E. (1995). – Pygmalion and intelligence ? **Current Directions in Psychological Science**, 4 (6), 169-171.
- SNYDER M. (1984). – When belief creates reality. **Advances in Experimental Social Psychology**, 18, 247-305.
- SNYDER M. (1992). – Motivational foundations of behavioral confirmation. **Advances in Experimental Social Psychology**, 25, 67-114.
- SNYDER M., STUKAS Jr, A.A. (1999). – Interpersonal processes : The interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social interaction. **Annual Review of Psychology**, 50, 273-303.
- SPITZ H. H. (1999). – Beleaguered Pygmalion : A history of the controversy over claims that teacher expectancy raises intelligence. **Intelligence**, 27, 199-234.
- STONER S., PURCELL K. (1985). – The concurrent validity of teachers' judgments of the abilities of preschoolers in a daycare setting. **Educational and Psychological Measurement**, 45 (2), 421-423.
- SUTHERLAND A., GOLDSCHMID M.L. (1974). – Negative teacher expectation and IQ change in children with superior intellectual potential. **Child Development**, 45, 852-856.
- SWANN W.B. (1987). – Identity negotiation : where two roads meet. **Journal of personality and social psychology**, 53, 1038-1051.
- SWANN W.B., ELY R.J. (1984). – A battle of wills : Self-verification versus behavioral confirmation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 46, p. 1287-1302.
- SWANN W.B., et SNYDER M. (1980). – On translating beliefs into action. Theories of ability and their application in an instructional setting. **Journal of Personality and Social Psychology**, 38, 879-888.
- THORNDIKE R. L. (1968). – Review of Pygmalion in the classroom. **American Educational Research Journal**, 5, 708-711.
- TROUILLOUD D., et SARRAZIN P. (2002). – L'effet Pygmalion existe-t-il en EPS ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la réussite des élèves. **Science et Motricité**, 46, 69-94.

- TROUILLOUD D., SARRAZIN P., MARTINEK T., GUILLET E. (2002). – The influence of teacher expectations on students achievement in physical education classes : Pygmalion revisited. **European Journal of Social Psychology**, 32 (5), 591-607.
- VANMATRE J.C., VALENTINE J.C., COOPER H. (2000). – Effect of students' after-school activities on teachers' academic expectancies. **Contemporary Educational Psychology**, 25 (2), 167-183.
- WEINSTEIN R.S. (1976). – Reading group membership in first grade : Teacher behaviors and pupil experience over time. **Journal of Educational Psychology**, 68, 103-116.
- WEINSTEIN R.S. (1985). – Student mediation of classroom expectancy effects. In J. Dusek (Ed.), **Teacher expectancies** (pp.329-350). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- WEINSTEIN R.S. (1989). – Perceptions of classroom processes and student motivation : Children's views of self-fulfilling prophecies. In R. Ames et C. Ames (Eds.), **Research on motivation in education** (vol. 3, pp.187-221). Academic Press.
- WEINSTEIN R.S., MCKOWN C. (1998). – Expectancy effects in « context » : Listening to the voices of students and teachers. **Advances in Research on Teaching**, 7, 215-242.
- WEINSTEIN R.S., MARSHALL H.H., BOTKIN M., SHARP L. (1987). – Pygmalion and the student : Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. **Child Development**, 58, 1079-1093.
- WEINSTEIN R.S., MIDDLESTADT S.E. (1979). – Student perceptions of teacher interactions with high and low achievers. **Journal of Educational Psychology**, 71, 421-431.
- WEINSTEIN R.S., SOULE C.C., COLLINS F., CONE J., MEHLORN M., SIMONTACCHI K. (1991). – Expectations and high school change : Teacher-researcher collaboration to prevent school failure. **American Journal of Community Psychology**, 19, 333-363.
- WEST C., ANDERSON T. (1976). – The question of preponderant causation in teacher expectancy research. **Review of Educational Research**, 46, 613-630.
- WILLIAMS T. (1976). – Teacher prophecies and the inheritance of inequality. **Sociology of Education**, 49, 223-236.
- WIGFIELD A., GALPER A., DENTON K. (1999). – Teachers' beliefs about former Head Start and non-Head Start first-grade children's motivation, performance, and future educational prospects. **Journal of Educational Psychology**, 91 (1), 98-104.
- WINEBURG S.S. (1987). – The self-fulfilment of the self-fulfilling prophecy. **Educational research**, 16, 28-37.
- ZUCKERMAN M., DEFRANK R.S., HALL J.A. (1978). – Accuracy of nonverbal communication as determinant of interpersonal expectancy effects. **Environmental Psychology and Nonverbal Behavior**, 2 (4), 206-214.

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

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

Numéro spécial

Coopérer et apprendre par le dialogue

Isabelle OLRY-LOUIS

Coopérer et apprendre par le dialogue. Enjeux et perspectives : présentation

Michael BAKER

Les dialogues avec, autour et au travers des technologies éducatives

Alain TROGNON et Martine BATT

Comment représenter le passage de l'Intersubjectif à l'Intrasubjectif ?

Essai de Logique Interlocutoire

Christine SORSANA

Comment l'interaction coopérative rend-elle plus " savant " ?

Quelques réflexions concernant les conditions nécessaires au fonctionnement dialogique du conflit sociocognitif

Jean-Paul ROUX

Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes

Isabelle OLRY-LOUIS et Isabelle SOIDET

Coopérer pour co-construire des savoirs : une approche différentielle

Hors thème :

Philippe A. GENOUD

Profil des interactions enseignant-élève : traduction, adaptation et validation d'un instrument

SEPTEMBRE 2003/VOL.32/N° 3

TARIFS 2003

Année d'abonnement	FRANCE	ÉTRANGER	Vente au numéro
2003	50.00 €	60.00 €	16.00 €
Tarif étudiant	25.00 €	30.00 €	8.00 €
Frais d'envoi	Compris pour envoi en surface		Non compris

 : 01 44 10 78 33

E-mail : inetop-osp@cnam.fr

Fax : 01 43 54 10 91

Bureau 24 (1^{er} étage)

NOTES CRITIQUES

DUBOIS (Patrick). – **Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1991)**. Berne : Peter Lang, 2002. – 243 p. ; **Le Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire de Ferdinand Buisson, Répertoire biographique des auteurs**. Paris : INRP, 2002.

Dans les bibliothèques, les dictionnaires viennent en tête des usuels. Certains sont devenus des noms communs, comme le *Larousse*, le *Littré*, le *Robert*. Le *Buisson*, qui est déjà un classique de la pédagogie, est aussi ce « lieu de mémoire » de l'école républicaine qu'a salué Pierre Nora. Publié chez Hachette, le *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* a paru sous forme de fascicules bimensuels, déroulant l'ordre alphabétique de 1876 (Abbatiales /écoles/) à 1887 (Zwingli). Il a été réédité en 1911, dans une édition plus courte dirigée par Émile Durkheim. Depuis, les amateurs d'histoire de l'éducation n'ont cessé de le consulter et de le piller, puisque la plupart des rétrospectives historiques sur l'école et la pédagogie publiées pour les maîtres au cours du XX^e siècle puisent leurs informations à cette source, sans toujours la citer. La partie « théorique » voulait être un traité de vulgarisation scientifique destiné à un corps enseignant tenu éloigné du lycée et des études supérieures : cours d'astronomie, de mathématiques, notices denses sur les insectes et les minéraux, l'histoire grecque et la littérature classique. C'est évidemment la partie qui a le plus vite vieilli. La partie « pratique », la plus lue, est consacrée à l'école (doctrines, biographies de grands pédagogues, méthodes, législation, statistique scolaire, systèmes scolaires étrangers, etc.). Les articles sur les méthodes de lecture, la lecture à voix haute, l'utilisation des manuels, des cahiers, sont devenus des classiques pour décrire l'école « julesferryste ». Cette somme d'érudition est évidemment imprégnée des illusions positivistes du temps (accumulation d'informations factuelles, croyance au progrès, intérêt égal pour les doctrines et les outils de la classe, etc.) mais passe pour le tableau le plus impressionnant qui ait été dressé « des savoirs de l'école ». Or, c'est bien cette représentation classique du dictionnaire comme « tableau » ou comme « état des savoirs » que défait Patrick Dubois, en retraçant la genèse de l'entreprise : le *Buisson* n'est pas une encyclopédie, c'est une histoire.

En effet, commencé cinq ans avant le vote des lois de Ferry rendant l'école gratuite, laïque et obligatoire, le *Dictionnaire* s'est trouvé pris dans la tourmente des débats parlementaires, des conflits autour de la laïcité, des nouveautés législatives. En 1879, Buisson devient directeur de l'Enseignement primaire pour dix-sept ans, participe activement à l'élaboration des lois nouvelles et contribue à rendre obsolètes nombre d'articles déjà publiés. Le suivi éditorial est assuré par James Guillaume qui a quitté son Jura suisse natal (et « l'Internationale du Locle » : il a fréquenté Bakounine et Proudhon) pour rejoindre Buisson, rencontré à Lausanne pendant son exil. Le projet grandit de 1 000 à 5 600 pages, avec de nouveaux collaborateurs (263 au total). Des anciens, comme Resbecq, ancien directeur de l'Enseignement primaire, ou le recteur Maggiolo, tous deux hostiles aux lois Ferry, interrompent leur collaboration à la lettre F ou G. L'ordre alphabétique est donc aussi un parcours politico-idéologique, puisqu'aux hommes formés sous le Second Empire, bonapartistes et catholiques, succède une génération républicaine et anti-cléricale, dont Paul Robin (mais encore « spiritualiste »).

Pour s'orienter dans ce maquis d'articles enchevêtrés, Patrick Dubois a publié à part le *Répertoire biographique des auteurs*, qui permet de savoir « qui a fait quoi » et « qui était qui ». Les notices (superbement imprimées dans la typographie du *Dictionnaire*, comme s'il s'agissait d'une annexe tardive) déroulent une galerie de portraits et de carrières où se mêlent la piétaille des polygraphes et l'état-major de chefs, presque tous tombés dans l'oubli, ce qui a facilité la transformation du *Buisson* en « lieu de mémoire ». On pouvait lire « en aveugle » des notices anonymes, fleurant l'encre violette et la craie et chaque article pouvait alimenter la nostalgie ou la ferveur, montrer la pérennité des « grands problèmes » ou l'audace des réformateurs d'hier. En retrouvant pour chaque pièce de la mosaïque une identité singulière, assorti d'un système de renvois et index, P. Dubois pulvérise ce mythe romantique de façon finalement très positiviste. À côté des changements politiques, les mutations intellectuelles : lors de l'édition de 1911, la psychologie et la sociologie sont devenues des disciplines à part entière. Binet reste exclu (car trop « matérialiste » dans sa définition expérimentale de la psychologie) mais Durkheim est admis. Pourtant, il

ancrer les valeurs éducatives dans les réalités socio-historiques et dément les articles d'inspiration spiritualiste ou kantienne, en refusant l'idée qu'il existerait une norme universelle de la perfection éducative. Les débats, à l'intérieur du camp républicain cette fois, sont loin d'être clos.

Nous savions que le *Buisson* était un manifeste du combat républicain sur le front de l'école, mais nous manquaient les clefs de lecture permettant d'en restituer la complexité et les contradictions. Patrick Dubois nous les fournit avec précision, scrupule et clarté. Nul doute que James Guillaume aurait aimé recruter un tel collaborateur.

Anne-Marie Chartier
INRP

N.B. Cette fonction « lieu de mémoire » du *Buisson* est à l'origine d'une nouvelle rubrique « Souvenirs du futur » dans la revue *Perspectives documentaires en éducation*. Dans le n° 49, 2000, J.-F. Garcia se livre à une relecture de l'article sur Jacotot.

DUMAZEDIER (Joffre). – **Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation.** Lyon : Chronique Sociale, 2002. – 172 p.

Les autodidactes ont longtemps eu mauvaise presse et ce n'est pas Joffre Dumazedier qui affirmera le contraire. S'il rappelle fréquemment dans ce livre la dérision dont ils ont fait l'objet dans *La nausée* de Jean-Paul Sartre ou l'excès de confiance en eux qu'a dénoncé René Kaës dans *Fantasma et formation*, ce n'est pas l'essentiel de son propos dans un ouvrage qui a l'ambition de faire le point *aujourd'hui*, donc au début du vingt-et-unième siècle, sur le développement de l'autoformation. De fait, pour la simplifier sans la trahir, sa thèse, quelque peu paradoxale, est la suivante : plus se développe la société du savoir, plus l'autoformation trouve et prend sa place.

Cet ouvrage illustre de deux manières sa volonté farouche d'expliquer comment l'on est passé de l'autodidaxie du dix-neuvième siècle, isolée et pour ainsi dire condamnée, à l'autoformation généralisée et diversifiée du nouveau siècle. La première partie, ordonnée et composée comme un jardin à la française, nous entraîne à sa suite vers des enjeux repérés : la généralisation de l'éducation *tout au long de la vie* met en place les conditions d'une autoformation ; mais le temps gagné sur le travail est menacé de vacuité si l'éducation et la formation n'y trouvent pas leur part et leur place. S'appuyant, entre autres, sur les travaux de Bernard Charlot et de l'équipe

ESCOL de Paris VIII, Joffre Dumazedier rappelle que « *l'école c'est important mais c'est embêtant* » (p. 32). Le contraste n'en est que plus saisissant avec les travaux qui tendent à donner à l'école un rôle nouveau de lieu où *l'auto-* est premier : le travail autonome (N. Leselbaum), les travaux dirigés ou l'autodocumentation en CDI (C. Étévé). C'est reconnaître aux méthodes actives et aux pédagogies nouvelles un rôle premier dans la redéfinition de l'école. Tel est d'ailleurs le but du troisième chapitre mais l'on pourra s'étonner de voir régler leur compte à nombre de pédagogues qui n'ont pas inscrit leurs travaux sous le sceau de l'autoformation assistée par l'enseignant ; il en va ainsi de Roger Cousinet « *avec des espoirs trop naïfs pour que les exigences éducatives apprises à l'enfant se continuent à l'âge adulte* » (p. 48). Ce crible de l'autoformation, qui se justifie dans l'ouvrage, est employé de manière abusive quand il est appliqué à Célestin Freinet qui « *ne s'est pas intéressé à une formation et à une autoformation permanente* » (p. 49).

Le cœur de l'ouvrage et sa partie la plus originale sont constitués par les pages 52 à 103 qui présentent l'histoire du passage de l'autodidaxie à l'autoformation et mêlent avec une habileté indéniable récit et analyse, ce qui pourra gêner certains lecteurs et en intéresser d'autres. De fait, l'auteur distingue quatre périodes dans cette déjà longue histoire : la fin du dix-neuvième siècle et « *l'autodidaxie ouvrière* ». De grands élans généreux mais qui se terminent vite et mal, sans doute par manque de maturité et d'environnement favorable. Puis le vingtième siècle qui va inscrire cette autodidaxie dans un environnement radicalement différent marqué par la scolarité obligatoire avec une rencontre entre la première tradition et les militants des associations populaires et culturelles. Ensuite, à partir de 1960, l'allongement de la scolarité obligatoire et les attentes sociales ont entraîné une sorte de rétroaction de l'autoformation sur les pratiques scolaires sinon réelles du moins prônées avec le triptyque de l'autonomie, l'autodocumentation et l'autoévaluation. Enfin, les années 2000 marquent une troisième rupture qui s'explique par l'augmentation sensible du temps de loisir qui dépasse le temps de travail et son corollaire, l'enjeu d'une « *formation tout au long de la vie* ». Cette étude historique permet d'énoncer clairement les quatre fonctions de l'autoformation : la réduction des inégalités d'où un usage comme rattrapage, la correction de l'action éducative qui donne naissance à l'accompagnement, le passage de l'instruction à l'invention qui entraîne le dépassement et le développement de l'autonomie qui doit aboutir (enfin !) à l'intégration de tous dans la société de la connaissance.

