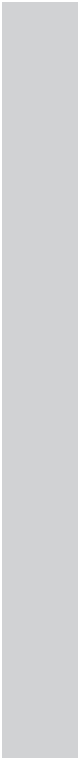


REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE



*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, 2004 - Tous droits réservés

Revue éditée par l'Institut national de recherche pédagogique

Rédaction de la revue
INRP-ENS
45, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05
Tél. : 01 44 32 26 11

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

www.inrp.fr

ARTICLES**Circulation et transformation des savoirs dans et hors la classe**

- Éric Dugas* – Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles p. 5
- Alain Legardez* – Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives p. 19
- Jonathan Philippe* – La transposition didactique en question : pratiques et traduction p. 29
- Jean-Paul Dugal, Yvon Léziart* – La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques p. 37
- Guillaume Serres, Luc Ria, David Adé* – Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive p. 49

Varia

- Florence Legendre* – Représentations du métier et de l'école des accédants enseignants issus des immigrations à l'IUFM de Créteil p. 65
- Benoît Galand, Pierre Philippot, Geneviève Buidin, Catherine Lecocq* – Violences à l'école en Belgique francophone : différences entre établissements et évolution temporelle p. 83

NOTE DE SYNTHÈSE

- Patrice Venturini* – Attitude des élèves envers les sciences : le point des recherches p. 97

NOTES CRITIQUES

- J. Beillerot, C. Wulf (Dir.)* – L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps (F. Danvers) p. 123
- S. Didou-Aupetit* – L'internationalisation des universités au Mexique (C. Agulhon) p. 126
- A.-M. Drouin-Hans* – Education et utopies (S. Queval-Solère) p. 128
- S. Ernst* – Femmes et école. Une mixité inaccomplie (M. Duru-Bellat) p. 130
- P. Garnier* – Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire (G. Baillat) p. 132
- M. Kaïl, M. Fayol* – Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages (M. Rémond) p. 133
- G. Moreau* – Les patrons, l'État et la formation des jeunes (C. Frétygné) p. 135
- V. Papatsiba* – Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité (F. Jacquet-Francillon) p. 137
- P. Sarremejane* – L'EPS depuis 1945 : histoire des théories et des méthodes (Y. Léziart) p. 140

<i>Le collectif « Savoirs et rapport au savoir » – Jacky Beillerot (1939-2004)</i>	p. 143
LA REVUE A REÇU...	p. 147
RÉSUMÉS EN ANGLAIS	p. 149
RÉSUMÉS EN ESPAGNOL	p. 153
RÉSUMÉS EN ALLEMAND	p. 157

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

fjf@free.fr

rédacteur en chef

rochexjy@wanadoo.fr

rédacteur en chef

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

Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles

Éric Dugas

Le rayonnement et l'ancrage du sport au sein de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), ne font aucun doute. Néanmoins, cette légitimation socioculturelle ne doit pas pour autant rejeter dans l'ombre les autres catégories d'activités physiques (jeux traditionnels ou activités sportives de loisirs), qui peuvent également tenir un rôle éducatif intéressant en fonction des objectifs pédagogiques visés. En fait, les résultats de différentes recherches, menées sur le terrain de l'EPS, nous ont conduits à penser qu'il existerait trois types de logiques dans lesquelles s'insère le choix des pratiques physiques à l'école : une logique institutionnelle (la référence au sport) ; une logique de légitimation et/ou de prestige ; enfin, une logique pragmatique qui tient compte des contraintes environnementales et pédagogiques des enseignants. Dans ce dernier cas de figure, nous constatons que les enseignants transforment la logique interne de certains sports à des fins pédagogiques. Nous nommerons jeux didactiques ces activités singulières qui supplantent le sport au cours des séances d'EPS.

Mots-clés : éducation physique, logiques de scolarisation, pratiques sociales, pratiques scolaires, logique interne, jeu didactique.

L'Éducation physique et sportive (EPS) est une discipline originale dans le système scolaire. D'une part, c'est la seule qui marque sa singularité en s'appuyant sur les conduites motrices des élèves ; d'autre part, c'est également la seule qui est confondue avec les supports qu'elle emploie, c'est-à-dire avec les activités physiques et sportives. En effet, de la part des élèves ou des parents, il est courant de partager l'idée selon laquelle la pratique physique à l'école est réduite à la pratique du sport. Autrement dit, en EPS,

on ne fait pas de l'EPS, mais du sport ! A contrario, au sein d'un club sportif, on ne fait sûrement pas de l'éducation physique. Les moyens et les fins sont transparents : on prépare des athlètes, des nageurs ou des joueurs de sports collectifs à aller plus haut, plus loin et plus fort ; bref, à être compétitifs, car la compétition doit désigner un vainqueur et un perdant, un premier et un dernier ou encore valider un record.

Alors, pourquoi la confusion n'est-elle qu'unilatérale ? Autrement dit, pourquoi confond-on les

moyens et les fins en EPS ? Nous n'allons pas faire ici un discours didactisant sur les contenus et les finalités éducatives de l'EPS qui se démarquent bien évidemment de celles du sport, mais juste rappeler l'injonction appuyée des textes officiels de 1985 stipulant que l'EPS ne devait pas se confondre avec les Activités Physiques et Sportives (APS) qu'elle emploie ; ainsi l'enseignant n'est-il pas un entraîneur, ni un professeur de sports ; il choisit des « activités-supports » selon des normes éducatives et en fonction des objectifs pédagogiques recherchés.

En revanche, une autre question mérite toute notre attention : pourquoi les moyens sont-ils principalement des sports ? Le sport n'est pourtant qu'une partie de l'ensemble des pratiques physiques, qu'un maillon de la chaîne ludomotrice. Pourquoi les autres catégories d'activités physiques font-elles partie de la part immergée de l'iceberg ? Ont-elles des traits particuliers qui amènent les enseignants à les négliger, voire à les ignorer ? Quels types de logiques éducatives amènent l'institution scolaire et les professeurs d'éducation physique à choisir des activités physiques qu'ils pensent correspondre avec les effets pédagogiques souhaités ? En d'autres termes, quel processus de scolarisation accompagne les pratiques physiques sociales afin de faciliter l'épanouissement ludomoteur des élèves ? Cet article repose sur les résultats de plusieurs recherches de terrain (cf. annexe) qui nous ont conduit à penser qu'il existerait trois types de logiques dans lesquelles s'insère le choix des pratiques physiques à l'école : d'une part, une logique institutionnelle (le sport) ; d'autre part, une logique de légitimation et/ou de prestige ; et enfin, une logique pragmatique qui tient compte des contraintes environnementales et pédagogiques des enseignants.

LA LOGIQUE INSTITUTIONNELLE

Nous entendons par « logique institutionnelle », le choix de pratiques sociales reconnues et consacrées par les instances officielles (fédérations sportives, CIO, etc.) au sein des séances d'EPS. Selon le sociologue Pierre Parlebas (1981), ces activités se différencient des autres (jeux traditionnels ou activités de loisirs) car elles sont les seules à satisfaire les trois critères distinctifs suivants : le sport est une situation motrice, une compétition réglée et une institutionnalisation des règles sous l'égide de fédérations internationales. Les sports représentent donc le degré le plus élevé de l'institutionnalisation car ils possèdent un corps de règles et des règles du corps régies par

des instances internationales. C'est ainsi qu'une catégorie institutionnelle de pratiques physiques peut se distinguer des sports : les quasi-sports. Ceux-ci détiennent tous les critères pertinents du sport mais leur degré d'institutionnalisation se limite au plan régional ou national (jeux basques, longue paume, balle aux tambourins...). De fait, en fonction de leur degré de spectacularité et donc de médiatisation, certains d'entre eux pourront ou non accéder au statut de sport.

En synthèse, le rayonnement du sport s'étend sur toute la planète et marque le couronnement ludomoteur des activités physiques. Comme le souligne fort justement B. During (1983), l'histoire des jeux sportifs révèle l'avènement du sport et rejette dans l'ombre les jeux traditionnels. La sphère éducative n'échappe pas à ce mouvement. Les différentes enquêtes sur les pratiques scolaires révèlent ainsi depuis longtemps et de façon convergente que le sport étend aussi son hégémonie au sein des séances d'EPS au collège (Bessy, 1991 ; Combaz, 1992 ; Durali *et al.*, 2002), et que le tryptique « Sports collectifs, athlétisme et gymnastique » a encore un bel avenir devant lui. La standardisation des gymnases et des stades, ainsi que le besoin légitime de l'institution d'évaluer sur le plan national les bacheliers sur un éventail restreint et commun de pratiques physiques, ne peuvent qu'engendrer ce constat récurrent.

La richesse des jeux traditionnels

À première vue, le choix des pratiques physiques semble donc obéir à une logique institutionnelle. Plus précisément, une enquête que nous avons effectuée récemment (Dugas, 2002) montre que l'hégémonie du sport transparaît davantage au collège et au lycée qu'à l'école primaire et ce, au détriment du jeu sportif non institutionnel. En effet, cette étude, menée auprès de soixante-dix enseignants (35 professeurs des écoles et 35 professeurs du secondaire), compare l'enseignement de sports collectifs et de jeux traditionnels entre les classes de cours moyen deuxième année (CM2) et les classes de sixième. L'enquête permet ainsi de découvrir que la quasi-totalité des enseignants interrogés programment des jeux collectifs institutionnels ou non institutionnels (jeux traditionnels). Cependant, les résultats témoignent de façon très significative d'une nette opposition entre les enseignants du primaire et du secondaire : ceux-ci réduisent quasiment cette famille d'activités aux seuls sports collectifs alors que les enseignants des classes de CM2 choisissent d'inté-

grer de façon relativement équilibrée aussi bien des sports collectifs que des jeux traditionnels. En effet, la majorité des enseignants du secondaire (88,6 %) privilégient les sports collectifs contre la moitié des enseignants du primaire (51,4 %) ; parmi ces derniers, 13 (37,2 %) privilégient les jeux traditionnels alors que seulement 3 professeurs de collège (8,6 %) les utilisent comme pratique de référence. Nous remarquons également que quelques professeurs des écoles (11,4 %) ne privilégient aucune des deux catégories de jeux collectifs. On peut donc admettre que quasiment la moitié des enseignants du primaire sont favorables à la programmation des jeux traditionnels en EPS. De fait, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle le jeu et le loisir semblent réservés aux enfants et paraissent s'opposer au « sérieux » et à l'« effort » imposés par le sport.

Une telle opposition et une telle évolution ne manquent pas de poser problème. En effet, l'étude sérieuse et approfondie des jeux traditionnels, menée notamment sous l'impulsion des travaux de P. Parlebas (1987) révèle toute la subtilité et la richesse de la pratique de ces jeux à l'école. Nous retiendrons deux raisons majeures qui plaideraient en faveur de leur maintien dans le milieu scolaire et particulièrement dans le secondaire : d'une part, sur le plan relationnel, la variété des jeux collectifs offre un réseau foisonnant de relations instables et déconcertantes entre les participants qui contraste avec le réseau stable et trop limpide des sports collectifs. Ici, l'effervescence relationnelle et affective prime sur la victoire aux dépens d'autrui et sur une éducation techniciste. D'autre part, si les jeux traditionnels collectifs sont souvent considérés comme de simples jeux tout juste préparatoires aux complexes sports collectifs, deux recherches de terrain tendent à infirmer ces idées reçues (Parlebas & Dugas, 1998 ; Dugas, 2001). Ces travaux ont visé à vérifier et à mettre au jour l'existence de transferts d'apprentissage dans les séances d'éducation physique et plus particulièrement dans les séances de jeux sportifs collectifs (jeux traditionnels collectifs et sports collectifs).

Afin de se prononcer sur la réalité de certains effets de transfert, ces études se fondent sur une démarche quasi expérimentale en situation réelle, qui permet de comparer, à l'aide de groupes-contrôles, les progrès moteurs des participants dans différentes situations motrices. Précisons, en dernier lieu, que cette recherche expérimentale établit simplement des constats sur l'effet de transfert sans préjuger de la nature des processus sous-jacents ; mécanisme qui par ailleurs se révèle très complexe à interpréter et qui donne lieu

à de nombreuses théories controversées. Les résultats de ces travaux n'apprécient donc que les effets terminaux de ce processus transférentiel. Ces résultats révèlent la présence d'un transfert d'apprentissage interspécifique significatif et réciproque entre les jeux traditionnels et les sports collectifs : les élèves effectuant un cycle d'apprentissage de jeux traditionnels montrent une meilleure aisance motrice dans l'accomplissement de sports collectifs mais surtout, ceux qui réalisent un cycle d'apprentissage de sports collectifs enregistrent des progrès moteurs significatifs dans la pratique de jeux traditionnels.

Sur le plan des applications pédagogiques, ces recherches permettent d'identifier que les jeux et les sports collectifs possèdent des traits communs et majeurs de logique interne. Autrement dit, on s'aperçoit qu'ils appartiennent plutôt à un même domaine d'action au sein duquel chaque pratique physique possède sa propre pertinence. De ce fait, le choix d'un sport ou d'un jeu collectif s'effectuera en fonction des souhaits éducatifs de l'enseignant. Force est de constater que l'enseignant ne peut pas faire l'économie d'une étude approfondie sur la logique interne (1) de ces différentes pratiques physiques s'il veut être cohérent dans ses options éducatives. C'est en effet au cœur des structures des pratiques physiques que se façonnent et s'accomplissent, de façon intelligible, les conduites motrices des élèves agissant. Or, si on envisage l'EPS comme une « pédagogie des conduites motrices » (Parlebas, 1981), il devient impératif de connaître et d'étudier le système interactionnel dans lequel évolue le pratiquant. Les activités physiques choisies par l'enseignant doivent correspondre avec les effets pédagogiques souhaités.

Jusqu'à présent, au sein des activités physiques scolaires, nous constatons d'une part, qu'il existe une dichotomie entre les pratiques ludomotrices institutionnelles (quasi-sports et surtout sports) et les pratiques non institutionnelles (jeux traditionnels) et d'autre part que la logique institutionnelle s'impose davantage en fonction de présupposés culturels ou idéologiques que pour des raisons proprement éducatives. Pourtant, dans l'ombre du sport, les pratiques non institutionnelles regroupent plusieurs catégories d'activités ludomotrices dans lesquelles les participants peuvent s'épanouir et qui mériteraient que l'on s'y attarde quelque peu.

Les différentes catégories de pratiques physiques

En nous inspirant des travaux de Pierre Parlebas (1999), nous distinguons ainsi les quasi-jeux, les jeux

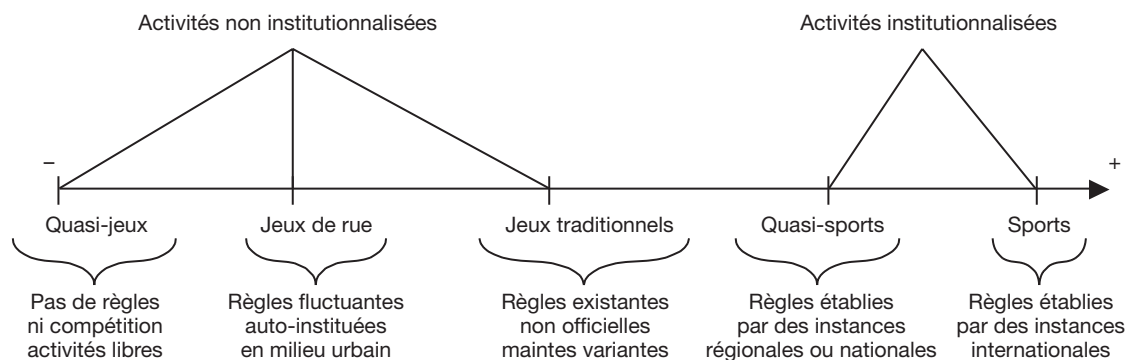


Figure 1. – **Catégories de pratiques physiques ordonnées selon le degré d'institutionnalisation des règles établies.**

de rue et les jeux traditionnels, d'une part, et les pratiques institutionnelles d'autre part (quasi-sports et sports). Comme le montre la figure 1, la catégorisation de ces familles d'activités ludomotrices, se distinguant par leur degré d'institutionnalisation (c'est-à-dire par l'absence ou la présence de règles établies par des instances officielles), peut s'établir de façon opérationnelle en fonction du degré de codification.

Au sein des pratiques non institutionnelles, les quasi-jeux représentent les activités dont les contraintes institutionnelles et contractuelles sont absentes. On retrouve bon nombre de ces activités auto-organisées et libres dans un milieu naturel ou plus urbain. Par exemple, des amis décident d'aller faire une virée en roller ou à vélo dans les rues de Paris : dans ce cas de figure, les participants ne s'affrontent pas, ils ne recherchent pas la victoire et si l'un d'entre eux décide de quitter le groupe dans leur épopée motrice, aucune sanction ne sera prise à son égard car aucune sanction ni récompense ne sont prévues au préalable au sein d'un contrat ludomoteur. En fait, ces activités informelles telles qu'une balade en VTT ou une descente de rivière en rafting se caractérisent par la recherche du lien social et le plaisir d'agir et ce, en dehors de toute concurrence ou de toute confrontation interindividuelle (athlétisme ou gymnastique) ou intergroupe (sports collectifs).

En second lieu, les jeux de rue regroupent les jeux sportifs qui utilisent l'espace urbain comme moyen d'accomplissement. Parfois l'espace du jeu est spécifiquement aménagé par la ville, et parfois l'espace urbain du quotidien sert de terrain de jeu aux pratiquants (rue, mur, trottoir, rampe d'escaliers, etc). Dans les deux cas de figure, on pratique principale-

ment des jeux de rue s'inspirant des sports collectifs (basket-ball, football ou hockey) ou des « sports de roue » (Roller, skate, patins). Souvent, les sports de référence sont désportifiés en transformant leurs traits de logique interne (rapport à autrui, au temps, à l'espace, au matériel et au système des scores). On joue donc sur les variables du sport car le jeu supplante l'enjeu. Pour exemple, l'observation des joueurs de basket de rue (Bordes, 2000) montre que les équipes ne restent pas stables tout au long d'une partie, que l'équilibre numérique n'est pas toujours respecté, ni d'ailleurs le système des scores car le résultat importe moins que la convivialité complice entre camarades.

Enfin, la dernière famille des activités physiques non institutionnelles est représentée par « les jeux traditionnels » (les barres, la balle assise, la passe à dix, le Quinet, la balle aux chasseurs...). Comme nous l'avons observé précédemment, ces jeux sont souvent injustement dénigrés car on ne voit à travers eux que des jeux du passé et de l'enfance ou des jeux inférieurs aux sports. Or, les jeux traditionnels, s'ils marquent en effet l'identité culturelle d'un village, d'une région ou d'un pays, peuvent aussi évoluer, se transformer, accepter maintes variantes et surtout, ils laissent la place à de nouveaux jeux tout aussi contemporains que les sports, ce qui est souvent ignoré.

Les résultats de l'enquête de Durali *et al.* (ibid, 2002) sur la réalité du temps de pratique des activités physiques au collège dans le département de la Seine-Saint-Denis permettent d'ordonner dans l'ordre croissant les catégories d'activités physiques les plus pratiquées dans le secondaire et obtenir, de cette façon, le classement suivant :

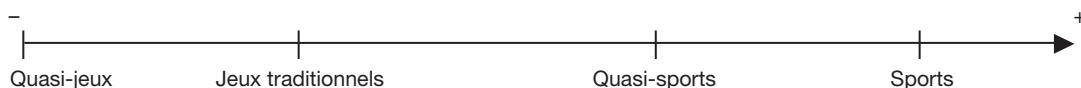


Figure 2. – **Catégories de pratiques physiques ordonnées selon le temps de pratique en éducation physique.**

Au regard de cette échelle, dans laquelle ne figurent pas les jeux de rue, car leur ancrage est lié de façon spécifique et exclusive au paysage urbain de notre environnement, nous obtenons un classement sans surprise qui laisse la part belle au sport. Là encore, les activités non institutionnelles ne semblent guère convenir à l'institution scolaire et à ses agents.

La comparaison des deux échelles précédentes, dans lesquelles les catégories de pratiques physiques sont ordonnées selon le degré d'institutionnalisation des règles établies (figure 1) et selon le temps de pratique en éducation physique (figure 2), se révèle être riche d'enseignement pour appuyer nos constatations précédentes : nous observons de façon très explicite qu'il existe un degré d'accord total entre les deux échelles présentées. La corrélation obtenue est maximale et positive (Indice de Kendall (2) = + 1). Ainsi, plus le degré d'institutionnalisation d'une activité est fort, plus la pratique physique correspondante sera retenue dans la programmation annuelle des APSA mise en œuvre par les enseignants. La suprématie du sport à l'école semble bien se fonder essentiellement sur le statut de pratique sociale dite « de référence », terme qu'affectionnent tout particulièrement les pédagogues proches du courant « culturaliste ».

L'exemple de l'ultimate

L'exemple de l'ultimate, sport collectif composé de deux équipes de neuf joueurs qui s'affrontent par l'intermédiaire d'un frisbee, appuie notre démonstration précédente. En effet, l'analyse diachronique révèle que l'ultimate passe du statut de jeu sportif non institutionnel (1968-1972) au statut de quasi-sport (1979) et ne devient un sport légitimé par les instances internationales qu'à partir de 1983. Or, durant les années 70 et 80, l'ultimate était pratiqué essentiellement à l'école primaire, et ce jeu sportif ne fera son intrusion de façon marquante dans les collèges et lycées qu'à l'aube des années 90 jusqu'à nos jours. Le jeu aux enfants et le sport aux plus grands ? Il semble bien en effet que le passage du statut de jeu à celui

de sport favorise l'implantation de l'ultimate au sein du secondaire vers la fin des années quatre-vingt.

L'étude du nombre d'articles consacrés à l'ultimate dans les deux revues *EPS* (second degré) et *EPS 1* (premier degré), qui sont les revues les plus consultées par les professeurs d'EPS, vient à l'appui d'une telle analyse. On y constate en effet que les spécialistes de l'EPS ne s'intéressent à l'ultimate qu'à partir des années 80, date à partir de laquelle l'ultimate devient un sport reconnu officiellement. La comparaison avec le handball, sport scolaire incontournable depuis des décennies, permet de mieux comprendre le phénomène nouveau et progressant de l'ultimate, comme l'atteste le tableau 1.

On observe aussi que l'intérêt porté à l'ultimate s'accroît vers la fin des années quatre-vingt-dix et ne cesse d'augmenter, notamment dans le secondaire. A contrario, les premiers articles s'adressaient plutôt aux enseignants du premier degré alors que ce n'est qu'à l'aube des années quatre-vingt-dix que les professionnels de l'éducation physique s'emploient à la pratique de l'ultimate au collège. De surcroît, la médiatisation grandissante de ce sport (les reportages à la télévision deviennent plus fréquents) augure sûrement d'une pratique scolaire plus assidue dans les années à venir ainsi que d'un enseignement à part entière à l'université auprès des futurs enseignants d'éducation physique.

Un entretien recueilli auprès d'un membre (3) de la fédération française d'ultimate nous a fourni de précieux renseignements qui vont dans le même sens. Dans les années quatre-vingt, la FFDF a développé la pratique de l'ultimate essentiellement au sein de l'école primaire en sensibilisant les enseignants des écoles normales (notamment en région parisienne). Jusqu'en 1986, aucun contact n'est établi avec le secondaire. Les premières formations officielles et ponctuelles avec les enseignants du second degré débutent qu'à partir de 1993. Ce n'est qu'à partir de 1995, suite au championnat d'Europe d'ultimate organisé en France (Vendée), que la communication vers le monde scolaire et principalement vers les

Tableau 1. – **Comparaison du nombre d'articles parus entre l'ultimate et un sport collectif, le handball, bien implanté et très populaire en EPS**

	Ultimate	Handball
Date de la création du jeu sportif	<p>1968</p> <ul style="list-style-type: none"> – Compétitions par équipes au lycée Columbia à Mapplewoods dans le New jersey – En 1982, déclaration de la fédération française de Frisbee et en 1983, premiers championnats du monde d'ultimate 	<p>1925</p> <ul style="list-style-type: none"> – Apparition en France, mais reste une pratique régionale. – En 1947 est créée la fédération française de handball. – Les premières compétitions à 7 joueurs débutent en 1952.
Date de la parution du premier article	1980	1950
Nombre d'articles Revues EPS + EPS 1	15	187
1980-1996 (16 ans)	4	80
1997-2004 (7 ans)	11	25

collèges, se construit officiellement. Enfin, depuis ces dernières années, des sessions de formations régulières, destinées notamment à des professeurs d'EPS se dessinent et, depuis 2003, l'ultimate se développe au lycée.

À l'appui de ces constats, nous pouvons admettre que le sport, jeu sportif institutionnel par excellence, est la figure de proue des pratiques scolaires en EPS. Le rayonnement institutionnel d'une pratique sociale doublé d'une aura médiatique grandissante semble être le garant du processus de scolarisation des activités physiques.

Toutefois, si cette logique institutionnelle est indiscutablement un atout dans le choix des pratiques physiques à l'école, elle montre quelques limites et certains contre-exemples ne permettent pas de tenir un discours aussi tranché.

LA LOGIQUE DE LÉGITIMATION ET/OU DE PRESTIGE

L'histoire de l'Éducation Physique (EP) nous révèle que, dès la fin du XIX^e siècle, des activités telles que la natation, la gymnastique ou encore l'athlétisme étaient déjà très largement pratiquées dans les séances d'EP, soumises à une logique de légitimation non institutionnelle. En effet, pour les deux premières,

comme le souligne de façon fort judicieuse T. Terret (1999), ces activités étaient déjà bien implantées en EP avant même de posséder le statut de « sport ». Quant à l'athlétisme, si à cette époque, on court, on saute et on lance, on ne fait pas pour autant de l'athlétisme : « *l'école s'oppose, notamment pour l'athlétisme, à toute utilisation de ces pratiques d'Outre-manche peu sérieuses pour l'esprit et dangereuses pour l'organisme* » (Terret, *ibid.*, p.128).

Bien entendu, l'accession au statut de sport, ou la reconnaissance de ces pratiques par l'école, a consolidé la présence de ces activités dans le giron éducatif. Toutefois, plus que la logique institutionnelle, c'est la logique de prestige et/ou de légitimation qui perdure : au cours du siècle, elles deviennent ainsi des pratiques physiques de base incontournables en EPS : d'ailleurs, savoir nager permet, d'une part, de pratiquer d'autres activités aquatiques en élargissant ainsi le choix des pratiques physiques, et d'autre part, de garantir la sécurité des élèves et des futurs citoyens par le réinvestissement ludomoteur dans la vie quotidienne. Dans cette perspective, l'athlétisme et la gymnastique possèdent des exercices physiques liés au bien-être corporel, à l'esthétique et à la santé qui, de nos jours, justifient le bien-fondé et l'attraction pour ces activités olympiennes.

À un degré moindre, cette logique de légitimation peut rendre compte de l'expansion de l'activité ultimate dans la sphère éducative, dans laquelle elle se

conjugue avec la logique institutionnelle. Outre le statut naissant de sport, la forte expansion de cette pratique à l'école n'est pas associée à une forte médiatisation et à un haut degré de spectacularité, comme c'est le cas pour les autres sports collectifs implantés dans le milieu scolaire (handball, football et basket-ball). Le bel avenir réservé à l'ultimate peut s'expliquer en étudiant sa logique interne. En effet, ses éléments de logique interne se fondent tout à fait dans la logique scolaire. L'ultimate se distingue des autres sports par certaines règles originales : par exemple, l'équipe possesseur du frisbee fait évoluer le score par une action de coopération (passe à un partenaire dans le camp adverse), alors que dans la quasi-majorité des sports collectifs, l'évolution du score s'appuie sur une conduite d'opposition (tir au handball, essai au rugby, etc.). De surcroît, l'arbitrage pendant le jeu est effectué par les joueurs eux-mêmes (auto-arbitrage). Les valeurs de fair-play et de respect d'autrui ou des règles, qui font cruellement défaut aujourd'hui dans le sport actuel, apparaissent ici au grand jour. Ces valeurs citoyennes convergent bien évidemment avec celles véhiculées à l'école et font partie intégrante des objectifs visés par les enseignants.

L'étude de l'évolution de certains sports à l'école consolide l'hypothèse selon laquelle le statut de sport ne peut à lui seul garantir une place de choix dans la programmation des activités physiques et sportives en EPS. Considérons ainsi l'exemple du badminton. Contrairement à l'ultimate, cette pratique physique possède depuis longtemps le statut de sport (L'International Badminton Federation fut créée en 1934 avec la première coupe du monde en 1948-1949). Cependant la quasi-absence de médiatisation et la représentation péjorative de « sport de plage » n'ont pas permis son éclosion en EPS à l'inverse du tennis. Toutefois, depuis quelques années, la tendance s'est inversée : le tennis est supplanté par le badminton dans les séances d'éducation physique. Les professionnels de l'EPS se sont aperçus que le badminton s'inscrivait aisément dans la logique scolaire en répondant aux exigences de l'enseignement à l'école. Sur le plan de l'aménagement du matériel, le badminton bénéficie de quelques avantages non négligeables : d'une part, l'enseignant peut faire participer l'ensemble d'un groupe-classe à l'activité, et la programmation de séances de badminton dans un gymnase peut se renouveler tout au long de l'année sans contrainte climatique. D'autre part, sur le plan technique et tactique, le couple « volant-raquette » amène plus facilement les élèves à entrer dans la logique interne de l'activité, c'est-à-dire, s'opposer à autrui.

Enfin, peu d'élèves pratiquent le Badminton en club, ce qui équilibre les différences d'aisance motrice. Ainsi le badminton a-t-il connu le passage de la méconnaissance à la reconnaissance scolaire. Cette légitimation a d'ailleurs permis à des spécialistes du badminton d'intégrer l'université afin de former les étudiants des STAPS.

En somme, contrairement au tennis, le badminton s'impose dans les séances d'EPS davantage pour des raisons pratiques (planification sur l'année, coût financier moindre et facilitation pour tous à entrer dans l'activité) que pour des raisons de médiatisation, de spectacle ou d'identification au champion que presque aucun élève ne connaît.

Notons au passage que la fédération française de tennis a bien observé et compris l'engouement suscité par le badminton. Pour tenter d'inverser la vapeur au sein des sports de raquettes à l'école, les responsables français du tennis s'emploient, grâce à de nouvelles cassettes pédagogiques destinées au collège et au lycée (2003), à démontrer que le tennis peut facilement s'insérer dans le paysage éducatif : ils montrent ainsi que l'utilisation de différentes balles (balles souples, plus grosses et plus lentes) autorise la réussite immédiate, le duel et ce, dans des surfaces réduites : bref, le tennis possède quasiment toutes les caractéristiques du badminton et donc toutes les qualités requises pour une pratique physique en milieu scolaire qui, en prime, peut impliquer la totalité de la classe !

Même si elle apparaît dominante, la légitimation socioculturelle des sports ne conduit pas pour autant à rejeter dans l'ombre la pertinence éducative des autres catégories de pratiques physiques. En effet, les nombreux objectifs et finalités assignés à l'EPS laissent aux enseignants l'opportunité d'ouvrir plus largement l'éventail des activités physiques choisies. Autrement dit, comme nous l'avons dit précédemment au sujet des jeux traditionnels, chacune des catégories de pratiques physiques peut tenir un rôle pédagogique intéressant en fonction des effets pédagogiques recherchés et contribuer ainsi au développement de l'individu. Si le sport, par sa variété, permet de solliciter un grand nombre de ressources chez l'élève, pour autant d'autres activités physiques, notamment les quasi-jeux et les jeux traditionnels, atteindront aussi les objectifs visés : en effet, les quasi-jeux sont des activités libres de toutes contraintes réglementaires et compétitives qui répondent aux objectifs généraux de l'EPS. Ils sont l'occasion de se confronter au monde physique, à autrui et de mieux se connaître. De plus, ces activités physiques favo-

risent les relations de communication, de coopération et de solidarité qui sont des axes privilégiés par les instances éducatives (4) (Programmes officiels de 1996 à 2002). Enfin, ces pratiques informelles ne demandent pas une démarche didactique très appuyée de la part de l'enseignant (Dugas, 2004) ; le plaisir d'agir et la convivialité sont autant de valeurs ajoutées pour ces activités qui, de surcroît, peuvent se pratiquer en dehors de l'école et à tous les âges de l'existence.

L'exemple du badminton et des activités non institutionnelles conduit également à la prise en considération d'une troisième logique de scolarisation : la logique pragmatique qui tient compte des contraintes environnementales et pédagogiques des enseignants.

LA LOGIQUE PRAGMATIQUE ET PÉDAGOGIQUE

Cette troisième logique peut parfois être confondue avec la précédente. Cependant, elle se distingue sur un point bien précis qui laisse songeur : si le sport est tant valorisé par les enseignants, pourquoi alors est-il si souvent transformé au cours de sa pratique à l'école ? En d'autres termes, fait-on réellement du sport dans les enceintes scolaires ou se sert-on davantage de l'image et du prestige du sport ?

Généralement, les séances d'EPS sont jalonnées d'une succession d'exercices éducatifs qui permettront aux élèves de posséder une plus grande aisance motrice au sein de l'activité physique appréhendée. Cette démarche didactique qui s'appuie sur des savoir-faire spécifiques est loin de toujours privilégier l'action dans les conditions réelles de jeu. En effet, le temps consacré à la réalité de la pratique n'est généralement situé qu'en fin de séance. Dans notre enquête sur les sports collectifs (Dugas, 2002), le temps consacré au jeu réel est considérablement réduit : en moyenne trois heures effectives pour dix séances d'éducation physique. Au regard de ces constats, nous pouvons nous demander si les objectifs poursuivis dans la spécificité de l'activité traitée sont atteints. De fait, une telle conduite didactique est-elle toujours pertinente sur des cycles aussi courts ?

Par ailleurs, en situation de pratique « réelle » de tels ou tels sports, les professeurs d'EPS transforment souvent la nature de ces activités afin de répondre aux objectifs éducatifs et de s'adapter aux capacités des élèves. Dans ces conditions, ceux-ci

jouent-ils réellement dans la pertinence du sport pratiqué ? En fin de compte, nous observons plutôt durant les phases de jeu « en situation réelle », que le sport pratiqué à l'école se transforme en un « jeu didactique » au cours duquel certains traits de logique interne du sport pratiqué sont modifiés.

Les exemples du tableau 2, concernant les sports collectifs, mettent en évidence les transformations didactiques opérées sur ces situations motrices par les enseignants.