Bien sûr, les débats actuels entre tenants de la socialisation et partisans de l'apprentissage trouveront à s'alimenter dans la prise de position en faveur des premiers :

« Plutôt qu'accumuler des masses croissantes de savoirs décourageant la plupart des esprits, il vaudrait mieux d'abord un apprentissage central au désir et à la capacité d'apprendre des savoirs nécessaires à chaque sujet social pour l'amélioration de la réflexion ordinaire » (p. 73). Cette insistance sur le désir risque d'être déplacée et de discréditer ses principaux partisans qui, dans leur action, ont toujours su éviter de faire tourner à vide les apprentissages. Ses références fréquentes à Edgar Morin auraient dû inciter le fondateur de *Peuple et Culture* à revendiquer la complexité pour caractéristique première de l'autoformation. Ce que confirme la biographie de quelques figures éminentes de l'autodidaxie aussi diverses que celle de Benigno, le compagnon d'Uriage, de Gabriel, l'ajusteur devenu professeur d'éducation physique et sportive qui ose enfin écrire et publier ses poèmes, de Christian, qui quitte la SNCF pour un emploi d'enseignant-chercheur à l'université, et de tant d'autres (Micheline, Ernestine, Liliane, Gérard, etc.) qui ont tous joué à leur manière la partition de l'auto- mais aussi de la coformation.

Pour conclure cette première partie, Joffre Dumazedier insiste sur le fait que l'autoformation constitue l'avenir de la société de la connaissance et il en tire des propositions concrètes pour l'école mais aussi pour la formation des adultes : « on peut affirmer que c'est toute l'éducation qui est en pleine métamorphose pour s'adapter à une nouvelle société tout au long de la vie. » (p. 101). C'est tout le mérite de cette première partie que d'avoir fait le tour d'une question trop souvent et trop rapidement traitée par le mépris et dont les évolutions sont repérées par le passage de l'autodidaxie à l'autoformation.

La deuxième partie, plus courte, est constituée de textes plus ou moins courts qui constituent ce que l'auteur a dénommé des *témoignages* : extrait du manifeste de *Peuple et Culture*, lettre à un co-fondateur du mouvement sur l'engagement politique de Joffre Dumazedier, intervention à l'occasion du trentième anniversaire des sciences de l'éducation, articles publiés dans la *Revue Française de Pédagogie* et dans *Esprit* mais aussi préface de livres de Geneviève Poujol, Philippe Carré, Georges Le Meur, Brigitte Albero et Nicole Tremblay. Plus qu'opportune, cette démarche permet de souligner le tournant pris par l'autoformation aujourd'hui plus que jamais nécessaire et seule à même d'assumer le défi « d'appréhender le monde, en tout cas d'en comprendre la complexité et d'enjamber les frontières pour parler comme Edgar Morin » (p. 168) selon l'auteur. Restera, pour être plus complet, à mêler dans l'action le rôle de formateur et celui d'éducateur pour créer les conditions d'un apprentissage tout au long de la vie. Il faudra aussi prendre en compte l'aspect social qui le facilite et l'autorise, ce que

feront sans doute des travaux ultérieurs d'auteurs réunis ici, ou d'autres qui s'inscriront dans leur continuité.

Richard Étienne
Université Montpellier 3

GAUTHERIN (Jacqueline). – **Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)**. Berne : Peter Lang, 357 p. (Coll. « Exploration. Education : histoire et pensée »).

La publication de cet ouvrage constitue un très grand motif de satisfaction qu'il convient d'exprimer dès le début sans la moindre réserve, même si le tempère un regret qu'il faut bien aussi formuler en commençant : qu'il ait fallu attendre onze ans entre la soutenance de la thèse et la parution du livre qui en est une version « allégée et remaniée ». Sans doute l'auteure est-elle la première à déplorer ce retard dont il serait bien injuste de lui faire grief. Car elle n'est pas sans en subir elle-même les conséquences. Sa remarquable thèse de doctorat (*La formation d'une discipline universitaire : la Science de l'éducation, 1880-1914. Essai d'histoire sociale*, 1991), soutenue devant l'Université Paris V, sous la direction de Viviane Isambert-Jamati qui préface l'ouvrage, fut une œuvre pionnière, reconnue comme telle par le nombre forcément restreint de chercheurs qui pouvaient y avoir accès et qui n'ont pas manqué d'en tirer parti pour leurs propres travaux.

Or, en onze ans, ces travaux se sont justement et heureusement multipliés, prolongeant l'investigation de J. Gautherin et érigeant en patrimoine commun ce qui constituait, à l'époque, les hypothèses originales de cette socio-historienne. Cette situation met aujourd'hui l'auteure en porte-à-faux. Elle pouvait publier son ouvrage sans apporter de complément bibliographique à la thèse de 1991. Elle aurait souligné par là qu'elle avait pris date avant beaucoup d'autres. Je lui aurais, pour ma part, recommandé cette attitude. Mais à vouloir ainsi prendre date, on peut risquer de « dater » : J. Gautherin a donc préféré ajouter quelques éléments de bibliographie. On peut regretter qu'elle l'ait fait trop chichement et de manière trop arbitraire. Bien sûr, elle ne peut pas ne pas évoquer en quelques mots le désormais « incontournable » *Dubois Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878/1911)* (1995/2002) qui recoupe en grande partie son propre objet : plusieurs des professeurs de Science de l'éducation sont aussi auteurs du *Dictionnaire* et ils reconduisent dans l'ouvrage les doctrines qu'ils professent dans leurs chaires. Empressons-

nous de préciser que les pages qu'elle-même consacre à ce monument, plusieurs années avant que Patrick Dubois soutienne sa thèse, gardent toute leur force et tout leur intérêt après lecture de l'ouvrage du collègue. Mais on regrettera malgré tout le silence de l'auteure à propos de cinq ouvrages qui ont apporté *sur son propre objet*, après 1991, des lumières nouvelles et dont elle était parfaitement outillée pour évoquer et discuter l'apport : Geissaz-Peyre (Mireille) – *L'image énigmatique de Ferdinand Buisson. La vocation républicaine d'un saint puritain* (1995/1998) ; Kerlan (Alain) – *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable* (1998) ; Terral (Hervé) – *Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry* (1998) ; Loeffel (Laurence) – *La question du fondement de la morale laïque sous la III^e République (1870-1914)* (2000) ; Roulet (Michèle) – *Les manuels de pédagogie (1880-1920)* (2001).

Énoncer ce regret, ce n'est en rien diminuer le mérite, qui est considérable, de la recherche pionnière menée par J. Gautherin avec une rare pénétration, une alacrité de pensée réjouissante, ainsi qu'un outillage méthodique et conceptuel d'une grande richesse et d'une particulière tenue. Les travaux menés au cours des années 1990 ont, en définitive, généralisé deux démarches que la thèse de J. Gautherin a contribué de façon insigne, il y a onze ans, à faire aller de soi pour les chercheurs alors qu'elle contrariait la saga, toujours insistante, des fondations républicaines de l'École.

La première démarche que l'on doit, pour une bonne part, à ce travail de J. Gautherin est d'inscrire ces années-clés dans une durée qui les déborde, par l'avant comme par l'après. Bien sûr, comprendre cette période si riche en événements fondateurs, c'est en relever les caractères singuliers qui lui assurent légitimement son statut de moment d'exception. L'institution de l'école républicaine, entre 1880 et 1914, est bien un commencement et, dans une certaine mesure, une fin. La création de la Science de l'éducation en est l'une des manifestations spécifiques. Mais la pensée de l'éducation qui se développe alors « investit des formes » – pour employer une expression que Gautherin emprunte de façon heureuse à L. Thévenot –, voire reconduit des formalismes, qui montrent sa double et paradoxale dépendance. Elle hérite, d'une part, des façons de pensée reçues : la science de l'éducation, dont l'enseignement universitaire s'institue à partir de 1882, s'inscrit dans les courants philosophiques du siècle et reconduit les préconceptions de l'époque, comme en témoigne, par exemple, l'enseignement d'Henri Marion sur l'éducation des femmes (cf. p. 192ss).

Mais, d'autre part et tout autant, la science de l'éducation naissante donne forme de pensée à des changements,

encore mal perceptibles, qui sont en train de s'effectuer dans les mentalités et, si l'on peut dire, les « modernisent » – voire les « postmodernisent » (!) – à l'avance. Ainsi quand ils vantent le *self-government* ou le *self-help*, les professeurs de Science de l'éducation ne sont pas sans invoquer l'autonomie kantienne et son universalisme de la volonté bonne, mais leur propos prélude tout autant, sans qu'ils en aient une claire conscience, à la célébration spontanéiste du *self* et à la priorité de l'éducation « compréhensive », bientôt « permissive », sur l'éducation autoritaire et traditionnelle : l'« élève au centre » est une formule d'Octave Gréard ; elle date de 1884. Mais lui-même la repère chez Diesterweg dans un écrit de 1835 !

Le travail de J. Gautherin effectue une autre démarche d'investigation, aujourd'hui généralisée dans la recherche : refuser la croyance simplificatrice en l'unité de doctrine des penseurs de l'époque ferryste. Bien sûr, cette simplification mémorialiste de l'histoire n'est pas dénuée de fondement. Il est évident qu'une pensée « dominante » de l'éducation se développe lors de la fondation de l'école républicaine populaire – et particulièrement dans les chaires universitaires créées à partir des années quatre-vingt. Mais c'est une erreur de la réduire – comme on le trouve parfois encore sous des plumes polémistes ou nostalgiques – à une sorte de doctrine commune officielle, qui aurait fait l'objet d'une adhésion large et résolue, inspirée par Jules Ferry et ses principaux conseillers, démultipliée à travers le pays, depuis l'Administration centrale jusqu'aux écoles communales, en passant par les Facultés universitaires et les Écoles normales. La réalité est beaucoup plus mouvante, complexe, conflictuelle, incertaine, transitoire, voire « inconsistante » (p. 43ss). Seules peuvent en rendre compte des études socio-historiques spécifiques, débusquant les sites d'archives, collationnant et comparant les documents, faisant appel à des méthodes d'investigation éprouvées et mises à l'abri, autant que faire se peut, d'une sollicitation idéologique toujours menaçante. Sur ce point encore, J. Gautherin, au tournant des années quatre-vingt dix, a indiqué la voie de la manière la plus heureuse, et son ouvrage en témoigne aujourd'hui avec force.

Les deux premières parties de l'ouvrage (I. *Une science par décret*. II. *Un filet de disponibilités*), qui en constituent presque la moitié (pp. 9-158), forment un brillant et convaincant exercice de sociologie universitaire. Que l'auteure ne semble pas boudier son plaisir à fureter dans les coulisses des amphithéâtres, ou à jouer les indiscrettes dans les salles de conseils et les cabinets des inspecteurs généraux (car l'Université en connaît jusqu'en 1888), n'empêche pas que l'exercice soit indispensable : qui a lu les comptes rendus des cours, tels qu'ils paraissent dans la *Revue pédagogique* par exemple, peut avoir une idée de

ce qui *se pense* sous le terme « science de l'éducation », mais demeure ignorant de ce qui *s'institue* sous le même vocable. En proposant une convention orthographique où la discipline en gestation est désignée avec une minuscule, et l'organisation de son enseignement avec une majuscule, J. Gautherin ne fait pas qu'offrir à ses lecteurs une commodité pratique. Elle inscrit la pensée dans son administration. Car, devenant universitaire par décret, la pensée dès lors s'administre, et, bien évidemment aussi, les penseurs.

Ainsi la Science de l'éducation (avec majuscule), c'est la rencontre d'initiatives locales favorisées par une conjonction d'opportunités – comme à Bordeaux où tout commence en 1882 –, d'une intention politique innovatrice à visée nationale, et de projets individuels de carrière. J. Gautherin, grâce à des sources jusque-là non consultées, reconstitue avec bonheur la naissance de ce nouvel enseignement, son extension précipitée, la réglementation hâtive dont il fait l'objet, etc. Elle relève le malentendu fondateur entre l'Enseignement primaire, jaloux de son autonomie, et l'Université, dont les chaires de Science de l'éducation sont en quête d'un public de praticiens. Elle note la résistance des Facultés, celle de l'École normale supérieure : « la formation pédagogique n'est pas utile aux agrégés, et ce qui s'enseigne sous la nouvelle étiquette est, de toutes façons, bien médiocre... » écrit en substance le directeur de l'époque.

Ces chapitres, menés avec beaucoup d'allant et de vigueur, éclairent la période. Ils annoncent aussi la constance d'une hostilité dont les Sciences de l'éducation (au pluriel, cette fois, depuis 1967) ne manqueront pas d'être à leur tour la cible. « Si l'invention administrative de la Science de l'éducation put parfois être interprétée comme la "mise en honneur de la pédagogie" (...), elle ne rencontra généralement, chez les membres de l'enseignement supérieur et secondaire, que réserve polie, indifférence ou franche hostilité », écrit l'auteur (p. 48). Et elle ajoute : « elle ne suscita même qu'un intérêt mitigé et labile chez la plupart des universitaires chargés d'enseigner la nouvelle discipline ».

Cette dernière affirmation peut sembler à première vue surprenante, mais la deuxième partie de l'ouvrage la rend parfaitement crédible. Ce développement que J. Gautherin consacre aux universitaires chargés du nouvel enseignement constitue un modèle de socio-histoire de ce « petit monde » où les réseaux s'entrecroisent, où les intérêts privés recourent ou contrarient les ambitions professionnelles. Existe-t-il un « profil-type » du professeur de science de l'éducation ? Non. Mais à partir de documents d'archives, J. Gautherin compare avec brio le destin d'Henri Marion et celui d'Eugène Blum : le premier est

promu et récompensé alors que ses travaux sont sans grand éclat ; le second est écarté quand bien même son apport à la « pédologie » naissante est original et reconnu hors des frontières. Utilisant les catégories de Boltanski et Thévenot (*Les Economies de la grandeur*, 1988) reprises avec bonheur par Jean-Louis Derouet pour les appliquer aux situations éducatives, elle décrit les diverses « grandeurs » que l'on peut invoquer pour comprendre les mobiles de l'action dans ce monde des pédagogues universitaires, de ceux qui les évaluent, de ceux qui les écoutent et les lisent. Mais, somme toute, la « grandeur » de Marion n'est-elle pas d'avoir été d'abord le modèle de l'homme « distingué » ? On vante sa modération, son tact, son charme, la grâce de son verbe, son ouverture d'esprit, etc. Et on lui attribue surtout le sens de ce qui convient et de ce qui est inconvenant (p. 97). Peu de missionnaires dans cette petite phalange, même si l'esprit de service est bien présent. Mais peu de carriéristes, tant la discipline ne bénéficie en définitive que d'un statut subalterne : quand il s'agit de postuler pour une promotion – J. Gautherin le montre, pièces à l'appui – les philosophes d'origine se souviennent qu'ils sont d'abord philosophes, et les sociologues, sociologues. La rédaction des *curriculum vitae* gomme opportunément le passage par la Science de l'éducation. Emile Durkheim, déjà à Bordeaux, puis à Paris, donne un bon exemple de cette « discrétion » quand il s'efforce de faire modifier l'intitulé même de la chaire qu'il occupe...

La III^e partie, *La maîtresse d'école et la lumière de la vie* (pp. 159-322), se fondant sur les intitulés de cours et leur mise en rapport probable avec les ouvrages des enseignants de Science de l'éducation, est une reconstitution de la discipline elle-même, de ses enjeux intellectuels et de ses rapports avec l'action éducative à mener dans la société et, principalement, dans les écoles. Insistons sur les chapitres VII *La pédagogie de la chaire*, VIII *Des spécialistes des généralités*, IX *Une science directrice*. Ils constituent la présentation approfondie qui manquait jusque-là de ce que recouvre, entre 1882 et 1914, cette appellation de « science de l'éducation ». Ces pages feront référence. Elles sont souvent brillantes, ce qui, au milieu de la littérature grise contemporaine, ne me paraît pas constituer une tare. Mais elles sont, tout aussi bien, abondamment documentées et argumentées. Depuis ce territoire un peu misérable, elles éclairent l'histoire plus générale de la naissance des sciences humaines. Tout y est : la variété des obédiences et leurs rivalités pour le pouvoir, le débat entre experts et praticiens, les interrogations sur la validité d'un enseignement magistral de savoir-faire professionnels par des hommes ignorants du « terrain », le caricature de formation qu'est la « conférence pratique » dans un univers qui ne connaît que l'échange verbal, les

débuts besogneux, voire naïfs, des enquêtes empiriques, les définitions applicationnistes de la pédagogie, la résistance des philosophes à l'approche expérimentale des faits humains, le mépris des gens de laboratoire pour les enseignants et leurs formateurs universitaires, etc. Effectivement, tout y est, au point que l'on ne peut que recommander vivement à des lecteurs du XXI^e siècle commençant d'aller s'instruire avec J. Gautherin dans les amphes du XIX^e siècle finissant. Ils tiennent là une des meilleures clés pour comprendre d'où vient à la fois la passion et la répulsion des Français pour la pédagogie.

Faut-il, une fois le livre fermé, contester le propos qui sert de chute à sa conclusion ? « La Science de l'éducation (...) fut la discipline d'une époque enchantée ». L'ouvrage contribue avec succès à cette opération nécessaire de *désenchantement* de ce regard enchanté que nous sommes toujours tentés de porter sur une époque fondatrice, et celle-là en particulier. Une culture commune ne se prologue que dans l'assomption courageuse de ses désenchantements. Mais peut-être la jeune démocratie républicaine française, née, presque par inadvertance, de la conjugaison de deux refus des tyrannies extrêmes – celle de la Commune et celle de l'Empire – fut-elle, dès son origine, sans illusion sur sa propre médiocrité opportuniste. Et celle-ci ne l'enchantait guère. Peut-être est-ce parce que les acteurs n'étaient pas enchantés de ce qu'ils fabriquaient, qu'ils le fabriquaient.

Je signale, pour clore sur un détail utile, et qui appellera une correction si, comme on peut l'espérer, l'ouvrage connaît une seconde édition, que Compayré ne se prénomme pas Georges, comme l'auteure s'obstine à le nommer (pp. 16, 22, 23, 98, 99, 124, 191, 212, 323 !) mais Gabriel, ainsi qu'elle l'écrit d'ailleurs elle-même pp. 160 et 172. Même un grand livre peut comporter des coquilles...

Daniel Hameline
Université de Genève

GLICKMAN (Viviane). – **Des cours par correspondance au « e-learning »**. – Paris : PUF, 2002, 304 p. (Éducation et formation).

Les pratiques de formation, inscrites dans un contexte et une actualité certaines, ont déjà fait couler beaucoup d'encre et concernent nombre de projets innovants. Ce livre arrive donc à point nommé d'autant plus que la perspective de l'auteur est socio-historique.

Nous nous attacherons à trois caractéristiques du livre particulièrement intéressantes et utiles pour se repérer

dans le champ des pratiques éducatives liées aux formations à distance et pour interroger les réalisations :

- l'importance accordée à la terminologie : les clarifications conceptuelles apportées permettent de faire le tri dans le « maquis » des notions utilisées par les opérateurs, institutions ou acteurs de la formation ; qu'il s'agisse des différentes acceptions concernant les organisations de formation (enseignement à distance, formation à distance, formation ouverte, formation ouverte et à distance ou e-learning), les outils (médiats, supports, techniques, ou technologies), les lieux des formations (centre-ressources), les acteurs (enseignants, formateurs, tuteurs, fonction tutorale).

- les mises en perspective historique des institutions, modalités, technologies concernées par la formation à distance : elles donnent au lecteur des grilles de lecture pour se situer dans les débats et effets de mode actuels concernant les innovations tant techniques que pédagogiques.

- l'apport de données statistiques et de recherches diverses dont celles conduites par l'auteur elle-même : leur mise en relation et leur complémentarité constituent un état des lieux inexistant jusque-là à notre connaissance et précieux pour une représentation large et distanciée des différentes dimensions que recouvrent les systèmes de formations à distance (FAD).

Plus globalement, et dans l'ensemble des quatre parties qui constituent l'ouvrage, il faut souligner la grande rigueur intellectuelle dont fait preuve l'auteur : le souci est constant de préciser les notions, de citer les sources documentaires, de bien distinguer dans les analyses ce qu'il en est des données, recherches, produites par d'autres ou lui-même et ce qui correspond aux jugements ou points de vue plus personnels.

Définitions et contextes

La première partie explore la spécificité de la formation à distance par rapport aux formations « présentes » en la distinguant de l'autodidaxie, en analysant la place de l'individualisation dans l'organisation pédagogique, le rôle qu'y jouent les médias et les nouvelles technologies. La définition dans laquelle s'engage l'auteur est : « *tout type de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances et d'apprentissage se situe hors de la relation directe, face à face ou « présente » entre enseignant et enseigné* ».

Une approche historique analyse les mutations des pratiques en prenant en compte leur contexte socio-économique, éducatif et technologique. L'augmentation des

besoins de qualification, le développement du secteur tertiaire et l'apparition de nouveaux outils techniques caractérisent l'époque actuelle et conditionnent le développement de la formation à distance qui devient « e-learning », avec les risques encourus d'industrialisation de produits éducatifs séparés de leurs conditions d'appropriation par des apprenants concrets.

L'examen des termes utilisés et de leur évolution pour identifier les pratiques n'en est que plus nécessaire en situant leurs sources géographiques, en identifiant les acteurs institutionnels qui les promeuvent : le concept central de *formation ouverte* est notamment analysé comme établissant un pont entre les formations présentielles et les formations à distance à partir de la prise en compte des contraintes propres aux formés, de la souplesse nécessaire aux besoins et parcours des apprenants, du maintien de lieux-ressources et d'une autoformation assistée.

Le résumé de quatre rapports officiels récents (de 1990 à 1997) complète la réflexion en manifestant l'intérêt conjoint porté par les pouvoirs publics au développement des technologies et de la formation à distance pour renouveler les institutions éducatives.

Formations ouvertes et à distance, en France et à l'étranger

Dans la seconde partie, un panorama des formations ouvertes et à distance en France et à l'étranger est introduit par un repérage des critères habituels d'identification et de différenciation (statut public ou privé des institutions et de leur mode de financement, de la nature et du niveau des formations, formations de base et/ou formations professionnelles, formation initiale et/ou formation supérieure, de la taille des organismes, effectif plus ou moins grand d'apprenants). La nécessité d'élargir les indicateurs pour une analyse plus précise en prenant en compte notamment le degré de « médiatisation technique » et de « médiation humaine » des dispositifs est clairement manifestée.

Les données et tableaux chiffrés (de 1994 et 1996) situent l'offre de FOAD en France par rapport aux principales institutions qui la développent : de façon « unimodale », le CNED à l'effectif de très loin le plus élevé, les organismes du secteur privé, l'École universelle et Educatel ; de façon « bi-modale », les universités, le CNAM, l'AFPA, l'enseignement supérieur agricole. Les formations ouvertes sont identifiées spécifiquement à travers les Ateliers Pédagogiques Personnalisés (APP) et les actions du Centre Université-Économie-Éducation

Permanente de Lille, engagé depuis la Loi de 71 sur la formation permanente dans l'éducation des adultes.

Ils permettent aussi d'intéressantes comparaisons entre les pays de l'union européenne sur le plan des effectifs FOAD présents hors et dans les universités, entre les opérateurs privés et publics et sont accompagnés d'un aperçu plus précis de chaque pays. Le reste du monde n'est pas oublié avec l'Open University (Angleterre), la Fern Universität (Allemagne), l'Uned (Espagne), la Teluq (Québec), l'Université de l'Ohio (USA), l'Oten-De (Australie), le CCRTVU (Chine).

Supports et ressources

La troisième partie examine les moyens et dispositifs utilisés en FOAD. Des précisions sont apportées sur le vocabulaire utilisé couramment avec une différenciation éclairante faite entre les supports, les matériels techniques et les fonctions jouées.

Témoin distancé des télévisions éducatives depuis leurs débuts prometteurs dans les années 1960 à leur déclin dans les années 1980, l'auteur se demande si « la vague Internet », indéniable actuellement, ne va pas subir le même sort. Elle reste prudente quant à la pénétration domestique massive de l'informatique et d'Internet et la généralisation de l'usage d'Internet dans les pratiques éducatives ne lui apparaît pas être pour demain même si les discours promotionnels font florès. Le « reflux » du e-learning est envisagé, d'autant que les difficultés de l'apprentissage y sont nombreuses, l'encadrement insuffisant, et que les taux de réussite dont on dispose pour certaines actions ne sont guère probants.

L'auteur rappelle que la formation est d'abord un service et que les technologies, fussent-elles nouvelles, n'ont jamais transformé seules les modes de connaissances et les rapports de formation. La place faite dans l'ouvrage aux centres de ressources est à lire dans ce sens.

Ils sont des moyens et des services de formation, indissociables des « formations ouvertes », et mettent la plupart du temps à disposition des produits pédagogiques médiatisés et de l'aide sous forme de médiation humaine. Une typologie construite à partir d'une recherche les situe dans un continuum entre libre service, lieu d'assistance à la formation et lieu essentiel de la formation.

Des transformations de l'enseignement et des fonctions nouvelles ?

En dernière partie, l'auteur identifie quelques problématiques qui traversent les FOAD et interrogent leur fonctionnement et leur efficacité.

La formation à distance transforme-t-elle la fonction enseignante dans ses contenus comme dans ses modes de communication ? Le remplacement du « maître » par une autre posture n'est pas aisé à faire par les enseignants eux-mêmes et les compétences nouvelles individuelles et collectives ne sont pas simples à développer.

Dans la phase de diffusion de la formation, la fonction tutorale est mise en œuvre mais son exercice est complexe tant sont peu définis les nouveaux statuts et rôles face à la fonction enseignante, au modèle hiérarchique dominant.

Le rapport spécifique des apprenants à la formation à distance tient aux contraintes externes qui les pousse à ce choix de formation plutôt qu'aux spécificités pédagogiques du dispositif. L'autonomie nécessaire à la réussite des apprentissages ne peut se construire sans un lien social, réclamé par certains apprenants, les « désarmés » ou « les hésitants » de la typologie présentée.

Quant à l'évaluation, nécessairement multicritères, elle doit être distinguée clairement de recherches qui relierait les pôles technologique, sociologique, politique et économique des dispositifs.

L'intérêt et la richesse de l'ouvrage nous semblent avoir été démontrés. Y participent d'ailleurs les points critiques que nous présentons en final.

On peut interroger la pertinence de la distinction terminologique entre formation à distance et formation ouverte. Les formations ouvertes ne seraient que celles qui comportent des centres de ressources. Mais alors qu'en est-il des formations ouvertes et à distance ? Ne le seraient-elles que lorsqu'un centre de ressources y est associé ? Il est clair que l'individualisation des formations, la flexibilité des parcours en fonction des besoins des apprenants caractéristiques de « l'ouverture » des dispositifs peuvent être traités pédagogiquement sans centre de ressources. Le terme d'e-learning demande aussi à être revisité en le situant dans l'évolution qu'il entraîne dans les FOAD et son extension à l'ensemble des technologies éducatives utilisées dans tout type de formation.

Même si nous manquons de recul sur le rôle joué par Internet, des données et des analyses sont encore à construire concernant la pénétration et la généralisation de cet outil dans les pratiques éducatives en Formation Continue, dans les universités, dans les entreprises.

Par ailleurs, si les problématiques se centrant sur les acteurs ont leur intérêt, notamment dans le champ de la pédagogie, elles laissent de côté tout un pan de problèmes essentiels : les dynamiques institutionnelles en œuvre dans le montage des projets, les enjeux et investissements contradictoires qu'ils soulèvent et les conséquences de l'intégra-

tion des FOAD dans les pratiques ordinaires des universités (écarts entre les prévisions et les réalisations, entre les discours et les pratiques, etc.). Heureusement, d'autres recherches contribuent à les éclairer aujourd'hui. Citons notamment l'ouvrage dirigé par Brigitte Albero, « *Autoformation et enseignement supérieur* » chez Lavoisier ; Hermès, 2003, et l'article d'Isabelle Bertrand « Les dispositifs de FOAD dans les établissements d'enseignement supérieur : transfert ou intégration ? » dans la revue *Distances et savoirs*, n° 1, 2003.

Claude Debon

CNAM-Chaire de Formation des adultes

GROUX (Dominique), HOLEC (Henri) (dir.). – **Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher.** Paris : L'Harmattan, 2003. – 88 p. – (Éducation comparée).

La postérité est négligente, faisant peu de cas des météorites, des grands taiseux et des vagabonds qui empruntent des sentes inexplorées. Parler de quelqu'un qui appartient à cette dernière catégorie semble donc une aubaine. Mais attention cependant, cela est seulement vrai *a priori*, car il est risqué de chercher à définir d'un trait un aventurier du savoir. C'est le cas avec les mélanges offerts à Louis Porcher.

Vouloir consacrer un ouvrage qui fasse la synthèse de ce personnage singulier c'est, qu'on le veuille ou non, se trouver pris dans des contradictions. Il est premièrement quasiment impossible de présenter l'apport d'un travail débordant en l'insérant dans des parties aux catégories stabilisées. Il est difficile en effet de ventiler la diversité du contenu de ce livre qui nous rappelle toute l'étendue des causes défendues par Porcher. En conséquence, nous sommes avec son architecture devant une première contradiction et afin de la résoudre, le beau titre « Une identité plurielle » est avancé.

Ensuite, seconde contradiction, proposer une introduction à l'œuvre de Louis Porcher est une gageure, car il s'agirait d'un travail de mise en valeur, alors qu'il est, à ma connaissance, le seul éducateur actuel que l'on peut définir comme un passeur et un passant. Comme il l'écrit dans la déclaration liminaire : « *J'ai la caractéristique (le défaut ? à voir) de ne jamais conserver, sauf par hasard, les travaux que j'ai publiés. Une fois écrits et, a fortiori, une fois publiés, ils ne m'intéressent plus* ». La question est de savoir ce qui doit être versé au patrimoine, ce qui est essentiel et secondaire.

Enfin, autre contradiction, l'ambition de cet ouvrage est de rendre justice au rayonnement intellectuel et social d'un « mentor ». Or, ce dernier assigne à la construction de l'autonomie une telle importance qu'il se méfie des hommages. Comment dire alors sa fidélité, son amitié ou son admiration en restant juste ?

Pourtant, à cause de et grâce à ces tensions, les mélanges offerts à Louis Porcher sont une réussite. Ce recueil donne accès à l'ensemble visible de la démarche intellectuelle et institutionnelle de Louis Porcher. Celui-ci est non seulement un penseur original, mais le fondateur ou le co-fondateur de nombreux domaines qui s'entrelacent. Des médias à l'interculturel, du métier d'enseignant au français langue étrangère, nous sommes à la croisée de différents chemins scientifiques, politiques et sociaux. De la lecture des signes à la philosophie, il s'agit bien, comme pour Bachelard, à la fois d'apprendre, de toujours apprendre, et d'habiter le monde. Mettre en question, réfléchir, apprendre sont des actes qui constituent une victoire sur les convenances et plus généralement sur les dispositifs de domination.

Et de fait, ces mélanges sont écrits par quelques-uns et quelques-unes de celles et ceux qui ne refusent pas les rencontres, sachant qu'elles vous investissent, vous poursuivent et parfois même vous transforment. Pour comprendre cela, il suffit de parcourir ce livre pour observer qu'il n'est pas une seule contribution qui ne braconne au sein du cadre dans lequel elle est insérée.