On s'aperçoit ici que la transformation d'un sport en un jeu didactique s'étend sur une échelle allant de la dénaturation à la modification légère du jeu sportif de référence. Dans le cas du volley-ball, nous observons souvent que sa pratique s'accomplit dans un 3 contre 3 ou encore au sein d'un 4 contre 4. Cette situation est rencontrée fréquemment au lycée car l'évaluation certificative du baccalauréat est effectuée dans ces conditions. On évalue ainsi des élèves dans un sport dont la logique interne et la pertinence ne sont pas respectées. Autrement dit, ils ne sont pas véritablement évalués en volley-ball. Même si la structure de duel symétrique est respectée, le rapport à autrui est changé et le rôle du « libéro » n'est que très rarement pris en compte. En somme, lors de matchs 3 contre 3, on se rapproche davantage de la pratique du beach-volley que du volley-ball ! Les interactions motrices entre les joueurs sont donc simplifiées et adaptées, dans une démarche didactique pertinente, aux caractéristiques des élèves afin de favoriser leurs progrès moteurs. Comme l'illustre le tableau 2, nous pouvons faire les mêmes constats dans de nombreux sports collectifs pratiqués à l'école : on y transforme les règles institutionnelles liées à l'espace, au temps, aux joueurs ou/et au matériel pour atteindre les objectifs visés. L'exemple du Base-ball est, à ce titre, très révélateur : la différence principale entre la thèque (jeu traditionnel) et le base-ball (sport), se situe dans le rapport entre le lanceur et le batteur : à la thèque, contrairement au base-ball, le lanceur est en coopération motrice avec le batteur. Ce trait distinctif est fondamental sur le plan des applications pédagogiques. En effet, pour obtenir un minimum d'actions ludomotrices de la part des participants, les enseignants préfèrent utiliser la règle de coopération de la thèque ou bien ils apportent d'autres modifications au règlement officiel du base-ball : par exemple, ils changent la batte de base-ball par un engin plus accessible (raquette, batte de cricket...) ou demandent une opposition raisonnée au lanceur. Dans ce cas de figure, les structures de ce sport sont modifiées au sein d'une logique qui aboutit

Tableau 2. – **Comparaison des éléments de logique interne entre trois sports collectifs et leurs jeux didactiques correspondants**

Jeux sportifs Traits majeurs de logique interne	Basket-ball (sport)	Basket-ball (jeu didactique)	Volley-ball (sport)	Volley-ball (jeu didactique)	Base-ball (sport)	Base-ball (jeu didactique)
Rapport à l'espace	Limites spatiales réglementaires	***	Limites spatiales réglementaires	*	Limites spatiales réglementaires	*
	La raquette	**	Ligne des avants et des arrières	**	27,40 m entre les bases du diamant	*
	Une ligne à 3 points	*	Aire du service et rôle associé	***	Ligne de « home run »	*
Rapport au temps	Pression temporelle du demi-terrain à franchir	*	Temps limité pour le service (8 sec.)	*		
	Pression temporelle pour tirer	*				
	Pression temporelle dans la raquette	**				
Rapport au matériel	Ballon de basket	*****	Ballon de Volley	*****	Batte de Base-ball	**
	Panier de basket	*****	Filet + hauteur réglementaire	*****	Équipement du receveur (catcheur)	*
					Balle de base-ball	***
Rapport au système du score	1 point par lancer franc (jusqu'à 3 lancers)	**	Coup gagnant : 1 point	*****	Score du match sur 9 manches	*
	Ligne du tir à 3 points	*	2 points d'écart par manche	*****	Atteinte du « marbre » : 1 point	*****
	Panier à 2 points	*****	5 manches possibles	*	Passage de défenseurs à attaquants : 3 attaquants éliminés	***
Rapport à autrui (effectif numérique + structure relationnelle entre partenaire et adversaires)	Duel 5 contre 5	****	Duel 6 contre 6	*	Duel 9 contre 9	*
	Équilibre numérique stable, respecté tout au long de la partie	****	Equilibre numérique stable, respecté tout au long de la partie	****	Équilibre numérique stable, respecté tout au long de la partie	***
	Duel symétrique entre deux équipes	*****	Duel symétrique entre deux équipes	*****	Duel dissymétrique entre deux équipes	*****
	Pas de permutation ou de changement de joueurs entre les 2 équipes	***	Pas de permutation ou de changement de joueurs entre les 2 équipes	***	Statut et rôle particulier : joueur « Receveur » ou « catcheur »	**
	Pas de statut et de rôle particulier pour la totalité des joueurs	*****	Statut et rôle particulier : joueur « libéro »	*	Contre-communication motrice (opposition entre le batteur et le lanceur)	**

Toujours : ***** ; Très souvent : **** ; Souvent : *** ; Quelquefois : ** ; Très rarement, voire jamais : *

à le rapprocher du jeu traditionnel. De fait, loin de séparer le sport du jeu, la logique scolaire semble ici les confondre.

SPORT OU JEU DIDACTIQUE EN EPS ?

Nous pourrions ainsi multiplier les exemples ; la réalité des pratiques scolaires en EPS met parfois en lumière l'existence d'une autre catégorie d'activités physiques : les « jeux didactiques », comme le montre la figure 3 ci-dessous.

Les jeux didactiques puisent généralement leur logique interne dans les autres catégories d'activités ludomotrices et notamment dans le sport. Nous pouvons ainsi les définir par l'« ensemble des situations motrices codifiées par les enseignants selon des normes éducatives et à des fins pédagogiques » (Dugas, 2003). Autrement dit, cette nouvelle famille se

singularise par son implantation dans l'espace scolaire et par les effets pédagogiques qui en sont attendus. Par ailleurs, le jeu didactique est marqué parfois par l'empreinte plus ou moins grande de l'enseignant dans la codification du jeu. C'est le cas notamment des jeux sportifs inventés librement par les élèves eux-mêmes ou inventés avec la complicité de l'enseignant.

Enfin, nous avons dit que bon nombre de pédagogues prétendent que les jeux traditionnels collectifs sont inférieurs et préparatoires aux sports collectifs ; mais qu'en est-il alors des sports didactisés dans le milieu scolaire ? Le « basket-didactique », le « volley-didactique » ou le « rugby-didactique » ne sont-ils pas, au regard de leur forme jouée, très souvent simplifiée, des jeux didactiques préparatoires et « inférieurs » à leur sport de référence ? Pourtant, les enseignants ne cessent de les utiliser, fort logiquement d'ailleurs. En d'autres termes, la légitimité d'une activité physique au sein de l'éducation physique ne se réduit pas à son statut socioculturel, aussi glorieux

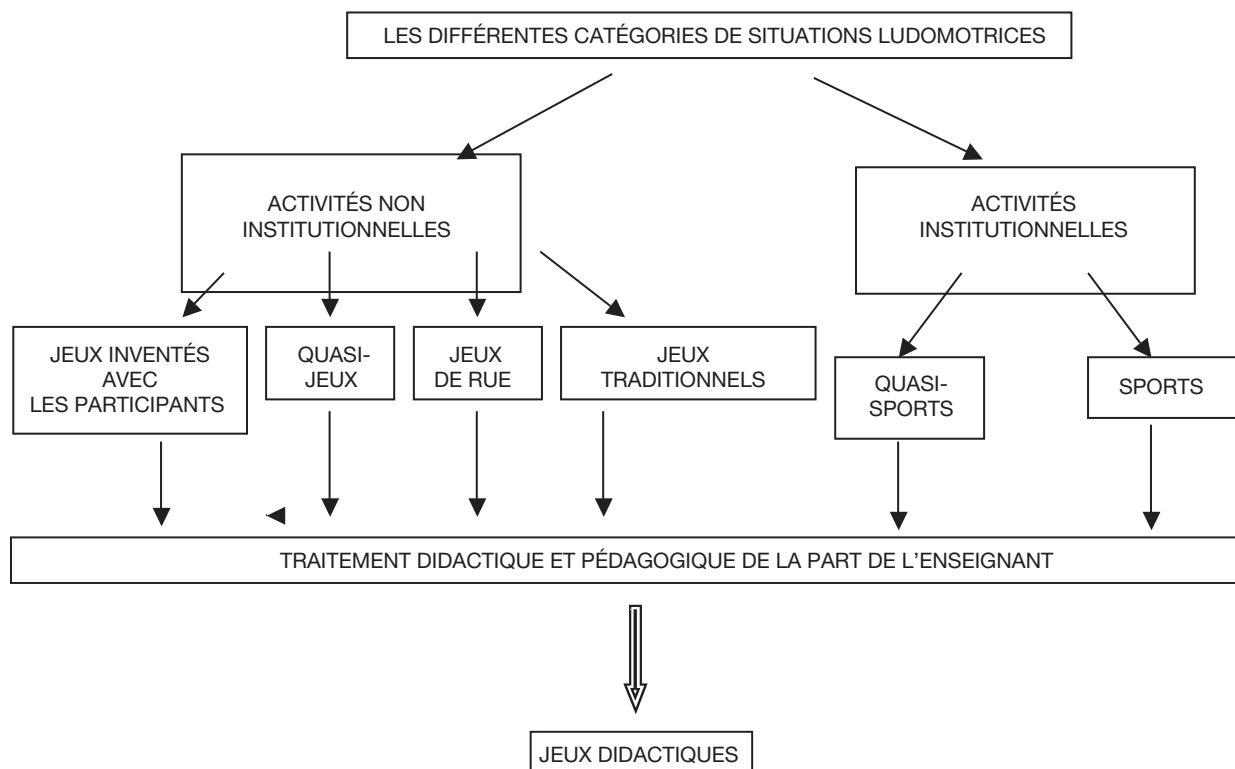


Figure 3. – L'émergence d'une catégorie de pratiques ludomotrices en milieu scolaire : les jeux didactiques

soit-il. Plus finement, la transformation du sport en jeu didactique entraîne une préservation de la logique externe du sport, c'est-à-dire de son aura médiatique et de sa spectacularité, mais s'opère parfois au détriment de certains traits de sa logique interne. En d'autres termes, l'utilisation de plus en plus fréquente des jeux didactiques révèle que la structure de nombreux sports ainsi que leur cortège de règles officielles ne sont pas *ipso facto* réinvestis tels quels au cours des séances d'EPS.

Force est de constater que les jeux didactiques font partie de la réalité quotidienne des pratiques physiques scolaires tant du point de vue de l'analyse des pratiques enseignantes observables (cf. tableau 2) que du point de vue de la pertinence et de la faisabilité didactique. En somme, les pratiques physiques sociales sont transformées en pratiques scolaires au gré des impératifs éducatifs, des contraintes pédagogiques et de la créativité de l'enseignant.

Toutefois, la propagation des jeux didactiques au sein de l'EPS peut présenter aussi quelques inconvénients. D'une part, une démarche didactique trop appuyée peut engendrer involontairement des effets contraires aux aspirations éducatives. Dans un récent colloque (Dugas, 2003), nous avons déjà tenu les propos suivants : *« l'utilisation à grande échelle de ces jeux didactiques pourrait engendrer un effet paradoxal non voulu par les enseignants, voire "un effet pervers", selon les termes du sociologue R. Boudon (1977). En effet, un des grands enjeux de l'EPS est de favoriser le réinvestissement ludomoteur en dehors de la vie scolaire et surtout dans leur vie physique future. Or, si la didactisation appuyée d'une pratique physique, c'est-à-dire sa transformation en un jeu didactique, est rationnelle et justifiée de la part de l'enseignant, l'agrégation de ces démarches didactiques peut produire des effets éducatifs incohérents. (...) Plus on multiplie la pratique de jeux didactiques, plus la réalité des pratiques physiques scolaires s'éloigne des pratiques sociales et par conséquent, plus le réinvestissement extra-scolaire deviendra équivoque ».*

D'autre part, lorsque nous interrogeons les élèves qui adoptent un sport au sein de clubs sportifs, nous nous apercevons que leur motivation n'est pas tou-

jours au rendez-vous quand il s'agit de les pratiquer en EPS. Autrement dit, ces élèves peuvent être démobilisés par l'utilisation modifiée et simplifiée de leur sport.

CONCLUSION

Nous avons remarqué qu'en EPS, plusieurs logiques s'immiscent dans la transposition didactique des pratiques sociales en pratiques scolaires. Plus particulièrement, l'une d'entre elles, à savoir la logique pragmatique et pédagogique, nous a amené à proposer une nouvelle notion : la notion de jeux didactiques. En leur sein, tout jeu sportif est transformé en jeu scolaire par le traitement didactique et pédagogique de l'enseignant. Dans ce contexte, l'important n'est pas tant le statut d'une pratique physique, mais plutôt sa légitimité éducative. Cette perspective peut ouvrir la voie à d'autres pratiques physiques, peu médiatisées ou dévêtues de la panoplie de « sport », qui, dans certains cas, correspondent davantage aux objectifs éducatifs visés.

En fait, nous pouvons nous demander si cette notion de jeux didactiques en EPS n'offre pas une troisième voie de réflexion permettant de sortir des débats et oppositions traditionnels entre le courant sportif « culturaliste », faisant des différents sports la pratique sociale de référence par excellence pour l'EPS, et ses détracteurs, partisans d'un courant développementaliste ou « éducatif », prônant avant tout l'utilisation pertinente et non exclusive des APS en fonction des objectifs visés. La mise en place des jeux didactiques peut donc renvoyer dos à dos les protagonistes de chaque camp, car les enseignants façonnent ces jeux en s'appuyant sur toutes les activités physiques, quel que soit leur statut ludomoteur. Dans le cas des jeux didactiques, le sport, comme toute autre catégorie d'APS, devient une situation de référence et non pas la seule référence.

Éric Dugas

GEPECS, axe 5, UFR STAPS
Université Paris V – René Descartes

NOTES

- (1) Le concept de logique interne se définit par le « système des traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante » (Parlebas, 1981).
- (2) Indice de Kendall (k) = $1 - 2d/D$; avec d = nombre de désaccords effectifs et D = le nombre de désaccords possibles ($n(n - 1)/2$). Ici d = 0 et D = 6 ; donc K = $1 - 2 \times 0/2 = +1$.
– Remarque : + 1 représente un accord total ; - 1 représente un désaccord total ; et 0 l'indifférence.
- (3) Verzeaux Grégory, joueur de l'équipe de France d'ultimate et chargé du développement au sein de la FFDF (Fédération Française De Freesbee).
- (4) Programmes officiels de la classe de sixième (Arrêté du 18 juin 1996) ; trois finalités : « Le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices. L'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques. L'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique. »

BIBLIOGRAPHIE

- BESSY O. (1991). – Nouvelles pratiques, sports de base ? **Revue EPS**, 227, 75-79.
- BORDES P. (2000). – Jeux de rue : au-delà du bricolage ludique. **VEN**, 494, 20-23.
- BOUDON R. (1977). – **Effet pervers et ordre social**. Paris : PUF.
- COMBAZ G. (1992). – **Sociologie de l'éducation**. Paris : PUF.
- DUGAS É. (2001). – Sports de base en éducation physique et sportive : réalité ou chimère ? **Revue Hyper EPS**, 214, 20-23.
- DUGAS É. (2002). – Dans la famille des jeux collectifs, les enseignants choisissent le sport. *In* **Colloque international de praxéologie motrice**. Paris : Sorbonne.
- DUGAS É. (2003). – Statuts et rôles des pratiques physiques en EPS. *In* CD-Rom des actes du colloque : **l'ancrage culturel de l'EPS en question**. 3^{es} Rencontres de l'EPS. Montpellier.
- DUGAS É. (2004). – Éducation physique et éducation informelle à l'école. **Éducation et Sociétés**, 10, 2002/2, 21-34 (De Boeck).
- DUGAS É. (2005, à paraître). – Jeux collectifs : les enseignants privilégient le sport. **Revue EPS**.
- DURALI S., GEAY S., PERRIOT C. ET ROLAN H. (2002). – La réalité des pratiques en EPS. **Revue EPS**, 296, 35-38.
- DURING B. (1993). – **Des jeux aux sports**. Paris : Vigot.
- PARLEBAS P. (1981). – **Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice**. Paris : INSEP.
- PARLEBAS P. (1987). – **Sport en jeux**. Paris : VEN, hors série.
- PARLEBAS P, DUGAS E. (1998). – Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice. **Revue EPS**, 270, 41-47.
- PARLEBAS P. (1999). – **Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice**. Paris : INSEP-Publications.
- TERRET T. (1999). – Éducation physique et sports de base. *In* J. Gleyse (Ed.), **L'éducation physique au XX^e siècle**. Paris : Vigot, 127-138.

ANNEXE

Les principales recherches de terrain en EPS sur lesquelles repose l'étude des logiques de scolarisation et de la construction de « jeux didactiques »

Recherches de terrain (1998 à 2004) sur le phénomène du transfert d'apprentissage au sein des séances d'EPS (étude sur les effets dus aux apprentissages moteurs de certaines pratiques physiques) :

- Expérience sur les jeux collectifs réalisée auprès de 4 classes de cours moyens à l'école primaire (Parlebas & Dugas, 98).
- Expérience sur les jeux collectifs réalisée auprès de 10 classes de cours moyens à l'école primaire (Dugas, 2001).
- Expérience sur des activités de parcours d'obstacle auprès de 7 classes de CM1 et de CM2 (Dugas, 2004).

Ces trois expériences ont été planifiées et réalisées à l'aide d'un protocole expérimental rigoureux (groupes homogènes, lieu identique, grille d'observation, méthode des juges, évaluation chiffrée, tests statistiques).

Enquête menée en 2002 auprès de 70 enseignants du premier et deuxième degré, et relative aux pratiques physiques choisies au sein de leur programmation d'APSA. Cette étude a été effectuée à l'aide d'un questionnaire sociologique classique et d'un questionnement indirect (la technique du différenciateur sémantique) (Dugas, 2002 et 2005).

Observation des éventuelles transformations opérées par les enseignants du secondaire dans certains sports collectifs en EPS (2002 à 2004). Cette étude a été réalisée d'une part, à l'aide d'une grille d'observation qui s'appuie sur les éléments de la logique interne des sports collectifs (cf. tableau 2) et, d'autre part, à l'aide d'entretiens avec une dizaine d'enseignants d'EPS (Dugas, 2003).

Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives

Alain Legardez

Nous proposons une analyse des problèmes liés à l'enseignement des questions économiques et sociales qui s'inscrit dans la tension entre la reconnaissance générique du concept de transposition didactique et l'étude des spécificités de la gestion des rapports aux savoirs dans les enseignements de « questions socialement vives ». Le bien fondé de l'utilisation de la théorie de la transposition didactique est discuté à partir de l'exemple de la discipline des sciences économiques et sociales (SES) où elle a donné lieu à de vives controverses. Une analyse en termes de construction de distances entre différents savoirs est proposée pour contribuer à l'étude de la problématique des enseignements, déjà pointée par la théorie de la transposition didactique. Les illustrations sont prises dans des travaux récents menés en didactique des disciplines concernées.

Mots-clés : didactique comparée, questions socialement vives, rapports aux savoirs, sciences économiques et sociales, transposition didactique.

L'une des voies du développement de la didactique des disciplines semble désormais passer par des travaux de didactique comparée (Johsua, 2001 ; Mercier *et al.*, 2002) dont l'un des objectifs est d'étudier la pertinence de l'utilisation des concepts de la théorie didactique dans le champ des différentes didactiques disciplinaires. Les travaux que nous menons dans le champ des enseignements économiques, sociologiques, juridiques et de gestion cherchent notamment à montrer que les principaux concepts de la théorie didactique peuvent être convoqués pour étudier les questions liées à ces enseignements, mais

aussi que leurs spécificités (1) appellent des analyses fines faisant également appel à d'autres outils théoriques (Legardez, 2001).

Nous tenterons de montrer que les questions que pose la théorie de la transposition didactique sont bien incontournables dans le champ de la recherche en didactique, mais que l'utilisation du concept nécessite des spécifications dans la perspective d'études de la gestion des rapports aux savoirs, notamment dans l'enseignement d'objets scolaires liés à des questions « économiques et sociales,

socialement vives ». Pour illustrer notre utilisation du concept-clé de la transposition didactique (TD) dans le domaine de la didactique des enseignements économiques et sociaux, nous proposons comme objet cible la discipline scolaire des « Sciences Économiques et Sociales » (SES) de la filière « Économique et Sociale » (ES) des lycées français.

TRANSPPOSITION DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENTS ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX

La question de la nature et de l'origine des contenus des savoirs scolaires est cruciale pour toute analyse didactique disciplinaire. Les disciplines concernées par les enseignements économiques et sociaux ne font pas exception, bien que la question se pose de manière parfois plus polémique que pour d'autres disciplines (2). Les débats menés depuis deux décennies pour critiquer l'utilisation de la théorie de la transposition didactique en SES en sont un bon exemple (3).

Les critiques à la théorie de la transposition didactique

Le refus de la théorie de la TD en SES

Dans ses travaux sur les SES, l'objectif d'É. Chatel est de décrire le processus en acte d'enseignement-apprentissage, au sens large puisqu'il inclut le passage des savoirs de référence aux savoirs enseignés (Chatel 1995, 2001). Elle rejette essentiellement la référence unique au savoir savant, issue de la théorie de Chevallard (1991). En fait, sa critique des références des enseignements de SES comporte deux aspects. D'une part l'appel à des références complémentaires – les « pratiques sociales de référence » de J.-L. Martinand –, apparaît comme un précieux contrepoids aux savoirs-savants. D'autre part l'auteur signale le double problème de l'existence de savoirs savants pluriels en sciences sociales et de la recomposition des savoirs de la discipline que l'université et la recherche séparent le plus souvent. En dernière analyse, l'inadaptation de la théorie de la TD aux SES tiendrait avant tout à la spécificité de ses contenus : « *Les contenus donnés à l'enseignement des SES constituent donc une option, celle de la convergence des sciences sociales, dans un débat particulièrement épineux entre l'économie et les autres sciences sociales, puisqu'il touche à l'objet même de l'économie.* » (Chatel 1995, p. 12). Se réclamant de l'affir-

mation d'Y. Chevallard selon laquelle il conviendrait que le savoir savant et le savoir enseigné « *se ressemblent suffisamment* », l'auteur en déduit qu'il s'agit là d'une normativité qui remettrait en cause la liberté pédagogique et ne permettrait guère d'expliquer l'histoire originale des SES. Elle considère que le concept de « *transformation des savoirs* » qu'elle propose lui permet d'analyser ce qui se passe réellement dans le processus de production d'enseignable. Cette critique laisse néanmoins ouverte la question de la nature et du processus de légitimation de la discipline scolaire des SES. La légitimité se fonde-t-elle sur l'existence même d'une discipline scolaire nouvelle dans le système éducatif français (4), sur un « projet fondateur » (aux deux sens du terme : initial et légitimant) ou sur un nécessaire rapport à des savoirs de référence ?

E. Triby s'est intéressé directement à la question de la transposition didactique, donc au problème des savoirs de référence pour les SES, et notamment dans leurs aspects les plus économiques (Triby 1995, 1997). Sa réflexion s'appuie sur une conception très relativiste des sciences sociales, assez largement répandue chez les professeurs de SES. Selon cet auteur, les théories économiques sont des productions sociales, donc des productions idéologiques qui ne sont pas différentes par nature des savoirs (des représentations) des élèves. La critique de la théorie de la TD est directe : « *Chez Y. Chevallard, (la notion de TD) se réduit à l'affirmation que le savoir enseigné tire essentiellement sa légitimité de sa plus grande "proximité" par rapport à un savoir savant de référence, et de sa plus grande distance par rapport au "savoir spontané", vulgaire, le "savoir des parents". La solidité apparente de sa construction a fini par installer la TD dans une fonction de modèle applicable à toutes les espèces de disciplines scolaires. En SES pourtant, elle ne va pas de soi, c'est le moins qu'on puisse dire.* » (Triby 1995, p. 119). La nature des savoirs savants de référence, – et en particulier leur caractère pluriparadigmatique –, et la « confusion » de leur identité les rendraient inaptés à la transposition. C'est cette version des travaux d'E. Triby qu'utilisent couramment les adversaires de la TD, et plus généralement de la référence à des savoirs savants.

Une résistible évolution

É. Chatel reconnaît désormais que le concept de TD « *met en effet l'accent sur ce qui sépare le régime du savoir didactisé de l'école, de la création de connaissance dans l'ordre de la science...* » ; mais elle regrette « *que cette articulation (soit pensée) seu-*

lement en termes de légitimité » (Chatel 1999, p. 23), alors que la notion « d'enseignabilité » lui semble incontournable pour les SES. E. Tribu souhaite aller « à la recherche d'une identité épistémologique par rapport aux sciences sociales de référence, d'une identité didactique et pédagogique au sein du système d'enseignement, ce qui implique une analyse de la transposition des savoirs de référence ainsi qu'une analyse des processus de socialisation des savoirs sociaux. » (Tribu 1997, p. 319). Il n'y a donc plus rejet de la théorie de la TD, mais réflexion sur les spécificités de ces processus pour la discipline scolaire des SES. Néanmoins, le débat interne à la discipline est résumé comme celui entre « la pédagogie inductive... vue comme ayant une portée d'éducation à l'autonomie, et opposée à une définition de la discipline en termes de transposition didactique des sciences économiques d'une part, de la sociologie d'autre part » (Chatel 2002, p. 32).

L'évolution est progressive et elle se heurte à de fortes résistances, ce qui montre que certaines des questions soulevées par la théorie de la TD sont bien incontournables, en SES comme ailleurs, mais aussi que la critique principale reste liée au soupçon de « normativité » qui correspond à une lecture très contextualisée de la théorie de la TD, celle d'une défense de la spécificité d'une discipline scolaire pensée par certains comme partiellement « hors norme ».

Le caractère heuristique de la théorie de la transposition didactique

Si on accorde aux discours à visée scientifique (Granger, 1993) sur le social le même statut qu'aux discours sur la nature, le travail transpositif s'impose pour les enseignements économiques et sociaux, au même titre que pour les disciplines scientifiques. Il importe alors d'en étudier les spécificités.

Transposition didactique et pratiques sociales de référence

Le concept de « pratiques sociales de référence » proposé par J.-L. Martinand (1986) est souvent pris comme une alternative à celui de la TD ; or, il n'est pas à l'origine une critique directe de celui de transposition didactique. Ce que craint cet auteur, c'est un « usage dogmatique » du concept de TD. C'est pourquoi, sans nier l'intérêt du concept, il dit utiliser selon les thèmes étudiés, les notions « de transposition restreinte (entre savoir savant et savoir enseigné), de transposition générale (entre pratiques de référence

et activités scolaires)... de reformulation ou de transcoding ... de construction ou de composition sous contraintes » (Martinand 2001, p. 21-22). À notre sens, l'auteur attire l'attention sur trois questions cruciales qui interpellent les didactiques disciplinaires. D'une part, il insiste sur la nécessité de penser la question décisive qui reste celle de la référence des objets d'enseignements scolaires, sans sombrer dans le mythe de l'autoréférentialité, alors qu'une tendance forte consiste à nier la question des rapports aux références pour se réfugier dans une spécificité, comme celle des « savoirs-SES ». D'autre part, il pointe le danger qu'il y aurait à galvauder le terme de « savoirs » sans en avoir suffisamment pensé le contenu, rejoignant la préoccupation de Chevillard qui précise « qu'on ne parle jamais de savoir que comme métonymie. La partie – le savoir – désigne un tout qui inclut aussi domaine de réalité et pratique sociale. » (Chevillard 1994, p. 176). Enfin, il signale que les pratiques de référence « actuelles et évolutives ou virtuelles, doivent être objectivées, et en vérité modélisées. » (Martinand 2001, p. 20), pointant ainsi la nécessaire mise à distance des références dans la construction des savoirs scolaires, donc leur « transposition ». Cette insistance sur la nécessité « de penser et analyser les écarts entre activités scolaires et pratiques prises comme référence » (id., p. 19), nous semble en effet plus s'inscrire dans une généralisation de la problématique de la TD que dans une critique de son caractère heuristique.

Transposition, choix axiologiques et savoirs sociaux

De nombreux enseignants d'autres disciplines ont eu une réaction analogue à celle des enseignants de SES, et ont prétendu que la validité de la TD ne dépassait pas le domaine des didactiques scientifiques, ... ou même de la didactique des mathématiques, ce qui a donné lieu à de nombreux débats (Arsac et al. 1994, Caillot & Raisky et al. 1996, Petitjean et al. 1998). Certains ont critiqué l'usage du concept de TD pour les disciplines comme les SES où le domaine des valeurs est évident. En effet, dans leur présentation des programmes, les concepteurs fixent les finalités des savoirs à enseigner qui sont les objectifs généraux d'un enseignement ; par exemple : « faire en sorte que les élèves deviennent des citoyens autonomes et responsables ». Ces finalités ne sont pas immuables ; elles constituent un choix qui renvoie à un système de valeurs dans un contexte socio-économique, politique et culturel donné. M. Develay (1995, p. 215) parle de « choix axiologiques » pour qualifier ces choix qu'opèrent les concepteurs de

programmes. Le passage des savoirs savants et des pratiques sociales ou professionnelles aux savoirs enseignés se fait donc (aussi) selon des choix axiologiques. Le choix des savoirs à enseigner n'est pas unique ; il y a donc un large éventail des possibles pour les concepteurs de programmes.

Loin de contredire la théorie de la TD, il nous semble qu'il s'agit là d'une question classique de la transposition didactique externe. En effet, cela ne signifie pas que l'enseignant est strictement contraint par ces choix. Du fait de la pluralité des possibles se dessine l'espace de la liberté pédagogique : l'enseignant effectue ses propres choix pédagogiques et en est responsable ; ce travail est alors caractéristique de la transposition didactique interne. Dans une perspective didactique, il est donc important d'étudier les choix axiologiques des concepteurs de programmes et les propres choix des enseignants, en SES comme ailleurs. Comme le signale S. Johsua : « *Le concept de transposition didactique nous conduit à admettre l'artificialité constitutive des actes didactiques. Il nous ferme la fallacieuse "voie naturelle" (importer la "vie" dans l'école), mais nous ouvre un fantastique espace de liberté, puisqu'il fonde en droit la possibilité d'exister de plusieurs constructions artificielles concurrentes.* » (Johsua 1996, p. 23)

Légitimité et normalisation

Le refus de la TD ne proviendrait-il pas alors de la crainte de la mise à jour d'un « terrible secret » (Chevallard) : celui d'une autolégitimation des contenus par les enseignants de SES. La question de la légitimité n'a pas à être posée pour ceux qui défendent l'idée d'un « savoir-SES » qui posséderait ses propres normes de scientificité et qui serait autolégitimé. Si l'on conteste le statut de scientificité aux discours académiques sur la société en les considérant comme des discours idéologiques au même titre que d'autres discours sur le social, la transposition peut être niée puisqu'il n'y aurait rien à transposer. Les discours sur le social seront mis sur le même plan que les représentations des élèves et traités comme tels dans la construction des savoirs dans la classe. Certains auteurs aboutissent ainsi à une double négation de la transposition didactique en SES : d'une part, les savoirs scolaires ne s'autorisent que d'eux-mêmes et refusent donc tout renvoi à quelque savoir de référence que ce soit ; et d'autre part, ils se définissent par la représentation que les enseignants ont de ce qui est acceptable par les élèves. En fait, les contenus de l'enseignement importeraient moins que la méthode. Les discours de ces enseignants rabattent

la spécificité des SES sur les « méthodes actives » dont ils seraient les spécialistes, et le « savoir SES » se définirait alors comme un savoir pratique socialisé, produit dans l'interaction pédagogique en référence à des postures pédagogiques plutôt qu'à de véritables savoirs de référence. Pourtant, l'histoire des SES montre une tendance longue à une normalisation, au renforcement des références explicites à des savoirs savants (en économie, sociologie et sciences politiques) (Chatel, 1990 ; Combemale *et al.*, 1995 ; Alpe, 1995 ; Beitone & Legardez, 1995 ; Legardez, 2001). La filière ES deviendrait une filière comme les autres, qui s'inscrit dans une logique hiérarchique de noblesse des filières (Cazals, 1998) (5). On voit par là que si les SES ont bien renforcé leur stabilité écologique, c'est sans doute au prix de la renonciation à leur spécificité mythique (la « mission sociale » originelle) (6).

La TD est bien une « théorie » : « ... ce n'est pas une description, une image plus ou moins imparfaite de la réalité théorisée. Ce n'est qu'une machine à produire des connaissances d'un certain type à propos de la réalité soumise à la question » (Chevallard 1994, p. 164). La question posée est celle de « la problématique des savoirs » (Chevallard 1997b), des « écarts » entre les références et les savoirs scolaires ; elle nous semble donc incontournable.

GESTION DES RAPPORTS AUX SAVOIRS DANS LES ENSEIGNEMENTS LIÉS À DES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES

En nous inspirant de ce cadre théorique, nous proposons de préciser notre problématique en termes de gestion des distances aux différents savoirs pour l'étude des questions économiques et sociales, notamment lorsqu'elles sont « socialement vives » (7).

Les spécificités de l'étude de questions économiques et sociales, socialement vives

Les « questions socialement vives » dans le champ scolaire

Nous appellerons « question socialement vive » une question qui possède les caractéristiques suivantes :

– *Elle est vive dans la société* : une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution) et renvoie à leurs représentations sociales ; elle est considérée comme un enjeu par la société (globalement ou dans certaines

de ses composantes) et suscite des débats ; elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont connaissance. Sa production sociale dans la société la rend « vive » dans un premier sens.

– *Elle est vive dans les savoirs de référence* : des controverses sont courantes entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels. Dans la plupart de ces savoirs disciplinaires qui renvoient à des sciences sociales et humaines, plusieurs paradigmes sont en concurrence. Sa production sociale dans des milieux scientifiques, sociaux ou professionnels la rend « vive » dans un second sens.

Il ne s'agit pas toujours à proprement parler de questions d'actualité : elles peuvent demeurer vives pendant de longues périodes, avec une intensité variable dans le temps et dans les différentes composantes de la société. C'est ainsi que la question des revenus (de leur origine, de leur répartition et de leur redistribution), la question de l'emploi et du chômage, la question de l'entreprise (sa fonction économique et sociale, son gouvernement), la question du risque et de l'incertitude en économie, de la mondialisation... sont des antennes des débats économiques, aussi bien au sein du débat scientifique (entre théoriciens libéraux et interventionnistes, par exemple) que dans les débats sociaux et politiques. Des questions socialement vives ne sont pas toujours présentes dans les curricula sous forme de « questions ». Il s'agit le plus souvent d'objets d'enseignement scolaire qui renvoient à des questions vives dans les références et/ou dans les savoirs sociaux, mais qui ne se présentent pas sous une forme scolaire problématisée. Les processus de didactisation ont pu leur faire perdre l'apparence d'une question sociale pour en faire un objet d'enseignement scolaire « neutralisé ». Des objets inscrits dans les programmes ou référentiels des enseignements économiques français peuvent ainsi être déproblématisés et être proposés aux enseignants puis aux élèves sous la forme de savoirs scolaires déclaratifs, sans réels enjeux d'apprentissage. C'est ainsi que l'on peut repérer (à partir d'une analyse des programmes, des manuels et d'enquêtes auprès d'enseignants) un dégradé de problématisation de l'enseignement du thème des revenus en fonction de la filière : éléments de problématisation réelle pour la filière ES (en classe de Seconde), moindre pour la filière Sciences et Technologies Tertiaires (en classe de Première) et faible pour les filières professionnelles tertiaires (en classe de baccalauréat professionnel). Par exemple, les tâches les

plus basiques de simple restitution de faits et données présents dans des textes et tableaux représentent plus de 50 % de l'ensemble des tâches proposées dans les manuels des lycées professionnels, environ 35 % dans ceux de STT et 25 % dans ceux de SES (8).

Une analyse en termes de savoirs et de rapports aux savoirs

La spécificité d'une problématique didactique, c'est d'abord de situer l'analyse par rapport aux savoirs. Nos travaux s'inscrivent aussi dans la lignée des analyses des rapports aux savoirs (Charlot, 1997 ; Charlot-Bautier-Rochex, 1992 et 2000 ; Terrisse, 2001) et aux différents « genres » de savoirs (Chevallard 1997b). La question des différents savoirs ne peut donc se concevoir en dehors d'une étude de leurs rapports, ni d'une réflexion de type épistémologique. Au sens large, on peut parler de trois « épistémologies » ou de trois systèmes de rapports aux savoirs qui coexistent dans les processus de production de savoirs scolaires. L'épistémologie savante des savoirs de référence (souvent objet de débats au sein des communautés scientifiques en sciences sociales) peut être importée comme telle dans les savoirs à enseigner ou modifiée par la noosphère (9) dans le cadre de la TD externe. L'épistémologie de l'enseignant est une construction issue partiellement de son histoire privée qui peut être notablement différente de l'épistémologie institutionnelle et de celle de la noosphère ; souvent fortement marquée par l'acculturation disciplinaire, c'est une composante de la TD interne. L'épistémologie de l'élève est l'ensemble des représentations qu'il s'est construit sur le statut des discours à vocation scientifique sur le social (où se mêlent opinions et connaissances), sur le statut des disciplines (économie, sociologie...), sur ses rapports individuels et collectifs à l'École et au Savoir ainsi qu'aux différents savoirs (Léziart, 1995).

On conçoit la difficulté à gérer ces conflits potentiels de rapports aux savoirs que va devoir assumer l'enseignant. La recherche en didactique ne peut donc faire l'économie d'en analyser finement les entrelacs.

Production de savoirs scolaires et gestion des rapports aux savoirs

La construction des distances aux savoirs

Notre analyse de l'enseignement de questions socialement vives s'appuie sur la distinction entre trois genres de savoirs théoriquement bien distincts :

les « savoirs de référence », les « savoirs sociaux », et les « savoirs scolaires » :

– Les savoirs de références sont essentiellement – pour des disciplines générales comme les SES – des savoirs savants et des pratiques sociales (10).

– Les savoirs sociaux sont ceux des acteurs de l'école (des élèves, mais aussi des parents et des enseignants) ; ces savoirs construits hors de l'école deviennent des « savoirs préalables » lorsqu'ils sont importés dans l'école. Ils peuvent être partiellement constitués de véritables représentations sociales (Vergès, 1989) et ils peuvent inclure des éléments de savoirs scolaires antérieurement appris et partiellement exportés vers les savoirs sociaux ; on peut alors parler de « systèmes de représentations-connaissances » (Beitone & Legardez, 1995).