Homme d'influence plutôt que maître à penser, loin de mépriser les questions de savoir et de liberté, Porcher n'hésite pas à les articuler aux dynamiques de la société. Son expérience personnelle est celle d'un monde discipliné où l'école forme aux commentaires de discours rares et précieux. Normalien et donc héritier mais par accident, il a été plus qu'un gestionnaire d'une tradition de lettrés, car il s'est trouvé confronté à la prolifération des médias et au contact des langues et des cultures, c'est-à-dire à un changement de position du savoir. Ce contexte il l'a réfracté à travers son tempérament, en faisant le choix raisonné de l'oblique.

Explicitement de grandes figures intellectuelles sont convoquées : Sartre, Bourdieu ; implicitement d'autres sont présentes : Bachelard, Desanti, Mc Luhan, Lévi-Strauss, de Certeau, Bakhtine, Peytard. Exercice académique oblige, des domaines sont passés sous silence : son activité journalistique, la littérature, l'amour de la chanson ou du sport. Au total, est montrée une expérience personnelle, compartimentée, partielle, partielle et forcément déformante.

Cependant, à lire *Une identité plurielle*, on partage l'idée que, pour aborder scientifiquement des choses complexes, il faut accepter que l'on vous initie à des sensibilités déca-

lées pour mieux interroger notre monde, un peu comme ce personnage de Proust qui dit quelque part : « Laissons les jolies femmes aux hommes sans imagination ».

Visiblement, le questionnement sur la variation, la diversité, la multiplicité du langage et des formats de connaissance ont influencé Porcher et ses disciples. Au delà du travail de revitalisation, les contributions par la conviction passionnée qui s'y lit et par l'importance, bien souvent, de problèmes qui finalement nous regardent tous, imposent une perspective dialogique, c'est-à-dire une capacité à scruter des textes et à nous interroger.

Que s'abstiennent donc les lecteurs qui voudraient survoler l'ouvrage hâtivement ou l'avaler sans mâcher. Avec ce volume, il est conseillé de lire à petite vitesse, à l'endroit et à l'envers, et de s'accorder des haltes pour méditer.

À propos de Veblen, Raymond Aron écrivait qu'il existait en les sciences humaines, deux sortes d'ouvrages qui ne vieillissent pas ou qui vieillissent lentement. D'un côté ceux qui inaugurent une méthode, formulent une interrogation, ouvrent une perspective neuve, gardent leur sens et leur portée alors même que les faits ont été corrigés, complétés, réfutés par d'autres. D'un autre côté, ceux qui présentent pour ainsi dire un caractère monumental, qui construisent une théorie rigoureuse avec tant de pénétration que l'essentiel demeure vrai de façon quasi définitive.

L'œuvre de Louis Porcher appartient, me semble-t-il, à la première catégorie, mais avez-vous lu Porcher ?

Eric Delamotte
Université Lille 3

HAMMERSLEY (Martyn). – **Educational Research, Policymaking and Practice**. Londres : Paul Chapman Publishing, 2002.

M. Hammersley est Professeur à la Faculté d'Éducation de l'Open University de Londres, et il est l'auteur, depuis plus d'une vingtaine d'années, de nombreux articles sur la recherche en éducation, et sur les méthodes qualitatives (notamment l'approche ethnographique) en ce domaine. Le présent ouvrage rassemble des textes écrits depuis 1996 et publiés dans diverses revues, qui tous concernent, comme l'indique le titre, les relations entre la recherche en éducation, les politiques et les pratiques éducatives. Il s'inscrit dans un ensemble de débats parfois vifs, qui ont pris place en Grande-Bretagne, autour de la qualité de la recherche en Éducation et de sa pertinence pour les décideurs et les enseignants (1). Ces débats étaient d'autant

plus vifs qu'ils prenaient place dans un contexte de fortes réductions budgétaires et de réorientation de la recherche vers les demandes des politiques et les besoins des praticiens. C'est dans ce contexte qu'un autre chercheur en éducation, Hargreaves, prononça en 1996 une conférence dont l'audience fut considérable, défendant l'idée que l'enseignement devait se fonder sur la recherche, à l'instar de la médecine. Diverses instances furent alors mises en place, notamment le « Evidence for policy and practice information and coordination Centre-EPPI », dont la première tâche fut de commander des synthèses sur les acquis de la recherche sur des questions se posant aux enseignants, ou encore, le « National Educational Research Forum », agence de moyens finançant les recherches en éducation jugées pertinentes par rapport aux problèmes de l'école. Ce contexte global des débats britanniques est présenté dans l'introduction de l'ouvrage, et il en éclaire effectivement la teneur et les enjeux, que le lecteur français percevra aisément, après la sortie du rapport Prost et la création du PIREF (en 2002).

Le premier texte est une réponse argumentée que fit en 1996 M. Hammersley à Hargreaves et à ses critiques de la recherche en éducation et une réaction à sa conception de l'enseignement comme une profession « research based ». Hammersley défend, par rapport au modèle médical, une certaine spécificité de la recherche en éducation et surtout de ses relations avec la pratique, opposant un modèle de type « engineering » (disons applicationniste), défendable pour la médecine, et un modèle plus pertinent en éducation, dit de l'« enlightenment », où la recherche éclaire la réflexion du praticien.

Le chapitre 2 est consacré plus en détail à cet « enlightenment model », en défendant la thèse d'une utilité en réalité modérée de la recherche en éducation pour les praticiens ; pour Hammersley, non seulement la recherche ne livre que des résultats toujours fragiles et provisoires, mais ces résultats sont souvent trop pointus, ou encore à visée trop générale, pour éclairer vraiment les problèmes précis et contextualisés que se posent les acteurs. De plus, les acteurs peuvent être sceptiques par rapport à certains résultats, voire les considérer comme « menaçants » par rapport à leur pratiques (2).

Le chapitre 3, écrit avec le sociologue de l'éducation R. Gomm, poursuit la même idée, en posant que les chercheurs, les politiques et les praticiens évoluent dans des mondes distincts, avec des sauts qui rendent inadéquate la notion d'application et au contraire incontournable celle de traduction. Les auteurs, pour illustrer la thèse des deux mondes, se réfèrent à des auteurs comme Schütz, avec sa notion d'« horizon », c'est-à-dire de cercle borné de références pertinentes mobilisées par tout acteur, selon les

nécessités de l'action, et qui amène à rejeter dans les ténèbres extérieures ce qui est alors secondaire. En l'occurrence, il n'y a pas de continuité entre le monde de la recherche et celui de l'action, et l'un n'a pas raison contre l'autre. Il faut donc traduire la recherche en fonction de tel ou tel autre monde, sans que l'on sache jamais à l'avance ce qui sera dans cette perspective retenu comme pertinent par les acteurs.

Le chapitre 4 reprend les critiques faites plus spécifiquement sur les recherches qualitatives en éducation. Aux yeux de M. Hammersley, les réticences souvent formulées dans les débats sont sous-tendues par une vision du monde particulière, en l'occurrence fonctionnaliste et déterministe, qui s'oppose à celle qui informe les perspectives qualitatives, autour du caractère imprévisible de la vie sociale et du primat des interprétations des acteurs. M. Hammersley souligne ainsi les adhérences qui existent entre les méthodes privilégiées et les visions du monde, et aussi les conceptions de la recherche et de son « utilité ». Car dans la perspective privilégiée par les recherches qualitatives, la recherche va constituer ni plus ni moins qu'une ressource cognitive, susceptible (ni plus ni moins) d'être utilisée par les acteurs, mais de manière là encore imprévisible.

Le chapitre 5 se centre sur l'idée, d'actualité en Grande-Bretagne, selon laquelle la recherche en éducation devrait être soumise à un contrôle externe et centralisé, pour servir efficacement les politiques et les praticiens. Se référant au modèle de la « république des scientifiques » de Polanyi, Hammersley estime que c'est à la communauté scientifique elle-même d'organiser, de manière interne et décentralisée, son propre contrôle de qualité : le rejet d'un contrôle externe ne signifie pas pour autant que l'on puisse faire « n'importe quoi » et qu'on tolère en matière de recherche une diversité anarchique. Ce point est approfondi dans le chapitre 6, structuré autour de l'opposition entre recherche fondamentale et recherche appliquée, qui appellent des modes de validation différents.

Dans le dernier chapitre, écrit avec P. Foster, Hammersley revient sur l'opportunité des synthèses, dans la recherche en éducation ; sur la base d'exemples, les auteurs discutent précisément du choix des thèmes, de la délimitation et de la présentation de ces synthèses et des conclusions que l'on peut légitimement en tirer, si elles veulent répondre aux attentes des politiques et des praticiens.

On le voit, dans ces chapitres certes un peu décousus puisque reprenant des textes épars (mais qu'un tel regroupement rend bien sûr beaucoup plus accessibles), Hammersley aborde des questions vives pour tous les chercheurs en éducation soucieux de l'utilité sociale de leur travail. Sa position globale est stimulante, selon

laquelle il est faux de penser que toute recherche est susceptible d'« applications » dans la pratique, et a fortiori d'un débouché social positif ; mais on pourra juger décevante sa conclusion d'une portée au total modérée et indéterminée de la recherche en éducation. Il reste que, s'appuyant sur une recherche britannique abondante et de qualité et sur des débats politiques d'actualité, cette réflexion sera particulièrement précieuse pour les chercheurs français.

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne-IREDU-CNRS

NOTES

- (1) Ces débats sont présentés in M. Duru-Bellat, 2001, Recherches en éducation et politiques éducatives : l'éclairage des débats anglosaxons, *Les sciences de l'éducation*, 34, n° 4, 7-30.
- (2) Pour un développement récent de ce thème, cf. F. Dubet, 2002, Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ?, *Education et Sociétés*, n° 1, 13-26.

LANGOUËT (Gabriel) (dir.). – **Les oubliés de l'école en France**. Paris : Hachette, 2003.

Voici un ouvrage collectif qui rompt partiellement avec les nombreuses publications incantatoires portant sur le système scolaire en ce qu'il dresse un bilan de la scolarisation en France, avec pour souci d'en montrer les avancées mais aussi les lacunes. L'originalité de cette publication réside aussi dans l'hétérogénéité statutaire et institutionnelle des auteurs. Associer des enseignants-chercheurs et des professionnels de l'éducation pour traiter des questions éducatives présente le mérite d'ouvrir la réflexion sur l'action (et inversement). Si dans l'ensemble « le niveau monte », une frange importante d'élèves quittent le système scolaire sans qualification. Comment expliquer cet état de fait, où la démocratisation partielle et la massification généralisée des parcours scolaires sont contrebalancées par le sort de jeunes sortis du système scolaire sans qualification, dont le chiffre, de l'ordre de 60 000 tous les ans, marque une stagnation inquiétante ?

La première partie de l'ouvrage fait un bilan général de la scolarisation en France. Gabriel Langouët et Hélène Béraud-Caquelin observent que depuis plusieurs décennies, le « niveau monte » et ce, aussi bien au niveau du secondaire que dans l'enseignement supérieur, celui-ci ayant vu ses effectifs multipliés par 7 entre 1960 et 2000. Cet allongement de la période de scolarisation s'est logiquement accompagné d'une élévation des niveaux de qualification et de la proportion des diplômés dans une

classe d'âge. Qu'en est-il des jeunes sortant sans qualification ? « *C'est sans doute là que se situe le problème essentiel : après un accroissement des durées d'études (souvent une quinzaine d'années, si on inclut la période de préscolarisation), ces élèves quittent l'école avec un niveau très faible, inférieur à celui de la fin de l'école élémentaire, risquant souvent de devenir des illettrés quelques années plus tard* » (p. 26). Si les écarts en termes de taux de scolarisation, de niveaux de sortie et de nombre de diplômés, observés entre groupes sociaux différents, ont légèrement diminué, le bilan global reste mitigé. La démocratisation est affaire tout autant de volonté politique que de mobilisation des acteurs, des enseignants notamment. Les sortants sans qualification, témoignent donc des difficultés de l'institution à atteindre l'objectif de qualifier tous les élèves. L'analyse du profil social de ces sortants confirme qu'ils sont majoritairement issus de milieux défavorisés : sur une population scolaire entrée en 6^{ème} en 1989, la part des sortants sans qualification atteint 15,6 % chez ceux qui appartiennent à la catégorie « ouvrier non qualifié », alors qu'elle est de l'ordre de 2,3 % chez les enfants de « cadre ou chef d'entreprise », ou encore de 1,9 % chez ceux dont le père est « professeur ou instituteur ». Si les résultats scolaires sont fortement corrélés au taux de sortie sans qualification, l'appartenance sociale explique aussi pour une part non négligeable cette situation. L'analyse que proposent les auteurs montre également l'influence de la structure familiale sur les sorties sans qualification. On relève aussi que le taux de sortie sans qualification touche davantage les élèves ayant redoublé dans l'enseignement primaire (la probabilité de quitter l'école sans qualification est de 42,3 % chez les élèves entrant en 6^{ème} avec deux ans de retard). Ce qui est troublant, c'est qu'une grande part des élèves sortant sans qualification a fréquenté des dispositifs censés, justement, les « accrocher » à l'école (SEGPA, CPPN, CPA...). C'est dire aussi les difficultés d'insertion professionnelle que cette population va connaître, d'autant plus que chez les diplômés, on relève un déclassement à la fois « vertical » (où l'on occupe un emploi en dessous de sa qualification) et « horizontal » (où l'entrée dans la vie active reste également dépendante de l'origine sociale). La conclusion sociologique des auteurs est plutôt alarmiste. Ils considèrent que « des travaux évoqués ici, il ressort l'idée selon laquelle le poids de l'origine culturelle croît et est encore plus important qu'il ne l'était lorsque P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont mené leurs travaux et énoncé la théorie de la reproduction. À l'inverse, pour reprendre la terminologie utilisée par R. Boudon, le facteur méritocratique prend de moins en moins d'importance par rapport au facteur de dominance au fur et à mesure que croît le nombre de diplômés : en d'autres termes, « *l'ascenseur social est en panne* » (p. 64).

La deuxième partie de l'ouvrage présente les données statistiques du document *Repères et références statistiques* (ministère de l'Éducation nationale). Les données en question détaillent le profil social et scolaire des élèves qui quittent le système scolaire sans qualification ou, à l'inverse, de ceux qui y poursuivent leur scolarité plus longtemps. Si le milieu socio-familial influence la trajectoire de l'élève, le type de filière ou de dispositif scolaire paraît également déterminant. La fréquentation d'une 4^{ème} Technologique ou d'un CAP ou d'un BEP diminue considérablement le risque de sortie prématurée, comparée à une scolarité dans un dispositif tel que les CPPN ou encore d'une structure telle que la SEGPA. S'appuyant sur les données de l'enquête « Génération 98 » menée par le CEREQ, cette partie poursuit la réflexion en s'interrogeant sur l'insertion des diplômés et des non diplômés. Le diplôme est très discriminant à l'embauche, mais on retrouve aussi d'autres variables classiques telles que le sexe (les femmes sont moins favorisées à l'embauche que les hommes à qualification équivalente), l'origine sociale (l'écart atteint 11 points entre enfants de cadres et de non-cadres) et l'origine culturelle (les jeunes issus de l'immigration sont moins favorisés, et cela est plus vrai à mesure qu'ils sont faiblement ou non diplômés).

C'est ainsi que l'on saisit que l'une des préoccupations actuelles de l'institution scolaire réfère aux sorties des élèves sans diplôme, sorties qui peuvent avoir lieu en cours de formation et que l'on identifie à la « déscolarisation ». Dans la troisième partie intitulée « Les apports des enseignants-chercheurs », le propos de Catherine Agulhon et de Arlette Meunier traite de la déscolarisation chez les élèves de lycée professionnel. Les politiques éducatives visant à amener 80 % d'une classe d'âge au niveau Bac ont contribué à stigmatiser ceux qui sortent du système scolaire sans qualification. Parmi eux, nombreux sont ceux qui ont quitté le système scolaire en cours de formation. Ces déscolarisés ont connu échec et retard scolaires. « *Déscolarisés, décrocheurs, déjà considérés comme déviants, on l'aura compris, ces jeunes abandonnent progressivement l'école avant la fin de l'obligation scolaire. Ils passent lentement de l'absentéisme à l'abandon et la frontière entre les deux est floue* » (p. 102). Si les dispositifs mis en place pour « récupérer » ces jeunes se sont multipliés, sous l'action notamment de la mission générale d'insertion (MGI), la réalité montre qu'une grande part de ce public est « perdue de vue ». La lutte contre l'abandon scolaire s'est appuyée sur trois mesures essentielles : « l'accès à la qualification dans des parcours adaptés (SEGPA, MOREA et réinsertion en BEP, en CAP ou en bac professionnel), des actions d'accompagnement vers l'emploi (MC, FCIL), des mesures de préparation à l'insertion » (p. 107). Le constat d'un bilan mitigé quant à

l'efficacité des actions de la MGI tient partiellement au fait que non seulement celle-ci ne parvient pas à agir auprès de tous les jeunes concernés mais aussi, aux réticences institutionnelles, en particulier celle des lycées professionnels à l'égard de la MGI. Pourtant, c'est dans les LP que prédomine chez les enseignants l'idée de remédier à l'échec scolaire et la possible éducatibilité des individus. « Ces quelques résultats confirment qu'une bonne part des enseignants de lycée professionnel accepte d'assumer ce rôle de remobilisation et de réconciliation des jeunes avec l'école, avec les savoirs, avec un devenir professionnel qu'il faut les aider à construire » (p. 116).

Les caractéristiques sociales des « oubliés de l'école » sont plurielles et réfèrent souvent à une appartenance sociale dominée et précaire. Mais l'école fréquentée ne signifie pas que l'on s'y approprie les savoirs qu'elle dispense, à commencer par la lecture et l'écriture. Le problème de l'illettrisme est traité par l'un des spécialistes français de la question, Alain Bentolila. L'illettrisme préoccupe parce qu'il interpelle non seulement l'école et ses missions mais aussi les fondements même de la démocratie et de la citoyenneté. On note que 12 % des entrants au collège sont en difficulté face à la lecture. L'illettrisme engendre de l'exclusion puisqu'il rend difficile une « adaptation » tant au marché du travail qu'à la vie sociale. 33 % des jeunes sortant sans diplôme sont concernés par l'illettrisme. Issus majoritairement de milieux sociaux défavorisés, ces jeunes sont passés « à travers » l'école. En 1999, sur 400 000 jeunes garçons âgés de 17 à 18 ans, 9,6 % éprouvaient des difficultés de compréhension d'un texte simple. En 2000, les chiffres étaient de 11,5 % pour les garçons et de 7,1 % pour les filles. A. Bentolila alerte sur les dangers politiques : « *tous ceux qui entretiennent avec la langue orale et écrite des malentendus douloureux se trouvent vivre plus difficilement que les autres ; ils ont moins de chance de décider de leur destin social ; ils sont plus vulnérables devant des textes sectaires et intégristes* » (p. 139).

L'échec scolaire est un effet de violence et contribue aussi à l'engendrer. Le propos de Jacques Pain vise à montrer que la lutte contre la violence à l'école invite d'abord à la définir sous ses multiples contours, allant des actions ou des attitudes violentes ou ressenties comme telles aux « brimades » quotidiennes, que l'auteur qualifie de « malmenances ». La déscolarisation d'une partie des élèves exprime aussi une réaction à la violence institutionnelle. Les réponses au problème ne se satisfont pas des seules injonctions incantatoires. J. Pain montre ainsi que la « recherche-action » peut servir d'aide pour une « formation pédagogique » continue des enseignants. Médiation, dialogue, variation des modes d'enseignement et authenticité des adultes (avec un « parler vrai ») contribuent à « accrocher » les élèves les plus fragiles scolairement.

Les « oubliés de l'école », on l'aura compris jusqu'ici, interpellent le fonctionnement de l'école et par extension des institutions démocratiques. Au fond, une question se pose : les jeunes sortant de l'école sans qualification disposent-ils de ressources pour exercer pleinement leur citoyenneté ? La citoyenneté constitue un thème récurrent à tel point qu'elle devient un objet à « enseigner ». Louis Porcher s'interroge ainsi sur une possible éducation à la citoyenneté eu égard aux grandes symboliques qu'elle véhicule telles que l'appartenance à une communauté appelée la République, la laïcité ou encore la démocratie. Le sentiment de citoyenneté suppose une implication, une mobilisation dans l'exercice des responsabilités. « *Or ça ne semble plus être tout à fait le cas [...] si le lien de citoyenneté paraît se déliter, c'est qu'il y a des individus, parmi nous, qui se sentent exclus et ne plus appartenir à la communauté nationale* » (p. 168). Il faut des signes visibles qui légitiment la mobilisation. Or la citoyenneté implique le respect réciproque entre adulte et enfant, entre enseignant et élève notamment. Le manque de respect des élèves par les enseignants touche surtout ceux qui sont issus de milieux populaires, qui n'ont pas incorporé les manières d'être et de faire conformes aux attentes professorales. Du coup, « *L'éducation à la citoyenneté vise donc les milieux en difficulté, mal intégrés et, plus radicalement, les exclus, ceux qui se sentent tels et ceux qui le sont* » (p. 169).

Saisir la situation des jeunes sortant du système scolaire sans y avoir réellement bénéficié des apprentissages ne suffit pas. Il faut tenter de prévenir le décrochage. Intitulée « Des initiatives face aux décrochages », la quatrième partie de cet ouvrage traite d'expérimentations et d'actions mises en œuvre pour mobiliser des élèves avant qu'ils ne soient touchés d'exclusion. Gilbert Longhi décrit un dispositif mis en place au lycée Jean Lurçat à Paris au profit de jeunes « décrochés » et non décrocheurs. Ce dispositif, identifié à des « classes de rêve » permet d'apporter des réponses adaptées à la fois au niveau des élèves et aux difficultés rencontrées, par exemple lors de la transition collège/lycée.

Le propos de Bernard Blondeau, proviseur de lycée professionnel, va dans le même sens. Il fait état d'une autre prise en charge d'un lycée professionnel situé à Roubaix et de la nécessité de repenser le travail des enseignants en ne dissociant pas le « cognitif » du « pédagogique », les apprentissages de la socialisation. Le travail mené dans ce lycée et son efficacité paraissent dépendre de la forte mobilisation de l'ensemble des acteurs éducatifs, de l'adoption d'un regard systémique qui interroge réellement ce que l'élève vit dans et en dehors de l'établissement scolaire. On retiendra de cette démarche la lecture en positif préconisée par le chef d'établissement

afin de ne pas identifier « décrochage » à « situation de décrochage », « élève nul » à « travail scolaire nul ».

Au collège de Vénissieux, les difficultés sociales concernent 85 % des élèves. Ce constat est corrélé avec un taux d'absentéisme élevé qui amena l'équipe éducative à réfléchir aux moyens de lutter contre le « décrochage ». Jean-Claude Boulu montre comment la mise en place d'un « groupe relais » fut une manière de suivre au quotidien le parcours d'élèves absentéistes « difficiles ». L'originalité de ce dispositif est également de porter sur le long terme, en procédant par un repérage des élèves dès l'école primaire. « *Il s'agit bien d'un dispositif de prévention qui commence dès l'école primaire. Les différentes formes d'absentéisme (absentéisme perlé : on se dispense de quelques heures de cours ; absentéisme chronique : l'absence est régulière ; absentéisme lourd : absences sur une longue période, souvent dans les LP ; absentéisme des présents-absents : élèves présents physiquement mais absents scolairement) sont traitées au quotidien et toutes trouvent des réponses adaptées* » (p. 215).

L'ultime solution pour les jeunes sortis de l'école sans qualification, n'est-ce pas leur insertion professionnelle ? L'action des associations telle la mission locale en faveur des jeunes s'inscrit dans cet objectif. Fabienne Schremp conclut cette partie en montrant comment les trajectoires d'insertion associent travail auprès des jeunes et développement local. L'efficacité de l'action de la mission locale tient à un travail de mobilisation de tous les acteurs et de « responsabilisation » des jeunes. Il s'agit d'« agir avec les jeunes et non à la place des jeunes » (p. 224).

N. Bourgeois de Ryck, juge des enfants et Isabelle Vaha, conseillère technique de service social, reconsidèrent la situation du mineur. Être mineur et commettre un délit ou un crime conduisent à des réponses judiciaires de plus en plus « rapides », ce qui a valeur d'efficacité, y compris celle d'ordre éducatif. Il reste que « *la justice pénale des mineurs souffre d'un déficit en éducateurs, assistantes sociales, psychologues et psychiatres* » (p. 235). Pourquoi, en dépit des nombreux dispositifs existants, la marginalisation d'une partie des jeunes n'est pas endiguée ?

Cet ouvrage a un premier mérite : il nous invite à « voir » de manière lucide et critique à la fois la réalité d'une partie des jeunes qui ont plus souffert de leur scolarité qu'ils n'en ont profité. Il offre aussi l'intérêt d'attirer l'attention sur la nécessité d'identifier les problèmes en interrogeant le fonctionnement du système scolaire mais aussi des dispositifs d'accompagnement qui sont loin d'avoir atteint les objectifs affichés. En ce sens, et à l'heure où la culture de l'évaluation fait son chemin, le bilan des actions permet de penser que d'autres réponses seraient possibles, par exemple s'agissant de la sensibilisation des enseignants

aux différentes facettes que prend le décrochage scolaire ou aux contradictions entre le discours sur la citoyenneté à l'école et son exercice effectif au quotidien (tant par les élèves que par une partie des enseignants).

Les différentes parties de cet ouvrage collectif sont cependant d'un intérêt inégal. Certains développements, malgré leur intérêt, font parfois « perdre le fil » au lecteur, eu égard à la problématique générale des jeunes oubliés de l'école. C'est le cas notamment du chapitre consacré à la violence à l'école où il aurait été judicieux de montrer en quoi cette violence touche les jeunes issus de milieux populaires et comment elle se renforce du stigmate porté par les professionnels de l'éducation, dont une partie en vient à la naturaliser, voire à en faire l'émanation « endémique » d'un milieu familial en « déshérence ». La partie consacrée à l'illettrisme n'évite pas à son tour l'écueil d'une stigmatisation du public concerné. Par exemple, Alain Bentolila identifie « naturellement » absence de maîtrise linguistique et exclusion, alors que l'échec à l'école ne conduit pas *automatiquement* à l'exclusion sociale. Il en vient à stigmatiser le non-lecteur et à en faire un futur « assisté » socialement. Le manque de recul vis-à-vis de telles affirmations conduit au sentiment d'un propos plus alarmiste que scientifique.

Enfin, l'effort louable d'associer les enseignants-chercheurs à des professionnels de terrain ne semble pas donner lieu à une confrontation réelle et constructive dans cet ouvrage. On aurait souhaité, par exemple, voir comment les premiers peuvent se saisir des expérimentations en cours pour lutter contre l'échec scolaire et les sorties sans qualification, s'en saisir donc en les problématisant. On aurait aussi apprécié la manière dont les professionnels de terrain se saisissent ou non des conclusions des chercheurs. Il est vrai que la question de l'articulation entre recherche et action est des plus complexes et demanderait, à elle seule, une réflexion de fond.

Aziz Jellab
IUFM Nord / Pas-de-Calais

LAVAL (Christian), WEBER (Louis) (coord.). – **Le nouvel ordre éducatif mondial**. Paris : Institut de recherches de la FSU ; Editions Nouveaux regards et Syllepse. – 200 p.

Le mérite de cet ouvrage est que, tout en se voulant engagé dans ce qu'il définit comme le combat contre la marchandisation mondialiste de l'éducation, il parvient, par la richesse de son contenu, à être un outil de travail susceptible de rendre des services bien au-delà de ceux qui partagent la totalité des thèses qu'il défend.

Il faut en effet relever la grande qualité documentaire, éditoriale et argumentative d'un petit fascicule qui, en 143 pages, dresse un panorama certes incomplet (voir *infra*) mais éloquent de la position des principaux acteurs en présence (Organisation Mondiale du Commerce, Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne).

L'ouvrage se présente en premier lieu comme une enquête qui va chercher précisément ses informations au sein des organisations dont elle traite : la facture est plus souvent celle des citations que de la critique militante *a priori* : il faut dire que les textes rapportés parlent d'eux-mêmes, et qu'il est très utile d'en disposer sous une forme regroupée. Des encarts, à plusieurs reprises, n'hésitent pas à prendre le ton du manuel de sciences économiques et sociales, en adoptant une présentation délibérément « pédagogique ».

Le plan est énumératif et va *decrecendo*, passant du saint des saints de l'entreprise de libéralisation et de marchandisation (l'OMC) aux autres instances, qui jouent des rôles plus discrets en la matière : l'habileté rhétorique est certaine, mais si le plan général de l'ouvrage peut en effet nous inciter à penser que toutes ces organisations livrent au fond le même combat, l'exposé de chaque partie, en fait nuancé, ne nous prive pas de la distance critique nécessaire.

L'OMC n'a bien entendu aucun point de vue sur l'éducation du monde et n'a pas à en avoir. Elle se propose en revanche d'ouvrir de nouveaux continents au règne du marché et l'éducation semble pouvoir en devenir un, dans le cadre de l'Accord Général sur le Commerce des Services. Le chapitre sur l'OMC détaille l'histoire et les concepts, en rappelant les trois angles d'attaque du libéralisme en matière éducative, angles d'attaque qui valent à l'intérieur des frontières nationales aussi bien qu'au niveau international :

- L'éducation cesse d'être définie sur le mode d'une obligation et d'une proposition régaliennne à l'intérieur d'une société déterminée, pour devenir une rencontre entre une offre et une demande, comme toute activité d'échange ;

- L'éducation cesse d'être d'abord construite comme un échange entre un maître et un élève, car existent des « produits éducatifs » de tous ordres qui circulent et qui sont soumis aux mécanismes marchands ;

- L'éducation cesse d'être régulée par une planification publique, chaque établissement étant une entreprise soumise au marché concurrentiel, à l'internationalisation, aux délocalisations...

Les auteurs font remarquer que si existent un certain nombre de garde-fous à la consécration des principes de l'OMC en matière éducative à l'échelle du monde, on

peut s'interroger sur la solidité des précautions prises par certains États, précautions qui risquent de n'apparaître guère que comme un endiguement à durée incertaine.

La Banque Mondiale, elle, est depuis longtemps et directement un acteur mondial en matière d'éducation, et l'ouvrage rappelle dans quel cadre général de politique économique d'allègement des budgets publics. Étant donné son champ d'activité, c'est bien sûr son action au sein des pays en développement qui est analysée : sont montrés les effets à la fois négatifs et pervers du désengagement de l'État et de la diffusion des thèses libérales (la réussite individuelle comme moteur de développement collectif) au sein de sociétés où sont encore en jeu un certain nombre de solidarités qu'il peut être dangereux de détruire.

S'agissant de l'OCDE, les auteurs nous rappellent que cet organisme n'est pas décisionnaire en matière d'éducation, mais que son rôle de « boîte à outils » le place bien au sein des recherches sur la définition de l'éducation dans le monde contemporain ? On trouve probablement au sein de l'OCDE des points de vue sur les relations entre marché et éducation qui sont plus nuancés qu'au sein des deux premières institutions : l'ouvrage prend le parti de considérer que la théorie du capital social, que le thème de la formation tout au long de la vie, que l'idée de rapprocher l'école des compétences demandées par « la vie » aussi bien que par le travail ne sont que les faux nez du libéralisme le plus débridé. L'examen bien sûr doit être repris, le jugement sans doute suspendu, mais on peut ici aussi lire les excellentes questions posées par ce livre sans adhérer à toutes les réponses qu'il propose.