– Enfin, les savoirs scolaires sont un troisième genre de savoirs. Ces savoirs scolaires sont construits d'une part en relation avec les deux autres genres de savoirs et d'autre part avec les autres sous-ensembles de savoirs scolaires : savoirs institutionnels de référence (programmes, référentiels, sujets d'examen...), « savoirs intermédiaires » (manuels, revues professionnelles ou de vulgarisation...).

À chaque moment du processus de production des objets d'enseignements scolaires, le concepteur de programmes (l'expert dans la « sphère de l'expertise » – processus de TD externe –) et l'enseignant (dans la « sphère de l'enseignement » – processus de TD interne –) tentent de gérer au mieux leurs rapports aux savoirs. C'est ainsi que nous avons pu analyser la production des savoirs scolaires sur les revenus comme un double processus de déproblématisation-reproblématisation : essentiellement des savoirs de référence aux savoirs scolaires institutionnalisés (programmes) dans la sphère de l'expertise dans un premier temps, des savoirs scolaires institutionnels aux savoirs enseignés dans la sphère de l'enseignement dans un second temps, le plus souvent via les savoirs intermédiaires que sont les manuels (Legardez *et al.*, 2002).

La gestion des rapports aux savoirs

Si l'on se place du point de vue de l'enseignant, il nous semble que cette analyse permet de préciser quelques questionnements :

– Sur les « degrés de vivacité » : on peut penser que l'enseignant aura d'autant plus de problèmes spécifiques à gérer que l'objet scolaire concerné renverra à des questions particulièrement « vives » dans les deux autres genres de savoirs. C'est ainsi qu'à

certaines périodes les questions comme celles des revenus ou du chômage sont des questions vives dans la société ; chaque sujet social se trouve directement ou indirectement concerné, alors qu'elle est aussi l'objet de vives controverses entre économistes et entre sociologues. De même, le degré de vivacité de la question de l'entreprise peut varier en fonction des débats en cours dans la société (ou dans certains de ses sous-ensembles), dans les sciences et les pratiques de références... mais aussi en fonction de son statut dans les savoirs à enseigner : objet d'enseignement parmi d'autres pour les SES, mais méta-objet de l'ensemble des programmes et référentiels en économie-gestion (Legardez & Lebatteux, 2002). Quant à la question du risque et de l'incertitude en économie, elle peut être avivée par des événements climatiques, politiques, économiques, sociaux... alors que les débats théoriques font florès entre les économistes, par exemple entre ceux qui postulent que l'incertitude peut être anticipée et calculée (néoclassiques) et d'autres pour lesquels l'incertitude est radicale, consubstantielle à la fondamentale méconnaissance du futur (keynésiens). Pour gérer cette double vivacité dans sa classe, l'enseignant aurait aussi à tenir compte des savoirs préalables des élèves qui pensent que : « *l'incertitude en économie de marché est normale et que le risque est un choix assumé par les seuls petits entrepreneurs* » (Legardez, 2004a) ; ces savoirs peuvent en effet faire directement obstacle à des apprentissages liés aux théories économiques néoclassiques.

– Sur les « processus de légitimation » : l'enseignant va chercher à légitimer au mieux les contenus de son enseignement. Cette légitimation sera d'une part « externe » aux savoirs scolaires : par rapport à ce que l'enseignant peut appréhender de la demande sociale, par rapport aux savoirs savants et aux pratiques sociales de référence, et parfois aussi en fonction de ce qu'il se représente des savoirs sociaux des élèves. Des travaux menés sur l'enseignement de nombreux objets d'enseignement scolaire liés à des questions économiques et sociales montrent qu'une inadéquation partielle entre ces anticipations et les savoirs préalables des élèves peut poser de redoutables problèmes dans la relation didactique. Par exemple, une de nos premières études sur l'enseignement de la monnaie a montré que des enseignants de SES anticipaient que 75 % de leurs élèves pensent que la valeur de la monnaie repose sur des métaux précieux, alors qu'en réalité ils n'étaient que 25 % ... et que cette représentation était beaucoup moins résistante que ne le pensaient les enseignants (Beitone & Legardez, 1997). Plus récemment une

étude sur l'enseignement de l'entreprise montrait que l'inadéquation peut perdurer : des élèves de lycées professionnels interrogés en fin d'année en milieu scolaire assimilaient « production » et « productivité », ce dernier étant « *un mot de prof* ». Plus généralement, ils tenaient un discours en bonne part d'un « *autre monde* » que celui de leurs enseignants dont le discours reste peu légitime à leurs yeux (Legardez & Lebatteux, 2002). La légitimation sera construite d'autre part en « interne », par rapport aux savoirs scolaires de référence, voire par rapport aux « savoirs intermédiaires » (manuels). Nos études sur des thèmes économiques comme les revenus semblent montrer que la diversité des possibles dans le cadre de ce que les enseignants revendiquent comme leur liberté pédagogique est fortement réduite dans la réalité de leur travail, essentiellement par l'intériorisation de normes du corps d'enseignants auquel ils appartiennent et par le rôle crucial des manuels, aussi bien dans la circulation (ou la sédimentation) des savoirs que dans la reproduction des cultures disciplinaires. Les enseignants semblent ainsi déléguer en bonne partie le travail de reproblématisation aux auteurs de manuels (Legardez *et al.*, 2002).

– *Sur le double processus de « reproblématisation »* : on peut faire l'hypothèse que l'enseignant cherche à construire en permanence ce qu'il considère comme la « bonne distance » (11) par rapport aux différents genres de savoirs. Il est alors conduit à une double reproblématisation : d'abord celle qui concerne les savoirs qu'il cherche à faire circuler (ou non) entre les genres de savoirs et son enseignement ; ensuite, celle qui l'amène à « activer » ou à « neutraliser » son enseignement sur des questions vives, en fonction du degré de vivacité perçue de ces questions. Par exemple, l'enseignant qui prépare un cours sur les revenus pourra s'appuyer sur les savoirs sociaux des élèves (sur les revenus, leur origine, leur répartition...), sur les débats entre les économistes, les sociologues, les décideurs de la politique économique, etc. L'enseignement produit pourra varier entre un « refroidissement » des savoirs réduits à la définition classificatoire des différents revenus

(revenus primaires du travail, du capital ... et revenus de redistribution) ou un « réchauffement » par des propositions de débats argumentés sur la répartition des richesses comme question économique, sociale et politique (Legardez, 2004b).

Des savoirs issus des sciences sociales ou des pratiques sociales prennent ainsi « forme scolaire », sont transposés, re- ou dé-problématisés en savoirs à enseigner ... on aura reconnu une adaptation à des questions socialement vives du double processus de la transposition didactique externe et interne.

CONCLUSION

La question des rapports aux différents savoirs (savoirs et pratiques de référence, savoirs sociaux des élèves, savoirs scolaires) peut s'analyser à la fois comme une spécification et une généralisation de la question de la transposition didactique, question qui s'inscrit dans une culture qui lui donne sens et à laquelle elle participe ; elle apparaît incontournable, notamment dans les didactiques des enseignements économiques et sociaux. Et l'une des principales spécificités de la réflexion didactique sur l'enseignement d'objets scolaires liés à des « questions économiques et sociales vives » nous semble être la nécessité de prendre en compte des savoirs sociaux auxquels ces enseignements renvoient et qui s'imposent aux sujets sociaux que sont les acteurs de l'École. Cette spécificité concerne la plupart des objets d'enseignement des disciplines concernées, mais aussi d'autres objets d'enseignement qui renvoient à des questions sociales et historiques (Legardez, 2003) ou encore scientifiques, biotechnologiques (Simonneaux, 2003) ... « socialement vives » (12).

Alain Legardez

« ADEF », Université de Provence / INRP / IUFM d'Aix-Marseille

NOTES

- (1) Ces « spécificités » sont à la convergence de caractéristiques que l'on retrouve, à des degrés divers, dans de nombreux autres enseignements. Pointer ces spécificités permet donc, d'une part de cerner un domaine de recherches en didactiques des disciplines, et d'autre part de préciser les liens avec les autres domaines.
- (2) A. Mercier montre néanmoins que les débats peuvent être vifs, même au sein de la discipline cible d'origine de la théorie : les mathématiques (Mercier, 2002).
- (3) Notre analyse s'appuie sur les travaux des principaux auteurs de référence du champ, essentiellement ceux d'É. Chatel et de son équipe, ainsi que ceux d'E. Tribu. Nos propres travaux se sont inscrits dans ce débat au sein de la didactique émergente des SES (Beitone & Legardez, 1995, 1997). La thèse de C. Dollo (2001) en rappelle certains arguments et propose une illustration sur l'exemple du chômage.
- (4) Les SES sont « une innovation pédagogique » (Alpe, 1995) récente dans le système éducatif français, introduite à la fin des années 1960.
- (5) La filière ES serait devenue la première filière « dérivative » de la filière scientifique (S), avant la filière littéraire (L) et les autres filières « relégatives ».
- (6) Dans son analyse du cas des SES, Y. Chevallard (1997a) concluait déjà à un décalage entre le discours autolégitimateur d'une partie des enseignants et la réalité d'une transposition qui tend à se normaliser.
- (7) Les illustrations seront choisies principalement dans le corpus des résultats de travaux récents en didactique des enseignements économiques et sociaux.
- (8) L'enquête par questionnaire a concerné 66 professeurs de SES, 71 de STT et 84 de lycée professionnel ; les entretiens complémentaires respectivement 3, 3 et 4. L'analyse a porté sur les manuels les plus usités, soit 5 de SES, 6 de STT et 6 de LP. (Voir : Legardez *et al.*, 2002).
- (9) Soit l'ensemble des acteurs qui ont une influence sur la définition des savoirs à enseigner.
- (10) Il faudrait y ajouter les pratiques professionnelles pour les enseignements technologiques et professionnels.
- (11) Nous définissons la notion de « bonne distance » comme celle qui est construite à tout moment du processus par les acteurs de la production de savoirs-à-enseigner ... donc sans connotations en termes de valeurs ; il s'agit du résultat provisoire et instable du processus.
- (12) Dans la littérature anglo-saxonne, ces questions sont souvent appelées « socio-scientific issues ».

BIBLIOGRAPHIE

- ALPE Y. (1995). – **Sociologie d'une innovation pédagogique : l'enseignement des Sciences Économiques et Sociales**. Thèse. Aix : Université de Provence.
- ARSAC G., CHEVALLARD Y., MARTINAND J.-L., TIBERGHIE A. (coord.) (1994). – **La transposition didactique à l'épreuve**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BEITONE A. & LEGARDEZ A. (1995). – Enseigner les sciences économiques et sociales ; pour une approche didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 33-45.
- BEITONE A. & LEGARDEZ A. (1997). – La monnaie et ses représentations ; éléments pour une stratégie didactique en économie. *In* A. Beitone & A. Legardez (Ed.), **Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales**. Aix : Publications de l'Université de Provence.
- CAILLOT M. & RAISKY C. (Dir.) (1996). – **Au-delà des didactiques, le didactique ; débats autour de concepts fédérateurs**. Bruxelles : De Boeck.
- CAZALS D. (1998). – **La construction des filières dérivatives au lycée**. Thèse : Toulouse.
- CHARLOT B. (1997). – **Du rapport au savoir, éléments pour une théorie**. Paris : Anthropos.
- CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues et ailleurs**. Paris : A. Colin.
- CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (2000). – Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. *In* A. Van Zanten (dir.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- CHATEL É. *et al.* (1990). – **Enseigner les sciences économiques et sociales, son projet, son histoire**. Paris : INRP.
- CHATEL É. (Dir.) (1995). – **Marchés et prix. Savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales**. Paris : INRP.
- CHATEL É. *et al.* (2001). – **Elèves et professeurs en classe de SES. Pédagogies actives et activité intellectuelle de l'élève**. Paris : INRP.
- CHATEL É. *et al.* (2002). – **Professeur de sciences économiques et sociales au lycée. Un métier et un art**. Paris : CNDP-Hachette.
- CHEVALLARD Y. (1991). – **La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble : La Pensée Sauvage (1^{re} éd. 1985).
- CHEVALLARD Y. (1994). – Les processus de transposition didactique et leur théorisation. *In* G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, A. Tiberghien (Coord.), **La transposition didactique à l'épreuve**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1997a). – L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ? *Skhôlé*, IUFM d'Aix-Marseille, 6, 25-37.
- CHEVALLARD Y. (1997b). – Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skhôlé*, IUFM d'Aix-Marseille, 7, 45-64.
- COMBEMALE P. (Dir.) (1995). – **Les sciences économiques et sociales**. Paris : Hachette/CNDP.
- DEVELAY M. (Dir.) (1995). – **Savoirs scolaires et didactique des disciplines**. Paris : ESF.

- DOLLO C. (2001). – **Quels déterminants pour l'évolution des savoirs scolaires en SES ? (L'exemple du chômage)**. Thèse, Aix : Université de Provence.
- GRANGER G.-G. (1993). – **La science et les sciences**. Paris : PUF (Coll. QSJ).
- JOHSUA S. (1996). – Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? *In* C. Raisky & M. Caillot (Eds.), **Au-delà des didactiques, le didactique**. Bruxelles : De Boeck.
- JOHSUA S. (2001). – Spécificités disciplinaires, spécificités didactiques : vers une didactique comparée. *In* P. Venturini *et al.*, **Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques**. Grenoble : La Pensée sauvage.
- LEGARDEZ A. (2001). – **La didactique des SES ; bilan et perspectives**. Aix : Publications de l'Université de Provence.
- LEGARDEZ A. *et al.* (2002). – Circulation et reproblématisation des savoirs ; l'exemple des enseignements économiques, sociologiques, juridiques et de gestion. **Rapport de recherche**, Paris : INRP, 12/2002.
- LEGARDEZ A. (2003). – L'enseignement de questions sociales et historiques, socialement vives. Lausanne : **Le Cartable de Clio**, 3, 245-253.
- LEGARDEZ A. (2004). – Enseigner l'économie : une perspective didactique. *In* A. Diemer (Éd.), **Enseigner l'économie**. Paris : L'Harmattan, 151-168.
- LEGARDEZ A. (2004). – Savoirs des élèves et débat argumenté. L'exemple de l'incertitude et du risque en économie. *In* M. Tozzi (Dir.), **La discussion dans l'enseignement et la formation**. Montpellier : **Les Cahiers du Cerfee**, 19 (2003), 89-99.
- LEGARDEZ A. & LEBATTEUX N. (2002). – Enseignement de l'entreprise et représentations sociales en lycée professionnel tertiaire. **Aster**, 34, 181-211.
- LEZIART J. (1995). – **Le métier de lycéen et d'étudiant ; rapport aux savoirs et réussite scolaire**. Paris : L'Harmattan.
- MARTINAND J.-L. (1986). – **Connaître et transformer la matière**. Berne : Peter Lang.
- MARTINAND J.-L. (2001). – Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. *In* A. Terrisse (Éd.), **Didactique des disciplines. Les références au savoir**. Bruxelles : De Boeck.
- MERCIER A. (2002). – La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques. **Revue Française de Pédagogie**, 141, 135-171.
- MERCIER A., SCHUBAUER-LÉONI M.-L., SENSEVY G. (2002). – Vers une didactique comparée. **Revue Française de Pédagogie**, 141, 5-16.
- PETITJEAN A. (Ed.) (1998). – La transposition didactique en français. **Pratiques**, 97-98.
- SIMONNEAUX L. (2003). – Argumenter dans les débats en classe sur une technoscience controversée. **Aster**, 37, 189-214.
- TERRISSE A. (Ed.) (2001). – **Didactique des disciplines. Les références aux savoirs**. Bruxelles : De Boeck.
- TRIBY E. (1995). – Les SES sont-elles une discipline ? L'interrogation de la didactique. *In* P. Combemale (Dir.), **Les sciences économiques et sociales**. Paris : Hachette-CNDP.
- TRIBY E. (1997). – Enseigner l'économie par les représentations des élèves : le cours sur la monnaie. *In* A. Beitone & A. Legardez (Ed.), **Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales**. Aix : Publications de l'Université de Provence.
- VERGES P. (1991). – Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance. *In* D. Jodelet, **Les représentations sociales**. Paris : PUF (1^{re} éd., 1989).

La transposition didactique en question : pratiques et traduction

Jonathan Philippe

À partir de la question « comment se fait-il que le savoir enseigné dans un cours soit comme cela, et pas autrement ? », l'article entreprend une généalogie des savoirs enseignés en utilisant la perspective des différentes pratiques qui sont à l'œuvre dans leur constitution. Les savoirs étudiés sont des savoirs enseignés dans l'enseignement supérieur, universitaire et non-universitaire. La rencontre de ces différentes pratiques (production du savoir, enseignement, gestion d'une école...) pose le problème de la manière dont chacune d'elles traduit les contraintes des autres dans son propre exercice. Le savoir enseigné est ainsi analysé en termes de traduction : il apparaît comme le résultat de multiples traductions entre pratiques, par contraste avec la notion plus « classique » de transposition didactique, qui est ici réinterrogée.

Mots-clés : didactique, pratiques, savoir, traduction, transposition didactique

« **Q**u'est-ce que le savoir *tel qu'il est enseigné* ? » Ou plus précisément : « pourquoi le savoir que l'on enseigne dans ce cours est-il *comme cela, et pas autrement* ? » Ces questions ont été la base d'une recherche que nous avons menée en Belgique, point de départ de ce texte (1). Certaines conclusions de cette recherche nous ont amenés ensuite à questionner la notion de transposition didactique.

Notre recherche a été menée dans différents types d'établissements de l'enseignement supérieur belge. Elle se basait sur différentes intuitions et questions, toutes centrées sur le savoir. Il est manifeste que le

savoir enseigné est façonné *par* et *dans* les situations d'enseignement. Il est manifeste également que le savoir « pratiqué » par l'enseignant n'est pas le même que le savoir « pratiqué » par un étudiant.

Comment le savoir est-il effectivement enseigné ? Pourquoi le savoir que l'on enseigne ici est-il *comme cela, et pas autrement* ? Mais aussi : où est le savoir ? Ou plutôt : où sont *les* savoirs ? Dans les livres ? Dans la tête des savants ? Dans les classes ou les amphithéâtres ? C'est pour explorer ces questions que nous sommes allés, autant que faire se peut, « observer le savoir » dans des situations concrètes d'enseignement.

Lorsque l'on assiste à un cours de physique, c'est bien de physique dont il est question. De même, quand on assiste à un cours de philosophie, on a bien affaire à un enseignement de philosophie. Mais derrière les mêmes mots se cachent parfois des réalités très différentes. C'est qu'un cours n'est pas seulement un savoir additionné d'une méthode pédagogique ; c'est en même temps un certain rapport à ce qu'il faut dire et ne pas dire, c'est un enseignant et sa personnalité, une classe d'étudiants et sa dynamique propre, une institution, etc.

Une première observation, presque immédiate, a été de constater que différents cours de la même discipline et relatifs au même objet – par exemple trois cours d'électricité traitant des mêmes lois de l'électromagnétisme – peuvent très bien ne pas se ressembler du tout. Qu'il soit donné à des futurs ingénieurs, à des futurs physiciens ou à des futurs techniciens en électronique, l'électromagnétisme prend des figures diverses. Qu'il soit donné dans tel établissement ou dans tel autre, à tel type de classe ou à tel autre, par tel type de professeur ou par tel autre, le savoir enseigné diffère.

Le fait que deux cours donnés par des enseignants différents dans des écoles différentes soient marqués par des différences ne suscite pas un grand étonnement ; il est toutefois intéressant de remarquer que ces différences peuvent impliquer que le *savoir lui-même* soit différent. Quand la même matière (par exemple l'électromagnétisme) change de figure au gré de ses enseignements, certaines questions se posent. Nous aimerions rendre compte, brièvement, de deux de ces questions dans ce texte : à quoi ces modifications du savoir tiennent-elles ? Et ces modifications sont-elles quelque chose de « mauvais », à considérer comme un problème auquel il faut remédier ?

Voici quelques situations concrètes que nous avons rencontrées.

Situation 1

Un professeur de psychologie en première candidature à l'université (2) se retrouve face à un amphithéâtre d'environ 300 étudiants. Lors du premier cours, ce professeur explique aux étudiants que, ne disposant pas d'assistant pour l'aider dans la correction d'examens écrits ni pour l'aider à faire passer des examens oraux, il n'a d'autre possibilité que de faire un questionnaire à choix multiples en guise d'examen. Or, précise-t-il, un tel type d'examen lui *impose* de

poser un certain type de questions, notamment des questions portant sur des détails ou encore sur des raisonnements subtils dont il faut retracer le fil (liens entre présupposés et conclusions, etc.). En conséquence, dit-il, la matière exposée au cours va être organisée et présentée de telle manière à pouvoir être évaluée par QCM.

Situation 2

Un professeur de philosophie, dans un cours de licence (3), n'a que 15 heures pour introduire son vaste sujet qu'est la philosophie américaine. Il estime que ce nombre d'heures est nettement insuffisant. Il donne alors une longue liste de livres à lire afin de pouvoir quand même faire passer une matière abondante, et consacre son cours à la problématisation de certains éléments présents dans les lectures. Du coup, il parvient à être assez redondant dans le contenu présenté pendant les heures de cours. Par ailleurs, il prend beaucoup de temps pour réorganiser son propos autour de questions posées par les étudiants.

Situation 3

Un cours d'électricité (ainsi que les séances de laboratoires y étant attachées) est donné à des étudiants en première année d'électronique dans une école supérieure (4). Au cours *ex cathedra*, le savoir théorique est démontré de manière déductive et mathématique, les expériences n'étant généralement pas décrites. Le professeur ne donne pas d'interprétation des équations en termes de phénomènes physiques. Au laboratoire, les étudiants apprennent à manipuler des instruments et le savoir y est davantage montré que démontré – et même montré assez abruptement (« faites comme ceci, ça marchera mieux !... »). Les étudiants peuvent donc avoir l'impression que la théorie est mieux démontrée que les connaissances expérimentales. Ici, la manière de présenter le savoir confère à la théorie un statut épistémologique privilégié.

Situation 4

Un professeur d'histoire de l'art, dans une école supérieure de graphisme, estime qu'il doit donner des repères intellectuels et artistiques à ses étudiants afin de leur permettre de comprendre et de réfléchir par eux-mêmes sur ce qu'est l'histoire de l'art. Il préfère donc entamer un travail de fond avec ses élèves sur la ques-

tion de l'histoire de l'art plutôt que de leur donner un panorama exhaustif de références. Son cours est très élaboré, allusif, non-linéaire, compliqué. Il ne craint pas de désorienter les étudiants dans des problèmes avec lesquels ils ne sont pas du tout familiers car il pense que ce travail ne peut fonctionner que par une plongée abrupte dans le « vif du sujet », espèce d'« initiation » à laquelle il les invite. Cette réflexion n'est pas accessible par une simplification didactique, mais par une plongée dans les multiples représentations historiques au sujet de l'art, dans les idées qui les sous-tendent (philosophie, religion), et leurs relations.

Qu'est-ce que tout cela signifie ?

Très rapidement lors de nos observations, il nous est apparu qu'il était impossible d'envisager le savoir comme un *objet*, unifié et autonome. Plutôt que de nous centrer sur les enseignants ou sur les étudiants, nous voulions mobiliser notre intérêt sur le troisième pôle du triangle didactique, *le savoir en lui-même*. Or, nous nous sommes retrouvés face à quelque chose de très complexe : non pas un « troisième pôle », mais des étudiants, des enseignants, des discours, des supports écrits, des groupes nombreux ou moins nombreux, des locaux de différents types, etc. – rien d'identifiable comme *un savoir en lui-même*. Nous avons rencontré des agencements complexes, dont nous nous sommes rendus compte qu'ils avaient un rôle déterminant dans la forme que prennent les « contenus » enseignés.

Ce que nous avons vu, ce sont des *pratiques*, chacune d'entre elles se manifestant par un ensemble de *contraintes* caractéristiques, repérables au sein de l'enseignement observé.

Pour approfondir cette thèse, il est nécessaire de faire un détour par certains concepts qui, avant nous, ont déterminé ce qu'est un savoir scolaire ainsi que sa mise en place. Une notion bien connue qui rencontre directement notre problématique est celle de *transposition didactique*, développée par Yves Chevallard (5).

LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN QUESTION

La notion de transposition didactique a été développée pour rendre compte de phénomènes observés dans l'enseignement des mathématiques. Elle renvoie à la question de la sélection des savoirs à enseigner à l'école : comment certains savoirs en viennent-ils à faire partie du programme obligatoire, et d'autres

pas ? Cette question porte sur des savoirs au sein d'une discipline (pourquoi apprend-t-on la théorie des ensembles, par exemple) mais peut s'étendre à une discipline tout entière (pourquoi n'enseigne-t-on pas le droit à l'école).

Ce qui nous intéresse particulièrement dans les développements théoriques liés à la transposition didactique est l'idée suivante : pour que l'enseignement des mathématiques soit légitime, il a à refléter ce qui est admis comme constituant les mathématiques aujourd'hui : il faut qu'il y ait une « ressemblance » minimale entre savoir enseigné et savoir savant (6). La définition de cette ressemblance n'est, bien sûr, pas évidente à formuler : le savoir enseigné doit être remodelé en fonction d'exigences didactiques mais il doit continuer à « ressembler » au savoir savant sous peine que l'enseignement soit accusé d'obsolescence. Il y a une distance entre savoir savant et savoir enseigné, mais elle ne doit pas être trop grande. Les forces présidant à ce processus de sélection des savoirs à enseigner sont conceptualisées en une « noosphère », sphère intellectuelle diffuse œuvrant dans divers registres au sein de la société.

Attention car la ressemblance peut exister de différentes manières et n'être, par exemple, que seulement lexicale. Les mêmes mots désignent alors des objets très différents. Ce que veut dire « expérience » pour un chercheur en physique diffère radicalement des « expériences » que l'on fait au cours de physique à l'école ou même à l'université. La première est montée pour explorer une question dont on ne connaît pas la réponse, elle est risquée. La seconde est rodée depuis des générations d'étudiants et sert la plupart du temps à illustrer la théorie. Il est évident également que la transposition didactique en mathématiques suppose une sélection drastique des théorèmes qui peuvent être enseignés. Ainsi la pratique réelle des scientifiques ne peut par définition faire l'objet d'une transposition didactique. Ce sont *les résultats* de ces « pratiques-sources-du-savoir », les connaissances stabilisées sous forme de texte, qui peuvent être transposées en un nouveau texte rédigé en vue de leur enseignement (7). Le savoir est ainsi digéré et rédigé à nouveau pour être dirigé vers d'autres pratiques, pratique d'enseignement par exemple. Mais il ne s'agit plus du même savoir : il y a ressemblance et distance.

La transposition didactique pointe ainsi vers une ressemblance et une distance irréductible. Deux mondes distincts (recherche et enseignement), auxquels appartiennent des versions différentes du savoir, sont reliés par la transposition didactique.

Dans le langage des sciences de l'éducation, la transposition didactique est devenue un lieu commun (c'est-à-dire une notion utilisée par tous) pour parler de choses très diverses. Sa signification s'est stabilisée de manière schématique : une *réalité* complexe liée à des activités et à des enjeux scientifiques (c'est le savoir savant) est transposée en une *autre réalité* liée elle aussi à une activité et à des enjeux, à savoir l'enseignement (c'est le savoir enseigné). Ces deux réalités sont donc dans cette relation de ressemblance-distance évoquée plus haut.

La transformation de l'un en l'autre oblitère nombre d'aspects du savoir savant, mais la forme générale demeure, doit demeurer. Il y a ressemblance entre les savoirs, même si leur signification est totalement différente.

La transposition didactique explicite la manière dont le savoir savant (tel qu'il est pratiqué dans la discipline dont il est originaire, par exemple le savoir des chercheurs en philosophie ou en électronique) doit être transformé, *didactisé*, afin de pouvoir être enseigné à des élèves, à des personnes extérieures à la pratique de la discipline en question. Certaines composantes de cette transposition sont mises en évidence dans le concept de *didactisation* : souci de simplification, présentation du savoir à partir d'un niveau « zéro », présentation du savoir comme ayant une valeur universelle, non liée aux personnes qui l'ont produit, etc. (8).

Différentes pratiques sont donc en jeu (celles des savants, celles des enseignants et celles qui œuvrent dans la noosphère), ainsi que différents états du savoir au sein de ces pratiques. Mais ce qui est bien souvent envisagé, c'est *une* opération – la transposition – qui relie deux états du savoir : le savoir savant et le savoir enseigné (voire trois états du savoir : le savoir scientifique, le savoir à enseigner, et le savoir *effectivement* enseigné). Nous avons ainsi des objets distants et, entre eux, une opération de transformation.

Si l'opération de transformation est quelque peu détaillée (les différents aspects de la didactisation), ce sur quoi l'accent est mis est la ressemblance-distance entre les savoirs, puisque la légitimation du savoir passe par la proximité avec le savoir scientifique. Tout se passe comme si on pouvait mesurer les distances entre les savoirs. On compare des formes constituées pour comprendre ensuite (éventuellement) le processus de transformation menant de l'une à l'autre (9).

Le problème est que cette interprétation de la transposition didactique mène à penser que la transformation opère sur un *objet* pour produire un nouvel *objet*.

Le fait de parler du savoir savant et du savoir enseigné comme de choses qui ont une existence propre, comparable à l'existence d'entités substantielles, ne peut que rendre « magique » l'opération qui va changer l'un en l'autre. Nous avons d'un côté un savoir complexe, constitué de colloques et de chercheurs, de controverses, de divergences évolutives et de remises en question, et de l'autre un savoir sorti de sa pratique-source, constitué d'un manuel et d'un professeur parlant d'une seule voix suivant une progression (plus ou moins) univoque. Comment considérer la transposition de l'un en l'autre autrement que comme quelque chose d'obscur ? Comment transformer le savoir savant en savoir enseigné ?

Si les travaux de Chevillard explorent et identifient différentes forces qui poussent à modifier le savoir enseigné et à y introduire de nouveaux éléments du savoir savant, ils les ramassent en *une noosphère*, accentuant l'idée d'une opération unique et localisée (10).

PRATIQUES ET CONTRAINTES

Pour aborder la question de la transformation du savoir, nous aimerions revenir à deux des situations proposées au début de ce texte et à ce qu'elles nous apprennent quant à l'origine du savoir tel qu'il est enseigné. Précisons que notre méthode d'observation mettait entre parenthèses tout savoir que l'enseignant *aurait été censé transmettre* afin de nous permettre de nous concentrer sur ce qu'il enseignait effectivement. Nous l'avons dit plus haut, nous avons été frappés par le fait de nous retrouver devant quelque chose de très complexe : étudiants et enseignants bien sûr, mais aussi discours, supports écrits, groupes nombreux ou moins nombreux ; autant d'agencements singuliers qui se sont avérés avoir un rôle déterminant dans la constitution du savoir enseigné.

En tentant « d'observer le savoir » pour le décrire, nous n'avons pu le cerner avec précision. Si le professeur et les étudiants peuvent être considérés comme des entités autonomes et comme des interlocuteurs éventuels, le savoir proprement dit ne s'est pas laissé saisir ni interroger, se dissolvant dans les diverses pratiques qui le font exister. Nous n'avons vu que des *pratiques*, chacune d'entre elles se manifestant par certaines *contraintes* caractéristiques, repérables au sein de l'enseignement observé. Lorsqu'il nous a fallu définir ce qu'était le savoir que nous observions, il est

apparu qu'il n'était pas quelque chose de séparable de l'ensemble de ces contraintes.

Nous avons pu alors préciser nos hypothèses : une pratique se définit par un ensemble de contraintes ; et le savoir est quelque chose qui met en relation les pratiques les unes avec les autres dans un régime de contraintes mutuelles.

Revenons à nos exemples.

1) Un professeur est contraint, par le nombre de ses étudiants et le manque d'assistant, de choisir un QCM en guise d'évaluation et ainsi d'orienter son cours en fonction de cela. Le savoir est ici clairement réorganisé, retraduit (11) – et donc également trahi – du fait qu'un enseignement est *aussi* investi par des contraintes autres que celles de la pratique qui a produit le savoir. En l'occurrence, il s'agit de contraintes liées à une pratique souvent laissée de côté dans l'analyse des savoirs : la gestion logistique et financière d'une institution universitaire.

Dans le cadre de cet enseignement, nous avons pu voir différentes contraintes, difficilement compatibles, agir en même temps sur l'enseignant. Tout d'abord, la recherche en psychologie exige d'un professeur un certain nombre de choses : certains « contenus » sont incontournables, certaines conclusions hâtives sont à éviter, etc. Étant lui-même un chercheur très actif dans sa discipline, le professeur était préoccupé de ne pas transiger avec la rigueur des contraintes scientifiques. D'autre part, le fait de s'adresser à des étudiants de première année d'université, étrangers à la discipline, impose également certaines choses, entre autres le fait de présenter un discours compréhensible par des néophytes (contrainte didactique, typique de la pratique d'enseignement.) Nous l'avons vu, le nombre d'étudiants présents au cours, environ 300, imposait un certain type de prise de parole (discours *ex cathedra*, avec micro), un certain type d'évaluation (QCM) et par suite un certain type de contenu dans le cours (contraintes logistique et pédagogique). Et outre cela, l'enseignant ne peut demander trop de travail de « remise à flot » de la part des étudiants car ceux-ci ont d'autres cours à gérer en même temps que celui-là, tout en étant en droit d'exiger que l'enseignement prodigué au cours leur permette de réussir l'examen (contraintes de la pratique étudiante).

Nous pourrions ajouter encore – mais cet aspect des choses est plus flagrant dans d'autres disciplines – que les étudiants sont demandeurs de certains contenus parce qu'ils savent que, sur la scène profession-

nelle, ces contenus sont recherchés par les employeurs.

2) Dans l'exemple du professeur de philosophie, deux contraintes de différents ordres se télescopent : nous avons un professeur de philosophie dont l'exigence personnelle (liée, bien sûr, aux contraintes de la pratique de la philosophie) est de s'attacher à la démarche de construction des problèmes et des concepts, qui sont l'objet de la philosophie. Il nous dit attendre de ses étudiants une capacité à se réapproprier un savoir pour l'intégrer dans une réflexion personnelle, et c'est à cette activité de problématisation qu'il invite dans le cadre de son cours. En ce sens, l'enseignant est très attaché à l'idée de faire l'évaluation de son cours sous la forme d'une dissertation car, comme il le dit, « une dissertation, c'est un *problème* ».

D'autre part, il n'a « que 15 heures » pour introduire un sujet dont il sait que son auditoire n'y connaît presque rien (la philosophie américaine). Il est donc pris entre l'envie de donner beaucoup de matière pour introduire correctement son sujet (ce qu'il sait impossible par manque de temps) et la volonté de développer clairement et précisément au moins *un* problème-clé du pragmatisme américain.

Le cours est donc la tentative de rendre compatibles ces différentes exigences : exigences personnelles de l'enseignant, liées à la pratique « savante » de la philosophie (quantité de matière et problématisation), contraintes horaires institutionnelles, obligation de tenir compte d'un public au bagage hétérogène. Pour ce faire, le professeur va donner une longue liste d'ouvrages à lire, considérant leur contenu comme le « matériau brut » faisant l'objet du cours. Ainsi, il peut espérer avoir transmis une quantité de savoir suffisante pour une introduction à ce domaine de la philosophie. D'autre part, il peut se permettre de consacrer ses leçons uniquement au développement détaillé de certains problèmes contenus dans ces ouvrages, et de consacrer beaucoup de temps pour répondre aux interventions des étudiants qui s'inscrivent dans le développement du problème. Tout cela lui permet d'être cohérent dans son évaluation (dissertation sur un problème) et, paradoxalement, relativement redondant durant les cours.

Notons, lors de l'établissement de la bibliographie, une négociation avec les étudiants, ces derniers faisant valoir leurs contraintes propres, et notamment la difficulté à gérer les bibliographies que chaque professeur leur impose sans se soucier des autres cours (12).

Que signifie « pratique », et comment cette notion s'articule-t-elle avec celle de « contrainte » (13) ? Une pratique est un agencement de contraintes qui existe au sein d'une certaine communauté. Si l'on peut parler d'une pratique de l'enseignement, c'est parce qu'un certain nombre de personnes se reconnaissent (et sont reconnus par les autres) dans un exercice répondant à un ensemble de contraintes : donner accès au savoir, établir une progressivité dans l'apprentissage... Il en va de même dans d'autres domaines : ce qui fait que l'on est cuisinier et pas poète, ou que l'on est médecin plutôt que charlatan, c'est le fait de répondre dans sa pratique à l'ensemble de contraintes qui, lorsqu'elles sont respectées, forcent la reconnaissance de ses pairs ainsi que celle des gens extérieurs à la pratique. Mais que sont ces contraintes ?