Reste la Commission européenne, à propos de laquelle les auteurs montrent l'étrange couplage entre des Traités qui s'aventurent très peu sur le terrain de l'éducation, laissée aux souverainismes, et une pratique dite de « coordination ouverte », qui permet d'aller plus loin que les Traités, par petits sauts. En direction du libéralisme ? Peut-être que oui, peut-être que non, en tous cas avec un réel déficit démocratique, que l'ouvrage souligne à juste titre, s'agissant des débats sur l'éducation internes aux différents États.

Alors, théorie du complot ? L'OCDE réfléchirait à des concepts « vendables », les diffuserait « en douce » au sein de l'Europe, pendant que la Banque Mondiale aurait commencé la sale besogne dans le Tiers-Monde en attendant que l'OMC empêche le tout ? Il serait faux d'écrire que l'ouvrage nous propose une telle simplification : il se limite à suggérer que le paysage pourrait effectivement fonctionner ainsi, qu'il y a urgence à se saisir de ces questions précisément pour qu'il n'évolue pas de la sorte. Car au fond ce qui inquiète, à la suite d'une telle lecture, c'est bien qu'on puisse broser un tel panorama sans être vraiment gêné par l'ombre portée de la partie ou des parties adverses.

On peut à cet égard regretter que soit passés sous silence certains acteurs des Nations-Unies, en particulier l'UNESCO, organisation au sein de laquelle d'autres réflexions sur l'économie de l'éducation sont à l'œuvre. On pourrait par exemple observer que si les jeux semblent faits sur l'éducation de base (que la Banque Mondiale estime de la responsabilité des États) et, en certains pays, sur l'enseignement supérieur (qui pose un vrai problème de financement public dans les pays pauvres), la grande question, très politique, sur tous les continents, est de savoir où doit être traité l'enseignement secondaire. Une ligne de partage des eaux essentielle passe sans doute là : certains peuples du monde, certaines couches sociales des sociétés développées ne doivent-ils et-elles avoir comme horizons de développement que de savoir « lire écrire et compter », tout le reste étant renvoyé au marché et donc aux différences des fortunes ?

De façon générale, cet ouvrage informé et intelligent, qui évite la plupart du temps de caricaturer le point de vue de l'adversaire, n'aurait-il pas pu nous laisser moins orphelins, sous le mauvais temps annoncé ? N'est-il pas temps de réfléchir par exemple à une reconsidération critique du souverainisme des États-Nations en matière éducative qui ne soit pas nécessairement inspirée par le libéralisme ? N'a-t-on le choix qu'entre l'OMC et le conservatisme derrière une conception des « éducations nationales » héritée du XIX^e siècle ?

L'accent mis par ailleurs par ceux qui veulent voir se développer de façon solvable le marché de l'éducation en matière de « produits éducatifs », et la question posée des rééquilibres entre rétribution de main-d'œuvre (des maîtres à payer) et financement de ressources ne doivent-ils pas raisonnablement nous interroger ? Il n'y a pas de honte à dire que certaines techniques, et les réseaux du savoir et de l'information du monde, peuvent amener à considérer architecture et financement de l'éducation autrement que quand ces opportunités n'existaient pas ?

Quant à insister, avec de bons arguments, sur l'impossibilité principielle à imaginer que l'éducation puisse échapper à la sphère des activités publiques, cela ne devrait-il pas nous inciter aussi à réfléchir aux possibilités d'améliorer encore le dossier en tentant de répondre de façon adaptée aux questions de l'efficacité, nationale comme locale, de l'action de l'école, et de l'évaluation de l'usage qu'elle fait des ressources publiques mises à sa disposition ?

Roger-François Gauthier

Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche

MAUDUIT (Jean-Bernard). – **Le territoire de l'enseignant : esquisse d'une critique de la raison enseignante.** Paris : Klincksieck, 2003. – 186 p. (Philosophie de l'éducation ; 12).

Professeur de philosophie en lycée, l'auteur ouvre son propos par un constat qui est aussi un regret. Dans les nombreux et âpres débats de ces dernières années sur l'école, une « question simple » a brillé par son absence, celle de « l'essence de l'enseignement ». Question importante tant les « réformateurs » ne sont pas seulement unis par un projet *pour* mais aussi par une conception de l'école et de ses missions. Une définition précise, « claire et distincte » (Descartes), de l'enseignement demeure en effet largement implicite y compris pour les enseignants eux-mêmes. Enseigner, est-ce la même chose que former, éduquer ou informer ? L'objectif de l'auteur est donc d'explicitier cet implicite en définissant l'essence de l'enseignement. Objectif théorique certes mais pratique aussi, en ce qu'il permet de délimiter les « droits et devoirs » de l'enseignant puis de déduire les conditions *a priori* de l'enseignement.

Si l'enseignement est « dirigé vers », son objet n'est cependant pas l'élève, mais *ces choses* sur lesquelles l'attention de l'élève est appelée en disant ce qu'elles sont. L'élève n'est donc pas matière à façonner, il *s'instruit* des leçons professées par l'enseignant et ce dernier est simple parachèvement d'une activité menée par l'élève. Ceci conduit naturellement l'auteur à récuser tout dispositif pédagogique et/ou didactique, au motif que cette *techné* aussi raffinée soit-elle, méconnaît l'œuvre propre de l'élève, co-responsable de son instruction : la véritable question de l'enseignement réside dans la disposition de l'élève à s'instruire.

Cette œuvre propre de l'élève passe par plusieurs opérations qui s'enchaînent mutuellement, chacune supposant solidairement l'autre. La première consiste dans le « faire attention » qui ne doit pas être confondu avec le « désir d'apprendre » des pédagogies « actives » – tacitement rapprochées de « l'affairement » heideggerien. Comme le « souci » de Heidegger, « faire attention » c'est, pour l'élève, se rendre intellectuellement disponible aux choses, c'est-à-dire selon un processus d'inspiration apparemment gestaltiste, de formes qui se détachent sur un fond. La seconde est le « comprendre » qui repose sur une motion intérieure de l'élève qui, encore une fois, ne manifeste aucun désir d'apprendre mais déploie l'impérieuse nécessité de son essence intérieure. Celle-ci se délivre comme auto-explicitation du sens, auto-compréhension par un effort répété de reformulation de nature quasi psalmodique. Troisième opération, l'enseignant enseigne *toujours* le vrai. Or il n'est pas toujours possible d'exhi-

ber les preuves tangibles. Là encore, c'est à l'élève de se ressaisir du vrai puisque « enseigner c'est dire le vrai et donner les moyens d'en jouir » (p. 79). À l'encontre de l'approche didactique, l'auteur estime en effet que seul l'élève est responsable de ses erreurs, lesquelles ne sont pas imputables à quelque déficience de l'enseignant, de ses pratiques ou des contenus. Enfin, couronnement des trois précédentes opérations, la rétention en est la synthèse. Retenir ce qui a été enseigné implique que ce qui l'a été soit nécessairement déterminant, et surtout qu'il soit découplé de l'utilité : « une leçon c'est pour la vie » – c'est d'ailleurs pour cela qu'elle est re-tendue.

Ceci posé, l'auteur en arrive à sa définition de l'enseignement qui est « *au moyen du discours, offrir à l'attention ce qui est déterminant, de telle façon que le destinataire puisse s'en former une idée distincte et certaine* ». L'enseignement n'est donc pas formation. D'abord parce que la formation énonce l'idée d'un façonnement de l'élève. Ensuite parce que, selon l'auteur, la formation est *par essence* empirique et fondée sur le mimétisme du geste : elle est particulière voire particulariste, rompant avec l'ordre du Vrai, universel. D'où également, l'affirmation par l'auteur de l'impropriété du terme d'apprentissage ou d'apprenant dans le champ scolaire qui se lie à une récusation de la didactique dont le caractère heuristique et problématique est carrément *retourné* en dogmatique, Mauduit lui reprochant de postuler « l'existence d'un « apprenant », c'est-à-dire de quelqu'un qui a déjà accordé son attention, son intelligence et son approbation » (p. 86), autrement dit un sujet qui aurait résolu les problèmes que, précisément, la didactique (se) pose. Pareillement, l'enseignement n'est pas plus éducation. Éduquer vise l'être et le savoir-être, et l'éducateur n'est pas seulement responsable de ce qu'il dit et fait mais encore de ce que devient cet être : l'éducation recèlerait ainsi un insoutenable fantasme de maîtrise.

L'auteur propose donc de reformuler les conceptions de l'enseignement autour du clivage méthodes actives/méthode magistrale, en accordant très explicitement sa préférence à cette dernière qui n'est pas moins « active » que les premières mais plus essentielle, *souci* plutôt qu'*affairement*. Surtout, la magistralité de l'enseignement implique une radicale univocité de la langue enseignante comme vecteur de la *matière* enseignée. Elle implique également que l'enseignant est un *magistrat* revêtu d'une autorité de droit et indiscutable.

Cette question de l'autorité intimement liée à la définition de l'essence de l'enseignement occupe le dernier tiers de l'ouvrage. Elle couronne et cristallise crûment les limites et même les contradictions du propos « philosophique » de l'auteur. Et d'abord cette symptomatique

erreur qui le fait *systématiquement* écorcher le nom de Jean Houssaye dont il conteste farouchement les thèses de son livre *Autorité ou éducation ?* L'autorité enseignante ensuite est définie de manière rigoriste comme de droit, constante et totale, ne souffrant donc aucune exception. Autorité signifie autorisation apodictique d'enseigner et surtout droit imprescriptible d'imposer unilatéralement la nécessité de l'enseignement dont le but est, rappelons-le, de « dire le vrai et de donner les moyens d'en jouir ». La dignité de l'élève est purement épistémique et celui-ci n'est au fond que le dédoublement spéculaire du maître.

En définitive, et c'est sans doute le fin mot de son propos, la totalité des problèmes de l'école aujourd'hui, des réformes qui lui sont imposées autant que l'évolution anthropologique des élèves, tient à la fragilisation voire la négation de cette autorité *nécessaire* et surtout *indiscutable*. Là est le mal. Toute entreprise de discussion n'est que ruine de l'âme enseignante et inclination aux réductionnismes, évidemment sociologique et/ou psychologique.

Assurément il s'agit bien d'une « réponse philosophique », de mauvais aloi cependant, qui forclôt l'enseignant dans son territoire ; une réponse dont les références philosophiques latentes ne sont, bizarrement, jamais explicitées, exceptée la traditionnelle mais commode invocation méthodologique du transcendantal chez Kant. Si une telle conception de l'enseignement nous fait songer à la majesté du dénuement invoquée par Pascal dans les *Pensées* – « si les médecins avaient le vrai art de guérir, ils n'auraient que faire de bonnets carrés ; la majesté de ces sciences serait assez vénérable d'elle-même » –, elle nous alerte surtout de l'insoutenable fatuité de vouloir ainsi restaurer la nitescente simplicité de l'acte d'enseignement comme unique réponse aux problèmes actuels de l'école.

Vincent Charbonnier

INRP, Unité Mixte de Recherche Éducation et Politiques

POUPEAU (Franck). – **Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France.** Paris : Raisons d'agir éditions, 2003. – 254 p. (dont 70 p. d'annexes et 32 p. de notes).

Franck Poupeau semble avoir voulu sortir à son tour, comme Pierre Bourdieu l'avait fait en 1984 avec *Homo Academicus*, « un livre à brûler ». Il a choisi de mettre en exergue des lignes extraites d'un chapitre du livre de Bourdieu ainsi intitulé. Mais non pas à brûler cette fois par tout le monde académique : par celui, beaucoup plus restreint, des sociologues de l'éducation. Des sociologues

de l'éducation dits ici « officiels ». Pour rendre compte de cet ouvrage, surtout si on est, ou a été, concerné par son propos, et si de plus on est particulièrement éloigné, par son âge, de ce « jeune chercheur », il faut donc éviter le piège de le traiter comme le brûlot qu'il déclare (et souhaite) être... L'auteur a-t-il même, beaucoup plus violemment que Bourdieu, voulu dénoncer chez la plupart de ses prédécesseurs des « chiens de garde » ? On est porté à le penser : dire « savants d'État », n'est-ce pas une façon pour lui de dire « savants-chiens de garde » ? Au reste sont aussi présentées en exergue des lignes de Nizan. Deuxième motif pour que je me garde du papier d'humeur. D'autant plus que j'ai toujours beaucoup appris, sans m'en cacher, et de la lecture de Nizan et de celle de Bourdieu.

Pourtant je n'ai probablement pas évité dans le compte rendu qu'on va lire les écueils que je viens de signaler. Et après tout, peu importe que certains m'accusent d'avoir abusé du privilège (?) de l'âge et de la position autrefois acquise.

Des débats sur la fonction objective remplie par les produits de la discipline ont toujours accompagné, en France comme ailleurs, le développement des recherches sociologiques. Aussi, pour pratiquer une *sociologie de la sociologie de l'éducation* (tel est le titre du premier chapitre, mais c'est le propos de l'ensemble du livre) est-il parfaitement légitime d'interroger, en particulier, l'influence éventuelle des institutions qui encouragent la recherche, y compris celles qui la financent, sur les choix des chercheurs. Et il est opportun, en matière d'éducation, de poser le problème dans des termes contemporains, puisqu'après une période d'indifférence, voire de méfiance à l'égard de la sociologie de la part des autorités de l'Éducation nationale, une « demande de recherches » est apparue chez elles au début des années 80, et surtout s'est accrue, semble-t-il, au cours des dernières années. Mais pour montrer comment cette demande infléchit les problématiques, il faudrait éviter d'appuyer ses propos polémiques sur le recours simpliste à deux types de mobiles, et deux seulement, chez les chercheurs : ne pas déplaire au commanditaire, et accéder, parce que l'on est bien en cour, à la position dominante dans une concurrence entre écoles de pensée. Il faudrait aussi s'appuyer sur des cas très précis, sur un historique très soigneux et sur une vraie prise de connaissance des écrits que l'on critique, ce que l'auteur, même s'il s'est beaucoup informé, est loin selon moi d'avoir toujours fait.

Son premier cheval de bataille, ce sont les propos, notamment attribués aux auteurs des récents manuels de la sous-discipline, selon lesquels le paradigme de la reproduction devrait être remplacé. Je ne lis pas du tout Duru

et Van Zanten, par exemple, comme prenant des positions aussi abruptes, allant jusqu'à, comme l'écrit Poupeau, « disqualifier » la construction théorique de Bourdieu et Passeron. Elles déclarent au contraire être loin de la rejeter, tout en appréciant que d'autres centres d'intérêt aient enrichi le champ.

Pour ce qui est de la « loi des rendements décroissants de la sociologie de l'éducation » (prétendue loi sur laquelle l'auteur insiste), je ne la discuterai pas sur le fond parce qu'elle me paraît à bien des égards prendre pour acquis des préjugés (valeur de telle revue, antécédents de tels chercheurs, type d'étudiants s'inscrivant dans tel département, etc...). Là, l'auteur « disqualifie » justement, de façon peu élégante, ceux qu'il s'est choisis comme adversaires : ainsi selon lui c'est parce qu'ils ne sont pas sociologues de formation que certains chercheurs versent dans la sociologie appliquée (mais qui, exactement, est « sociologue de formation » ? et à partir de quand une sociologie est-elle « appliquée » ?) ; c'est parce qu'ils ne savent pas manier les statistiques que des sociologues choisissent des méthodes « qualitatives » ; ou encore c'est parce qu'ils se sont emparés d'un certain pouvoir bureaucratique qu'ils se prétendent scientifiques, car « ces savants d'état ont un pied dans la science et l'autre au ministère ». La formule est bien trouvée, mais elle ignore totalement la faible place réelle qu'a pu tenir l'activité liée à une sollicitation ministérielle sur toute une vie de recherche... Je ne demande pas à Poupeau d'admirer les travaux de tel ou tel, mais ici on a le sentiment qu'il en fait bon marché, pour le plaisir d'une jolie tournure polémique. Quant à la question du ministère, je vais y revenir à propos de l'arrivée de « la gauche » en 1981.

Ceci annonce le deuxième chapitre, qui s'intitule justement « Les sociologues et le ministère ». Poupeau a très justement aperçu qu'au début des années 80 les préoccupations des sociologues « se sont trouvées ajustées aux préoccupations politiques du moment ». Il est vrai que beaucoup d'entre eux ont saisi l'occasion pour investiguer des terrains qu'ils souhaitaient pénétrer depuis longtemps, et aussi pour faire connaître leurs analyses aux enseignants ou aux responsables administratifs. Je prétends, quant à moi, qu'ils n'ont pas perdu pour autant « toute vigilance épistémologique », et ne sont pas devenus des « sociologues d'État », si ce n'est évidemment qu'avant comme après 1981 beaucoup d'entre eux sont rémunérés par l'État, mais, sauf pour de hautes fonctions de direction (dont traite Bourdieu dans *La noblesse d'État* par exemple) cela ne signifie heureusement pas en France une déclaration d'obédience aux gouvernements en place.

Il est cependant indéniable qu'une partie des décisions des ministres Savary, puis Chevènement, aient attiré l'at-

tention des sociologues. Mais pour voir là une sorte de conformisme politique rendant les chercheurs aveugles, il a d'abord fallu renoncer à se demander lesquelles des innovations ont fait l'objet d'études sociologiques quelque peu aidées par le ministère. Ce ne sont pas les P.A.E., qui n'apparaissent guère aux chercheurs que comme des recettes pédagogiques ; ce n'est pas non plus l'arrivée de telle ou telle catégorie de représentants dans les conseils d'établissement, car on prévoyait facilement que leur présence ne serait guère démocratisante. Ce qui a été retenu par plusieurs équipes de sociologues c'est la plus « structurelle » des mesures nouvelles : la création des Z.E.P., consistant à tenir compte de la composition sociale de leur public pour donner plus ou moins de moyens aux établissements d'une aire territoriale donnée. En outre, que l'on fasse porter des recherches sur les Z.E.P. ne signifie pas que les conclusions comportent à l'avance une évaluation positive : là comme ailleurs tous les résultats étaient possibles, même s'ils ne faisaient pas plaisir ; la conséquence d'une publication sceptique pouvait être un refus ultérieur de crédits, mais le risque en était assumé.

« Reprendre naïvement les catégories forgées par le ministère » ? Cela s'est peut-être fait parfois, mais j'ai plutôt en tête bien des cas où ces catégories ont été mises en question, afin de reformuler les problèmes. Pour discerner cette vigilance, il aurait fallu que Poupeau lise de près ce qu'ont écrit les chercheurs qu'il incrimine. Ainsi il se réfère à Lucie Tanguy à propos des compétences avec une mésinterprétation flagrante. Les travaux radicalement critiques de Tanguy, dans les années 90, sur le recours à la notion de compétence dans le pilotage ministériel de l'enseignement technique comme dans l'industrie, sont pourtant bien connus ; un ouvrage est publié. Or Poupeau écrit que, dans son Rapport de 91, ce chercheur a préconisé l'analyse de la demande sociale de formation professionnelle « en termes de compétences », justement... Des propos du même auteur sont d'ailleurs déformés dès l'introduction du livre : Lucie Tanguy, dans son article de *Sociologie du Travail* en 1995 (« *Le sociologue et l'expert : une analyse de cas* »), loin de se déclarer sereinement « satisfaite de voir la science sociale se rendre utile en s'insérant dans les mécanismes de décision politique » et de « soutenir... que l'expertise peut constituer un type d'activité scientifique comme un autre », analysait avec un souci évident de rigueur épistémologique la tension que rencontre le sociologue provisoirement devenu expert « entre la légitimité scientifique, qui fonde en dernier lieu son exercice, et la légitimité sociale ». À propos de sa « mission » sur la formation des ouvriers et des employés, elle rappelait combien il est difficile, mais impérieusement nécessaire, au moment où l'on effectue une mission d'expertise, de ne pas « se laisser détourner de ses fonctions

principales qui sont d'analyser et de problématiser le questionnement social ».

Ces dernières erreurs, qui manifestent une non-lecture, sont d'ailleurs une occasion (confirmée par l'ensemble du livre de Poupeau) d'apercevoir à quel point « le système scolaire » intéressant à ses yeux ne comprend guère l'enseignement technique et professionnel, pourtant si clairement destiné, dans la structure du système, à une classe, la classe ouvrière.

À son analyse critique des travaux émanant des « chercheurs d'État » dans les vingt dernières années, l'auteur ajoute, au cours de son deuxième chapitre, un historique de la sociologie de l'éducation en France, toujours avec ce double fil rouge des relations concurrentielles entre équipes de recherches d'une part, et des injonctions académiques ou politiques auprès des chercheurs d'autre part. Une des erreurs d'optique de cette reconstitution tient, il faut le reconnaître, au moment de l'arrivée de Poupeau en sociologie ; nul ne peut lui reprocher, certes, cette arrivée récente due tout simplement à son âge ; mais une démarche historique demande des mises en perspectives selon l'époque analysée, au prix d'un doute sur toutes les interprétations que l'on tient de son expérience plus ou moins directe et qui risquent donc d'être anachroniques, y compris pour une trentaine d'années de distance. Ainsi notre auteur tend à assimiler, dès les années 60, toute possibilité de mener telles ou telles recherches à une « charge » émanant d'un pouvoir. Un seul exemple que je peux facilement contester : est-ce, comme il l'écrit, parce qu'« on m'avait confié un groupe de sociologie de l'éducation » que j'ai pu animer un tel groupe il y a quarante ans au Centre d'Études Sociologiques, ou n'est-ce pas plutôt parce que j'ai proposé à plusieurs jeunes collègues d'unir leurs efforts, et obtenu au compte-goutte, pour l'un après l'autre, à force d'insister sur l'intérêt des problèmes, leur entrée au C.N.R.S. et leur affectation au C.E.S. ? Quant aux crédits, il y en avait fort peu : de petites sommes étaient allouées par le Centre lui-même, doté d'un budget assez modeste, et des sommes un peu plus conséquentes venaient de la D.G.R.S.T., qui n'avait dans ce domaine absolument aucun programme propre, aucune « demande », justement ; la seule condition posée était qu'une partie des observations porte sur un certain terrain (eh oui, déjà « le local », en 1962 !) : quelques patrons d'ethnographie souhaitant que le bourg de Plozevet, dans le Finistère, soit « connu » par les sciences humaines de tous les points de vue possibles... Autrement dit, certes visée arbitraire, mais visée fort peu politique. Par nous comme par d'autres elle fut à l'époque satisfaite au meilleur coût pour faire place à des recherches beaucoup plus globales. Poupeau a cependant le droit, mais à condition de savoir d'où était venue l'initiative, de déclai-

rer à propos du groupe de sociologie de l'éducation des années 60 que ma qualité de femme « révèle le caractère dominé de la sociologie de l'éducation ». Dominé spécialement au Centre d'Études Sociologiques, peut-on d'ailleurs en déduire. Car aux Hautes Études, Poupeau le sait bien, mais aussi plus tard à Lyon et à Saint-Étienne, à Paris VIII, etc., ce sont des hommes qui ont dirigé de telles équipes. Je lui laisse la responsabilité, puisqu'il s'intéresse tant à la « domination » et à la « faible légitimité » dans les champs scientifiques, de ce paradoxe, et finalement de son mépris pour les recherches de femmes, même si bien entendu il joue la distance avec cette interprétation.

Ignorance plus mineure : le rattachement institutionnel imputé aux chercheurs cités dans cet historique est très souvent erroné, ou en retard de 15 ans ; cela n'aurait aucune importance si l'appartenance (inexacte) à telle ou telle instance n'entraînait pas plus d'une fois des inférences sur le bas statut de ce chercheur, sur sa dépendance, voire sur ses intérêts de carrière, donc sur ses objets et ses approches... De même à propos des regroupements de chercheurs : il semble ignorer que le Centre d'Études Sociologiques a été, dès 1946, une création du C.N.R.S., à titre de « laboratoire propre », et non pas, comme il l'écrit, une création de l'Université de Paris. Quoi qu'on pense du C.E.S., c'est une donnée assez essentielle quant à l'histoire de la sociologie en France après la Seconde Guerre Mondiale pour qu'on ne l'ignore pas. Cette création a d'ailleurs été clairement retracée dans plusieurs articles que notre auteur cite, mais qu'il n'a probablement pas lus en entier. Dans les deux cas, des vérifications auprès des intéressés survivants, auprès des instances administratives, ou tout simplement dans la littérature, auraient évité, pour les lecteurs qui ont été contemporains des événements cités, une fréquente impression d'à-peu-près, et pour les lecteurs plus jeunes le handicap d'informations erronées.

Le troisième chapitre du livre est intitulé *Sociologues et experts de l'école en « banlieue »*. Pour une part notable, selon l'auteur, l'intérêt assez récent des sociologues de l'éducation pour le fonctionnement de l'école dans les banlieues populaires (ainsi Van Zanten, Dubet, Lahire, Payet et d'autres) est dû à la concurrence de plusieurs instances : la D.E.P., en particulier, qui produit les statistiques scolaires et « évalue » pour le ministre tels et tels aspects du système, mais aussi les économistes de l'IREDU qui analysent par exemple les liens entre les scolarités et les carrières professionnelles. En matière d'éducation, il reste donc « le local », qu'il s'agisse des établissements (Derouet, mais aussi Mingat et Duru) ou des communes et des quartiers, plus spécialement à la périphérie des grandes villes. Dans ce dernier cas, estime Poupeau, la

sociologie est en concurrence, mais aussi en émulation avec les sciences de l'éducation « qui se spécialisent sur l'échec scolaire et occupent le terrain des quartiers populaires » ; à cet égard sont spécialement visés l'ESCOL et le CRESAS. Le livre ne fournit guère de preuve de cette « occupation de terrain », d'autant plus que les travaux de Dubet, de Van Zanten ou de Payet, même s'ils ont chacun leur originalité, ne sont pas d'une nature profondément différente de ceux de l'ESCOL par exemple.

Ce que Poupeau ne semble pas penser, c'est qu'on puisse être sociologue, considéré comme tel par le milieu des sociologues français et étrangers, et parallèlement enseigner (la sociologie, bien sûr) dans une unité de sciences de l'éducation. Très rares, en réalité, sont ceux qui soutiennent l'existence d'une science de l'éducation dont l'épistémologie serait propre. Sans doute l'objet étudié préférentiellement par certains sociologues, comme par certains psychologues, certains philosophes ou certains historiens, est-il, soit définitivement, soit à un moment donné de leur vie d'enseignants-chercheurs, l'éducation ; mais ce ne sont pas pour autant des sociologues, des psychologues, etc. dont les concepts et les références théoriques se distingueraient de ceux des chercheurs travaillant sur un autre objet. Poupeau a le droit de penser qu'il y a dans les sciences de l'éducation une sorte de dévoiement, notamment parce que ces chercheurs seraient préoccupés d'applications et sollicités en ce sens par les pouvoirs publics, mais il faudrait qu'il le montre : on ne peut se contenter d'écrire « En voulant fournir une connaissance dont les résultats ont toutes les apparences d'une efficacité pratique et immédiate... ces travaux s'interdisent de saisir les mécanismes structurels qui agissent sur le système d'enseignement ». En quoi se l'interdisent-ils ? Il faudrait aussi, pour établir le lien entre le type de recherche mené et le lieu d'enseignement, qu'il ne se contente pas d'exemplifier à partir de certains travaux (que pour ma part je suis loin de mépriser), mais qu'il veuille bien considérer l'ensemble de la production des sociologues concernés. À aucun moment il n'esquisse une telle analyse.

Enfin quoi qu'on pense de la valeur des « recherches-actions », et je ne les ai jamais pour ma part défendues inconditionnellement, il ne me paraît pas exact de traiter ces recherches comme des réponses à une demande politique émanant des autorités du ministère. Qu'elles aient été « demandées » dans une certaine mesure par des milieux extérieurs à la recherche, c'est vrai ; mais ces demandeurs étaient des agents de la base, espérant grâce à une meilleure connaissance mieux accomplir leur tâche d'instruction, et aussi peut-être se sentant flattés par une forme de travail qui faisait plus ou moins d'eux des chercheurs. Du côté du ministère, en revanche, je n'ai pas le

sentiment qu'on en ait attendu grand'chose... En posant une équivalence entre les deux sources de « demande », celle des enseignants et celle du ministère, on brouille les pistes.

Dans sa conclusion, l'auteur réhabilite certains travaux, appréciant par exemple à juste titre tel ouvrage qui porte sur l'introduction des logiques libérales dans l'école ; il en oublie d'autres, mais nul ne peut être exhaustif. Cependant l'essentiel de ces pages finales reprend l'idée selon laquelle les productions les plus nombreuses de la sous-discipline « portent à confirmer, voire à ratifier, la légitimité des questions politiques et bureaucratiques du moment ». La sociologie de l'éducation, selon lui, aurait par exemple contribué à la légitimation des mesures prises par le ministre Luc Ferry, notamment en matière de décentralisation. Peut-on vraiment penser que le gouvernement d'aujourd'hui ait grand besoin de l'approbation (très minoritaire en vérité, si même elle existe) des sociologues pour mener sa politique ? Quoi qu'il en soit, je pense qu'au lieu d'être si court (car à partir de la p. 158 de ce livre on trouve des annexes, d'ailleurs assez arbitrairement choisies, et non plus une analyse), cet ouvrage ambitieux aurait dû, quitte à en arriver peut-être aux mêmes conclusions, prendre le temps d'investigations beaucoup plus complètes.

Viviane Isambert-Jamati

TERRAIL (Jean-Pierre). – **De l'inégalité scolaire**. Paris : La Dispute, 2002. – 333 p.

En 1993, Bernard Lahire mettait en évidence le lien entre *Culture écrite et inégalités scolaires*. L'échec parmi les élèves issus des classes populaires s'expliquait par la non-maîtrise de (et la résistance à) ce rapport scriptural au monde, à soi et aux autres, institué sur le long terme par l'État et l'École : en exigeant une distance critique à l'égard de la pensée orale et symbolique, l'écriture faisait (ou devait faire) de chacun le « législateur » de son langage, de ses idées.

Dans une perspective très proche, Jean-Pierre Terrail explique les difficultés scolaires par le renoncement de l'École à exiger le passage – pourtant nécessaire à tout apprentissage – de l'oral à l'écrit, du familier au savant, de l'image à l'idée, du concret à l'abstrait. On retrouve chez les deux auteurs la même référence aux travaux de Jack Goody, les mêmes longs détours par l'histoire des civilisations sumérienne, égyptienne, grecque, etc. Toutefois, Jean-Pierre Terrail n'oppose pas aussi catégoriquement

que Bernard Lahire les classes populaires aux couches supérieures dans un rapport social de domination.