Une pratique se rapporte toujours de façon singulière à son objet – et construit son objet par la manière même dont elle s'y rapporte. La philosophie, par exemple, envisage le monde et l'expérience à travers les problèmes qu'elle peut tisser grâce aux concepts qu'elle instaure. Pour qu'un objet intéresse un philosophe, il faudra que ce dernier parvienne à l'appréhender au sein d'une problématique, faite de concepts. Pour qu'un objet intéresse un physicien, il va falloir que cet objet se laisse appréhender à travers les exigences très serrées d'un dispositif expérimental d'une part, et d'une écriture mathématique d'autre part. Pour qu'un objet puisse intéresser un enseignant, il va falloir que cet objet se laisse enseigner selon certains principes didactiques qui distingueront cet enseignement d'une initiation ou d'une kabbale ; que cet objet permette un certain type d'évaluation... Une pratique va, pour s'approprier quelque chose, faire peser dessus ses propres contraintes ; c'est ce processus qui constitue l'objet en un savoir propre. Cette situation, nous la retrouvons dans l'enseignement, pratique à part entière.

Si l'« objet » d'une pratique intéresse une autre pratique, il devra se plier à de nouvelles contraintes. L'enseignement ne peut donc se réapproprier un savoir qu'en le retraduisant à l'aune de ses propres contraintes. De fait, le savoir de la grammaire constitué par les linguistes, ou celui d'un théorème mathématique par les mathématiciens, ou celui de la pensée d'un philosophe, ne seront *enseignables* qu'une fois retraduits selon les contraintes de l'enseignement, voire de l'enseignement de *telle* discipline, et peut-être aussi selon les contraintes de chaque professeur. En effet, tous les enseignants n'ont pas la même pratique enseignante : certains sont chercheurs, certains

ont une profession autre que celle de la recherche (avocat, architecte...) dont ils rendent compte pendant leurs cours, se positionnant ainsi différemment par rapport à leur objet. Le *savoir enseigné* lors d'un cours n'est pas un savoir « dans l'absolu », il est le fruit d'une traduction dans le cadre d'une pratique qui le fait exister par la mise en œuvre de contraintes.

Mais, nous l'avons vu à travers les situations envisagées, le professeur qui enseigne n'a pas uniquement affaire aux contraintes didactiques. Il doit composer avec celles de l'institution dans laquelle il exerce (contraintes logistiques, éventuellement idéologiques) ; celles des étudiants et de leur pratique ; et, évidemment, celles de la discipline qu'il enseigne, qui continuent de peser sur lui à travers le savoir dont il s'empare (un professeur de physique reste contraint par la pratique de la physique, il ne peut pas dire n'importe quoi.)

TRADUCTION DIDACTIQUE

Il apparaît qu'on ne peut pas réellement parler de « fidélité au savoir », ni donc d'une transposition du savoir potentiellement « infidèle ». Le savoir est toujours partiel : il est, et doit être, situé dans une pratique pour acquérir un sens – sinon, il s'agit de mauvaise vulgarisation. Il est toujours pris dans un processus de traduction, donc toujours aussi de trahison. En ce sens, nous considérons les pratiques enseignantes comme un lieu de création de nouveaux savoirs. Le conflit qui peut exister chez un professeur d'université entre ses exigences scientifiques et son souci didactique montre que la traduction didactique n'est pas « juste » une affaire de simplification du savoir, mais véritablement une remise en forme du savoir. Un tel professeur hésite naturellement à trahir ses connaissances, mais c'est là le côté irrémédiable de toute traduction. Les exigences du physicien par rapport aux objets qu'il traite ne sont pas les mêmes que les exigences du professeur de physique : cela se voit. Ce que l'un dit dans le cadre de sa pratique, ne « ressemble » pas à ce que l'autre dit dans le cadre de la sienne.

Le métier d'enseignant est l'appropriation d'un savoir dans une nouvelle pratique, composant avec de multiples contraintes. Il ne s'agit pas de l'appauvrissement ni de l'altération du savoir ; ni du résultat d'une étrange opération qui aurait eu lieu sur un savoir existant, mais il s'agit d'un *moment* dans un

processus de traduction ou de réappropriation, au fil des pratiques, d'un savoir qui n'existe que par les exigences qui pèsent sur lui.

La traduction didactique n'est pas un mystère : il ne s'agit pas d'une transformation d'un objet en un autre objet (geste de l'alchimiste (14)) mais de la formation d'un nouvel objet qui emprunte certains traits et formes à un autre objet, tout en étant modelé par un ensemble de contraintes (geste de l'artisan). Le savoir prend ainsi une nouvelle figure, dont la forme est déterminée par l'agencement dans lequel cette figure prend sens. *La traduction didactique est la recreation d'un savoir dans une situation d'enseignement, qui diffère grandement de celle de la recherche scientifique.* La situation d'enseignement a ses contraintes propres, non moins exigeantes quant au sens à donner à l'objet du savoir mis en scène. Ce sens, toutefois, doit émerger dans un agencement et dans un contexte totalement différents de ceux qui donnaient sens au savoir dans sa pratique-source.

Où le savoir se trouve-t-il, dans un tel schéma ? Où donc se trouve le savoir légitime, parmi toutes ces pratiques qui le transforment sans cesse en fonction de leurs contraintes ? La question, bien sûr, ne peut se poser ainsi. Partout, il y a *du* savoir, qui se *traduit* constamment, exprimant ainsi les contraintes qui mobilisent cette traduction. Le savoir répond aux pratiques, et il n'existe pas de point de vue à partir duquel on pourrait juger de la meilleure *version* du savoir. Nous ne possédons pas de critère pour juger la qualité des savoirs de manière extrinsèque. En revanche, un savoir répond à une situation (faite de contraintes et de relations) : et si l'on ne peut habiter la complexité et la richesse de cette situation, il est normal que le savoir qui s'y développe soit assez pauvre.

De la même manière que la vision classique de la transposition didactique empêche de voir les processus concrets de traduction qui sont liés au passage du savoir d'une pratique à l'autre, le schéma du triangle didactique rend difficile toute approche constructiviste du savoir. En effet, l'idée d'un triangle pose trois pôles *sur un même plan* : en l'occurrence l'enseignant, les étudiants et le savoir (enseigné). En même temps, une dissymétrie s'impose entre, d'un côté, des êtres humains qui se débattent dans une série de relations complexes, et de l'autre, un savoir qui semble intan-

gible. Et lorsqu'on cherche à étudier le pôle du triangle didactique qu'est le savoir, il se dissout aussitôt.

Ces difficultés disparaissent dès que l'on pose le problème différemment, dès que l'on considère qu'étudiants, enseignants et savoir se définissent par des pratiques. Bien sûr, le savoir est alors éclaté et il doit se dire au pluriel. Les savoirs sont distribués dans différents champs : pratiques scientifiques, pratiques enseignantes, pratiques étudiantes, pratiques professionnelles diverses. La didactique est art des distances, bien plus que de la ressemblance : distance entre l'enseignement et les pratiques-sources, mais également entre l'enseignement et les pratiques étudiantes, les pratiques professionnelles... Le problème didactique est celui du passage d'une pratique à l'autre, chacune répondant à un régime de contraintes différent. L'art didactique consiste à négocier avec l'ensemble des contraintes, ce qui fait du professeur un traducteur.

Dans le processus de traduction entre pratiques, les étudiants ont, à leur tour, à s'approprier le savoir qu'ils apprennent au sein de leur pratique – cette pratique pouvant être celle de *l'étudiant*, mobilisant le savoir appris pour mener à bien son parcours de formation (15), ou une pratique professionnelle actuelle ou à venir qui mobilisera le savoir appris dans des enjeux nouveaux et des situations très différentes de celles de l'école.

Rendre explicite l'idée qu'un savoir scolaire est issu d'un processus complexe de traduction et que, une fois appris, il aura encore à être traduit pour être opératoire dans une pratique autre que l'enseignement a des avantages certains. Cela peut éviter, notamment, d'entendre des phrases comme celle-ci : « je n'ai pas reçu assez d'éléments théoriques pour faire ceci ou cela... » *On n'a jamais assez d'éléments théoriques pour faire quoi que ce soit.* Jamais un savoir constitué et figé dans un texte ne peut, *tel quel*, rendre quelqu'un apte à se débrouiller dans une pratique complexe. Le savoir enseigné, même le plus abouti possible, reste inscrit dans un processus de traduction qui vise à se perpétuer après l'enseignement. C'est, nous semble-t-il, la raison d'être d'un savoir enseigné que d'avoir à être réapproprié ensuite par les étudiants.

Jonathan Philippe
Université Libre de Bruxelles

NOTES

- (1) Recherche menée à l'Université Libre de Bruxelles, sous la direction de Bernard Rey. Un article en reprend les principales conclusions : Rey, Caffieaux, Compère, Lammé, Persenaire, Philippe et Wallenborn, « Les caractéristiques des savoirs enseignés dans les universités et les hautes écoles », *Le point sur la recherche en éducation*, n° 29, Ministère de la communauté française de Belgique, Bruxelles, avril 2004. Le texte est disponible sur le serveur du ministère à l'URL suivante : http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/recheduc_liste.asp?rech=099SG
Le présente article se détache néanmoins de cette recherche, notamment dans son questionnement de la transposition didactique.
- (2) Les candidatures sont, en Belgique, l'équivalent du DEUG. La première candidature est donc la première année de ce premier cycle universitaire.
- (3) Les années de licence sont les années du second cycle universitaire, se concluant par le mémoire. La première et la seconde licences en philosophie équivalent respectivement à la licence et à la maîtrise.
- (4) Cours correspondant *grosso modo* à celui des I.U.T.
- (5) Notons deux ouvrages : Y. Chevallard, *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage, Grenoble, 1991 ; et Y. Chevallard, « Les processus de transposition didactique et leur théorisation » in Arsac, Chevallard, Martinand et Tiberghien, *La transposition didactique à l'épreuve des faits*, La pensée sauvage, Grenoble, 1994.
- (6) La *noosphère* est le concept utilisé par Chevallard pour désigner l'entité sociétale intellectuelle floue qui détermine « ce que sont les mathématiques aujourd'hui » telles qu'elles doivent être introduites dans les écoles. Nous renvoyons le lecteur, en ce qui concerne l'ensemble de ces développements, aux textes de Chevallard déjà mentionnés.
- (7) Pour un développement de la notion de *texte* lié à la diffusion des savoirs, voir Rey, « Diffusion des savoirs et textualité », *Recherche et Formation*, n° 40, décembre 2002.
- (8) Michel Verret, *le temps des études*, Atelier de reproduction des thèses, Paris, 1975. Chevallard reprend ces aspects de la didactisation dans *La transposition didactique*, *op. cit.*
- (9) Pour citer un exemple de ce « sens commun de la transposition didactique », l'on trouve dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* l'idée que le savoir enseigné est plus qu'un simple décalque du savoir savant, mais bien une « reconstruction spécifique pour l'École ». Néanmoins, les procédures de didactisation étudiées (dépersonnalisation, décontextualisation...) ne suivent que le fil qui mène du savoir scientifique à celui qui est enseigné, les autres pratiques en jeu restant confinées au flou de la « noosphère ». (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, dir. : P. Champy et C. Etévé, Nathan, 1994, Paris, pp. 1006-7).
- (10) Chevallard, à certains endroits, incite à la nuance en notant que certaines contraintes didactiques peuvent être déjà à l'œuvre dans la constitution du savoir savant (par exemple, *La transposition didactique*, *op. cit.*, p. 21.) Brousseau va dans ce sens lorsqu'il décrit la démarche du chercheur en mathématique au moment de communiquer ses résultats (*Théorie des situations didactiques*, La pensée sauvage, Grenoble, 1998, p. 48.) Néanmoins, le schéma de la transposition didactique ne prend pas véritablement au sérieux cette invitation à la nuance, et reste celui de deux objets distincts dont il faut ensuite penser le lien.
- (11) Clairement, et *explicitement*. Nous saluons au passage l'honnêteté du professeur en question vis-à-vis de ses étudiants en dépit du fait que la réalité que recouvre cette annonce n'a rien de réjouissant.
- (12) Pour d'autres exemples de contraintes identifiées au sein d'enseignements observés, voir l'article collectif déjà cité : Rey, Caffieaux, Compère, Lammé, Persenaire, Philippe et Wallenborn, « Les caractéristiques des savoirs enseignés dans les universités et les hautes écoles », *op. cit.*
- (13) Nous nous inspirons largement, dans l'utilisation de ces concepts, du travail d'Isabelle Stengers. Relativement à ces concepts, voir en particulier I. Stengers, *Cosmopolitiques, tome 1, La guerre des sciences*, La découverte-Synthélabo, les Empêcheurs de penser en rond, Paris, 1997.
- (14) On trouve l'expression « miracle de la transposition didactique » chez Chevallard. « Le miracle s'accomplit, mais il garde ses mystères... » Les processus de traduction sont ainsi rendus totalement invisibles. (« Les processus de transposition didactique et leur théorisation », *op. cit.* pp. 149-151.)
- (15) cf. l'idée du « métier d'étudiant » de Coulon.

La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques

Jean-Paul Dugal
Yvon Léziart

L'utilisation des connaissances scientifiques par les praticiens est au cœur des réflexions sur la formation. Les avis sont souvent très partagés. Certains estiment que les savoirs pratiques se passent aisément de connaissances scientifiques, d'autres au contraire estiment que sans les savoirs scientifiques le savoir de la pratique demeure peu formalisé donc intransférable. Nous estimons que ces positions antagonistes stigmatisent les oppositions entre les savoirs de la science et les savoirs de la pratique. Nous pensons que ces savoirs sont de nature différente, qu'ils respectent des modes de construction particuliers. Cependant, dès lors qu'un projet est précisément défini, les savoirs se dévoilent, circulent, se confrontent et se modifient. Nous illustrons notre position en analysant les modes de transformation que font subir les enseignants stagiaires aux concepts didactiques présentés par un chercheur lors d'un stage de formation.

Mots-clés : savoirs scientifiques, circulation des savoirs, enseignants, théorie, didactique, épistémologie.

LA CIRCULATION DES SAVOIRS : POSITIONNEMENT THÉORIQUE

Les savoirs sont souvent posés dans notre société comme des données fixes. Ils sont également fréquemment mythifiés car à l'idée de savoir est associée celle de théorisation et de pouvoir.

Ces idées relèvent du savoir commun et sont profondément ancrées dans l'inconscient collectif de la population. La coupure désormais classique crée une situation de blocage et classe les savoirs en deux

catégories distinctes : les savoirs de la science et les savoirs de terrain, ces derniers étant souvent confondus avec les savoir-faire ou les tours de mains. Cette coupure installée rend, en conséquence, toute tentative de mise en relation complexe et peu valorisée. Y. Schwartz (1988) tente une explication de cette séparation sensible. Pour cet auteur, la conception tayloriste du travail a établi de manière ferme une classe de concepteurs et une classe d'exécutants. Il estime également que cette césure dans l'ordre du travail se transfère au domaine de la connaissance et renforce cette distinction sociale arbitraire entre savoirs de la

science et savoirs de la pratique. Ce « *taylorisme à double effet* » conduit à poser la connaissance scientifique comme éther de la pensée et à obturer ainsi ses relations au monde de l'expérience. La connaissance scientifique est comme happée par la fascination de l'indiscutabilité, de la pureté théorique. Demeure évacué tout un pan de la culture et de l'expérience humaine. Cette incommunicabilité des paradigmes rend l'expérience humaine mal connue et sous-étudiée. Le déclin dans la connaissance du travail, du professionnel, du réel s'installe et nuit ainsi à sa propre transformation. Notre travail s'inscrit dans la volonté de prendre pour objet d'étude l'expression du quotidien des enseignants. Dans cet article, nous nous attachons à analyser les avancées, les résistances, les ruses que les enseignants, confrontés lors d'un stage de formation aux concepts de la didactique, mettent en jeu pour s'appropriier, dans leur langue, ces concepts nouveaux. Le mécanisme d'envie d'apprendre et de se transformer sans causer de rupture brutale avec ses habitudes de pensée est donc au cœur de ce texte.

L'épistémologie des savoirs : des rapports théorie-pratique à une perspective plus dynamique des relations entre deux types de savoir

La question des rapports entre la théorie et la pratique longtemps débattue est sérieuse même si son actualité semble un peu lointaine. Elle pose, entre autres, deux problèmes majeurs : celui de l'utilité sociale des connaissances produites et le rapport des savoirs entre eux. Ainsi la distinction établie entre savoirs fondamentaux et savoirs appliqués ne permet pas d'aborder de front les conditions de l'utilisation des savoirs produits dans notre société. La création de deux régimes de savoirs scientifiques ou deux régimes de savoirs sociaux renforce la distinction entre ceux-ci et exacerbe les différences. Sans nier l'existence d'une différence de nature entre les savoirs produits nous estimons que la société exige et réalise de fait des mises en relation entre différents savoirs. L'épistémologie traditionnelle a valorisé l'analyse du produit et du producteur. Nous estimons, à la suite d'Y. Chevallard, que l'épistémologie de l'utilisateur (comment les savoirs sont perçus, reçus et transformés) est une voie de dépassement des oppositions trop systématiquement établies et un complément indispensable à la compréhension des mécanismes de construction et de diffusion des savoirs.

Les didacticiens, en focalisant leur recherche sur les interactions établies entre un savoir, les élèves et l'enseignant, ont sérieusement transformé l'abord de l'épistémologie et des rapports théorie-pratique en dépassant justement cette opposition trop systématique donc stérile. Deux positionnements majeurs se perçoivent actuellement.

Y. Chevallard (1985) pose la réflexion sur l'épistémologie d'une autre manière. Il propose le passage d'une épistémologie du producteur et du produit à une épistémologie de l'utilisateur. Cette position conduit l'auteur à se centrer sur la question de la transmission des savoirs, de leur circulation. En nous inscrivant dans cette perspective, nous suggérons de prendre en considération l'originalité du traitement des produits scientifiques mais aussi la production des savoirs de la pratique. L'idée de la location des savoirs développée également par Y. Chevallard permet d'aborder la réflexion sur les savoirs produits par une perspective dynamique. Pour cet auteur, dès que les savoirs entrent dans la sphère publique, ils circulent, sont utilisés (l'épistémologie de l'utilisateur trouve ici son sens) par des individus ou groupes d'individus et sont de ce fait transformés. Différents groupes d'individus peuvent s'approprier (au sens plein du terme) ces savoirs en même temps et donc les utiliser différemment. La location des savoirs est également variable en fonction des groupes d'utilisateurs. Dans les propositions de Chevallard (1989) apparaît très nettement l'idée de transformation des savoirs, c'est-à-dire l'idée que deux savoirs de nature différente, les savoirs circulant et les savoirs des receveurs se confrontent, se frottent et se modifient les uns et les autres. Le problème de la circulation des savoirs est ainsi posé. Cette approche est effectivement d'une toute autre nature que celle qui analyse les rapports des savoirs différents en termes d'opposition ou en termes d'incommensurabilité. L'idée de circulation des savoirs ne place pas, implicitement ou non, les savoirs dans un ordre hiérarchique (les savoirs nobles et les savoirs de la pratique). Les savoirs sont de nature différente. Leur confrontation crée des modifications chez chacun d'eux. La revendication par Chevallard de la mise en chantier d'un travail sur l'anthropologie de ces savoirs, ce qu'il nomme l'anthropologie du didactique, apparaît alors nécessaire.

Ce mode d'approche dynamique de l'épistémologie des savoirs est également défendu par des chercheurs inscrivant leurs travaux dans la perspective de la circulation des savoirs.

La circulation des savoirs

La circulation des savoirs est une terminologie employée actuellement par un certain nombre de chercheurs qui jugent en général le concept de transposition didactique peu opérant pour comprendre la vie des savoirs dans leur complexité. Ils contestent en particulier le caractère mécanique et réducteur de la transposition didactique. À mesure que la transposition didactique s'effectue, le savoir perd de sa complexité et, pour devenir accessible, s'appauvrit. L'idée de la transposition didactique, perçue ainsi, repose sur l'idée que le savoir savant dont il est difficile d'ailleurs de définir précisément le sens dans certaines disciplines scolaires (l'éducation physique et sportive en particulier) s'appuie sur l'existence d'un savoir de référence nécessairement formalisé et structuré (le savoir savant). Les auteurs contestant cette position se situent au-delà d'une contestation de forme ou de terme. L'opposition dépasse largement cette dimension et pose comme base de réflexion l'existence de savoirs de nature différente qui se combinent, se conjuguent dans toute action de transmission et de communication. De manière simple, nous pourrions opposer à la logique descendante (la transposition didactique) une logique horizontale (la circulation des savoirs).

Dans ce cadre d'analyse, la contestation de l'idée de transfert de connaissances est affirmée. Il n'existe pas de transfert de connaissances comme ont pu l'expliquer certains travaux dans les décennies précédentes. Ainsi, Huberman, Gather-Thurler et Nufer (1998) proposent à des chercheurs de présenter à des enseignants leurs travaux afin de mesurer les effets de la diffusion de ces écrits vers un public de praticiens. Les résultats montrent aisément que l'idée d'un transfert des connaissances relève de la croyance naïve et de l'utopie. J.-C. Passeron (1991), dans un article remarquable, « *les trois savoirs sur le savoir* », évoque avec justesse le poids de ces croyances. Les débats sur les sciences appliquées et sur l'application de la science, conduits par Mosconi (1986) ont également amplifié ce débat et ont sans doute retardé l'apparition d'une réflexion moins mécanique sur la mise en relation des savoirs de nature différents. De même, l'opposition entre théorie et pratique nuit à ce changement d'orientation théorique en maintenant une opposition ferme et systématique entre ces deux termes. Latour (1996) dit d'ailleurs à propos de ces termes que la théorie possède également sa pratique et qu'il est vain de vouloir les maintenir à distance.

Les savoirs sont donc divers, multiples et ne se trouvent pas que dans la sphère académique de production scientifique. Les pratiquants produisent des savoirs que l'on doit revendiquer comme terrain d'étude et de recherche. Y. Shwartz (1988) développe vigoureusement cette idée dans son ouvrage « *Expérience et connaissance du travail* ».

Le terme de transposition discuté, comment le dépasser ? Quels termes proposés refléteraient mieux la mise en relation dynamique des savoirs de nature différente ?

M. Callon (1986) dans « *Éléments pour une sociologie de la traduction* » explique que lorsque des publics différents sont en relation dans une action à réaliser, l'idée de traduction apparaît car chacun possède un niveau de connaissances particulier et un investissement personnel original. Traduire, c'est exprimer dans son propre langage ce que les autres disent et veulent, c'est s'ériger en porte-parole. Pour obtenir ce résultat un discours unificateur est produit. Il est fait de rencontres multiples, de débats. La traduction correspond donc au point d'arrivée d'un nombre important de discussions où les intérêts de chacun se confrontent. La traduction est un processus long qui aboutit à une mobilisation d'individus différents sur un même projet. Les controverses sont toujours possibles. La trahison et la dissidence guettent. Cependant l'état d'équilibre obtenu assure à quelques-uns la légitimité de la représentativité et le droit de parler au nom de tous les protagonistes. La traduction conduit nécessairement à une infidélité aux textes ou orientations initiaux et à une reconstruction collective donnant sens et légitimité aux nouveaux textes. Cette perspective novatrice en sociologie de la connaissance ouvre des dimensions intéressantes. Les idées de traduction et de controverse permettent de mieux cerner les relations établies entre des individus de connaissances différentes engagés dans une même action.

Les critiques formulées à la sociologie de la traduction concernent essentiellement le terme de « traduction » car une ambiguïté certaine demeure quant au sens qui lui est accordé le plus souvent. L'idée de traduction renvoie dans le sens courant à une opération qui passerait un texte dans une autre langue sans en changer le contenu, ni le sens. Les actions engagées et décrites par M. Callon (1986) dépassent de beaucoup cette compréhension stricte du terme.

Pour mettre un terme à cette ambiguïté, un groupe de chercheurs réunis autour d'un projet de l'INRP « *Transfert et valorisation des résultats de recherche*

en éducation » propose de réfléchir à la notion de problématisation. J.-L. Martinand (2002) se dit très attaché à cette notion. La notion de transfert a montré ses limites et sa faible efficacité. La notion de circulation demeure trop générale. L'idée de problématisation s'impose comme un dépassement possible et un moyen de proposer à l'ensemble des participants au dispositif de formation un travail sur les connaissances extérieures au groupe afin de les intégrer comme données de l'ensemble des participants. Selon les circonstances et les types de travaux engagés, l'auteur propose de parler de co-problématisation dans un groupe où le chercheur est co-auteur, de préproblématisation dans le cas d'une situation où des innovations sont possibles ou encore de reproblématisation des résultats de la recherche pour la formation. L'idée de problématisation correspond à l'objectif de créer les conditions d'une circulation véritable des savoirs en faisant que chaque membre du groupe ait un rapport direct aux savoirs collectifs en train de se développer. Cette idée s'inscrit bien dans la volonté de décloisonner les savoirs et de construire à plusieurs, des savoirs collectifs réels.

Ces positionnements nous permettent d'aborder autrement que par le passé les relations entre différents régimes de savoirs. Nous estimons qu'une circulation entre des savoirs peut s'établir à condition, pour reprendre le terme de J.-L. Martinand (2002), qu'une problématisation soit réalisée et qu'elle permette la création d'un forum hybride présenté par N. Dodier (2000) comme un lieu d'échange libre et ouvert dont le but est d'élaborer une vision du monde partagée entre différents publics. La recherche présentée dans cet article illustre un cas de forum hybride où la circulation entre des savoirs a pour objet de permettre une intégration des concepts centraux de la didactique par des conseillers pédagogiques, enseignants d'EPS d'établissement secondaire en formation. L'intérêt de ce travail réside dans le fait que la didactique propose des concepts qui ont une proximité certaine avec les enseignants. La didactique se caractérise comme une science, qui théorise les questions de la pratique pour les formuler et leur donner un caractère de généralité permettant le dépassement des situations particulières quelles que soient les disciplines enseignées. Les concepts en didactique ont donc une proximité par rapport à la pratique, mais également une distance que justifie son caractère scientifique. Se trouvent interrogées ici les questions de circulation des savoirs entre un formateur chercheur et des enseignants conseillers pédagogiques, autour de concepts didactiques.

UNE RECHERCHE COOPÉRATIVE, INSTANCE DE FORMATION DE CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES (CP) EN EPS

L'origine et le contexte de cette action

Cette action s'enracine dans l'étude du conseil, un moment privilégié du travail qui se mène dans les dyades conseiller pédagogique (CP) – professeur stagiaire (PS). Elle conduit notamment au constat suivant : les entretiens conseils, éléments du processus de professionnalisation des PS en tant qu'enseignants et des CP en tant que formateurs, constituent des objets problématiques. Nous avons pu, en particulier, montrer que la question des contenus enseignés ne semble y occuper qu'une place restreinte. La priorité des préoccupations des CP et des PS semble aller d'abord vers les questions d'organisation (ou « gestion de la classe »).

Ces éléments sont à l'origine de la mise sur pied d'une recherche coopérative associant chercheur, formateurs et CP et ambitionnant de concilier visées de recherche et de développement professionnel des CP. Il apparaît, au-delà de la complexité des relations organisation/contenus, que le conseil ne peut se réduire à une pratique spontanée que tout enseignant chevronné (critère habituel de recrutement des CP) pourrait exercer naturellement. Les compétences d'enseignant s'adressant à des élèves et de conseiller auprès d'un PS ne peuvent exactement se superposer ; certains considéreront même qu'enseigner et conseiller sont deux fonctions différentes. Il nous est ainsi apparu pertinent de travailler ces perspectives dans le cadre d'une association originale chercheur – formateurs – praticiens (CP) susceptible de constituer une instance de formation pour les CP, sous la forme d'une recherche que nous avons qualifié de coopérative.

Cette dernière s'inspire des principes de la recherche collaborative (Desgagné, 1998) ; si elle en partage certaines visées, notamment en tentant de mettre en relation les points de vue de la recherche et de la formation (« un point de jonction »), pour autant elle ne la reproduit pas à l'identique. Elle se démarque clairement de la recherche collaborative qui privilégie une option socioconstructiviste un peu radicale : l'entrée dans la collaboration se réalise à partir des savoirs pratiques des professionnels, de leur expérience et de leurs routines d'interprétation ; le primat du point de vue du praticien et de sa compétence d'acteur social en contexte est sans cesse réaffirmé. En revanche, notre démarche coopérative

considère, elle, qu'il est possible de s'ancrer à la fois sur les savoirs de la recherche et sur les savoirs des praticiens. Ainsi, les connaissances issues des recherches didactiques, en tant que construits scientifiques, peuvent constituer des points d'appui qui permettent aux CP de questionner et de réfléchir sur leurs pratiques (Dugal et Amade-Escot, 2004). Cependant les connaissances didactiques n'occupent pas une position « en surplomb ». Autrement dit, dans cette démarche, l'entre-deux de la co-construction de connaissances s'articule entre l'analyse des savoirs pratiques des CP et l'étude des apports théoriques des recherches didactiques. Ainsi, la coopération crée les conditions d'une co-construction de savoirs professionnels pour les CP en confrontant les connaissances théoriques et leur ingéniosité de praticiens (Amade-Escot, 2001). Dans cette perspective, les premières ne prétendent pas se substituer aux secondes, mais plutôt les rencontrer et se confronter à elles ; en bout de course, chaque CP conserve son libre arbitre quant à l'appropriation personnelle qu'il pourra réaliser de ces savoirs et quant à l'utilisation qu'il pourra en faire dans sa propre pratique.

Il faut enfin mentionner que dans ce cadre-là, le chercheur occupe une position en tension, parfois un peu délicate à tenir : il est, en effet, à la fois impliqué comme membre de l'équipe, et en posture d'extériorité comme membre d'une communauté scientifique. Il se trouve contraint de gérer en permanence une relation dialectique chercheur - régulateur.

Le fonctionnement de l'équipe de recherche coopérative

Le travail mené au sein de l'équipe de recherche coopérative s'est étalé sur une durée de trois ans sous la forme de dix journées de travail. Son mode de fonctionnement s'appuie sur l'existence permanente d'un espace de négociation, permettant à chacun de toujours avoir un droit de regard sur les différentes étapes de la recherche coopérative ; ainsi, le calendrier et le programme des réunions sont toujours discutés et négociés. Ces éléments s'inscrivent dans l'élaboration d'un contrat de recherche au démarrage de l'action. Cela débouche sur une gestion de l'incertitude en ce qui concerne l'avancement et la nature des activités entreprises par le groupe. Enfin, le projet collectif traduit également le souci de valoriser les expertises de chacun quel que soit son statut, dans un contexte propice aux échanges entre partenaires. Cette option est donc clairement différente « *d'une ingénierie de formation linéaire* » (Le Boterf, 2003),

dans laquelle les savoirs de la recherche sont à mettre en œuvre par les praticiens.

Une autre orientation fondamentale caractérise les modes de fonctionnement de l'équipe ; elle consiste à combiner :

- des entrées « par la théorie » : étude de documents et d'articles autour des notions théoriques didactiques (observation, contrat, milieu), généralement à partir de leur présentation par l'exposé d'un CP, suivi de discussions... ;
- des entrées « par la pratique » : des observations de leçons menées par un PS sur le terrain ou enregistrées vidéo, des analyses de pratique professionnelle à partir d'études de cas proposées par un CP...

En définitive, des modalités de fonctionnement organisées en vue de tenter de créer une interface entre la recherche et la pratique, une certaine perméabilité des deux discours, ou encore une « zone interprétative » (Bednarz, Poirier, Desgagné, Couture, 2001). Elles ont été pensées en intégrant la question de la circulation des savoirs, objet de cet article. Cette question va néanmoins se poser à plusieurs reprises avec une acuité qui n'était pas prévue.

LA POSSIBLE « VIABILITÉ » DE DEUX CONCEPTS SCIENTIFIQUES TRAVAILLÉS AU COURS DE L'ACTION

Statut des concepts en didactique et rapports des enseignants à ces concepts

Nous rappellerons d'abord que l'originalité de l'approche didactique est, d'une part, l'entrée dans l'étude des phénomènes d'enseignement-apprentissage par les savoirs enseignés et d'autre part les interactions de ces derniers avec les deux autres instances du système didactique, les élèves et l'institution enseignante ; toute interprétation didactique nécessite la convocation de ces trois pôles constituant ainsi un triplet solidaire. Ces fondements de la didactique l'engagent sur la voie d'une position en tension entre deux types d'orientations :

- des orientations scientifiques : produire des connaissances sur le système didactique à partir d'une posture descriptive et compréhensive, ou encore élaborer des modèles descriptifs et compréhensifs de l'ingenium du professeur (Brousseau, 1988 ; Sarrazy, 2001 ; Sensevy, 2001) ;
- des orientations praxéologiques : développer des perspectives d'ingénieries didactiques ou encore des recherches d'aide à la décision (Martinand, 1994).

En EPS notamment, on peut voir que des unes aux autres « se dessine là tout un continuum allant des recherches pour comprendre aux recherches pour l'intervention » (Amade-Escot, 2003), ce qui laisse entrevoir quelques possibles difficultés quant aux rapports que peuvent entretenir les enseignants (CP ou PS dans notre cas) avec la didactique :

- les recherches didactiques peuvent leur permettre d'accéder à une plus grande lucidité sur leurs pratiques, mais il serait illusoire d'imaginer qu'elles puissent leur livrer des produits didactiques à appliquer clés en main ;

- les enseignants sont contradictoirement confrontés à trois points de vue vis-à-vis de la didactique qualifiée selon son origine par Martinand (1994) de « *praticienne* » (la littérature professionnelle), de « *normative* » (les programmes et l'institution) et de « *critique et prospective* » (la recherche).

Contrat et milieu didactique

L'observation didactique des activités des élèves en EPS constitue un axe prioritaire pour le travail engagé avec les CP dans notre démarche de recherche coopérative. La particularité de ce type d'observation consiste à s'appuyer sur l'évolution des dispositifs matériels, les interventions et consignes du professeur, et l'activité des élèves ; à partir de là, il sera possible de suivre l'influence de ces trois éléments sur les contenus réellement enseignés. Cela nécessite un véritable entraînement à l'observation qui tente de suivre le fil de l'évolution des contenus enseignés au cours d'une leçon ou « *d'observer les relations didactiques qui se développent, s'organisent et se clôturent par rapport aux contenus enseignés* » (Amade-Escot, 1995).

L'observation didactique articule deux notions théoriques fondamentales travaillées au sein de l'équipe de recherche coopérative :

Le contrat didactique

Nous retenons en particulier de la définition de Brousseau (1986) l'aspect implicite du contrat didactique qui repose donc sur les attentes réciproques et non formulées de chacun des protagonistes de la relation didactique. D'ailleurs, ce contrat préexiste, sans jamais avoir été discuté, dans le projet social qui fonde l'acte d'enseignement. Il s'établit ainsi sur des contradictions ou des paradoxes :

- si le professeur indique explicitement le comportement ou les réponses qu'il attend de ses élèves, il les empêche de les produire eux-mêmes, et donc d'apprendre (Brousseau, 1988) ;

- le temps didactique (chronogénèse) qui contraint le professeur à faire avancer son projet d'enseignement dans le temps scolaire qui lui est imparti, mais qui n'est pas superposable au temps long de l'apprentissage pour l'élève (Sensevy, 2001) ;

- des événements initiés soit par l'enseignant, soit par les élèves vont intervenir dans les leçons et vont avoir pour effet de transformer ou de changer l'enjeu ou l'objet d'apprentissage ; ce dernier va ainsi fonctionner sur des ruptures de contrat qui vont entraîner l'avancée de la connaissance.

Le milieu didactique

Ce concept s'inscrit dans des perspectives socio-constructivistes (interactions sujet/milieu, apprentissages par adaptation, interactions sociales) (Sensevy, 2002 ; Johsua et Félix, 2002). Le milieu peut être décrit comme comprenant un certain nombre d'éléments :

- le dispositif et les contraintes de la tâche, les instruments et les objets matériels qui en font partie (milieu matériel) ;

- les connaissances déjà acquises par l'élève, utilisables pour un nouvel apprentissage ;

- la « mémoire » de la classe, c'est-à-dire ce que l'enseignant connaît des élèves et des apprentissages déjà réalisés ;

- les savoirs visés, ou ce que l'enseignant projette de l'utilisation des contenus ;

- les interventions et consignes de l'enseignant visant à moduler et réguler le milieu.

Dans notre travail, cette notion apparaissait au départ prometteuse pour réexaminer la question de la place des contenus dans le conseil et la dichotomie (réelle ? apparente ?) entre les questions d'organisation et de contenus. Le milieu, dont l'installation et la régulation sont sous la responsabilité de l'enseignant – qui veille notamment à maintenir les interactions élève/milieu les plus favorables à l'apprentissage – est en effet le lieu de la mise en scène des savoirs à apprendre.

Contrat et milieu constituent par ailleurs deux notions interdépendantes. Le milieu est l'outil à la disposition de l'enseignant pour que ce dernier puisse créer les conditions de l'installation du contrat didactique. Le milieu est donc nécessaire à l'existence du contrat didactique et réciproquement, ce dernier permet à l'élève de s'engager dans les interactions élève/milieu.

Contrat et milieu didactiques ont été l'objet d'études et de réflexions dans l'équipe de recherche coopérative à partir de la présentation, puis de leur discussion par les CP d'articles ou d'extraits des différents auteurs cités (cf. entrées « par la théorie »). Ils ont également été mis à l'épreuve, en tant qu'outils de lecture, dans des observations de séances menées par des PS (cf. entrées « par la pratique »). Nous reviendrons en particulier, dans la section suivante, sur un exemple parmi les modalités de travail mises en œuvre au cours de la recherche coopérative : une séance menée par un PS et enregistrée en vidéo a été observée par le groupe des CP en début d'action (journée n° 2) et en fin de l'action (journée n° 10, deux ans et demi plus tard). Nous avons essayé de pointer les différences et les évolutions qui émergent des discours des CP à partir de ces deux temps d'observation.

La transformation de ces concepts par les stagiaires : dérive de sens ou réappropriation active ?

Dès le départ, nous avons pressenti quelques risques potentiels de difficultés et de confusion à propos de ces notions construites par la recherche à des fins de modélisation de la lecture et de l'analyse des tâches d'enseignement-apprentissage. Par exemple, la notion de contrat didactique, notamment dans sa dimension implicite, pouvait apparaître comme contre-intuitive pour les CP par rapport au terme même de contrat. Serait-il facile de la distinguer de la pédagogie du contrat avec laquelle les CP sont familiers ? Dans ce dernier cas, il y a, au contraire, un effort d'explicitation et de clarification des exigences, avec des possibilités de négociation de certains aspects du contrat (échéance, moyens, etc). Quant au concept de milieu, le risque de « naturalisation » est grand, en le réduisant à l'aspect dispositif matériel, généralement le plus évident et le plus immédiatement perceptible dans les tâches d'apprentissage en EPS.

Les résultats de l'étude montrent que le concept de contrat didactique se heurte à la vision habituelle de la notion de contrat manipulée par les CP dans le cadre de la pédagogie du contrat. Il est d'usage, en effet, dans l'enseignement de l'EPS, d'explicitier et de négocier avec les élèves les attentes du professeur. Les CP ont ainsi une grande expérience de l'utilisation de ce type de contrat. Dans cette option pédagogique, il apparaît clairement comme résultant d'une négociation explicite pouvant même donner lieu à un

document contractuel signé par les deux parties. Au cours de discussions animées, certains CP ont même considéré qu'il y avait abus de langage dans l'emploi du mot « contrat », en argumentant autour des notions habituellement associées à celle de contrat dans son acception courante : négociation, engagement écrit ou verbal, contractualisation. Par suite, ils ont même envisagé de substituer le terme de « rupture didactique » (voire même de « rupture » tout court) à celui de rupture du contrat didactique, inapproprié selon eux à la réalité de leur pratique. À titre d'illustration, dans le questionnaire bilan terminal de la recherche coopérative, à la question : « T'es-tu approprié certains aspects issus des recherches didactiques dans ta pratique ? » un CP répond : « *j'ai transformé certaines notions en les intégrant : de contrat didactique à rupture* », ce choix se trouvant validé, à ses yeux, par les observations réalisées au cours des différentes leçons. Il semble que nous sommes bien là devant un processus incertain de co-construction d'une notion, imprévisible quant à son aboutissement. Il s'agit d'un point de concrétisation de la question de « *viabilité* » (Desgagné, 1998, 2001) des savoirs, à la fois pour les chercheurs et les praticiens.

Arrêtons-nous un instant sur l'exemple de la situation d'observation d'une séance quatrième dont l'activité support est le volley-ball, enregistrée en vidéo (1) et menée par un PS avec une classe de quatrième. En début d'action les remarques des CP portent essentiellement sur la gestion de la classe et de la séance. L'un d'entre eux note par exemple plusieurs éléments :

- « *bon contact sur le plan des relations élèves/prof,*
- *est-ce que les élèves sont passés dans tous les rôles ?*
- *quel est l'intérêt de la démonstration réalisée par un groupe d'élèves ?* ».

Deux ans et demi plus tard, le regard du même CP a sensiblement évolué puisqu'il indique notamment :

- « *dans la 2^e situation, rupture initiée par les élèves : non respect de la consigne pour la zone arrière,*
- + *rupture initiée par le prof : il ne dit rien,*
- *à la fin de la situation, dans le dialogue avec les élèves (institutionnalisation du savoir appris : lancer haut, se déplacer, se placer, regarder), c'est le prof qui choisit les réponses : celles qu'il attend* ».

Ces différentes observations notées au vol par un CP confirment un basculement vers des préoccupations didactiques. Le travail autour des notions didactiques mené dans l'équipe de recherche coopérative a certainement produit des effets qui se manifestent dans les orientations adoptées par les CP au cours de leur activité d'observation et de conseil. Il n'en reste pas moins que le CP de notre exemple n'utilise jamais le terme de « contrat didactique », mais plutôt celui de « rupture » qui lui a sans doute paru mieux concrétiser la réalité de sa vision de la pratique observée. La recherche est alors questionnée : s'agit-il d'une réalité partagée par le chercheur et le praticien, mais appréhendée par des dénominations différentes ? En partie, si on considère que les CP ont été sensibles aux « ruptures » (2) qui scandent le déroulement d'une leçon et qui introduisent des changements dans les contenus enseignés. On peut de ce point de vue estimer que les apports des recherches didactiques ont « irrigué » les savoirs d'expérience des CP. Il faut également noter que tous les CP n'ont pas été unanimement d'accord ni pour adopter, ni pour récuser le terme de contrat didactique (et surtout le mot « contrat » lui-même), ce dernier s'intégrant de manière différenciée dans leur « épistémologie » personnelle de professeur (Amade-Escot, 2001). Ensuite, comme le remarquent d'ailleurs quelques CP, l'attention portée aux ruptures risque parfois de les conduire à généraliser ce terme à tout type de rupture, y compris des ruptures non didactiques (tout incident de quelque nature que ce soit dans l'activité des élèves). Enfin, signalons que nous n'avons pas manqué d'être interrogé par la lecture d'un rapport rédigé par un CP, à l'issue de sa visite à un PS, qui précise : « *le PS fait preuve de bonnes qualités relationnelles, mais le contrat didactique devrait être plus rigoureux afin de ne pas courir le risque de se laisser déborder* ». Dans cet exemple, le CP souhaite que le contrat dont il parle soit encore plus explicite, alors que le contrat didactique comporte fondamentalement une part d'implicité ... une ambiguïté persistante ?

Un autre moment de dissonance entre les notions scientifiques et les savoirs élaborés par les CP se manifeste à propos de milieu didactique. Cette notion, que nous avons retenue comme très prometteuse pour notre travail, s'est avérée en réalité peu (ou pas du tout) reprise par les CP, comme le montrent les entretiens réalisés avec eux six mois après la fin de la recherche coopérative. Quand il est question de milieu, cette notion reste assimilée au dispositif matériel utilisé dans les situations d'apprentissage ; et ce, d'autant plus que la pertinence et l'intérêt des dispositifs maté-

riels mis en œuvre pour les apprentissages en EPS sont valorisés par la communauté professionnelle comme une manifestation de l'expertise. Gardons-nous cependant d'une interprétation trop définitive : les CP ont souvent repéré dans leurs observations didactiques les effets des changements de dispositif ou de consignes sur l'évolution des contenus enseignés (et « les ruptures »). De ce point de vue, ces éléments sont donc apparus à leurs yeux de praticiens comme pertinents. Et de son côté, la recherche didactique pourrait les lire comme des phénomènes relevant de la mésogénèse (Sensevy, 2001), dimension de l'action du professeur qui relève de la régulation qu'il peut opérer sur le milieu. On peut alors se demander si leurs observations ne portent pas sur ces aspects mésogénétiques, sans qu'ils y reconnaissent le concept de milieu travaillé d'un point de vue théorique, notamment dans les exposés qui y ont été consacrés. Peut-être pourrions-nous aller jusqu'à dire qu'il s'agit d'une intégration « à leur insu » du milieu didactique, même si les CP indiquent généralement qu'ils ne se souviennent pas de cette notion ? Nous mentionnerons enfin que si la notion de contrat didactique avait fait l'objet de vives discussions au sein du groupe de CP (peut-être parce qu'ils ont bien perçu les enjeux qu'elle soulève), celle de milieu didactique n'a suscité aucun débat particulier et a semblé vite oubliée.

Ces deux exemples de circulation des concepts scientifiques, au-delà de leurs différences, nous conduisent à souligner une contrainte qui pèse sur les rapports entre les savoirs de la recherche didactique et la formation. Il existe un certain décalage (une « non-superposition ») entre « *la sémantique naturelle de l'action* » du praticien et « *le langage des modèles* » du chercheur (Sensevy, 2002), la première représentant la manière dont le familier de l'action perçoit le sens de cette dernière et s'exprime à son propos ; le second correspond au langage théorique utilisé par le chercheur pour décrire et analyser cette même action d'un point de vue distancié, indispensable pour construire une rupture avec le niveau empirique, préalable à tout discours de nature scientifique. Quels que soient les efforts réalisés pour installer une certaine adéquation d'un langage à l'autre, on ne peut, avec Sensevy, que livrer une appréciation prudente et mesurée sur la possibilité d'aboutir à un discours scientifique qui rende compte, pour le praticien, de la totalité du sens de l'action contenue dans ses propres formulations. Nous avons touché, dans notre cas, ce point sensible, puisque certains CP ont parfois évoqué des décalages recherche / terrain. De la même manière, le chercheur pourrait dire que les significations que prennent les

concepts didactiques sont, en réalité, dépendantes des institutions dans lesquelles ils sont mobilisés. Peut-être nous faut-il accepter l'idée d'une certaine « *incommensurabilité résiduelle irréductible* » (Dugal, 2003) entre concepts scientifiques du chercheur et langage quotidien du praticien ?

Cela nous conduit à nous montrer prudent vis-à-vis de certains volontarismes qui laissent entendre que pour améliorer les pratiques d'enseignement et de formation, il suffirait de mettre les résultats de la recherche à la disposition des praticiens : la circulation des savoirs entre les deux domaines se présente sans doute comme beaucoup plus complexe que cette vision un peu sommaire. Nous avons également tenté au cours de cette recherche coopérative de sortir de l'impasse qui pourrait naître de deux prises de position catégoriques. La première est celle qui, pour les chercheurs didacticiens, consisterait à affirmer que la recherche doit produire des connaissances scientifiques visant la description et la compréhension des phénomènes didactiques sans se préoccuper de l'éventuel impact de ces connaissances sur les enseignants, qui ne seraient pas « la bonne cible ». En écho, une seconde lui répond : celle des praticiens qui, soit posent la question de l'utilité des connaissances sur les phénomènes d'enseignement-apprentissage si elles ne fournissent pas de solutions pour la pratique, soit récusent par avance toute connaissance de type scientifique parce que par nature trop théorique. Les résultats de notre démarche coopérative (Dugal, 2003) montrent qu'une confrontation est possible entre savoirs de la recherche et savoirs pratiques des CP. Cette confrontation, forme particulière de circulation des savoirs, permet aux praticiens une intégration individualisée de certains éléments des savoirs (apports ?) de la recherche ou encore « une acclimatation » de ces derniers à leurs savoirs professionnels qui s'en trouvent par suite modifiés. En retour, et cette dimension est essentielle, l'interrogation et le questionnement par les praticiens des notions théoriques de la didactique fait partie intégrante pour le chercheur de son objet d'étude au même titre que l'examen des conditions de possibilité des coopérations praticiens/chercheurs.

EN CONCLUSION : FAIRE CONFIANCE À L'INTELLIGENCE DE CHACUN ET DE TOUS

La question de la circulation des savoirs

Dans le cas de cette action de formation, malgré la prise en compte, dès les fondements de la recherche

coopérative, de la perspective d'une appropriation personnalisée des savoirs de la recherche par les C.P., les concepts travaillés font difficulté pour les praticiens. La circulation des savoirs entre le site de l'action et le site de la recherche est complexe et semée d'embûches. C'est une utopie de considérer que ce processus puisse fonctionner de manière mécanique. Il relève d'une croyance identique à celle qui anime les défenseurs de l'idée de l'enseignement comme science appliquée de la psychologie ou de toute autre science ... en témoigne le transfert « *un peu trop sommairement conçu* » des recherches psychologiques vers la pédagogie pointé dans l'ouvrage de J. Piaget, *Psychologie et Pédagogie*, dont le sous-titre « *La réponse du psychologue aux problèmes de l'enseignement* » laisse penser qu'on pourrait fonder une pédagogie prescriptive au nom des résultats de la science (Donnay et Bru, 2002) ; or les concepts relèvent d'un certain mode de construction des savoirs et ne sont compréhensibles et utilisables comme tels que par ceux qui en possèdent les mécanismes de lecture et de compréhension. Les C.P. dans le cas présent ne sont pas formés à la manipulation de ces concepts théoriques. Une diffusion de ceux-ci au plus près de leur signification scientifique conduit inmanquablement à l'échec. Ce premier et obligatoire constat a découragé bien des chercheurs préoccupés de l'utilisation sociale de leurs travaux. L'ouvrage d'Huberman (1998) est symptomatique de cette position.

Cet échec ne prend sens que dans une position linéaire de la diffusion. Je transmets, ils intègrent. L'article de J.-C. Passeron (1991) est illustratif de cette position lorsqu'il développe la pensée de Peguy sur l'enseignement supérieur.

Si l'on abandonne cette position et que l'on considère que les concepts livrés sur la place publique deviennent la possession des utilisateurs, les concepts présentés sont à étudier dans leur transformation, dans leur déformation et dans leur réappropriation par les utilisateurs. C'est ainsi sans doute que l'on approche de la circulation des savoirs. C'est ainsi que s'établit la circulation des savoirs qui engage une véritable dynamique dans la genèse, la formalisation et la diffusion des savoirs. Ces trois mécanismes ne sont pas à concevoir de manière isolée mais comme en constantes interactions.

L'intelligence des utilisateurs

Cet exemple engage aussi une réflexion sur l'intelligence des utilisateurs et conduit à considérer qu'il

y a de la malice de l'intelligence à mettre à profit et à utiliser du savoir venant d'ailleurs. Le mécanisme apparaît comme un double régime « *d'altération et de réappropriation inventive* » (Amade-Escot et Léziart, 1996) des produits de la recherche par les praticiens. Les savoirs scientifiques ne sont pas sous-estimés par les enseignants. Ceux-ci sont seulement très réservés quant aux discours d'intention de certains théoriciens, considérant que leurs travaux apportent de fait des solutions aux problèmes des praticiens. Ces positionnements sont rejetés en bloc. Les autres connaissances ne sont pas niées en tant que telles. L'approche des connaissances par les praticiens demeure cependant complexe et délicate, même si ceux-ci sont prêts à faire des efforts de compréhension et d'intégration. Diverses stratégies sont alors repérées. Elles dépendent également de l'aide qui peut être apportée aux enseignants. Nous avons centré notre analyse sur la constitution d'un groupe de travail de longue durée associant de manière étroite chercheur et praticiens. Quelles que soient les procédures employées, les enseignants mettent en jeu des procédures intelligentes analysées particulièrement par des auteurs sensibles aux mécanismes de l'intelligence humaine et de sa capacité à contourner à transformer à se réapproprier des connaissances dont ils n'ont pas possession.

Prendre en compte les controverses

La conception de la circulation des savoirs ne nie évidemment pas la différence des savoirs existant entre les individus. Elle accorde par contre une réelle importance à la capacité qu'a chaque individu à s'adapter, à s'inscrire dans un échange, à faire progresser par la mise en commun, la maîtrise collective des connaissances. Cette perspective dont l'article révèle un aspect nous paraît essentielle au dépassement des clivages anciens et à la mise en perspective de nouvelles formes sociales de production de connaissances utiles et efficaces. Nous pensons également qu'enrichir l'approche des savoirs produits dans ces « forums hybrides » consisterait en une analyse des controverses produites entre les différents membres du groupe de travail quant aux abandons parfois douloureux et aux conquêtes riches que chacun est conduit à réaliser dans ce contexte d'échange et de production collective. Cette analyse des controverses liée à l'étude de la transformation du savoir collectif est un axe de recherche que nous souhaitons privilégier dans nos travaux à venir.

Jean-Paul Dugal
IUFM du Limousin et ID2 LEMME,
Université P. Sabatier, Toulouse III

Yvon Léziart
Lecps, Université Rennes II

NOTES

(1) La consigne donnée aux CP était la suivante : « Vous êtes le CP du PS dont vous observez la leçon. Indiquez quels sont les principaux points sur lesquels vous orienterez l'entretien conseil qui va suivre cette leçon ».

(2) Notion dont la validité a été, selon les CP, confirmée dans les différents moments d'observation.

BIBLIOGRAPHIE

AMADE-ESCOT C. (1995). – Observer les situations didactiques : de la recherche à la formation. *In La formation au métier d'enseignant*. Paris : Éditions Revue EPS (Dossier EPS ; n° 27).

AMADE-ESCOT C. (2001). – De l'usage des théories de l'enseignement. Questions de l'étude des contrats didactiques en EP. *In* A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier, **Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement**. Bruxelles-Paris : De Boeck.

AMADE-ESCOT C., LÉZIART Y. (1996). – **Contribution à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens**. Rapport scientifique de recherche INRP n° 30506. Paris : INRP.

BARBIER J.-M. (1998). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.

BROUSSEAU G. (1986). – Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. **Recherches en didactique des mathématiques**, vol. 7, 2 (Grenoble, La pensée sauvage Edt).

- CALLON M. (1981). – Pour une sociologie des controverses technologiques. **Fundamenta Scientiae**, vol. 2, n° 3/4 (Pergamon PressLtd, Great Britain).
- CALLON M. (1986). – Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. **L'année sociologique**, n° 36.
- CHEVALLARD Y. (1985). – **La transposition didactique**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1989). – **Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel**. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique (doc. interne n° 108). Grenoble : Université Joseph Fourier.
- CLOT Y. (1995). – **Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie**. Paris : La Découverte.
- COLLINET C. (dir.) (2001). – **Éducation physique et sciences**. Paris : PUF.
- DARRÉ J.-P. (1999). – **La production de connaissances pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence**. Paris : Éditions de la Msh-Inra.
- DE CERTEAU M., GIARD L. (1980). – **L'invention du quotidien**, tome 1. Paris : rééd. Gallimard, coll. folio-essais (1994).
- DELBOS G., JORION P. (1994). – **La transmission des savoirs**. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- DELBOS G. (1993). – Eux, ils croient, nous on sait. **Revue d'Éthnologie Française**, n° 3, tome 23.
- DEROUET J.-L. (2002). – Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences : un itinéraire de recherche, **Recherche et Formation**, n° 40.
- DESGAGNÉ S. (1998). – La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. **Recherches qualitatives**, vol. 18.
- DESGAGNÉ S., BEDNARZ N., COUTURE C., POIRIER L., LEBUIS P. (2001). – L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des sciences de l'éducation**, Vol. 27/1.
- DESTIENNE M., VERNANT J.-P. (1974). – **Les ruses de l'intelligence : la métis des Grecs**. Paris : Champs Flammarion.
- DODIER N. (2000). – **Le désenclavement de la médecine et de la science. Leçons politiques de l'épidémie du sida**. Rapport multigraphe, Ehess-Cermes.
- DONNAY J., BRU M. (2002). – **Recherches, pratiques et savoirs en éducation**. Bruxelles : De Boeck.
- DUGAL J.-P. (1999). – **Le contenu et la forme du conseil dans la relation conseiller pédagogique - professeur stagiaire**. Mémoire de DEA non publié. Université Toulouse II Le Mirail.
- DUGAL J.-P. (2003). – **Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS**. Thèse de doctorat non publiée. Université P. Sabatier Toulouse III.
- DUGAL J.-P., AMADE-ESCOT C. (2004). – Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. Recherche coopérative et savoirs didactiques. **Recherche et Formation**, n° 46.
- ÉTÉVÉ C., RAYOU P. (2002). – La demande de transfert des résultats de la recherche. Présentation de quelques points de vue. **Recherche et formation**, n° 40.
- HUBERMAN M., GATHER-THURLER M., NUFER E. (1998). – **La mise en pratique des recherches scientifiques : étude de la dissémination des résultats du programme national de recherche « Éducation et vie active »**, rapport exécutif. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- JOSHUA S., FELIX C. (2002). – Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. **Revue française de pédagogie**, n° 141.
- LATOUB B. (1996). – Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (dir.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- LÉZIART Y. (1996a). – Les rapports théorie/pratique dans les conceptions de l'éducation physique et sportive : permanence ou changement ? Études de trois périodes significatives. **Revue Française de Pédagogie**, n° 117.
- LÉZIART Y. (1996b). – Transposition didactique et éducation physique et sportive, remarques générales. **Revue Staps**, n° 42.
- LE BOTERF G. (2003). – L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. **Éducation permanente**, n° 157.
- MARTINAND J.-L. (1994). – La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. **ASTER**, n° 19.
- MARTINAND J.-L. (2002). – Entretien avec É. Burguière. **Recherche et formation**, n° 40.
- MOSCONI N. (1986). – De l'application de la psychanalyse à l'éducation. **Revue française de pédagogie**, n° 75.
- PASSERON J.-C. (1991). – **Le raisonnement sociologique, l'espace non poppérien du raisonnement sociologique**. Paris : Nathan.
- SARRAZY B. (2001). – Didactique et enseignement des mathématiques. L'enjeu de leurs rapports pour la formation des professeurs. In A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier, **Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement**. Bruxelles-Paris : De Boeck.
- SCHWARTZ Y. (1988). – **Expérience et connaissance du travail**. Paris : Terrains/Éditions sociales.
- SENSEVY G. (2001). – Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudoin et J. Friedrich (Eds), **Théories de l'action et éducation. Raisons éducatives**. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G. (2002). – **Discours et action : quels types de relations ? Communication table ronde au colloque Cultures sportives et artistiques ; formalisation des savoirs professionnels**. Rennes : ARIS.
- TERRISSE A., LÉZIART Y. (1997). – L'émergence d'une notion : la transposition didactique, entretiens avec Michel Verret. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**.

Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive

Guillaume Serres, Luc Ria, David Adé

Cet article de recherche présente une analyse du développement de l'activité professionnelle des professeurs stagiaires PLC2 EPS en formation initiale. Une des particularités de cette recherche est de décrire les transformations complexes et conjointes des composantes cognitives, émotionnelles et perceptives au fil de plusieurs contextes de classe et de formation. Cette description permet de souligner trois modalités de développement de l'activité des professeurs stagiaires et met l'accent sur l'impact (ou non) de l'intervention du formateur sur leur activité en classe.

Mots-clés : entretien de formation, développement, activité située, significations, contextes.

Une des principales caractéristiques de la formation initiale des professeurs en France et au plan international tient à ce qu'elle est scindée en de multiples contextes de formation : stages professionnels en responsabilité et en pratique accompagnée, entretiens de conseil pédagogique, cours magistraux, rédaction du mémoire professionnel, ateliers d'analyse de pratique. Un enjeu majeur au sein des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) est de réfléchir à la complémentarité de ces contextes afin de préparer efficacement à l'exercice du métier de professeur.

Cette scission de la formation initiale se retrouve au niveau de la littérature. Par exemple, l'activité des professeurs stagiaires a été étudiée lors des stages professionnels (Boudreau, 2001 ; Ria, Sève, Durand & Bertone, sous presse), lors des entretiens de conseil pédagogique post-leçon (Anderson, 1992 ; Carter & Doyle, 1987 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Darling-Hammond & Sclan, 1992 ; Eldar, 1990 ; Pajak, 1993), lors de la rédaction de mémoires professionnels (Cochran-Smith & Lytle, 1993 ; Cros, 1999 ; Gonnin-Bolo, 2002) et encore lors des ateliers d'analyse de pratiques (Altet, 2000 ; Nadot, 1998).

Ces études ont permis pour la plupart d'identifier les savoirs et les compétences essentiels pour l'exercice du métier (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, 1999 ; Tardif & Lessard, 1999). Notre recherche ne s'inscrit pas dans cette perspective de constitution d'une base de connaissances génériques pour enseigner (Gauthier, 1997), mais s'intéresse complémentarément à la dynamique même du développement professionnel de ces jeunes professeurs. Elle étudie leur activité en situation en décrivant conjointement les transformations des composantes cognitives, émotionnelles et perceptives au gré des contextes de classe et de formation.

UNE ANALYSE SÉMIOLOGIQUE DE L'ACTIVITÉ

Inspirée des travaux de Peirce (1978), la théorie sémiologique du cours d'action (Theureau, 2000, 2004) permet d'analyser la dynamique de l'activité selon le point de vue de l'acteur. Cette dernière a fourni la base conceptuelle et méthodologique de nombreuses recherches notamment sur l'enseignement et la formation (par exemple, Flavier, Bertone, Méard & Durand, 2002 ; Leblanc, Sève, Saury & Durand, 2003 ; Ria, Sève, Theureau, Saury & Durand, 2003). Elle a été choisie dans la mesure où, respectant le caractère dynamique et situé de l'activité, elle favorise l'étude des processus de développement et des contingences dans lesquelles ils se déploient. Cette analyse de l'activité est fondée sur trois présupposés théoriques principaux.

Le premier considère que l'activité, pour être comprise, doit être analysée de façon holiste. Son analyse n'est pas réductible à une de ses composantes. L'action et la cognition (Varela, 1989), l'action et la perception (Berthoz, 1997 ; Dourish, 2001 ; Kirshner & Whitson, 1997), les phénomènes cognitifs et émotionnels (Damasio, 2001) sont indissociables.

Le deuxième présupposé concerne le caractère situé de l'activité. Émergeant d'un effort d'adaptation aux contraintes d'une situation dans laquelle l'acteur puise des ressources pour agir (Hutchins, 1995 ; Lave, 1988 ; Norman, 1993), elle doit être étudiée *in situ* (Barbier & Durand, 2003 ; Clancey, 1997 ; Kirshner & Whitson, 1997 ; Leplat, 2000 ; Suchman, 1987). La situation est conçue comme la construction signifiante qu'opère un acteur dans et à partir d'un contexte donné (De Fornel & Quéré, 1999).

Le troisième présupposé est que l'activité, au niveau où elle est analysée, manifeste, valide et construit

constamment des connaissances (Clot, 1999 ; Theureau, Durand, Leblanc, Ria, Saury & Sève, sous presse). Une théorie de l'activité doit être en mesure de rendre compte de la construction constante de connaissances et de la transformation de l'expérience de l'acteur au cours de l'activité (Theureau, 2000 ; Vygostki, 1997). Le développement est envisagé ici comme une propriété essentielle de l'activité humaine (Clot, 1999 ; Lemke, 2000), et le couplage activité-situation comme changeant continuellement.

En se référant à l'objet théorique du cours d'action, cette recherche propose d'analyser « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (Theureau & Jeffroy, 1994, p. 19). La définition de cet objet théorique est fondée sur le postulat que ce niveau de l'activité, montrable, racontable et commentable, peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 2004). Ces dernières permettent une « description symbolique acceptable » (Varela, 1989, p.184) du couplage structurel d'un acteur avec sa situation, c'est-à-dire une description de l'activité et des caractéristiques de la situation effectuée du point de vue de la dynamique interne de l'acteur considéré (Theureau, 2000). Le cadre d'analyse du cours d'action inclut des entretiens lors desquels l'acteur, confronté à l'enregistrement de son activité, la décrit, la commente et l'explique. Un acteur invité à décrire *a posteriori* son activité la découpe, de manière spontanée, en unités significatives de son point de vue. Chacune de ces unités est, par hypothèse, la manifestation d'un signe. Restituer le cours d'action d'un acteur consiste à identifier ces signes de façon à rendre compte du flux permanent de significations construites en situation.

MÉTHODE

Participants et dispositif de formation

Un formateur (superviseur universitaire) et deux professeurs stagiaires, Julie et Caroline, en deuxième année de formation à l'IUFM (PLC2) ont été volontaires pour participer à cette étude. Âgées de 23 ans et 24 ans au moment de l'étude, elles avaient la responsabilité de classes de collège en Éducation Phy-

sique et Sportive (EPS). Chacune a : a) réalisé une leçon (Leçon 1), b) participé à un Entretien de formation à propos de cette leçon, c) préparé la leçon suivante (Leçon 2) et d) l'a réalisée. Une semaine sépareit les deux leçons effectuées avec une même classe et à partir d'une même activité sportive. L'entretien a été conduit par le formateur à partir de l'enregistrement vidéo de la Leçon 1. Ce dernier incitait les professeurs stagiaires à décrire leur action en classe, à réfléchir aux difficultés rencontrées et à envisager des évolutions afin de les dépasser.

Recueil des données

Deux catégories de données ont été recueillies : a) des données d'enregistrement au cours des divers contextes de formation, b) des données de verbalisation lors d'entretiens d'autoconfrontation *a posteriori*.

Les données d'enregistrement des leçons ont été recueillies à l'aide d'une caméra sur pied et d'un micro cravate. Ce dispositif a permis d'enregistrer les actions et communications des professeurs stagiaires. Les entretiens de formation ont été enregistrés à l'aide d'une caméra fixe afin de recueillir les actions et communications des interlocuteurs ainsi que les images de la leçon faisant l'objet de ces interactions.

Les données de verbalisation ont été recueillies au cours d'entretiens d'autoconfrontation réalisés avec chacune des professeurs stagiaires le lendemain de la deuxième leçon considérée. Le chercheur invitait les professeurs stagiaires à décrire et à commenter leur activité depuis la Leçon 1 jusqu'à la Leçon 2. Chacun d'eux pouvait arrêter la bande vidéo et revenir en arrière. Les relances du chercheur visaient à aider les professeurs stagiaires à décrire leur action et à s'assurer d'une compréhension mutuelle de cette dernière par une demande de précisions. Ces entretiens se sont déroulés en confrontant les professeurs stagiaires aux traces de leur activité issues de la Leçon 1, de l'Entretien de formation, de la Préparation de la Leçon 2 (*via* les inscriptions reportées sur leurs feuilles de Préparation de la Leçon 2) et de la Leçon 2.

L'enregistrement des entretiens d'autoconfrontation a été réalisé à l'aide d'une caméra fixe placée en arrière des acteurs. Cette dernière a permis d'enregistrer les verbalisations simultanément à la projection de l'enregistrement faisant l'objet de l'entretien.

Traitement des données

Le traitement des données a été réalisé en trois étapes : a) la description des comportements et la transcription des verbalisations des professeurs stagiaires en classe et au cours de l'interaction de formation ; b) l'identification et nomination des composantes de leur cours d'action et c) l'identification des séquences du cours d'action.

Description des comportements et transcription des verbalisations

Cette étape a consisté à présenter de façon synthétique et exploitable pour la suite du traitement les données d'enregistrement et de verbalisation recueillies. Dans un premier temps, les enregistrements des leçons ont été utilisés pour décrire les actions des élèves et des professeurs stagiaires en classe. Dans un deuxième temps, les enregistrements des entretiens de formation et des entretiens d'autoconfrontation ont été visionnés et transcrits sous forme de *verbatim* de façon à présenter les descriptions des contextes, les actions et communications en classe et en formation, parallèlement aux données d'autoconfrontation. Les *verbatim* concernant l'action en classe et en formation sont présentées entre guillemets. Celles recueillies au cours des entretiens d'autoconfrontation sont présentées en italique et entre guillemets.

Identification et nomination des composantes des signes des cours d'action

Dans le prolongement des recherches empiriques développées par Sève, Saury, Theureau & Durand (2002) et Ria *et al.* (sous presse) à partir du cours d'action de Theureau (2000, 2004), nous avons documenté quatre composantes de l'activité des deux professeurs stagiaires. Ces composantes sont l'unité significative, le représentamen, les préoccupations et les connaissances. L'identification et la nomination des composantes de ces signes discrets constituent l'analyse locale du cours d'action.

L'identification des composantes des signes a été conduite à partir d'une analyse simultanée des comportements de chaque professeur stagiaire et de la retranscription de leur autoconfrontation. Réalisée grâce à un questionnement spécifique, elle a précisé les processus de construction de signification en action. Elle a débouché sur l'analyse des relations qu'entretient une unité significative avec l'ensemble de l'activité passée et l'activité future attendue.

L'unité significative du cours d'action (US) est la fraction de l'activité qui est montrable, racontable ou commentable. Elle peut être une construction symbolique, une action ou une émotion. Elle a été identifiée à partir du questionnaire suivant : Que fait le professeur stagiaire ? Que pense-t-elle ? Que ressent-elle ? (par exemple : « Mal à l'aise, est convaincue que ce n'est pas au professeur d'installer le matériel tout en énonçant qu'elle n'a pas de solution »).

Le représentamen (R) correspond à ce qui, dans la situation à l'instant t considéré, est pris en compte par l'acteur. Il a été identifié par le questionnaire suivant : Quel est l'élément significatif pour le professeur stagiaire dans la situation ? Quel(s) élément(s) de la situation considère-t-elle ? Quel est l'élément rappelé, perçu ou interprété par elle ? (par exemple : « L'énoncé du formateur sur la nécessité de faire installer le matériel aux élèves »).

Les préoccupations (P) correspondent aux intérêts immanents à l'activité présente de l'acteur en fonction de ce qui fait signe pour lui (c'est-à-dire du représentamen). Elles ont été identifiées à partir du questionnaire suivant : Quelles sont les préoccupations du professeur stagiaire en liaison avec l'élément (R) (ou les éléments) pris en compte dans la situation ? (par exemple : « Préparer la délégation du matériel aux élèves pour la Leçon 2 »).

Les connaissances, constitutives de la culture de l'acteur, correspondent aux éléments mobilisés en action compte tenu de ses préoccupations à l'instant t. Elles ont été identifiées à partir du questionnaire suivant : Quelles sont les connaissances actualisées ou mobilisées (CM) par le professeur stagiaire à l'instant t ? (par exemple : « L'installation du matériel par les élèves peut être initiée en faisant mettre en place aux élèves une partie du matériel »). Quelles sont les connaissances construites (CC) à l'instant t ? (par exemple : « L'installation du matériel peut être améliorée en indiquant aux élèves avant de les envoyer chercher le matériel d'incliner les tapis pour les sortir du local et de revenir plus rapidement »). Quelles sont les connaissances validées (CV) ou invalidées (CI) par l'acteur ? (par exemple, Connaissance Validée en classe : « La constitution de couples d'élèves complémentaires permet une installation du matériel rapide et sans chahut lors de la leçon »).

Le développement se caractérise dans cette perspective par une succession de transformations situées des composantes cognitives, émotionnelles et perceptives de l'activité. Son étude est effectuée d'un point de vue intrinsèque, *via* les transformations

de ces composantes, et d'un point de vue extrinsèque, *via* l'observation des comportements des professeurs stagiaires en classe. Le croisement de ces points de vue permet en dernier lieu d'estimer l'efficacité de leurs actions en classe.

Identification des séquences du cours d'action

Les séquences du cours d'action regroupent les unités significatives du cours d'action caractérisées par des préoccupations (P) relatives à un même thème quel que soit le contexte considéré. Leur identification, réalisée à partir de l'analyse locale des cours d'action des deux professeurs stagiaires, constitue une analyse globale de la dynamique de l'activité pouvant intégrer plusieurs contextes de classe et de formation. Huit séquences ont ainsi été identifiées dans notre corpus.