L'objet original de l'ouvrage est la dimension proprement cognitive des interactions pédagogiques. La première partie s'attache donc à critiquer les thèses sur les mécanismes extra-scolaires du cursus suivi (ou subi). Ainsi, Boudon et Bourdieu ont en commun de rendre compte de l'échec des élèves des classes populaires par leurs « désistements » et renoncements au cours du processus d'orientation. Mais, en fait, les familles françaises dans leur ensemble adoptent rarement l'auto-exclusion : au contraire, au cours du siècle, en vue de la promotion sociale inter-générationnelle, elles se sont mobilisées toujours davantage pour la réussite scolaire de leurs enfants – mais encore faut-il que ces derniers s'approprient l'ambition de leurs parents. De leur côté, aux moments de la notation et de l'orientation, les enseignants pratiquent généralement la sélection par l'échec : les enfants auraient plus ou moins d'aptitudes pour les études en fonction de l'héritage (ou capital) culturel familial. Dans le discours officiel (mais aussi officieusement), on ne prétend d'ailleurs plus que les élèves sont plus ou moins « doués » : on dit que leur intelligence est plutôt abstraite ou plutôt concrète. Mais cela ne fait que créer une ambivalence fondamentale : d'un côté, les pédagogues postulent une éducatibilité universelle caractéristique de la nature humaine ; de l'autre, ils reconnaissent l'existence d'« aptitudes » inégalement réparties entre les jeunes. En même temps, les exigences envers les comportements et les performances varient chez les enseignants en fonction du sexe, de l'âge et de l'origine sociale des élèves. Enfin, l'« étiquetage » de ces derniers (bons, mauvais ; enfants de cadres, enfants d'ouvriers) influe sur leur évaluation (notation, redoublement, orientation), sur les attentes des enseignants (effet Pygmalion) et la composition des classes et des groupes de niveau. Or, ces formes de ségrégation sont préjudiciables aux élèves faibles : en effet, au-delà de l'effet Pygmalion d'étiquetage, un effet instructionnel, proprement pédagogique, mis en évidence par Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, se révèle : les enseignants offrent les plus riches contenus d'enseignement aux élèves jugés brillants, tandis qu'ils adaptent leurs exposés à la baisse face à des publics populaires perçus comme peu portés aux longues études.

La deuxième partie de l'ouvrage procède à une critique de la thèse du handicap socio-culturel – dont l'avantage est de disculper l'École qui, bien qu'unique et démocratique, reproduit les inégalités de classes. Étant admis le postulat d'éducatibilité universelle, quel « manque » pourrait être à l'origine de l'échec des élèves de milieu populaire ? Celui des contenus ? Mais l'École ne requiert qu'un minimum de savoirs, patrimoine largement partagé

par l'ensemble des milieux sociaux dans une société de l'information. Celui des formes ? Les classes populaires par rapport aux classes supérieures, les hommes primitifs par rapport aux hommes modernes, les enfants par rapport aux adultes, verraient leur culture orale, symbolique, concrète, compromettre leur accès à la culture savante, conceptuelle, abstraite, qui repose sur l'écrit. Telle est la conception dominante chez les pédagogues, qui suivent sur ce point Piaget et Vygotsky. En réalité, outre que parler, c'est raisonner, outre que la pensée et la parole sont indissociables, l'histoire de l'écriture dans les sociétés humaines révèle que l'acte d'écrire n'est pas en rupture avec la parole, mais qu'il doit intégrer et dépasser celle-ci : l'écriture exige un rapport métacognitif au langage, implique une distance critique par rapport à l'oral. Ce dépassement ne peut être opéré que dans une institution : l'École. Or, cette dernière ignore les capacités langagières et la maîtrise narrative des jeunes enfants, qui, quelle que soit leur origine sociale, exercent à travers le récit (entendu ou construit) leur facultés logiques, conditions premières de l'apprentissage. Le succès des élèves issus des classes supérieures et la mission de l'École reposent finalement sur ce principe : le langage est une matière à travailler, et pas seulement un instrument de communication.

La troisième partie de l'ouvrage montre comment l'École fabrique les inégalités scolaires en s'adaptant à ses publics – généreuse intention aux effets pervers. Au cours de la massification de l'enseignement, sous la pression des nouveaux collégiens et lycéens accueillis, l'Enfant a été placé au centre du système éducatif (loi d'orientation de 1989). Or, ce puérocentrisme réduit la tâche pédagogique à la motivation (au détriment de la cognition) des *sujets* apprenants dans une auto-socio-construction de leurs savoirs mue par le *désir*...

Au collège et au lycée, à travers les filières hiérarchisées, les classes et groupes de niveaux, au moyen de l'orientation (redoublement, enseignement professionnel), l'École combine démocratisation de l'enseignement et maintien des inégalités scolaires. Or, c'est dès l'origine du parcours, dans le primaire, que se jouent les destins scolaires : au moment de l'entrée dans la culture savante écrite. Pourquoi une telle sélection des élèves tout au long de leur parcours ? Après-guerre, montre Jean-Pierre Terrail, l'objectif de l'École unique était davantage l'efficacité économique (former les professionnels nécessaires à la reconstruction de l'industrie nationale) que la justice sociale (garantir l'égalité d'accès à la culture légitime). C'est, aujourd'hui encore, la priorité de la thèse libérale qui vise davantage la formation de compétences que la transmission citoyenne du patrimoine intellectuel national. La notion confuse et fausement scientifique d'« apti-

tude » a servi à organiser et légitimer l'orientation-sélection des élèves (par l'échec). Aujourd'hui encore, elle est à l'origine de l'effet instructionnel : en adaptant la qualité de leurs cours à leur public d'origine populaire supposé peu apte, les enseignants renoncent à arracher les élèves à la culture orale, concrète, symbolique, pour les initier à la culture écrite, abstraite, conceptuelle.

En effet, si les travaux de Charlot, Bautier, Rochex ont eu le mérite de mettre l'accent sur le rapport au savoir des élèves dans l'explication de l'échec scolaire, Terrail préfère s'interroger sur le rapport au savoir... des enseignants. Il critique alors la réduction de l'École à sa fonction sociale d'intégration, voire de traitement des problèmes sociaux et familiaux. Il montre surtout que la pédagogie du concret, supposée particulièrement adaptée aux enfants des classes populaires et reposant sur la contextualisation des savoirs, compromet l'acquisition des concepts académiques au nom de l'expérience des images familières et l'analyse argumentée au nom de la description illustrée, en privilégiant la sensation par rapport au sens, l'image par rapport à l'idée, l'émotion par rapport à la cognition. Or, l'enseignement qui s'appuie sur le concret pour faire accéder à l'abstrait fait fausse route : comprendre ne consiste pas à associer des

mots à des choses, des idées à des images, mais, comme l'a montré Saussure, à articuler des concepts, – ce que font les enfants dès leur plus jeune âge. C'est pourquoi, dans l'apprentissage de la lecture, la méthode syllabique (le décodage grapho-phonologique, la lecture à haute voix) est préférable à la méthode compréhensive qui prétend anticiper sur l'intention de l'auteur à partir d'indices saisis dans le texte ou hors du texte.

Au-delà de la mobilisation familiale et des effets d'étiquetage, la réussite scolaire est d'abord conditionnée par le rapport au langage et à l'écrit qui ouvrent à la compréhension du sens, et donc à l'apprentissage. La thèse de J.-P. Terrail est tout aussi péremptoire que celle de B. Lahire dans la recherche de *la cause première* des inégalités scolaires, phénomène pourtant complexe. Au terme de l'enquête, tout au moins, l'École unique ne peut plus se prétendre impuissante à lutter contre l'échec scolaire ; en mettant l'accent sur les contenus, elle peut réinvestir sa mission démocratique de transmission des savoirs à tous, quel que soit le milieu social.

Emmanuel Peignard

La revue a reçu...

- BEILLEROT (Jacky), WULF (Christophe) (Dir.). – **L'éducation en France et en Allemagne : diagnostics de notre temps.** Paris : L'Harmattan, 2003. – 405 p.
- BROUGÈRE (Gilles). – **Jouets et compagnie.** Paris : Stock, 2003. (Un ordre d'idées).
- CACOUAULT (Marlène), ŒUVRARD (Françoise). – **Sociologie de l'éducation.** Paris : La Découverte, 2003 (3^e édition). – 128 p. (Coll. Repères).
- CIFALI (Mireille), MOLL (Jeanne) (coord.). – **Pédagogie et psychanalyse / Préf. de Jean-Claude Filloux.** Paris : L'Harmattan, 2003. – 41 p. (Savoir et formation) (1^{re} éd. Bordas, 1985).
- COLLÈS (Luc), DUFAYS (Jean-Louis), MAEDER (Costantino). – **Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences.** Bruxelles : De Boeck Université, 2003. – 282 p. (Savoirs en pratique).
- DELIEUVIN (Marie-Claude). – **Marc-Antoine Jullien, de Paris, 1775-1848. Théoriser et organiser l'éducation.** Préf. de Claude Lelièvre. Paris : L'Harmattan, 2003. – 380 p.
- DOMMERGUES (Jean-Paul), LEVERGER (Guy), RAPOPORT (Danielle). – **Droit de savoir, savoir dire. L'enfant malade.** Paris : Belin, 2003 (Naître, grandir, devenir)
- FELOUZIS (Georges) (Dir.). – **Les mutations actuelles de l'Université.** Paris : PUF, 2003. – 400 p.
- FUMAT (Yveline), VINCENS (Claude), ETIENNE (Richard). – **Analyser les situations éducatives/** Préf. de Philippe Perrenoud. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2003. – 128 p. (Pratiques et enjeux pédagogiques).
- GARNIER (Pascale). – **Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire.** Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003. – 235 p. (Le sens social).
- GAVARINI (Laurence). – **La passion de l'enfant. Filiation, procréation et éducation à l'aube du XXI^e siècle /** Préf. de Jacques Testard. Paris / Denoël Médiations, 2001. – 417 p.
- GRANT (Gérald), MURRAY (Christine E.). – **Teaching in America : The Slow Revolution.** Cambridge, Massachusetts & London, England : Harvard University Press, 2002. 280 p.
- LAUFER (Jacqueline), MARRY (Catherine), MARUANI (Margaret) (dir.). – **Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe.** Paris : La Découverte /MAGE, 2003. – 362 p.
- LORCERIE (Françoise). – **L'école et le défi ethnique : Éducation et intégration.** Paris : INRP ; ESF, 2003. – 333 p. (Coll. Actions sociales/ Confrontations).
- MARICOURT (Thierry). – **Ateliers d'écriture : un outil, une arme.** Paris : L'Harmattan ; Amiens : Licorne, 2003. – 277 p.
- MIALARET (Gaston). – **Propos impertinents sur l'éducation actuelle.** Paris : PUF, 2003. – 274 p.
- MOISSET (Jean-Joseph), PLANTE (Jean), TOUSSAINT (Pierre). – **La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire.** Préf. de Gérard Éthier. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2003. – 439 p.
- RANJARD (Patrice). – **Les profs suicident la France. Sociopathologie du corps enseignant.** Paris : Robert Jauze, 2003. – 190 p. (Sciences humaines).
- RUCHAT (Martine). – **Inventer les arriérés pour créer l'intelligence.** Berne : Peter Lang, 2003. – 237 p.
- VIENNE (Philippe). – **Comprendre les violences à l'école.** Bruxelles : De Boeck, 2003. – 205 p. (Pratiques pédagogiques).

UNE NOUVELLE REVUE

Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, n° 1, 2003.
– 123 p.

Articles

Anton De Grauwe. – The reforms of the inspection services / inspection department. Models and ideology

p. 5

Educational inspection is a tool favored by the State to evaluate schools and teachers. Through a careful study of the different inspection systems this article shows that the opinions of the decision makers about the part the State should play have a large influence on the way educational inspection is organised. Four distinct models of inspection stand out, they give distinct answers to three strategic subject matters : What is the main function of the inspection services : supporting or controlling) ? What is the respective weight of the main tools used for guidance and for evaluation (examinations, self-evaluation, inspection) ? Who are school and teachers liable to in priority (the ministry, the colleagues, the public) ?

Agnès Pélage. – The implementation of public management in the secondary education through the redefinition of the profession of head teacher

p. 21

After having first been severed from the teaching profession in 1988, head teachers today are being asked to adapt themselves to a new management culture. This is being achieved by initiating closer ties with the body of subject inspectors and, to a larger extent, with all the other managers of the French national education system, now regrouped under the generic title of « New Public Managers ». The effects awaited on the teaching activity have been clearly announced : the objective is to redefine both the missions of schools and those of the teaching profession as a whole. Such a professional conversion implies, however, a new headteacher commitment and a reshuffling of loyalties. Such a move towards the new position of intermediate manager has not, however, been achieved without headteacher resistance, as the redefinition of the head teacher profession, though willed on by the headteachers themselves, has simultaneously created novel professional tensions.

Georges-Louis Baron, Eric Bruillard. – Information and communication technologies at school in the U.S.A. : some elements to analyse the spreading of technological innovations.

p. 37

This article aims at presenting a brief analysis of the development of the information and communication technologies (I.C.T.) at school in the U.S.A.. It is grounded on data collected at the 2003 Symposium of the Society for Information and Teacher Education (S.I.T.E.). First of all, various elements specifying the context are set forward. Then the matter of the instrumentation of teacher training courses is analysed through 2 types of applications : portfolios and webquests. Those examples illustrate changes that are rarely anticipated at first but that accompany the developing of an instrumentation set by the frame in which it is implemented. Finally elements for discussion are set forward.

- Daniel Peraya, Patricia Dumont.* – Interacting in a virtual classroom : an analysis of verbal interactions mediated in a synchronous environment p. 51
- This paper analyses the interactions of a tutor inside the walls of a virtual classroom. It was observed that exchanges between teacher and learner, and even between the learners themselves are quite similar to other well known face to face situations. It also analyses to which extent the features of the environment are used to reposition and support communication. Results bring up several questions namely concerning the role of spatial metaphor, a concept that is often centrally present in these types of virtual environments.
- Fabienne Maillard.* – The referentials of vocational diplomas versus the criticisms attached to them : bringing out their social stakes p. 63
- The referentials of vocational diplomas, which detail both the vocational activity the diploma prepares to and the body of knowledge as well as the skills necessary to perform this activity and also to get the diploma, are the object of recurrent criticisms ; the main objections concern their standardisation, their exhaustivity and the fact that they are too school centered.
- The referentials give an idealised vision of the diploma, of its content and of its possible uses. This article deals mainly with the ambivalence of the criticisms addressed by the researchers and by the actors of the vocational trainings, as some of the features of the referentials and of the diplomas will be brought under attack or on the contrary will be considered as necessary. The analysis of the referentials and of the criticisms attached to them shades light on the coexistence of various conceptions (to which the various partners refer) regarding the vocational diplomas. It underlines the fact that vocational diplomas are individualised in the present realm of government certification.
- Delphine Martinot, Marie-Christine Toczek, Sophie Brunot.* – Academic performance among children according to ethnic origin (minorities versus majority) of adopted role models as far as professions are concerned p. 77
- This study explored the relationship between academic performance and adopted role models among children. A factor that could affect this relationship is the reputation of the models' group membership in the academic domain. It was predicted that children whose role models' group was associated with low school performance would show poorer academic performance than children whose role models' group had a more positive reputation in the academic domain. Furthermore, this pattern was predicted regardless of the children's own group membership. The study was conducted on a sample of fifty-six French pupils. Twenty-six of these children belonged to recently immigrated minority groups, and the rest belonged to the majority group and were non migrant. The children completed a questionnaire that assessed the role model of each child and the group membership of the role model. Scores in French and Mathematics were collected at the end of the academic year to measure children's academic performance. As expected, results showed that regardless of their own group membership, children who adopted a role model of the minority group showed a lower academic performance than those who adopted a role model of the majority group. This finding is discussed in terms of social identification processes.

D E M A N D E D ' A B O N N E M E N T

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}
 Etablissement (s'il y a lieu)
 N° Rue
 Localité Commune distributive
 Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)
 N° Rue
 Localité Commune distributive
 Code postal

Cachet de l'établissement :

Date
 Signature

TARIFS	
jusqu'au 31 juillet 2004	
Abonnement (4 numéros) :	
France (TVA 2,1 %)	50 €
Corse	50 €
DOM	49,51 €
Guyane, TOM	48,97 €
Etranger	60 €
Prix de vente au numéro	15 €
<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 du régisseur de recettes de l'INRP. <i>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).</i> • une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement. • Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part. 	
<p>Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante : INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05</p>	