Validité du traitement

Plusieurs procédures ont été utilisées pour garantir la validité du traitement des données. Premièrement, les transcriptions des données ont été présentées aux professeurs stagiaires participant à la recherche pour s'assurer de l'authenticité de leurs commentaires, et leur permettre d'éventuelles rectifications. Aucune modification majeure n'a été apportée à la lecture des données. Deuxièmement, des signes ont été documentés à partir d'un extrait du corpus par deux chercheurs familiers de l'enseignement en EPS et de la théorie du cours d'action. Leur agrément initial a été de 87 %, une fois réduites les différences de terminologie liées au vocabulaire employé. Chaque point de désaccord sur la façon de documenter cet extrait a été discuté de manière à atteindre un taux d'agrément de 100 %. Un des chercheurs a par la suite traité l'ensemble du corpus.

RÉSULTATS

Trois modalités de développement de l'activité des professeurs stagiaires ont été mises en évidence à l'aide des critères suivants : a) validation ou invalidation par le professeur stagiaire de l'énoncé du formateur au cours de l'Entretien de formation ; b) prolongement ou non sous la forme d'une activité réflexive au cours de la Préparation de Leçon 2 ; c) validation ou non de son action au cours de la Leçon 2. Elles se décrivent de la façon suivante :

– Modalité 1 : a) validation par le professeur stagiaire de l'énoncé du formateur au cours de l'Entre-

tien de formation ; b) prolongement sous la forme d'une activité réflexive au cours de la Préparation de Leçon 2 ; c) validation de son activité au cours de la Leçon 2 (3 des 8 séquences identifiées correspondent à cette modalité).

– Modalité 2 : a) validation par le professeur stagiaire de l'énoncé du formateur au cours de l'Entretien de formation ; b) prolongement sous la forme d'une activité réflexive au cours de la Préparation de leçon 2 ; c) pas de validation de son activité au cours de la Leçon 2 (2 des 8 séquences).

– Modalité 3 : a) invalidation de l'énoncé du formateur au cours de l'Entretien de formation ; b) pas de prolongement sous la forme d'une activité réflexive au cours de la Préparation de leçon 2 ; c) pas de validation de son activité au cours de la Leçon 2 (3 des 8 séquences).

Pour chacune des trois modalités de développement de l'activité des professeurs stagiaires sont présentées : a) une séquence de notre corpus pour laquelle est décrite l'activité des professeurs stagiaires lors de la Leçon 1, lors de l'Entretien de formation post-leçon, lors de la Préparation de la Leçon 2 et de sa réalisation en classe, et b) une synthèse des séquences regroupées sous une même modalité. Le choix des trois séquences décrites a été effectué en fonction de la richesse des données disponibles dans les divers contextes étudiés.

Modalité 1 de développement de l'activité

Description de la Séquence 1

Depuis le début de l'année scolaire, Caroline installe le matériel de gymnastique sans l'aide des élèves. Elle estime ne pas pouvoir leur déléguer cette tâche sans s'exposer à des comportements d'indiscipline. Elle reconnaît cependant ne pas être satisfaite de sa façon de procéder en évoquant la durée trop longue de cette installation (environ trente minutes) avant et après chaque cours (US1-1 : Unité Significative Signe 1-Séquence 1).

Lors de l'entretien post-leçon, le formateur repère que Caroline installe seule le matériel : « *Donc tu installes tout le matériel avant la leçon, avant l'arrivée des élèves ?* ». Le professeur stagiaire répond : « *Mmm... Oui, je n'ai pas réussi à leur apprendre à installer seuls le matériel, c'est quelque chose que j'appréhende, les élèves sont dissipés et le matériel lourd peut être dangereux...* ». La remarque du formateur lui procure un sentiment de malaise (US2-1) : « *Je suis mal à l'aise parce que je sens bien qu'il me*

dit : "C'est pas normal [de procéder de la sorte]...". En plus au fond de moi je sais que c'est pas comme ça que je vais leur apprendre à être autonomes ». Le formateur lui fait une proposition : « *Tu pourrais, sans tout leur faire installer, leur déléguer l'installation d'une partie du matériel...* ». Le professeur stagiaire accueille favorablement cette proposition (CC3-1) : « *C'est pas mal, ça peut être une première étape* ».

Elle s'interroge ensuite à plusieurs reprises : « *L'histoire du matériel, j'y ai repensé en sortant de l'entretien, puis les jours avant de préparer ma leçon et le jour où j'ai rédigé sur ma feuille mon plan de leçon* ». Elle envisage au moment de la rédaction de son plan de leçon d'exploiter la connaissance qu'ont les élèves de la disposition du matériel (CM4-1 : Connaissance Mobilisée Signe 4-Séquence 1), et constitue des couples d'élèves complémentaires (US4-1) : un élève « *calme* » et un « *excité* », ou un élève « *autonome* » et un élève « *ayant besoin d'être guidé* » (CM4-1). Cette répartition des élèves est pour elle une façon de déléguer l'installation d'une partie du matériel (les tapis légers et peu dangereux) et de maintenir le contrôle de la classe.

Au cours de la Leçon 2, le professeur stagiaire, munie du plan de leçon rédigé lors de la préparation, s'adresse aux élèves. Elle indique le rôle des élèves répartis en couples (US5-1) qui, à mesure qu'ils sont nommés, se dirigent vers le matériel qu'ils mettent en place sans incident : « *Là, j'envoie les élèves chercher le matériel... Je ne suis pas à l'aise, j'appréhende, même si j'ai tout préparé...* ». Une fois les rôles distribués, elle intervient ponctuellement à distance tout en restant à proximité des élèves non impliqués dans cette installation (US5-1). Finalement, cette nouvelle façon d'intervenir s'accompagne d'un sentiment de satisfaction (US6-1) : « *Là, une fois que le matériel est en place, je me dis que c'est pas si mal, c'est même bien* ». Le professeur stagiaire valide la connaissance construite au cours de la préparation de leçon (CV6-1 : Connaissance Validée Signe 6-Séquence 1), même si elle considère qu'il reste des points à améliorer (CC6-1 : Connaissance Construite Signe 6-Séquence 1).

Cette première séquence rend compte du développement de l'activité du professeur stagiaire de la Leçon 1 à la Leçon 2. Depuis le début de l'année, elle était face à des préoccupations contradictoires : conserver le contrôle et assurer la sécurité de la classe en ne l'impliquant pas dans l'installation du matériel en contrepartie d'une fatigue importante pour elle, ou l'impliquer en prenant des risques au niveau de la sécurité des élèves. Elle a privilégié la

première option, mais aucune des deux n'était satisfaisante à ses yeux. Le formateur a mis à jour l'inadéquation de cette activité et lui a proposé une solution. Le professeur stagiaire a retenu cette dernière et y a réfléchi à plusieurs reprises. Elle a ainsi précisé son activité au cours de la préparation de leçon et a concrétisé cette réflexion par l'inscription de couples d'élèves complémentaires sur son plan de leçon. Cette activité a fait intervenir des connaissances issues de ses expériences en situation d'enseignement : connaissances relatives aux caractéristiques des élèves ; connaissances relatives au fait que les élèves présents lors de la leçon précédente ont des repères sur l'emplacement du matériel. C'est dans cet entre-deux, hors des contextes de formation et de classe, que le professeur stagiaire a créé les conditions favorables à cette délégation du matériel. La sélection d'un groupe d'élèves et leur répartition en couples complémentaires ont réduit, pour elle, les risques de perte de contrôle en classe lors de cette installation du matériel.

En synthèse pour la Modalité 1

Le développement de l'activité repéré pour les trois séquences répondant à la Modalité 1 repose sur des processus de validation de la proposition du formateur, de précisions successives propices à la création d'une intervention singulière. Il repose également sur la validation en situation d'exercice professionnel de cette dernière en fonction de son efficacité. Le développement de l'activité professionnelle s'accompagne d'une fluctuation émotionnelle allant de l'insatisfaction provoquée par le formateur à l'inquiétude de devoir changer son intervention jusqu'à la satisfaction liée à son efficacité en classe. L'innovation est abordée par les professeurs stagiaires avec une grande prudence. Les transformations de l'intervention en classe génèrent de l'incertitude et prennent la forme de « retouches » successives apportées à des procédures testées par le passé.

Modalité 2 de développement de l'activité

Description de la Séquence 2

Depuis le début de son cycle de gymnastique, Caroline s'énerve (US1-2) lorsqu'elle souhaite regrouper les élèves afin qu'ils étirent leurs muscles assis chacun sur un tapis de gymnastique : « Là, je suis énervée et je me dis qu'ils ne sont pas autonomes, à chaque fois ils se dispersent dans la salle ». Décivant le caractère récurrent de cette situation et

l'énervement qui lui est lié, elle estime les élèves incapables de se répartir seuls tout en restant suffisamment groupés pour écouter ses consignes (US1-2). Elle valide une nouvelle fois la connaissance : Les élèves de cette classe ne sont pas capables de se répartir de façon ordonnée et regroupée avec leur tapis (CV1-2).

Au cours de l'Entretien de formation, Caroline affirme ne pas trouver de solution : « *Je ne vois pas comment faire pour les regrouper* » (US2-2). Le formateur lui suggère : « *Pourquoi ne pas utiliser les lignes au sol comme repères ?* ». Elle réfléchit alors à haute voix en pointant du doigt les lignes du gymnase sur l'écran de télévision : « *...Oui, quatre tapis entre ces deux lignes, quatre autres tapis ici...* ». Lors de l'entretien d'autoconfrontation, elle commente sa réaction faisant suite à la proposition du formateur : « *Quand il me dit : " Pourquoi ne pas utiliser les lignes au sol ? ", je me demande pourquoi je n'y ai pas pensé avant. Je me dis : " Mais bien sûr ! C'est évident, c'est un repère concret pour eux, moi je leur disais de ne pas laisser d'espaces libres, mais c'est pas concret. Si je leur dis dans tel carré [défini par les lignes du gymnase], là c'est concret..."* ». Convaincue par la proposition du formateur, elle est surprise et même vexée de ne pas y avoir pensé seule (US3-2). Elle énonce les raisons de l'inefficacité de sa procédure et invalide la connaissance mobilisée lors de la Leçon 1 : La sollicitation verbale suffit à regrouper les élèves (CI3-2 : Connaissance Invalidée Signe 3-Séquence 2) et construit une nouvelle connaissance avec l'aide du formateur : L'utilisation de repères concrets au sol est un moyen de regrouper les élèves (CC3-2).

En sortant de l'Entretien de formation, le professeur stagiaire précise le déroulement de son activité future (US4-2) : « *Je me suis dit : "Il faudra que j'indique les limites avant de les envoyer chercher les tapis"* ». Au cours de la Leçon 2, le professeur stagiaire demande aux élèves d'aller chercher le matériel nécessaire à leurs étirements. Elle s'aperçoit à leur arrivée qu'elle ne leur a pas donné d'indications particulières concernant leur répartition dans l'espace (US5-2) : « *Et là, je les vois arriver et je me suis dit : "Mince !" J'avais prévu de leur donner les limites avant de les envoyer chercher les tapis et là... Pouf ! J'ai oublié... Dans l'action, j'ai complètement oublié...* ». À cet instant, elle demande aux élèves les plus proches d'elle de se positionner entre deux lignes au sol et essaie d'indiquer ces mêmes repères aux autres élèves dispersés dans le gymnase (US6-2) : « *J'indique les limites mais*

les élèves sont déjà dispersés, ils ne m'entendent pas et ce n'est pas de leur faute ».

L'activité du professeur stagiaire se caractérise par une discontinuité entre l'interaction avec le formateur et l'intervention professionnelle. Nous pouvons interpréter cet oubli comme lié, non pas à une remise en cause de la validité de l'énoncé du formateur, mais à ses préoccupations au moment d'envoyer les élèves chercher leurs tapis. En effet, dès que les élèves se dirigent vers le matériel, elle s'adresse à un élève (Gino) en lui demandant de venir se placer dès qu'il a pris son tapis. La connaissance mobilisée dans cette situation est la suivante : Gino profite à chaque leçon de l'installation des tapis pour chahuter et perturber le déroulement du cours (CM5-2). À cet instant sa préoccupation principale (P5-2 : Préoccupation Signe 5-Séquence 2) concerne la surveillance d'un élève leader, qui profite à chaque leçon de l'installation des tapis pour chahuter. Cette focalisation, en plus de sa préoccupation d'anticiper l'exercice suivant (P5-2), l'absorbe complètement sans possibilité pour elle de s'en distancer. Ces deux préoccupations relatives au contrôle d'un élève et à l'anticipation de la suite de la leçon confinent en quelque sorte le professeur stagiaire à l'immédiateté de la situation présente. L'arrivée des élèves munis de leurs tapis (R5-2 : Représentation Signe 5-Séquence 2) est un élément saillant pour elle, associant le caractère désordonné de la répartition des élèves et le sentiment d'être débordée. À cet instant, elle s'aperçoit qu'elle n'a pas énoncé les limites de répartition dans l'espace et les indique aux premiers élèves qui arrivent avec leurs tapis (US6-2). Elle découvre dans cette situation que les autres élèves, dispersés, n'entendent pas ses indications (CC6-2).

En synthèse pour la Modalité 2

Les deux séquences inhérentes à cette Modalité 2 de développement de l'activité des professeurs stagiaires se caractérisent par le fait que l'activité envisagée en formation et lors de la préparation de la leçon suivante est empêchée (Clot, 1999) en fonction des opportunités propres aux situations de classe. La difficulté des professeurs stagiaires est de s'affranchir de l'instant présent pour pouvoir intervenir sur les événements en classe en mobilisant des éléments de réflexion construits préalablement. À ce titre il y a développement dans la mesure où l'activité envisagée en formation se prolonge en classe mais de façon tardive vis-à-vis des événements qu'il s'agissait d'éviter. L'activité envisagée est estimée

valide même si elle n'a pas été concrètement réalisée en classe.

Modalité 3 de développement de l'activité

Description de la Séquence 3

Au cours d'un exercice de gymnastique, Julie donne des conseils à une élève qui la sollicite en affirmant qu'elle ne parvient pas à réaliser le mouvement demandé. Elle poursuit ensuite son déplacement à la rencontre d'autres élèves plus éloignés. Au cours de l'entretien, le formateur est surpris : « *L'élève te dit : "Je ne sais pas faire". Tu lui donnes un conseil, mais tu ne restes pas... C'est surprenant ça...* ». Le professeur stagiaire répond : « *J'ai du mal à rester longtemps à regarder quelqu'un. J'ai toujours peur que ça dérape dans mon dos [que les élèves perturbent le déroulement de la leçon]* ». Elle estime son action auprès des élèves efficace et la proposition du formateur étonnante (US2-3) : « *Je trouve surprenant qu'il me dise : "Tiens c'est surprenant que tu ne restes pas à côté d'elle"* ». Elle interprète cette réaction en se disant que le formateur ne connaît pas assez ses élèves réputés difficiles à contrôler : « *Si je reste à côté d'elle [l'élève en difficulté] ça va partir de tous les côtés, elle va mettre du temps à faire l'exercice et les autres vont en profiter* ». Estimant ces élèves capables de perturber le déroulement de sa leçon, elle les surveille en permanence. Dans ces situations de classe, ses préoccupations sont de voir tous les élèves afin de leur donner des conseils, mais aussi d'être vue (P1-3 et P3-3). Elle a appris, lors des leçons précédentes, que l'activité des élèves est d'autant plus importante qu'elle se trouve proche d'eux et qu'elle leur fait sentir sa présence par le regard. Elle a également appris que les élèves se mettent en activité lorsqu'elle se dirige vers eux ou qu'elle leur adresse à distance de courtes injonctions (CM1-3 et CM3-3).

A posteriori, cette interaction avec le formateur ne fait pas l'objet de réflexion. Le professeur stagiaire estime que sa façon d'intervenir lors de la Leçon 2 est adéquate : « *Je reste sur ce fonctionnement où je passe, je donne le conseil, je m'en vais... Ça ne me pose pas de problème dans ma pratique en fait...* ». Elle récuse au cours de l'entretien la remarque insistante du formateur sans pour autant lui montrer de signes de désapprobation. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle fuit le rapport de force avec le formateur dans la mesure où elle est convaincue de l'efficacité de sa façon d'intervenir en classe et *a contrario* de l'inefficacité de son conseil.

Dans le cas présent, le formateur semble ne pas avoir identifié la nature des préoccupations du professeur stagiaire pour conserver le contrôle des élèves et le maintien de leur travail en classe. Sa proposition de se centrer sur un élève entraînerait une focalisation sur une seule préoccupation ; ce que le professeur stagiaire refuse puisqu'elle ne contrôlerait plus l'ensemble des élèves. La description de la complexité de son activité en classe n'a pas lieu lors de l'entretien de formation (en présence du formateur) mais au cours de l'entretien d'autoconfrontation (en présence du chercheur). Le mode stabilisé d'intervention en classe construit au fur et à mesure de ses expériences en classe lui donne satisfaction puisqu'il répond à ses fins. Et c'est sur cette différence de finalités de l'intervention en classe qu'achoppe le conseil du formateur. D'un côté, le professeur stagiaire tient à contrôler l'action des élèves et à les maintenir globalement au travail (ce qu'elle parvient à faire) ; de l'autre, le formateur souhaite l'orienter vers un suivi plus individualisé des élèves (ce qu'elle n'envisage pas dans l'immédiat).

En synthèse pour la Modalité 3

Les trois séquences inhérentes à cette Modalité 3 de développement de l'activité des professeurs stagiaires se caractérisent par une discontinuité entre l'entretien de formation et l'exercice professionnel. Elles mettent en évidence les décalages entre les exigences des formateurs et les préoccupations des professeurs stagiaires et la difficile remise en question de l'activité lorsqu'elle est associée à un sentiment d'efficacité en classe. Les remarques répétées du formateur, appuyées sur le constat d'une efficacité limitée des professeurs stagiaires en termes d'apprentissage des élèves, sont sans effet sur leur activité. Cependant, nous pouvons penser que l'interaction avec le formateur peut, à plus long terme, amener les professeurs stagiaires à percevoir les insuffisances de leur activité en classe.

DISCUSSION

L'étude pas à pas du développement de l'activité des deux professeurs stagiaires des situations de formation aux situations professionnelles permet d'appréhender : a) les processus d'invalidation en situation professionnelle et en formation, b) l'activité d'enquête, c) l'activité empêchée et la diversité des situations.

Les processus d'invalidation en situation professionnelle et en formation

Le développement de l'activité professionnelle peut être repéré lorsque les professeurs stagiaires remettent en cause la validité de connaissances mobilisées en classe. Ce processus d'invalidation s'opère principalement lorsque l'intervention auprès des élèves est estimée faiblement efficace. Il a lieu majoritairement en situation de classe mais aussi au cours des entretiens de formation. En effet, l'activité en formation est l'occasion d'une nouvelle appréciation de leur activité en classe. Elle leur permet notamment, sous l'impulsion du formateur, de percevoir différemment les connaissances mobilisées en classe. Une intervention vécue de façon satisfaisante peut être interprétée comme insatisfaisante au cours de l'entretien de formation. La Séquence 2 illustre comment Caroline invalide au cours de l'entretien une action estimée jusqu'alors efficace en classe concernant la répartition des élèves dans l'espace du gymnase.

Si les professeurs débutants invalident des connaissances en fonction de leur efficacité en classe, il est cependant fréquent qu'une action estimée inefficace subsiste au fil des leçons. Par exemple, Caroline (Séquence 1), installant depuis le début de l'année le matériel pédagogique, renonce contre son gré à l'objectif de gestion du matériel par les élèves. Son action, reconnue inefficace de son point de vue en termes d'apprentissage, est tout de même conservée. L'insatisfaction de cette action subsiste conjointement au sentiment de sérénité lié au contrôle des élèves. L'inertie entretenue par ce sentiment rend coûteux l'effort pour envisager d'autres solutions. À ce titre, les professeurs stagiaires persistent souvent dans des actions qu'ils qualifient eux-mêmes d'insatisfaisantes.

L'inertie au changement peut être rompue notamment à l'occasion de l'entretien de formation. L'activité dans cette situation se caractérise par la résurgence de sentiments d'insatisfaction initialement éprouvés en situation de classe. Dans le prolongement de Ria et Chaliès (2003), soulignant le rôle des émotions au sein de l'activité des professeurs débutants, nos résultats précisent les synergies entre la dynamique émotionnelle et les processus cognitifs à l'œuvre. Par exemple, le sentiment négatif lié à la façon d'intervenir en classe de Caroline, saillant en début d'année (Séquence 1) s'est estompé progressivement. En effet, elle n'y prêtait plus attention en classe au moment de notre étude. Au cours de l'entretien avec le formateur, ce sentiment a émergé de

nouveau. Cette nouvelle perspective a rendu plus explicite à ses yeux la forme d'intervention inappropriée aux exigences de la classe. La mise à jour en formation de tels sentiments éprouvés dans l'action en classe, s'accompagne chez les professeurs stagiaires de culpabilité et de frustration. Ceci est à la fois relatif à la mise à jour de difficultés qu'ils n'ont pu dépasser seuls et à l'image qu'ils souhaiteraient donner d'eux-mêmes au formateur. L'entretien de formation peut devenir une situation privilégiée de développement de leur activité professionnelle dans la mesure où il permet l'explicitation d'une expérience opaque, vécue dans l'urgence des situations de classe. Cette explicitation, essentielle à la mise à jour d'éléments du quotidien, ouvre sur une nouvelle interprétation et sur l'éventuelle transformation de l'activité en classe.

L'activité d'enquête

L'invalidation d'une connaissance en formation n'est pas suivie systématiquement de transformations en classe. Bien que les professeurs stagiaires aient perçu en formation de nouvelles perspectives d'actions (Quéré, 1999) (Modalités 1 et 2), leur activité, à la suite de cet entretien, est restée indéterminée. Exploratoire, elle a consisté, dans une succession de contextes hors des temps institutionnels, en une recherche d'indices. C'est-à-dire en une recherche d'éléments situationnels susceptibles d'être retrouvés lors de la prochaine leçon. Les solutions concrètes envisagées en situation de formation ont été successivement précisées : en sortant de l'entretien de formation, lors de la préparation de la leçon suivante ou de la rédaction d'un plan de leçon. La séquence la plus remarquable est celle où Caroline (Séquence 1) a constitué, au fil de multiples temps de réflexion, des paires d'élèves selon leurs caractéristiques. Elle a retenu comme un possible pour l'action en classe la suggestion du formateur de déléguer une partie du matériel. Elle a spécifié ce dernier lorsqu'elle a envisagé de déléguer le matériel léger et peu dangereux. Elle l'a encore spécifié en repérant des paires d'élèves complémentaires. Ce possible, estimé pertinent, intègre des connaissances sur les comportements typiques des élèves et sur les interactions en classe vécues depuis le début de l'année scolaire. Cette enquête, repérée pour les deux premières modalités de développement de l'activité, a pour fonction de simuler l'action à venir (Kirsch & Maglio, 1994) dans un but concret de simplification de l'intervention en classe.

La description de ces processus d'enquête et de simulation permet de repérer plusieurs contextes liés les uns aux autres à partir desquels se développe l'activité professionnelle selon différents niveaux ou échelles temporelles (Lemke, 2000 ; Peirce, 1978 ; Vygotski, 1997). Par exemple, sont repérables pour une même séquence les différents contextes à partir desquels l'activité d'un professeur stagiaire s'est développée : une intervention en classe (observable durant 5 minutes lors de la Leçon 1 : Caroline installe l'ensemble du matériel), une interaction avec un formateur (observable durant 15 minutes lors de l'Entretien de formation : Caroline mal à l'aise face au formateur relevant qu'elle installe elle-même le matériel pédagogique), une réflexion en sortant de l'Entretien de formation (quelques minutes évoquées par le professeur stagiaire lors de l'entretien d'autoconfrontation : Caroline pense à l'histoire du matériel et spécifie la proposition du formateur), une préparation de leçon (durant 10 minutes : Caroline constitue des paires complémentaires), une nouvelle intervention en classe (observable durant 5 minutes lors de la Leçon 2 : Caroline délègue une partie de l'installation du matériel aux élèves).

Ainsi décrite, l'activité professionnelle des stagiaires se développe selon diverses échelles temporelles et divers contextes de classe ou de formation. L'observation de l'activité pendant de longues durées est nécessaire afin d'appréhender ce qui fait son unité. Le sens même de leur activité en classe se construit au fil des différents couplages à ces situations *a priori* hétérogènes. Comprendre le développement de leur activité, c'est comprendre les relations qu'ils construisent à partir de ces différents contextes. Leurs interactions avec l'environnement ne s'organisent pas selon un monde objectif pré-établi ou prescrit par la formation, mais sont orientées (ou délimitées) selon une dynamique propre liée à une adaptation permanente aux perturbations auxquelles les soumettent continuellement ces interactions. L'histoire de cette dynamique traduit les liens qu'opèrent les professeurs stagiaires entre ces différents contextes.

L'activité empêchée et la diversité des situations

Malgré cette activité d'enquête et de simulation, l'action en classe ne va pas pour autant de soi. Les professeurs stagiaires subissent le plus souvent l'urgence de l'instant présent (Perrenoud, 1996) sans pouvoir repérer les contraintes et ressources propres à la situation de classe en vue de s'y adapter. La

Modalité 2 permet d'apprécier de quelle façon les professeurs stagiaires sont régulièrement « dépassés » par les événements. Une action estimée pertinente par Caroline (Séquence 2) lors de l'entretien de formation et de son prolongement n'a pas été envisagée comme une ressource au moment où les élèves étaient regroupés devant elle. Ce regroupement, *a priori* opportun pour indiquer les consignes de répartition aux élèves au cours de l'entretien de formation, n'a pas été reconnu comme tel et exploité par le professeur stagiaire lors de la leçon suivante. Cette dernière a subi à nouveau une situation pourtant connue en raison de son caractère récurrent : « À chaque fois que je les envoie chercher les tapis ils se dispersent ». On observe une adhérence à l'action dont il est difficile de se détacher (Quéré, 1999). Des décalages sont observés entre l'action prévue en formation et l'action réalisée en classe (Clot, 1999). Vygotski (1994) exprimait cela en disant que l'homme est plein à chaque instant de « possibilités non réalisées ». À ce titre, il y a bien développement de l'activité sans effets immédiats sur l'action réalisée. Il s'agit pour les professeurs stagiaires d'une ouverture de leur horizon expérientiel (Theureau, 2004). Ceci revient à considérer l'activité comme une unité au cours de laquelle un ensemble de possibles pour l'action est créé, précisé en fonction des caractéristiques typiques de l'action envisagée, et actualisé ou non en situation sur un mode indéterminé relativement aux caractéristiques des situations.

La formation : une question de savoirs et de compétences ?

La formation ne peut pas être réduite à une acquisition de savoirs et de compétences dans des contextes variés et à leur mise en œuvre. Ces processus d'acquisition, bien que fondamentaux, ne peuvent à eux seuls rendre compte du développement de l'activité des professeurs stagiaires en formation initiale. Une analyse holiste de l'activité permet de comprendre les possibilités et obstacles au développement de l'activité des professeurs stagiaires au cours de leur participation à divers contextes de formation.

L'analyse montre que l'activité se développe conjointement aux interprétations sans cesse renouvelées

des professeurs stagiaires. Une action en classe estimée efficace dans un contexte d'interaction avec les élèves, est remise en question en contexte d'entretien de formation. La formation, lors de l'entretien de formation, consiste à mettre à disposition des formés des éléments susceptibles de faire évoluer l'interprétation qu'ils portent sur leurs interventions. L'activité se développe également en lien avec les préoccupations des professeurs stagiaires. La participation à un entretien de formation permet leur évolution.

L'activité se développe en fonction des sentiments d'efficacité ou de malaise éprouvés par les professeurs stagiaires. À cet égard, l'entretien de formation apparaît comme une situation permettant d'agir sur cette dynamique par la mise à jour de ce que les professeurs souhaitent réaliser sans y parvenir. La formation influe sur cette dynamique émotionnelle, en favorisant le dépassement d'interventions précaires pour les formés ou en impulsant la remise en cause de situations stabilisées mais peu propices aux apprentissages des élèves.

L'étude pas à pas du développement de l'activité dans divers contextes de formation montre que les connaissances sont réorganisées en permanence selon les ancrages situationnels. Les connaissances construites lors de l'entretien de formation sont précisées en fonction des indices ou éléments situationnels repérés par les professeurs stagiaires. Elles constituent à chaque instant des ressources potentielles pour l'action en classe.

Les processus décrits à l'occasion de cette recherche montrent comment les professeurs stagiaires réorganisent constamment leur activité au cours de la formation. Ils montrent également les tensions et obstacles au développement de l'activité qui, dans cette perspective, ne constitue pas un accroissement linéaire mais plutôt un effort permanent d'adaptation aux divers contextes.

Guillaume Serres
CRF – CNAM de Paris, PAEDI – IUFM d'Auvergne

Luc Ria
PAEDI – IUFM d'Auvergne

David Adé
CETAPS – UFRSTAPS de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (2000). – L'Analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? **Recherche et Formation**, n° 35, p. 25-41.
- ANDERSON D.J. (1992). – **Teacher supervision that works : A guide formation university supervisors**. Greenwood Publishing Group.
- BARBIER J.-M. et DURAND M. (2003). – L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? **Recherche et Formation**, n° 42, p. 99-117.
- BERTHOZ A. (1997). – **Le sens du mouvement**. Paris : Odile Jacob.
- BOUDREAU P. (2001). – « Que se passe-t-il dans un stage réussi ? ». **Revue des sciences de l'éducation**, vol. 27, n° 1, p. 65-84.
- CHALIÈS S. et DURAND M. (2000). – Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. **Recherche et Formation**, n° 35, p. 145-180.
- CLANCEY W.J. (1997). – The conceptual nature of knowledge, situations, and activity. In P. Feltovich, K. Ford and R. Hoffman (eds.), **Expertise in Context**. Cambridge, MA : The MIT Press.
- CLOT Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail**. Paris : PUF.
- COCHRAN-SMITH M. et LYTLE S. (1993). – **Inside/outside : Teacher research and knowledge**. New York : Teachers College Press.
- CROS F. (1999). – **Le mémoire professionnel en formation d'enseignants**. Paris : L'Harmattan.
- DAMASIO A.R. (2001). – **L'erreur de Descartes : La raison des émotions**. Paris : Odile Jacob.
- DARLING-HAMMOND L. et SCLAN E. (1992). – Policy and supervision. In Glickman (Ed.), **Supervision in transition : 1992 yearbook of association formation supervision and Curriculum Development**. Alexandria, VA : ASCD.
- DE FORNEL M. et QUÉRÉ L. (1999). – **La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales**. Paris : Editions de l'EHESS.
- DOURISH P. (2001). – **Where the action is**. Cambridge, MA : MIT Press.
- ELDAR E. (1990). – Effect of self-managment on preservice teachers' performance during a field experience in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, n° 9, 4, p. 307-323.
- FLAVIER E., BERTONE S., MEARD J.-A. et DURAND M. (2002). – Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. **Revue Française de Pédagogie**, n° 139, p. 107-119.
- GAUTHIER C. (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur les savoirs des enseignants**. Bruxelles : De Boeck.
- GONIN-BOLO A. (2002). – « Le mémoire professionnel en lufm, "traduction" des savoirs, "médiation" des formateurs ? ». **Recherche et formation**, n° 40, p. 59-74.
- HUTCHINS E. (1995). – **Cognition in the wild**. Cambridge : The MIT Press.
- KIRSCH D. et MAGLIO P. (1994). – On distinguishing epistemic from pragmatic action. **Cognitive Science**, n° 18, p. 513-549.
- KIRSHNER D. et WHITSON J.A. (Eds.) (1997). – **Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives**. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- LAVE J. (1988). – **Cognition in practice**. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- LEBLANC S., SÈVE C., SAURY et DURAND M. (2003). – Les interactions utilisateur-environnement hypermédia en situation réelle de formation. **Savoirs**, n° 3, p. 55-73.
- LEMKE J.L. (2000). – Across the Scales of Time : Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. **Mind, Culture, and Activity**, n° 7, 4, p. 273-290.
- LEPLAT J. (2000). – **L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes**. Toulouse : Octares.
- NADOT S. (1998). – L'analyse de pratique en formation initiale des enseignants. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Coord.), **Analyser les pratiques professionnelles** (pp. 253-274). Paris : L'Harmattan.
- NORMAN D. (1993). – **Things that make us smart**. New York : Addison-Wesley.
- PAJAK E. (1993). – Change and continuity in supervision and leadership. In G. Carwetti (Ed.), **Challenge and achievements of american education : the 1993 ASCD yearbook**. Alexandria, VA : ASCD.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD P. (Eds.) (1996). – **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** Bruxelles : De Boeck.
- PEIRCE C.S. (1978). – **Écrits sur le signe**. Paris : Seuil.
- PERRENOUD P. (1996). – **Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude**. Paris : ESF
- PERRENOUD P. (1999). – **Dix nouvelles compétences pour enseigner**. Paris : ESF.
- QUÉRÉ L. (1999). – Action située et perception du sens. In M. De Fornel et L. Quéré (Eds.), **La logique des situations**. Paris : Editions EHESS.
- RIA L., SÈVE C., DURAND M. et BERTONE S. (sous presse). – Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Éducation Physique. **Revue des Sciences de l'Éducation**.
- RIA L., SÈVE C., THEUREAU J., SAURY J. et DURAND M. (2003). – Beginning teacher's situated emotions : study about first classroom's experiences. **Journal of Education for Teaching**, n° 29, 3, p. 219-233.
- RIA L. et CHALIÈS. (2003). – Dynamique émotionnelle et activité. Le cas des enseignants débutants. **Recherche et Formation**, n° 42, p. 7-19.
- SÈVE C., SAURY J., THEUREAU J. et DURAND M. (2002). – La construction de connaissances chez les sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. **Le Travail Humain**, n° 65, 2, p. 159-190.

- SUCHMAN L. (1987). – **Plans and situated actions**. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- TARDIF M. et LESSARD C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels**. Bruxelles : De Boeck.
- THEUREAU J. et JEFFROY F. (1994). – **Ergonomie des situations informatisées**. Toulouse : Octarès.
- THEUREAU J. (2000). – Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M. Barbier (Ed.), **L'analyse de la singularité de l'action**. Paris : PUF.
- THEUREAU J. (2004). – **Cours d'action : méthode élémentaire**. Toulouse : Octarès.
- THEUREAU J., DURAND M., LEBLANC S., RIA L., SAURY J. et SÈVE C. (sous presse). – **Étude sémiologique des activités humaines, recherche et conception en formation et éducation**.
- VARELA F. (1989). – **Autonomie et connaissance**. Paris : Seuil.
- YIGOTSKI L.S. (1994). – Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. (F. Sève, Trad.). **Société française**, n° 50, p. 35-47.
- YIGOTSKI L.S. (1997). – **Pensée et langage**. Paris : La Dispute.

TABLEAUX SYNTHÉTISANT, À PARTIR DES COMPOSANTES DES SIGNES, LE DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ DES PROFESSEURS STAGIAIRES

Activité documentée	Séquence 1 - Caroline Construction locale du cours d'action
<p>Leçon 1 Autoconfrontation [AC] : « <i>Là, il est 13 h 40, j'installe le matériel avant que les élèves arrivent, c'est long, ça ne me fait pas plaisir mais je trouve que c'est dangereux avec cette classe. Je sais qu'ils sont capables de tout, ils en profitent pour faire n'importe quoi dès qu'on leur demande de gérer le matériel</i> ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 1</p> <p>Préoccupation (P1-1) : – Éviter les dangers liés à la manipulation du matériel par les élèves.</p> <p>Représentamen (R1-1) : – Le temps disponible avant l'arrivée des élèves.</p> <p>Unité significative (US1-1) : – Insatisfaite, installe seule le matériel nécessaire à la leçon.</p> <p>Connaissances mobilisées (CM1-1) : – Les élèves sont indisciplinés et imprévisibles. – L'installation du matériel par les élèves de cette classe peut comporter des risques – L'installation du matériel est une source de perturbation du déroulement du cours.</p>
<p>Entretien de formation [AC] : « <i>Je suis mal à l'aise parce que je sens bien qu'il me dit : "C'est pas normal [de procéder de la sorte]..." En plus au fond de moi je sais que c'est pas comme ça que je vais leur apprendre à être autonomes. Et là, le formateur me fait réfléchir sur le fait qu'il faut que je leur fasse travailler ça de toute façon. Il me dit que je peux commencer par leur faire installer seulement une partie du matériel. Je me dis que c'est pas mal, ça peut être une première étape</i> ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 2</p> <p>Préoccupation (P2-1) : – Trouver un moyen de déléguer aux élèves l'installation du matériel.</p> <p>Représentamen (R2-1) : – L'énoncé du formateur sur la nécessité de faire installer le matériel aux élèves.</p> <p>Unité significative (US2-1) : – Mal à l'aise, est convaincue que ce n'est pas au professeur d'installer le matériel tout en énonçant qu'elle n'a pas de solution.</p> <p>Connaissances mobilisées (CM2-1) : – L'installation du matériel revient aux élèves. – L'installation du matériel est une source de perturbation du déroulement du cours. – L'installation du matériel par les élèves de cette classe peut comporter des risques.</p> <p style="text-align: center;">Signe 3</p> <p>Représentamen (R3-1) : – L'énoncé du formateur proposant de déléguer seulement une partie du matériel aux élèves.</p> <p>Unité significative (US3-1) : – Estime la suggestion du formateur favorable pour initier l'installation du matériel par les élèves.</p>

TABLEAUX (suite)

Activité documentée	Séquence 1 - Caroline Construction locale du cours d'action
	<p>Connaissance construite (CC3-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'installation du matériel par les élèves peut être initiée en leur faisant mettre en place une partie du matériel le plus léger.
<p>Préparation de la Leçon 2</p> <p>[AC] : « L'histoire du matériel j'y ai repensé en sortant de l'entretien, puis les jours avant de préparer ma leçon et le jour où j'ai rédigé sur ma feuille mon plan de leçon. J'ai fait des couples d'élèves pour être efficace, par exemple Sandra et Gino, une élève calme avec un élève un peu plus excité. Un élève autonome, Aïla et Géraldine qui a besoin d'être guidée, j'ai fait des couples comme ça avec les élèves qui étaient là à la dernière leçon, ils ont vu comment placer les tapis ».</p>	<p align="center">Signe 4</p> <p>Préoccupation (P4-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préparer la délégation du matériel aux élèves pour la Leçon 2. <p>Représentamen (R4-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La possibilité suggérée par le formateur de déléguer l'installation d'une partie du matériel aux élèves. <p>Unité significative (US4-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constitue des couples d'élèves en associant des élèves de profils différents. <p>Connaissances mobilisées (CM4-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gino est un élève imprévisible. - Sandra est une élève calme. - Aïla est une élève capable de guider ses camarades. - Géraldine est une élève qui a besoin d'être guidée. - Une partie des élèves connaît la disposition des tapis. - L'installation du matériel par les élèves peut être initiée en leur faisant mettre en place une partie du matériel.
<p>Leçon 2</p> <p>[AC] : « Je prends ma feuille j'ai tout noté. Là j'envoie les élèves chercher le matériel, je ne suis pas à l'aise, j'appréhende, même si j'ai tout préparé c'est un gros changement [l'installation du matériel par les élèves]. Je les envoie mettre en place le matériel... Je pars vers le matériel, je trouve qu'ils mettent du temps et sur le coup je suis mal à l'aise, je laisse un groupe dans mon dos, mais bon ils installent bien le matériel en fait, je croyais qu'ils chahutaient dans le local, mais non. Là, une fois que le matériel est en place, je me dis que c'est pas si mal, c'est même bien, et en même temps je me dis que la prochaine fois il faudra que je leur précise d'incliner les tapis pour les sortir du local, c'est plus rapide et puis aussi de leur dire avant de les envoyer de revenir vers moi une fois qu'ils ont installé le matériel pour que l'on puisse faire les groupes pour la suite [de la leçon] rapidement ».</p>	<p align="center">Signe 5</p> <p>Préoccupation (P5-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indiquer aux élèves leurs rôles concernant l'installation des tapis. <p>Représentamen (R5-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les notes de son plan de leçon relatives aux paires d'élèves. - Le déplacement des élèves vers le local du matériel. <p>Unité significative (US5-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mal à l'aise, observe les élèves qu'elle envoie vers les tapis son plan à la main. <p>Connaissance mobilisée (CM5-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'installation d'une partie du matériel par les élèves est un moyen de les faire accéder à davantage d'autonomie. <p align="center">Signe 6</p> <p>Préoccupation (P6-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire installer les tapis par les élèves tout en supervisant l'ensemble de la classe. <p>Représentamen (R6-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le temps mis par un groupe d'élèves pour sortir les tapis. - Les élèves installent le matériel. <p>Unité significative (US6-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Satisfaite de l'installation des tapis par les élèves, estime que son dispositif peut être encore amélioré <p>Connaissance validée (CV6-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La constitution de couples d'élèves complémentaires permet une installation du matériel rapide et sans chahut lors de la leçon. <p>Connaissance construite (CC6-1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'installation peut être améliorée en indiquant aux élèves avant de les envoyer chercher le matériel d'incliner les tapis pour les sortir du local et de revenir plus rapidement.

TABLEAUX (suite)

Activité documentée	Séquence 2 - Caroline Construction locale du cours d'action
<p>Leçon 1 [AC] : « Je regarde Gino, il va se battre avec les tapis, il le fait à chaque fois. Et là je suis énervée et je me dis qu'ils ne sont pas autonomes, à chaque fois ils se dispersent dans la salle. Ça m'énerve qu'ils ne soient pas capables de se rapprocher, à chaque fois ils se dispersent avec les tapis ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 1</p> <p>Préoccupation (P1-2) : - Surveiller Gino tout en supervisant la répartition des élèves avec leur tapis dans l'espace.</p> <p>Représentamen (R1-2) : - Gino utilisant les tapis pour se battre. - Les élèves se dispersant dans le gymnase.</p> <p>Unité significative (US1-2) : - Énervée, se dit que les élèves ne sont pas capables de s'installer les tapis en restant regroupés.</p> <p>Connaissance mobilisée (CM1-2) : - Gino profite du moment d'installation des tapis pour se battre.</p> <p>Connaissance validée (CV1-2) : - Gino profite du moment d'installation des tapis pour se battre. - Les élèves ne sont pas capables de se répartir de façon ordonnée et regroupée avec leur tapis.</p>
<p>Entretien de formation [AC] : « Je me dis : Comment faire pour que ce soit à peu près cadré et qu'ils soient bien en place, qu'ils ne laissent pas des espaces libres, que je ne sois pas obligée de faire des allers et retours trop grands ? Je ne vois pas comment faire c'est ce que je dis au formateur. Et là, quand il me dit : "Pourquoi ne pas utiliser les lignes au sol", je me demande pourquoi je n'y ai pas pensé avant. Je me dis : "Mais bien sûr ! C'est évident, c'est un repère concret pour eux, moi je leur disais de ne pas laisser d'espaces libres, mais c'est pas concret". Si je leur dis dans tel carré [défini par les lignes du gymnase], là c'est concret ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 2</p> <p>Préoccupation (P2-2) : - Trouver une manière d'organiser la répartition des élèves dans l'espace.</p> <p>Représentamen (R2-2) : - L'absence de solutions concernant l'organisation des élèves dans l'espace</p> <p>Unité significative (US2-2) : - Énonce au formateur qu'elle ne voit pas comment organiser la répartition des élèves dans l'espace.</p> <p style="text-align: center;">Signe 3</p> <p>Préoccupation (P3-2) : - Trouver une manière d'organiser la répartition des élèves dans l'espace.</p> <p>Représentamen (R3-2) : - La proposition du formateur d'utiliser les lignes au sol.</p> <p>Unité significative (US3-2) : - Estime évidente la proposition du formateur d'utiliser les lignes au sol comme repères pour délimiter l'espace.</p> <p>Connaissance invalidée (CI3-2) : - La sollicitation verbale des élèves suffit au regroupement des élèves.</p> <p>Connaissance construite (CC3-2) : - L'utilisation de repères concrets au sol est un moyen de regrouper les élèves.</p>
<p>Préparation de la Leçon 2 [AC] : « Le jour où j'ai préparé ma leçon j'ai repensé à ce moment difficile, à l'histoire des tapis. Je me suis dit : "Il faudra que j'indique les limites avant de les envoyer chercher les tapis" ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 4</p> <p>Préoccupation (P4-2) : - Définir les indications à apporter aux élèves pour la prochaine leçon.</p> <p>Représentamen (R4-2) : - Les difficultés liées à l'installation des tapis. - La solution proposée par le formateur.</p>

TABLEAUX (suite)

Activité documentée	Séquence 2 - Caroline Construction locale du cours d'action
	<p>Unité significative (US4-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estime que le moment de regroupement est propice pour indiquer les limites aux élèves. <p>Connaissance mobilisée (CM4-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'utilisation de repères concrets au sol favorise le regroupement des élèves.
<p>Leçon 2</p> <p>[AC] : « Dans le feu de l'action j'oublie les limites. J'envoie les élèves, je surveille Gino et en même temps je suis sur l'exercice suivant, quand je vois les premiers arriver je me dis : "Mince ! J'avais prévu de leur donner les limites avant de les envoyer chercher les tapis", et là... Pouf ! J'ai oublié... Dans l'action, j'ai complètement oublié... Je le dis à ce groupe qui arrive, J'indique les limites mais les élèves sont déjà dispersés, ils ne m'entendent pas et ce n'est pas de leur faute ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 5</p> <p>Préoccupation (P5-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envoyer les élèves chercher les tapis tout en surveillant Gino. - Définir l'exercice suivant. <p>Représentamen (R5-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gino en train de se battre avec les tapis. - L'arrivée des premiers élèves avec les tapis se répartissant aléatoirement dans la salle. <p>Unité significative (US5-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'aperçoit qu'elle n'a pas indiqué les limites de répartition dans l'espace. <p>Connaissance mobilisée (CM5-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gino profite à chaque leçon de l'installation des tapis pour chahuter et perturber le déroulement du cours. <p style="text-align: center;">Signe 6</p> <p>Préoccupation (P6-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cadrer la répartition dans l'espace des élèves avec leurs tapis. <p>Représentamen (R6-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves dispersés. - La solution proposée par le formateur. <p>Unité significative (US6-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indique aux premiers élèves les limites de répartition en s'apercevant de son oubli. <p>Connaissance construite (CC6-2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'indication des limites au retour des élèves ne permet pas d'être entendue par l'ensemble de la classe.

TABLEAUX (suite)

Activité documentée	Séquence 3 - Julie Construction locale du cours d'action
<p>Leçon 1 [AC] : « Je passe, je regarde le mouvement. J'essaie de faire ça pour tous les élèves pour leur donner un conseil. Je regarde dans mon dos, je donne des conseils de loin, c'est quelque chose que je fais pour leur montrer que je les vois, globalement je vois que l'exercice est pas trop mal réalisé, mais je ne vois pas grand chose de plus ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 1</p> <p>Préoccupation (P1-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseiller chacun des élèves. - Superviser globalement l'activité des élèves. - Montrer aux élèves qu'elle les surveille. <p>Représentamen (R1-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'exercice réalisé par l'élève près d'elle. - L'exercice réalisé par l'élève éloigné d'elle. <p>Unité significative (US1-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passe auprès des élèves en donnant des conseils. <p>Connaissance mobilisée (CM1-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervenir à distance permet de montrer aux élèves qu'on les voit.
<p>Entretien de formation [AC] : « Ça m'étonne qu'il me dise ça, moi, ça ne me choque pas. Alors est-ce que c'est parce que je connais mes élèves, et donc je sais comment ils sont, je ne sais pas, mais c'est vrai que moi ça m'étonne. Je trouve surprenant qu'il me dise : "Tiens c'est surprenant que tu ne restes pas à côté d'elle", alors c'est pour ça que j'essaye de lui... J'essaye de lui justifier, si je reste à côté d'elle [l'élève en difficulté] ça va partir de tous les côtés, elle va mettre du temps à faire l'exercice et les autres vont en profiter ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 2</p> <p>Préoccupation (P2-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justifier au formateur son action en classe. <p>Représentamen (R2-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'étonnement du formateur concernant sa façon de conseiller les élèves sans prendre le temps de les réguler. <p>Unité significative (US2-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etonnée, se dit que le formateur ne connaît pas assez ces élèves pour proposer une telle façon d'intervenir en classe. <p>Connaissance mobilisée (CM2-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rester auprès des élèves ne permet pas de superviser et de contrôler l'ensemble de la classe.
<p>Préparation de la Leçon 2 [AC] : « Au moment de préparer ma séance, j'ai pas du tout pensé à ça, à l'aspect circulation dans l'espace, arrêt sur les personnes, tout ça, je n'y ai pas... Je l'ai complètement occulté, j'y ai vraiment pas pensé ».</p>	
<p>Leçon 2 [AC] : « Je reste sur ce fonctionnement où je passe, je donne le conseil, je m'en vais... Ça ne me pose pas de problème dans ma pratique en fait... Parce que si je reste à côté d'eux, ils mettent du temps à faire l'exercice et je ne peux pas voir tout le groupe. Là, je passe, je donne un conseil et je continue, et en même temps, j'interviens sur ceux qui sont dans mon dos, je leur dis si c'est bien, mais ça me permet de conseiller un élève et de montrer à ceux qui sont autour que je les vois ».</p>	<p style="text-align: center;">Signe 3</p> <p>Préoccupation (P3-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseiller un élève. - Montrer aux autres élèves un contrôle permanent. <p>Représentamen (R3-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'exercice réalisé par l'élève à qui elle adresse ses conseils. - Le comportement des élèves éloignés d'elle. <p>Unité significative (US 3-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimant son action efficace, Julie continue de se déplacer auprès des élèves auxquels elle donne des conseils. <p>Connaissances mobilisées (CM 3-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves observés individuellement prennent davantage de temps pour réaliser l'exercice demandé. - Intervenir à distance, par le regard ou par la voix, permet d'adresser un conseil tout en montrant sa présence aux élèves éloignés. <p>Connaissances validées (CV 3-3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervenir à distance, par le regard ou par la voix, permet d'adresser un conseil tout en montrant sa présence aux élèves éloignés.

Représentations du métier et de l'école des accédants enseignants issus des immigrations à l'IUFM de Créteil

Florence Legendre

L'interrogation centrale à laquelle l'article cherche à répondre est de savoir si les origines migratoires font varier significativement les conceptions du métier et les attitudes professionnelles des accédants enseignants. À partir d'une enquête par questionnaires menée auprès de 1 022 stagiaires IUFM 2^e année de l'académie de Créteil, des typologies de conceptions du métier ont été élaborées et systématiquement mises en perspective aux origines sociales et migratoires. Les enseignants issus des immigrations forment un groupe hétérogène qui se distingue très nettement sur deux axes modaux d'opposition : l'ordre d'enseignement et la configuration migratoire de la famille. Enfin, on s'interroge sur l'influence de l'origine migratoire sur le souhait d'enseigner en ZEP qui peut être interprété comme un manière de résoudre le dilemme de statuts que certains enseignants issus des immigrations ont à affronter.

Mots-clés : représentations du métier, attitudes professionnelles, enseignants issus des immigrations, accédants enseignants.

La *professionnalisation*, dans un des sens de cette notion polysémique, peut s'entendre comme le processus progressif d'affiliation à un groupe professionnel en rapport avec la socialisation et la construction de l'identité professionnelle. Sans entrer dans les débats entre fonctionnalisme et interactionnisme sur la question de l'existence même d'une *profession* enseignante (1), nous retenons ici une conception d'inspiration interactionniste de la notion de profession. Selon E.C. Hugues (Hugues E.C., 1996) une profession est caractérisée par le fait que l'exercice de ses activités nécessite l'obtention d'une *licence*, c'est-à-dire d'une permission légale d'exercer un cer-

tain travail interdit aux autres individus qui n'en sont pas détenteurs (ce qui peut correspondre, pour ce qui concerne les enseignants par exemple, à l'obtention du CRPE, CAPES, CAPET, CAPLP, agrégation, etc. (2) ...) et par l'existence d'un *mandat*, c'est-à-dire un sens social des activités et une mission définis par les *professionnels* eux-mêmes. L'ensemble de ces processus permet d'acquérir une reconnaissance sociale basée sur le fait que la société reconnaît à la profession en question l'exclusivité dans la réalisation de la mission considérée. Enfin, l'appartenance au groupe professionnel s'ancre par la socialisation professionnelle, qui peut débiter bien avant les études et qui

perdure tout au long de la carrière (3) (Périer P., 2004) et dans le partage de conceptions communes du métier qui participent fortement à la constitution des *identités professionnelles*.

La *professionnalisation* des enseignants dans son sens fonctionnaliste comme dans son assertion interactionniste ou celles plus critiques des néo-marxistes ou des néo-wéberiens (Dubar C. et Tripier P., 1998), est caractérisée par le suivi d'une formation universitaire et l'obtention d'un diplôme – étroitement liée à la *licence* – qui permet de réserver l'accès à la profession à ceux qui en sont détenteurs. Cette formation, outre l'apprentissage de connaissances cognitives destinées à la pratique professionnelle, a également pour but de favoriser la diffusion d'une conception commune du métier, c'est-à-dire une définition plus ou moins stable du rôle en qualité de professionnel et de la fonction de la profession dans la société. En ce sens, le processus de *professionnalisation* des enseignants s'accompagne du partage d'une même conception de l'identité, des règles de conduites, des buts et des valeurs de la profession, dans le cadre d'une culture professionnelle, au sens de Hugues, c'est-à-dire une communauté d'expériences et de pratiques propres à un groupe social qui s'incarne dans des comportements habituels et des conceptions conventionnellement partagées par tous.

Néanmoins si les processus de professionnalisation amènent à l'acceptation et à l'intériorisation des règles morales de la conduite professionnelle, il ne faut pas omettre les différences objectives qui existent au sein d'un groupe professionnel. L'hétérogénéité sociale du corps enseignant, la division statutaire de la profession sont autant d'éléments qui participent de ces différences. La profession enseignante est segmentée (Strauss, 1992), notamment en fonction de la structure institutionnelle qui distingue fortement le primaire du secondaire mais également par rapport à la diversité de statut existant et des lieux d'exercice. Nous nous proposons ici de mettre en évidence l'analogie de certains éléments qui traduisent l'appartenance à la communauté enseignante, le partage de l'identité professionnelle, les représentations du métier et de l'école des accédants aux professions enseignantes, tout en éclairant les fortes divergences internes.

CONFORMISME OU DIVERSITÉ ?

Nous abordons ces conceptions du métier à partir d'une recherche (4) qui s'interroge initialement sur les modalités de la présence des individus issus des

immigrations dans le corps enseignant. Dans une première partie de la recherche consacrée aux modalités d'accès à la profession, Frédéric Charles (Charles F., Legendre F., 2003) met bien en évidence, au travers des parcours des enseignants, l'importance des dispositions et prédispositions pour s'orienter vers ces emplois. Les conditions spécifiques pour les enseignants issus des immigrations, proches en cela qu'ils sont des enseignants issus des classes populaires, s'articulent d'une part autour de pratiques familiales (une mobilisation familiale autour de la réussite scolaire des enfants, une bonne réussite scolaire des intéressés et de leur collatéraux, de forts encouragements parentaux à poursuivre des études, une attitude parentale résolument « moderne » orientée vers la mobilité sociale des filles et une éducation plutôt stricte, enfin des stratégies scolaires spécifiques, notamment pour éviter, dans la mesure du possible, la scolarisation dans les établissements scolaires classés ZEP) et d'autre part de leur investissement dans des activités parascolaires. Les processus de socialisation anticipatrice (Charles F., 2004) apparaissent déterminants dans le choix de ces métiers.

La mobilisation familiale autour du projet de réussite scolaire, l'investissement dans des activités parascolaires participent du processus de *professionnalisation*, en tant qu'ils constituent des formes d'identification, d'acculturation qui rapprochent de cet univers social des individus issus des catégories les moins favorisées. Ce qui est le cas des enseignants issus des immigrations comme le montre le tableau I, en particulier lorsque les deux parents sont immigrés (5).

Ces médiations d'accès aux professions enseignantes contribuent à rendre probable, ou même seulement possible, l'accès à ces professions enseignantes pour des jeunes hommes, et surtout des jeunes femmes, qui sont a priori socialement les plus éloignés de ces espaces. La fréquentation d'une institution commune de formation professionnelle d'enseignement supérieur (l'IUFM) favorise encore, comme le montre E.C. Hugues pour les infirmières (Hugues E.C., 1996), la production de « dispositions communes » qui se traduisent par un conformisme en ce qui concerne les représentations du métier, de l'école et plus loin de la société en général. Cette imprégnation culturelle participe de la construction de l'identité professionnelle (Dubar C., 1991).

En même temps, l'appartenance statutaire aux différents corps enseignants structure la socialisation professionnelle. Les profils scolaires, sociaux, cultu-

Tableau I. — **Comparaison de l'origine sociale des enseignants selon les origines migratoires des parents pour l'enseignement primaire et secondaire.**

Profession du père	Primaire			Secondaire		
	Les deux parents français	Couples mixtes	Les deux parents immigrés	Les deux parents français	Couples mixtes	Les deux parents immigrés
Classes supérieures	29,2	25,0	8,3	48,2	45,8	3,7
Classes moyennes sup.	31,1	34,4	11,9	22,9	8,3	3,7
Employés	18,4	3,1	8,3	8,6	4,2	7,4
Indépendants	10,2	9,4	7,1	8,3	8,3	11,1
Ouvriers	11,1	28,1	64,3	12	33,3	74,1
Total général	100	100	100	100	100	100
Effectif	479	32	84	301	24	27

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

rels et de genre participent pleinement à ce processus de différenciation. Cet article s'interroge sur les particularités des enseignants issus des immigrations. Échappent-ils au conformisme attendu dans leurs représentations du métier et du rôle de l'école dans la société ? Développent-ils des attitudes et des représentations différenciées par rapport à leurs pairs « d'origine française » ? L'histoire de leur famille, marquée par la diversité et les migrations, influe-t-elle sur les attentes ou les images qu'ils ont de leur métier et de l'École en général ?

Plus de la moitié des pères des enseignants issus des immigrations interrogés exercent une profession ouvrière. Leur parcours scolaire a été l'objet d'une attention familiale toute particulière qui leur a permis d'échapper à leur « destin scolaire » en suivant une carrière à l'école proche de celle de la majorité de leurs collègues d'origine française, c'est-à-dire de celle des enfants des classes moyennes/supérieures en ce qui concerne leurs chances d'obtention d'un bac général, notamment en évitant une scolarité en ZEP. Comme pour l'ensemble des enseignants, l'école a toujours bénéficié d'une image positive dans leur environnement familial. On peut donc émettre l'hypothèse selon laquelle aujourd'hui encore ils développent des représentations positives des fonctions et des tâches de l'École. En tant que « pur produit » du système scolaire, on peut penser que certains de ces enseignants s'inscrivent dans des attitudes de reconnaissance envers l'institution qui leur a permis de réaliser une forte ascension sociale intragénérationnelle.

De façon concomitante, cette mobilité se réalise dans une période vécue comme « plus difficile qu'avant » (cet « avant » ne constituant le plus souvent qu'une image idéale du métier qui n'a jamais vraiment existé et ce « désenchantement » revenant régulièrement dans les discours publics) à laquelle les enseignants issus des immigrations ne peuvent pas échapper. Le « malaise des enseignants » concerne tous les enseignants, ceux du primaire comme ceux du secondaire. Dans le primaire, les mécontentements s'expriment le plus souvent dans des zones géographiques fortement urbanisées marquées par la ségrégation des écoles dans lesquelles les enseignants ont à faire face à des classes très hétérogènes en ce qui concerne les niveaux scolaires, à des enfants connaissant des situations familiales difficiles, à des problèmes de discipline, etc. Tout un ensemble d'éléments qui provoque chez les enseignants un fort sentiment d'impuissance dans la réalisation de leur métier.

Dans le secondaire, en particulier dans les collèges qui cristallisent aujourd'hui toutes les attentions, les problèmes de gestion pédagogique et administrative s'inscrivent dans la contemporanéité de deux processus. D'une part la suppression du seuil d'orientation en 5^e maintient jusqu'à l'âge de 16 ans dans le collège des élèves auparavant orientés vers les filières techniques ou professionnelles et souligne encore la forte hétérogénéité des élèves tant en ce qui concerne les niveaux scolaires que les caractéristiques socioculturelles. Et d'autre part la suppression, à partir du milieu des années 1980, du corps des Professeurs d'Enseignement Général de Collège (PEGC)

Tableau II. — **Caractéristiques des classes « les tolérants » et « les orthodoxes ».**

Analyse en nuées dynamiques	Classes	
	Les « tolérants » N = 472	Les « orthodoxes » N = 369
Reconnaissance de la discrimination en France	<i>D'accord</i>	Partagé
Les institutions devraient mieux refléter les diversités d'origines	<i>D'accord</i>	Partagé
Le racisme est un problème crucial à l'école	<i>D'accord</i>	Partagé
Encourager la préservation des langues et cultures d'origines	<i>D'accord</i>	Partagé
En faveur des enseignements bilingues à l'école	<i>D'accord</i>	Partagé
Le corps enseignant doit représenter la diversité	<i>D'accord</i>	Partagé
Pour un enseignement des langues d'origine à l'école	<i>Partagé</i>	Pas d'accord
La législation actuelle assure l'égalité des chances	<i>Partagé</i>	D'accord
Les communautés doivent assurer elles-mêmes la préservation de leur langue et culture	<i>Partagé</i>	D'accord

Source : Enquête IUFM Créteil 2003

remplacés par des Capesiens dont la formation est très académique, sur le mode de l'agrégation, et de recrutement social plus élevé. Cela se traduit par l'aggravation des écarts sociaux et culturels entre élèves et corps enseignant du secondaire, écarts qui se cristallisent également dans la mutuelle incompréhension entre les équipes pédagogiques et les familles, notamment en ce qui concerne les fonctions et tâches allouées à l'école (Rayou P. et Van Zanten A., 2004).

Dans ce cadre, la diversité culturelle des élèves, comme celle des enseignants, est parfois envisagée de manière problématique en ce sens qu'elle serait susceptible d'interroger les principes de l'école républicaine (6). Selon les conceptions professionnelles dominantes, les enseignants sont traditionnellement attachés au caractère universaliste et laïque de l'école républicaine. Mais qu'en est-il dans la réalité, dans la diversité des parcours et des origines ? Qu'en est-il des enseignants issus des immigrations qui de par leurs origines migratoires introduisent une diversité visible dans l'institution ? Adhèrent-ils de manière différente par rapport à leurs pairs « d'origine française » aux préceptes de l'école républicaine pensée comme un outil de mobilité sociale, ou bien au contraire leur propre histoire familiale les amène-t-elle à favoriser la diversité au détriment de l'unicité, les différences culturelles à la place d'une culture « française » (par ailleurs tout aussi idéal-typique) ou encore un particularisme contre un universalisme abstrait ? C'est à ces questions que cet article se propose d'apporter des éléments de réponse.

PROXIMITÉ AU MODÈLE RÉPUBLICAIN

Il est difficile, plus encore lorsqu'on touche au « sacré » de l'École Républicaine, de faire émerger de grandes tendances autres que structurelles pour distinguer les rapports à l'école qu'entretiennent les accédants enseignants du fait de l'extrême concentration des positions autour des grands principes (7). L'étude fine des données de notre recherche permet de mettre en évidence des éléments qui ne vont plus apparaître significativement à un niveau beaucoup plus global de l'analyse. Ainsi les variables relatives aux grands principes de l'école républicaine n'apparaissent pas assez discriminantes pour distinguer les enseignants interrogés parce que, dans l'ensemble, quels que soient l'ordre d'enseignement et les origines sociales ou migratoires, **ils s'affirment tous très attachés à ces valeurs républicaines** (par exemple, le traitement identique de tous les élèves, la force du règlement scolaire, ou encore la laïcité de l'institution).

Néanmoins, à travers leurs réponses, deux groupes (8) se distinguent en fonction de leur proximité au modèle de l'École Républicaine (cf. tableau II). Le premier groupe d'enseignants, le plus important quantitativement (N = 472), que nous avons appelé **les tolérants**, est marqué par une tolérance et un soutien vis-à-vis des langues et cultures d'origines, ainsi que par une reconnaissance accrue du racisme et des discriminations qui se traduit, notamment, par la volonté d'une meilleure représentativité des diverses origines dans les corps de l'État. Nous appe-

Tableau III. — **Rapports à la diversité culturelle selon l'ordre d'enseignement et les origines migratoires des parents**

En %	Rapports à la diversité culturelle à l'école		Total en %	Effectif
	Les tolérants	Les orthodoxes		
Primaire				
Les deux parents français	57 %	43 %	100 %	444
Un seul parent français	67 %	33 %	100 %	30
Les deux parents étrangers	80 %	20 %	100 %	69
Total	60 %	40 %	100 %	543
Secondaire				
Les deux parents français	46 %	54 %	100 %	252
Un seul parent français	41 %	59 %	100 %	22
Les deux parents étrangers	81 %	19 %	100 %	21
Total	48 %	52 %	100 %	295

Source : Enquête IUFM Créteil 2003

lons le second groupe les **orthodoxes** (N = 369) parce qu'ils adhèrent très fortement aux valeurs de l'école républicaine. Ils sont caractérisés principalement par leur croyance forte dans l'égalité des chances et par le fait qu'ils renvoient aux familles et aux communautés la charge de la préservation des langues et des cultures d'origine.

Ces deux groupes se distinguent nettement en ce qui concerne leurs rapports à la diversité culturelle à l'école. Le tableau III montre qu'il s'agit de deux sous-populations bien distinctes.

L'ordre d'enseignement : Cette variable forte de différenciation des attitudes et représentations des enseignants renvoie aux conditions d'exercice dans chacun des ordres. Ici ces conditions sont plus supposées que réelles – nous avons affaire à des stagiaires de 2^e année d'IUFM – et fortement liées aux particularités de l'académie de Créteil qui présente, avec la Corse, la plus forte concentration de collègues qualifiés de « difficiles » et « très difficiles » (9). L'ordre d'enseignement structure en effet les rapports à la diversité culturelle à l'école. Le test du Khi-deux nous indique que ces répartitions sont significativement différentes (à P = 0,01 (10)). Vis-à-vis de la diversité culturelle, les professeurs des écoles apparaissent globalement plus tolérants et ouverts à l'introduction de la différence, de la diversité dans l'école. Inversement, les enseignants du secondaire semblent davantage attachés aux valeurs et traditions du modèle universaliste de l'école républicaine française.

Les **origines migratoires** fonctionnent souvent dans le même sens que les **origines sociales** sans toutefois s'y fondre (pour ces deux variables, croisées avec le type de rapport à la diversité culturelle à l'école, le test du Khi-deux montrent des relations significatives à P = 0,01). Parmi les enseignants issus des immigrations, se particularisent ceux dont les deux parents sont immigrés, qui adoptent, quel que soit l'ordre d'enseignement, une position plus tolérante vis-à-vis de la diversité culturelle à l'école. Les enseignants « d'origine française », quel que soit l'ordre d'enseignement, adoptent les positions les plus orthodoxes. Entre ces deux positions naviguent les enseignants issus d'un couple mixte, qui dans le secondaire peuvent même être plus orthodoxes que leurs collègues « d'origine française ». Les positions adoptées par les enseignants « tolérants » apparaissent comme des attitudes de classes ouvrières (dont est très majoritairement issu le groupe des enseignants qui ont leurs deux parents immigrés) tandis que les opinions des enseignants « orthodoxes » seraient plutôt le fait des autres catégories sociales.

Les enseignants issus des immigrations, et particulièrement quand les deux parents sont immigrés, apparaissent moins *indifférents à la différence*. Toutefois, il faut souligner qu'ils restent globalement « conformistes », comme l'ensemble de leurs collègues, dans leur rapport aux grands principes de l'École Républicaine.

Tableau IV. — Représentations (12) du métier selon l'ordre d'enseignement et les origines migratoires des parents

	Primaire			Secondaire		
	Les deux parents français	Un parent immigré	Les deux parents immigrés	Les deux parents français	Un parent immigré	Les deux parents immigrés
Positives	35 %	40 %	45 %	27 %	20 %	32 %
Ambivalentes	16 %	7 %	14 %	4 %	4 %	7 %
Négatives	49 %	53 %	41 %	69 %	76 %	61 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
<i>Effectif</i>	509	34	89	314	25	28

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

DES CONCEPTIONS DU MÉTIER DOMINANTES (11)

Majoritairement les représentations des enseignants interrogés correspondent à l'image que la profession donne – ou veut se donner. Des tendances lourdes apparaissent :

- On vient de le voir, les enseignants interrogés se déclarent très attachés aux valeurs « républicaines ». Ils évoquent très majoritairement l'instruction, la socialisation, la laïcité et l'égalité des chances (ou encore la transmission des savoirs, la tolérance, la citoyenneté) comme valeurs que l'école doit transmettre en priorité – et ce sont ces mêmes valeurs qui leur semblent les plus négligées aujourd'hui. Par ailleurs plus de 80 % d'entre eux sont d'accord pour « considérer les élèves d'origine étrangère comme les autres », pour « ne pas accepter d'exceptions au règlement scolaire » ou pour affirmer que « l'éducation religieuse doit se faire hors l'école ». Sur ces positions les attitudes sont presque unanimes.

- Plus de la moitié des enseignants pensent que leur métier est socialement dévalorisé (56 %) et cela plus nettement dans le secondaire général (70 %) que dans le primaire (48 %).

- Ils définissent leur métier par le terme « d'Éducateur au sens large » dans 73 % des cas.

- Les fonctions les plus importantes allouées à l'école sont l'épanouissement et/ou l'instruction dans 70 % des cas.

- Enfin, autre élément des conceptions du métier « dominantes », quand les enseignants interrogés reconnaissent l'existence des inégalités à l'école, ces

dernières sont très majoritairement expliquées par des éléments externes à la pratique professionnelle individuelle (c'est plutôt la « faute » de l'institution, du contexte social/familial ou de l'élève lui-même).

Sur ces questions d'ordre général, les enseignants interrogés adoptent donc de manière assez majoritaire les attitudes et opinions que l'on attend d'eux. Ces assertions illustrent bien les conceptions du métier en vigueur. Elles sont largement idéal-typiques et ne correspondent que de très loin aux pratiques concrètes.

.... AVEC DES VARIANTES PERSONNALISÉES

Les enseignants issus des immigrations adoptent des représentations du métier plus positives que leurs collègues d'origine française. De nouveau, leurs positions varient significativement selon deux axes : l'ordre d'enseignement et la composition du couple parental (cf. tableau IV).

Deux positions se distinguent :

- Une représentation plutôt positive du métier envisagé dans sa fonction la plus large « d'éducateur ».

Ce sont les enseignants issus des immigrations du primaire qui adoptent le plus souvent ce type de représentation, davantage encore quand leurs deux parents sont immigrés. Par ailleurs, ils ont plus souvent encadré des activités parascolaires. Si l'on considère l'ensemble de la population interrogée, on retrouve également ici les enseignants les moins favorisés socialement (plus souvent professeurs des

écoles, ils sont moins diplômés que les autres, leurs parents le sont peu aussi et ils appartiennent plus souvent aux classes ouvrières et moyennes inférieures).

– Une représentation plutôt négative du métier envisagé dans sa fonction la plus étroite de « transmetteur de connaissance ».

Ce sont les enseignants issus des immigrations du secondaire qui adoptent le plus souvent ce type de représentation, davantage encore quand un seul parent est immigré. Par rapport au groupe précédent, ils se sont moins souvent investis dans des activités parascolaires et ils ont plus fréquemment un membre de leur famille dans la profession. Si l'on considère l'ensemble de la population interrogée, les enseignants les plus favorisés socialement et scolairement (enseignants du secondaire, plus diplômés, issus des catégories sociales les plus favorisées, etc.) sont également plus nombreux à adopter cette position.

Cette opposition entre une représentation d'un métier plus valorisé dont les tâches sont élargies et une autre d'un métier plutôt dévalorisé, centré sur sa fonction de transmission des connaissances, renvoie certes aux spécificités des contextes d'enseignement et des conceptions professionnelles des deux ordres d'enseignement (primaire versus secondaire) mais elle recouvre également, pour l'ensemble des enseignants quelles que soient leurs origines migratoires, l'opposition entre populations favorisées scolairement et socialement et populations défavorisées.

Les représentations du métier varient également en fonction du type de socialisation anticipatrice. Les enseignants sont plus critiques lorsqu'ils sont familiarisés depuis longtemps avec l'institution, par exemple quand un ou plusieurs membres de leur famille sont enseignants. C'est l'inverse quand il s'est agi d'une socialisation « externe », c'est-à-dire par le biais de rencontres grâce aux activités parascolaires. Dans ce cas, les enseignants partagent une vision plus positive de l'institution et plus large de la fonction.

Tout se passe comme si la dévalorisation du métier et son assertion la plus académique allait de pair avec des origines sociales favorisées et qu'inversement la faiblesse des capitaux scolaires, économiques et sociaux suscitait un enthousiasme plus vif vis-à-vis des professions enseignantes définies dans leur sens le plus large. Ce sont deux types de rapport au métier, marqués par la distance sociale des enseignants à l'école, qui s'expriment ici.

PERCEPTION DES INÉGALITÉS : ENTRE DÉSENCHANTEMENT ET AVEUGLEMENT

Plus de la moitié des enseignants interrogés ne reconnaissent pas nettement l'existence des inégalités sociales devant l'école : 52 % des professeurs des écoles et 54 % des enseignants du secondaire en ont une reconnaissance faible ou très faible (cf. tableau VII). Si les professeurs des écoles sont un peu plus sensibles à ces inégalités, ils sont également plus optimistes que leurs collègues du secondaire pour ce qui concerne le rôle alloué aux enseignants dans la lutte contre les échecs scolaires. Cinquante et un pour cent d'entre eux pensent que les causes des échecs scolaires n'échappent pas aux possibilités d'actions des enseignants, contre 35 % dans le secondaire. Les enseignants du secondaire se montrent un peu moins conscientisés sur les inégalités sociales à l'école, les échecs scolaires leur apparaissent donc sans causes identifiables et semblent échapper à l'action des enseignants.

En ce qui concerne les différenciations des trajectoires scolaires entre les filles et les garçons, c'est plus d'un enseignant sur trois qui considère qu'elles n'existent pas vraiment (13). Ces différences de carrière scolaire entre les genres sont « naturalisées » dans leurs causes. Selon les enseignants interrogés, elles découlent, en premier lieu, des goûts et des sensibilités différentes selon les disciplines. La tradition sociale ou le choix des familles interviennent respectivement en deuxième et troisième position des explications évoquées. La prédominance de ces représentations naturalistes explique que pour la majorité des enseignants interrogés, en particulier dans le secondaire, les causes de la ségrégation sexuée à l'école ne puissent pas être contre-balancées par l'action des enseignants : 39 % des professeurs des écoles pensent que *les causes de la ségrégation sexuée dans le système scolaire échappent pour l'essentiel aux possibilités d'action des enseignants*, c'est le cas de 50 % des enseignants du secondaire. Quand on connaît le poids de la socialisation scolaire dans la constitution des identités de genre et dans la diffusion des rôles sociaux de sexe, on ne peut que s'inquiéter sérieusement des conséquences de telles représentations parmi les enseignants qui, quand elles sont des femmes (soit 85 % dans le primaire et 65 % dans le secondaire) sont, à leur insu, les meilleures ambassadrices des modèles sociaux de domination masculine.

Plusieurs éléments influent sur ces positions, mais de manière différente selon les ordres d'enseignement.

Tableau V. — Opinions sur la réussite des enfants d'origines étrangères selon l'ordre d'enseignement et les origines migratoires des parents

	Les enfants d'origines étrangères			Total	Effectif
	échouent plus fréquemment que les autres	ont dans l'ensemble les mêmes résultats	réussissent plus fréquemment		
<i>Primaire</i>					
les deux parents français	65 %	33 %	2 %	100 %	509
un seul parent français	53 %	47 %	100 %	34	
les deux parents étrangers	43 %	49 %	8 %	100 %	89
Total	62 %	36 %	2 %	100 %	632
<i>Secondaire</i>					
les deux parents français	63 %	35 %	2 %	100 %	314
un seul parent français	60 %	40 %	100 %	25	
les deux parents étrangers	52 %	40 %	8 %	100 %	28
Total	62 %	36 %	2 %	100 %	367

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003

Importance du parcours personnel

Plus de 60 % des enseignants interrogés considèrent que les enfants d'ouvriers ou les enfants d'origines étrangères échouent plus fréquemment que les autres. Mais marginalement, donc pour certains accédants, les perceptions de l'échec scolaire selon les origines des élèves, semblent liées aux propres origines des enseignants. Par exemple, ce sont les enseignants issus des immigrations qui pensent que les élèves d'origines étrangères obtiennent les mêmes résultats que les autres ou même réussissent mieux, tandis que les enseignants dont les deux parents sont français apparaissent plus « lucides » sur ces inégalités (cf. tableau V). Dans le même sens, ce sont les enseignants d'origine ouvrière et employée qui pensent le plus souvent que les enfants d'ouvriers réussissent autant ou plus fréquemment que les autres (respectivement 42 % et 44 % contre 34 % des enseignants issus des classes supérieures).

Cela est particulièrement vrai dans pour les professeurs des écoles (le test du Khi-deux nous indique que ces répartitions sont significativement différentes à $P=0,1$). Si les effectifs sont faibles, la majorité des enseignants apparaissant lucides vis-à-vis des inégalités sociales à l'école, ces constats vont dans le sens d'une certaine reconnaissance envers l'institution comme nous en avons posé l'hypothèse. En effet, ces relations peuvent s'expliquer par le fait que cer-

tains enseignants issus des immigrations, comme ceux d'origines ouvrières, sont le plus souvent de « purs produits » de l'institution scolaire et qu'ils pensent devoir leur position actuelle justement à leur réussite scolaire. Ceux-là ne se sont pas sentis victimes d'un système ou désavantagés par rapport aux autres élèves, au contraire. Leur propre parcours de réussite les incite à développer un regard « enchanté » sur l'institution scolaire.

Pour ce qui est de la ségrégation de genre, alors que pour les enseignants dont les deux parents sont de nationalité française on observe peu de différences entre hommes et femmes, parmi les enseignants issus des immigrations, la distinction entre les genres affiche tout son sens (cf. tableau VI) : les femmes issues des immigrations sont nettement plus conscientes de la différenciation des trajectoires scolaires entre les genres que leurs homologues masculins.

Certes, les effectifs sont réduits, surtout pour les enseignants issus des immigrations, mais parmi les enseignants issus d'un couple mixte la différence est nette, en particulier dans le primaire : 78 % des professeuses des écoles dont un parent est français sont sensibles aux différenciations de parcours scolaire entre les sexes contre juste la moitié (50 %) des hommes. Quand les enseignants ont leurs deux parents immigrés, la différence entre femmes et

Tableau VI. — **Reconnaissance de la différenciation des trajectoires scolaires des filles et des garçons selon le genre et les origines migratoires des parents**

	Reconnaissance des différenciations de trajectoires scolaires des filles et des garçons (N = 596)		
	les deux parents français	un seul parent immigré	les deux parents immigrés
Primaire			
Femme	48 % (223)	78 % (23)	60 % (45)
Homme	57 % (42)	50 % (5)	38 % (7)
Secondaire			
Femme	70 % (134)	68 % (12)	90 % (16)
Homme	70 % (77)	60 % (4)	67 % (8)

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

Lecture : 48 % des enseignantes du primaire d'origine française pensent qu'il existe bien des inégalités de carrière scolaire entre les genres, soit 223 femmes.

hommes est également très forte tant dans le primaire que dans le secondaire. À l'extrême, seulement 7 hommes professeurs des écoles dont les deux parents sont immigrés sur 19 reconnaissent l'existence de différenciation des trajectoires scolaires des filles et des garçons ! Ici encore, c'est le parcours personnel de l'enseignant qui semble déterminer sa position vis-à-vis des inégalités de scolarité. Dans un autre travail (Legendre F., 2002), nous avons montré que la position vis-à-vis de la démarche interculturelle en éducation dépendait non seulement des origines sociales et culturelles des accédants professeurs des écoles interrogés mais également de l'expérience personnelle de la diversité culturelle. Ici également, il apparaît que les représentations du métier, si elles sont fortement déterminées par les corps d'appartenance et, plus tard, par les conditions d'exercice, se forment également en amont, et de manière différenciée selon les expériences de chacun pour aboutir à des rapports au métier et plus loin des identités professionnelles diversifiées.

Ainsi, les explications données à la persistance des échecs scolaires varient également en fonction de ce principe. Quel que soit l'ordre d'enseignement, les enseignants issus des immigrations imputent les échecs scolaires plus souvent aux « ratés » du processus d'apprentissage quand leurs deux parents sont immigrés (qui restent d'ailleurs essentiellement liés à l'élève lui-même et pratiquement jamais à l'enseignant). Dans cette perspective de psychologisation, la réussite est une question de volonté individuelle ; eux ont bien réussi ! La responsabilité des échecs scolaires est plus souvent attribuée à l'institution scolaire en général pour les enseignants issus

d'un couple mixte tandis que ceux dont les deux parents sont de nationalité française soulignent davantage l'influence des contextes socioculturels et familiaux. Il semble bien qu'ici encore les enseignants puisent dans leur propre expérience – d'élève – pour envisager les échecs scolaires. Mais sur ces questions, il persiste une dimension commune à tous. Ils se rejoignent dans l'occultation du rôle de l'enseignant dans la genèse des échecs scolaires.

Une influence contradictoire des origines migratoires dans le primaire et dans le secondaire sur la perception des inégalités

Les professeurs des écoles issus des milieux populaires apparaissent les moins désenchantés, c'est-à-dire qu'ils adhèrent le plus souvent à une vision « naturaliste » de l'éducation. Dans le primaire les enseignants issus des classes ouvrières et des classes moyennes inférieures reconnaissent le moins souvent l'existence des inégalités sociales (61 % et 54 % d'entre eux affichent une faible ou très faible conscience des inégalités sociales à l'école, cf. tableau VII), alors que, dans l'enseignement secondaire, ce sont précisément ces enseignants enfants d'ouvriers qui sont les plus sensibles aux inégalités sociales à l'école.

À origines sociales égales, ces relations s'inscrivent dans le même sens que celles liées aux origines migratoires qui ont cependant des effets propres mais également différenciés selon les contextes d'enseignement. D'une manière globale, les enseignants « d'origine française », plus nettement dans le second

Tableau VII. — **Reconnaissance des inégalités sociales (14) à l'école selon l'origine sociale des enseignants**

	Reconnaisances des inégalités sociales à l'école		Total	Effectif
	Faible/très faible	Forte/très forte		
Profession du père				
Primaire				
Classes ouvrières	61 %	39 %	100 %	116
Classes moy. inférieures	54 %	46 %	100 %	146
Classes moy. supérieures	46 %	54 %	100 %	170
Classes supérieures	49 %	52 %	100 %	155
Total	52 %	48 %	100 %	587
Secondaire				
Classes ouvrières	48 %	52 %	100 %	64
Classes moy. inférieures	55 %	45 %	100 %	53
Classes moy. supérieures	57 %	43 %	100 %	72
Classes supérieures	55 %	45 %	100 %	157
Total	54 %	46 %	100 %	346

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

daire que dans le primaire, apparaissent plus pessimistes que leurs collègues issus des immigrations en ce qui concerne les capacités d'action des enseignants pour combattre les inégalités sociales à l'école (dans le secondaire les premiers sont 66 % à partager cette opinion contre 57 % des seconds). Dans le détail (15) de la sous-population issue des immigrations, on constate une nette distinction entre les enseignants issus d'un couple mixte et ceux dont les deux parents sont immigrés en fonction des ordres d'enseignement. Dans le primaire, ce sont les enseignants issus d'un couple mixte qui sont les plus conscientisés aux inégalités et encore eux qui restent les plus optimistes en ce qui concerne les capacités d'action des enseignants pour les combattre. À l'inverse dans le secondaire ce sont eux les plus fatalistes, et ils le sont même davantage que leurs collègues dont les deux parents sont de nationalité française (cf. tableau VIII).

On remarque également une distinction relative à l'histoire des mouvements migratoires en France. Quel que soit l'ordre d'enseignement, les professeurs issus des immigrations les plus anciennes (Europe du sud) sont plus fatalistes que leurs collègues issus des immigrations plus récentes (Maghreb). Cet écart renvoie aux origines sociales de ces enseignants. Ce sont ceux issus des immigrations plus anciennes en

provenance de l'Europe du Sud, d'origine sociale plus favorisée que leurs collègues Maghrébins, qui affirment le plus souvent que les causes des échecs scolaires « échappent pour l'essentiel aux possibilités d'action des enseignants ».

Dans le même sens, les professeurs des écoles issus d'un couple mixte sont les plus sensibilisés aux différences de parcours scolaire entre filles et garçons, nettement plus souvent quand il s'agit d'enseignantes, alors que dans le secondaire, les enseignants, surtout les enseignantes, dont les deux parents sont immigrés relèvent davantage ces inégalités. Il est important de nous rappeler qu'il s'agit de deux populations bien distinctes (cf. tableau I). Parmi les enseignants du primaire ceux qui sont issus de couple mixte ont un profil social proche des enseignants d'origine française (plus de la moitié appartient aux classes supérieures ou moyennes supérieures). Ceux, ou plutôt celles, qui sont les plus conscientes des inégalités de genre sont donc, au sein de la population issue des immigrations, les plus favorisés en termes d'origine sociale. Au contraire dans le secondaire, les enseignantes les plus critiques sont celles qui sont les moins favorisées des groupes issus des immigrations. Le fait d'être issus des immigrations ne joue donc pas du tout de la même manière quand on s'engage dans l'enseigne-

Tableau VIII. — **Opinion sur les capacités d'action des enseignants vis-à-vis des causes des échecs scolaires selon les origines migratoires des parents**

	Les causes des échecs scolaires échappent pour l'essentiel aux possibilités d'action des enseignants			Effectifs
	Oui	Non	Total	
Primaire				
Les deux parents français	48 %	52 %	100 %	509
Un des parents immigrés	35 %	65 %	100 %	34
Les deux parents immigrés	55 %	45 %	100 %	89
Total	49 %	51 %	100 %	632
Secondaire				
Les deux parents français	66 %	34 %	100 %	314
Un des parents immigrés	74 %	26 %	100 %	25
Les deux parents immigrés	38 %	63 %	100 %	28
Total	65 %	35 %	100 %	367
Région d'immigration des parents				
Europe du Sud	58 %	42 %	100 %	64
Maghreb	46 %	54 %	100 %	78
Autres	52 %	48 %	100 %	34

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

ment primaire et quand on s'engage dans l'enseignement secondaire.

De même, parmi les professeurs des écoles issus des immigrations, ce sont ceux issus d'un couple mixte qui sont les plus optimistes (69 % pensent que les causes de la ségrégation sexuée dans le système scolaire n'échappent pas pour l'essentiel aux possibilités d'action des enseignants, contre 60 % de leurs collègues d'origine française). Toujours dans le primaire, ce sont surtout les hommes et les enseignants issus d'Europe du Sud qui sont les plus pessimistes quant à l'action des enseignants pour lutter contre la ségrégation sexuée à l'école qui, quand ils la reconnaissent, est considérée comme « naturelle ».

Parmi les enseignants du secondaire, contrairement au primaire, ce sont plutôt les enseignants dont les deux parents sont immigrés qui sont les plus optimistes. On retrouve une fois encore l'homologie, qui dépasse l'opposition des ordres d'enseignement, entre d'une part les enseignants du primaire issus de couple mixte et d'autre part les enseignants du secondaire dont les deux parents sont immigrés.

Pour résumer ce constat contradictoire : dans le primaire, les professeurs des écoles dont les deux

parents sont immigrés présentent une plus faible conscience de la réalité des inégalités sociales et sexuées à l'école accompagnée d'une faible croyance dans l'action enseignante pour combattre ces inégalités tandis que dans le secondaire, les enseignants dont les deux parents sont immigrés présentent les caractéristiques inverses : ils sont plus souvent conscients des inégalités et plus volontaristes en ce qui concerne la lutte contre les inégalités. Le fait d'avoir deux parents issus des immigrations n'a donc pas les mêmes influences dans le primaire que dans le secondaire. Comment expliquer ces tendances quantitativement marginales mais récurrentes ?

Être issu d'une famille dont les deux parents sont immigrés, quand on est enseignant, c'est avoir bénéficié d'un parcours scolaire et social bien particulier. C'est avoir suivi une scolarité atypique, plus proche de celle des enfants « d'origine française » que de celle des enfants issus des immigrations et cela grâce à une très forte mobilisation familiale autour de l'école. Cela veut dire aussi avoir bénéficié, encore plus nettement quand il s'agit d'enseignants du secondaire, d'une très forte mobilité sociale. (Ils sont issus majoritairement des catégories ouvrières, dans

64 % des cas dans le primaire et 74 % dans le secondaire).

Au cours de ces parcours, les enseignants issus des immigrations ont dû faire face à des processus successifs d'acculturation. On peut penser que dans l'enseignement secondaire, où les conditions d'enseignement peuvent sembler plus difficiles que dans le primaire, les compétences liées à ces processus d'acculturation réussie peuvent être mobilisées avec profit, permettent « d'aiguiser » la conscience des inégalités et favorisent l'adoption d'une vision volontariste de l'action enseignante, par ailleurs vécue personnellement comme positive et source de « réussite » sociale. Cette attitude militante (psychologisation ou sociologisation des situations, militantisme social, privilégier l'éducation plutôt que la transmission des connaissances, se positionner en faveur de la justice, la citoyenneté, etc.), rappelle ce qu'A. Van Zanten et M.-F. Grosperon ont qualifié d'*adaptation contextuelle* (Van Zanten A. et Grosperon M.-F., 2001) ; une stratégie de survie mise en place par les nouveaux enseignants des établissements difficiles suite à la première période de déstabilisation quand ils découvrent la prégnance des contextes sur la transmission des apprentissages. Il semblerait que certains accédants enseignants partagent ce type de représentations du métier, avant même une réelle expérience de terrain. Ce qui nous amène à souligner l'importance des expériences individuelles et plurielles antérieures à l'entrée dans la profession dans la genèse des identités professionnelles.

C'est pourquoi l'immigration, dans sa dimension de mobilité sociale ascendante et d'expérience d'acculturation, peut fonctionner soit comme un « atout » dans certaines situations scolaires ou bien ne pas du tout influencer sur les représentations et les attentes face à l'école, comme cela semble être le cas pour les professeurs des écoles dont les deux parents sont immigrés. On sait que les conditions d'exercice sont décisives, mais les identités professionnelles sont plurielles également car elles se construisent dans l'exercice de la subjectivité des acteurs.

Le choix des ZEP pour réduire des dilemmes de statut ?

Les groupes professionnels sont caractérisés par un modèle professionnel dominant (Chapoulie J.-M., 1973), c'est-à-dire un ensemble de représentations sociales des rôles et de l'organisation de la profession considérée. Ce modèle dominant s'appuie sur des caractéristiques individuelles spécifiques pour

chacune des positions professionnelles qu'il concerne. Ainsi le statut de médecin est déterminé par des éléments explicites (comme l'obtention du diplôme adéquat) mais également par des dimensions moins formelles mais non moins attendues par la société. En 1945, dans la société américaine, E.C. Hugues affirme que « les hommes de race blanche constituent le seul type de médecin pour qui tous les types de patients sont totalement accessibles » (E.C. Hugues, 1996). C'est-à-dire qu'un médecin noir ou une avocate, ne correspondant pas aux attentes des patients/clients sur la dimension de la couleur de peau ou du genre d'un « bon » professionnel, va sans doute avoir plus de mal à être accepté (e) comme professionnel (le) par ses « clients », collègues ou employeur car il/elle ne s'inscrit pas d'emblée dans les stéréotypes de la profession. E.C. Hugues parle alors de *dilemme de statut*. Pourtant l'entrée de groupes différents, par exemple vis-à-vis des origines migratoires dans la profession, ne remet pas forcément en cause les stéréotypes de ce modèle. Plutôt idéal-typiques, ces stéréotypes sont théoriques, un peu « sacrés » et s'opposent à des réalités professionnelles faites de pratiques très terre à terre, de controverses, de débats et, nous l'avons vu, de divisions.

Pour réduire ces conflits de statut créés par l'entrée de ces groupes « différents » dans la profession, E.C. Hugues affirme qu'on assiste souvent au déplacement des stéréotypes en créant des sous-fonctions, des sous-espaces plus ou moins dévalorisés. Par exemple, l'avocate femme se spécialisera dans le droit de la famille, les sociologues issus des immigrations vont se spécialiser dans l'étude des problèmes ethniques, etc.... Ces processus qui permettent de réduire, pour l'ensemble des acteurs, l'ampleur de la contradiction entre modèle professionnel dominant et réalité élaborent une forme de ségrégation sociale interne à la profession par la création d'un nouvel espace avec ses voies de promotion et ses carrières réservées.

Le lecteur aura ici bien compris l'intérêt heuristique de cette perspective pour le cas des enseignants issus des immigrations. En effet, les conceptions professionnelles dominantes perdurent très largement dans les attitudes et représentations des professeurs que nous avons interrogés. La présence d'individus d'origines migratoires diverses ne remet pas en cause les valeurs et normes attendues dans la profession. L'adhésion aux stéréotypes reste de mise. Les dilemmes de statut sont occultés pour la majorité par le conformisme attendu (16) qui masque les disso-

Tableau IX. — **Souhait d'un poste selon les origines migratoires des parents et la profession du père**

Préférerait un poste :	En ZEP	Dans un quartier moyen	Dans un quartier favorisé	Total	Effectifs
Origines migratoires					
Enseignants « d'origine française »	21,0	62,8	18,2	100	782
Couples mixtes	20,7	65,5	13,8	100	58
Les deux parents immigrés	33,0	59,1	7,8	100	115
Total	22,4	62,5	15,1	100	955
Profession du père					
Ouvriers	32,2	57,5	10,3	100	174
Classes moyennes inférieures	21,1	67,0	11,9	100	194
Classes moyennes supérieures	16,9	68,4	14,7	100	225
Classes supérieures	21,8	57,3	21,8	100	293
Total	22,5	62,3	15,2	100	886

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

nances (Lahire B., 2004) dans l'adoption d'une identité professionnelle personnalisée – bricolée – parce qu'ancrée dans l'histoire et les pratiques individuelles.

Ces *dilemmes de statuts* sont peut-être aussi résolus, pour certains, par l'existence d'espaces socialement ségrégués. On peut légitimement s'interroger sur le rôle des dispositifs de Zone d'Éducation Prioritaire dans ce processus. À ce titre il est intéressant de relever que, parmi les enseignants interrogés, la perspective d'enseigner en ZEP est liée aux origines sociales et migratoires comme le montre le tableau IX (le test du Khi-deux indique que ces variables sont significativement liées).

Dans le détail, les professeurs des écoles disent préférer un poste en ZEP dans 25 % des cas alors que ce n'est le cas que de 18 % des enseignants du secondaire. Dans le primaire les enseignants dont les deux parents sont immigrés préfèrent un poste en ZEP dans 33 % des cas (24 % quand les deux parents sont d'origine française et 18 % quand ils sont issus d'un couple mixte), dans le secondaire ce taux est de 35 % (contre respectivement 16 % quand les deux parents sont d'origine française et 24 % quand ils sont issus d'un couple mixte). Et on retrouve les mêmes écarts lorsque l'on considère l'activité professionnelle du père ou le niveau de diplôme des parents : dans le primaire comme dans le secondaire, ce sont les accédants enseignants issus des catégories les moins favorisées qui préféreraient exercer en ZEP.

Sur le modèle des enseignants issus des classes populaires étudiés par M. Tripier et A. Léger (Léger A. et Tripier M., 1988), certains enseignants dont les deux parents sont immigrés, dont les parents sont les moins diplômés ou dont le père est ouvrier affirment un peu plus souvent que les autres vouloir enseigner en ZEP. Cette tendance ne concerne qu'une part des enseignants issus des immigrations qui dans leur majorité (59 %) préféreraient enseigner en quartier « moyen ». On peut pourtant émettre l'hypothèse que certains enseignants issus des immigrations participent activement à la création d'espaces professionnels réservés, voire socialement ségrégués, dans le but d'échapper à ces dilemmes de statut. Ces processus peuvent être vécus sur le mode de repli sur soi – entre soi – mais aussi sur le mode de l'implication militante comme la conscience aiguisée des inégalités et la position professionnelle volontaire de certains enseignants du secondaire issus des immigrations semblerait le démontrer. Pour approfondir cette hypothèse, il serait très pertinent, outre de centrer les questionnements sur ces enseignants-là, d'évaluer également l'implication de l'institution dans ce processus, par exemple au niveau de l'affectation des postes.

CONCLUSIONS

L'histoire familiale, scolaire et sociale des enseignants issus des immigrations serait-elle une source

de remise en cause des principes d'une école républicaine idéal-typique ? La diversification des origines migratoires des enseignants signerait-elle la fin du principe d'une école unique et unifiée (par ailleurs largement mis à mal dans la réalité) ? Certains s'interrogent en ces termes devant la visibilité croissante de la part des enseignants issus des immigrations.

Notre recherche montre que, quelles que soient les origines migratoires, les enseignants ne remettent pas globalement en question les grands principes de l'école républicaine. Et quand ils prennent de la distance vis-à-vis de ce modèle, les enseignants issus des immigrations ne le font pas vraiment davantage que leurs collègues « d'origine française » issus comme eux des classes populaires.

Il est important de rappeler que le monde enseignant est diversifié, ce qui se traduit par une diversité d'attitudes et de représentations du métier. Les enseignants issus des immigrations n'échappent pas à cette règle. Ils ne forment pas un groupe homogène au sein du corps des enseignants. Ils se distinguent très nettement sur deux axes modaux d'opposition en ce qui concerne leurs attitudes et représentations du métier et de l'école en général : l'ordre d'enseignement (le primaire / le secondaire) et la configuration familiale de l'immigration (issu d'un couple mixte/ les deux parents immigrés) qui rejoint des profils sociaux contrastés : les premiers sont issus de catégories sociales plus favorisées que les seconds.

Ce que l'on appelle le « conformisme » enseignant apparaît plutôt comme la diffusion des représentations des enseignants de l'enseignement secondaire général, des enseignants issus des catégories sociales les plus favorisées, de ceux qui sont les plus diplômés, etc. Il y a bien des conceptions professionnelles différenciées en fonction des statuts, des ordres d'enseignement mais aussi des histoires personnelles. Le « conformisme » enseignant est traversé par de multiples courants qui se structurent en fonction des ordres d'enseignements et des origines sociales, entendues ici comme des facteurs dans lesquels influe un ensemble d'éléments qui vont dans le même sens quand on examine le genre (les femmes enseignantes sont plus nombreuses dans le primaire et sont aussi moins diplômées que les hommes), le niveau de diplôme (les professeurs des écoles sont dans l'ensemble moins diplômés que les capésiens ou les agrégés) ou les origines sociales et migratoires (les enseignants dont les deux parents sont immigrés viennent majoritairement de milieux populaires), etc.. Au-delà des stéréotypes professionnels, au-delà des représentations professionnelles dominantes (en faveur de l'éducation au sens large, laïcité, égalité des chances, etc.), c'est bien la diversité qui marque les représentations du métier et de l'école, celles des enseignants issus des immigrations comme celles des enseignants « d'origine française ».

Florence Legendre
CURSEP, Université d'Amiens

NOTES

- (1) Débats plutôt anglophones que francophones d'ailleurs. Pour une présentation des arguments en présence voir Bourdoncle R. (1993). Nous retenons ici la dimension heuristique de la notion.
- (2) Ces sigles correspondent aux différents concours d'accès aux professions enseignantes : le CRPE (concours de recrutement de professeur des écoles) permet d'enseigner dans les écoles maternelles et élémentaires, le CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) dans les lycées et les collèges, le CAPET (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique) dans les lycées techniques, le CAPLP (certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel) en lycée professionnel et l'agrégation permet d'enseigner en lycée et dans les classes post-baccalauréat.
- (3) Il faut souligner que nous nous attachons ici aux accédants enseignants. Leurs représentations du métier sont appelées à se modifier au fur et à mesure de leur socialisation professionnelle et surtout en fonction des établissements fréquentés.
- (4) Convention de recherche réalisée avec Frédéric Charles, Aïssa Kadri et Fabienne Rio pour l'UNSA Éducation et l'Institut de Recherches Économiques et Sociales (IRES) avec le soutien de l'IUFM de Créteil. Voir en annexe la présentation de l'enquête.
- (5) On voit bien dans le tableau I la forte différenciation interne qui traverse la sous-population des accédants enseignants issus des

immigrations. Malgré des effectifs qui peuvent paraître restreints pour chaque catégorie, dans la suite de l'article, nous mobiliserons systématiquement cette distinction qui intervient de manière récurrente dans la différenciation des représentations du métier et de l'école de notre population d'enquête.

- (6) Dans ce modèle, l'école intervient dans la formation du citoyen. Elle a un rôle de socialisation et d'intégration. Historiquement, l'école républicaine voulait former des Français en inscrivant les enfants dans une culture et une histoire nationale les arrachant aux particularismes religieux et sociaux. Cette école fut aussi celle des Lumières, de la Raison, de l'esprit critique dans laquelle tous ces petits Français devaient se construire une identité plus personnelle, plus autonome, une identité démocratique et citoyenne. Le modèle idéal retient la forte volonté de dégager l'individu de ses particularismes contre lesquels on lutte. L'école instaure alors théoriquement une limite entre ce qui se passe dans le public (par exemple à l'école) et dans le privé (à la maison) avec la mise de côté de tout particularisme (langue, religion...). L'école est dite laïque, elle ne doit privilégier aucune religion et n'en enseigner aucune. Finalement tous les élèves doivent être considérés et traités de manière identique. Ici, les différences n'ont pas de place. Pour comprendre la genèse historique de ce modèle en France, voir Prost A. (1968).
- (7) Les positions les plus « institutionnellement correctes » sont en effet majoritaires dans les réponses à nos questions, ce qui

rejoint les résultats d'autres recherches. Par exemple, celle de Patrick Rayou et Agnès van Zanten (2004) montre que les représentations des « nouveaux enseignants » sont marquées par la continuité par rapport à celles des plus anciens. Les particularités des jeunes enseignants de collège sont davantage visibles dans leurs rapports plus pragmatiques au métier (p. 257-260).

- (8) La méthode d'analyse en nuées dynamiques (cf. Diday E., 1971) a été utilisée pour construire ces catégories résumées. Elle permet de construire des groupes relativement homogènes à partir de caractéristiques sélectionnées en dégagant des formes fortes. Ces deux classes sont constituées à partir de 20 variables d'opinion à propos desquelles les enseignants se positionnent de 1 (d'accord) à 3 (en désaccord) : *Tous les élèves doivent bénéficier de l'égalité des chances ; L'école doit enseigner la compréhension des différences culturelles ; Importance de la maîtrise du français ; L'école doit répondre aux besoins scolaires des minorités ; L'éducation religieuse hors l'école ; Considérer les élèves d'origine étrangère comme les autres ; Nécessité d'une législation qui interdit le racisme ; Pas d'exception au règlement scolaire ; Enseigner les langues d'origine en dehors des heures de classe ; Ignorer les différences ; Reconnaissance de la discrimination en France ; Les institutions devraient mieux refléter les diversités ; Le racisme est un problème crucial à l'école ; Il faut préserver les langues et cultures d'origine ; Enseignement des langues d'origine à l'école ; Les enseignants doivent représenter la diversité culturelle ; En faveur des enseignements bilingues à l'école ; La législation assure l'égalité des chances ; Les communautés doivent assurer elles-mêmes la préservation de leurs langues et cultures ; Le racisme n'est pas un problème dans l'école.*
- (9) Cf. « Une typologie des collèges en six classes » in *Géographie de l'École*, n° 7, 2001, p. 90-93.
- (10) C'est-à-dire qu'il y a moins de 1 % de risque de rejeter à tort l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y aurait aucune relation entre les deux variables.
- (11) Au sens où celles-ci sont très majoritairement partagées par les enseignants que nous avons interrogés.
- (12) Les stagiaires interrogés étaient invités à qualifier le métier d'enseignant en hiérarchisant les items proposés. Les représentations « positives » rassemblent les stagiaires qui ont qualifié en premier choix le métier d'enseignant par les items « le premier des métiers » et « un métier revalorisé ». La catégorie « ambivalente » rassemble les choix de l'item « un métier comme les autres », tandis que les représentations « négatives » complètent les choix des items « le dernier des métiers » et « un métier dévalorisé ».
- (13) À la question *Selon vous les trajectoires scolaires des filles et des garçons sont-elles différentes ?*, ils répondent *non* ou *je ne sais pas* dans 46 % des cas dans le primaire et 30 % dans le secondaire. Il est vrai que ces derniers accompagnent les élèves à travers les seuils d'orientation et ne peuvent ignorer de fait la différenciation sexuée des parcours scolaires.
- (14) Cette variable cumule les réponses à quatre questions relatives à la reconnaissance des inégalités sociales à l'école. Ces questions traitent cette dimension en interrogeant les enseignants sur leurs opinions concernant les publics favorisés par le système (les élèves issus des milieux sociaux aisés ou ceux des milieux sociaux défavorisés) et sur l'évaluation qu'ils font de la réussite scolaire des enfants d'ouvriers et des enfants d'origines étrangères. Ceux qui ont une très faible reconnaissance des inégalités sociales à l'école sont ceux qui ont répondu dans ce sens à au moins une de ces questions, une reconnaissance faible correspond à deux réponses dans ce sens, une reconnaissance forte à trois réponses et une reconnaissance très forte à quatre réponses dans ce sens.
- (15) Ici encore les effectifs deviennent ténus. Si nos hypothèses sont à prendre avec précaution, elles représentent des pistes intéressantes de réflexion d'autant que, nous l'avons vu, les deux sous-groupes correspondent à des profils sociaux fort différents.
- (16) Mais ils émergent dans les entretiens (cf. Kadri A. et Rio F., 2003). Ainsi un enseignant d'origine camerounaise qui nous dit : « Non ce n'est pas vraiment un avantage d'être noir. Les élèves ne sont pas dupes. [...] Un jour un élève m'a appelé Bounty : noir dehors mais blanc dedans ! ».

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDONCLE R. (1993). – La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- CHAPOULIE J.-M. (1973). – Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, XIV, p. 86-114.
- CHARLES F. (2004). – **Les différents types de socialisation à l'œuvre pour accéder au groupe professionnel des enseignants.** Contribution à la 4^e Conférence Intermédiaire de l'Association Internationale de Sociologie (22-24 septembre 2004), Comité de recherche 52, Sociologie des Groupes Professionnels, « Savoirs, Travail et Organisation ».
- CHARLES F. et LEGENDRE F. (2003). – **Les enseignants issus des immigrations. Tome 1 : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'École.** Rapport de recherche, IRES/Unsa/ Institut Maghreb-Europe.
- DIDAY E. (1971). – Une nouvelle méthode en classification automatique et reconnaissance des formes : la méthode des nuées dynamiques. *Revue de statistique appliquée*, vol. XIX, n° 2, p. 19-33.
- DUBAR C. et TRIPIER P. (1998). – **Sociologie des professions.** Paris : Armand Colin.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.** Paris : Armand Colin
- HUGUES E.C. (1996). – **Le regard sociologique, Essais choisis.** Paris : Éditions de l'EHESS.
- KADRI A. et RIO F. (2003). – **Les enseignants issus des immigrations. Tome 2 : L'effet génération.** Rapport de recherche, IRES/Unsa/ Institut Maghreb-Europe.
- LAHIRE B. (2004). – **La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi.** Paris : La Découverte.

LEGENDRE F. (2002). – Diversité culturelle et pédagogie : Opinions et attitudes des stagiaires IUFM de l'Académie de Créteil. **VEI enjeux**, n° 129, p. 186-206.

LÉGER A. et TRIPIER M. (1988). – **Fuir ou construire l'école populaire ?** Paris : Ed. Méridiens Klincksieck.

PÉRIER P. (2004). – Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. **Revue française de pédagogie**, n° 147, p. 79-90.

PROST A. (1968). – **Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967.** Paris : Armand Colin.

RAYOU P. et VAN ZANTEN A. (2004). – **Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?** Paris : Bayard.

STRAUSS, A. (1992). – **La trame de la négociation.** Paris : L'Harmattan.

Une Typologie des collèges en six classes. **Géographie de l'École**, n° 7, 2001, p. 90-93.

VAN ZANTEN A. et GROSPIRON M.-F. (2001). – Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. **VEI enjeux**, n° 124.

ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE

Définition de l'objet d'étude : La population issue des immigrations (le pluriel fait référence aux différentes vagues historiques d'immigration en France) comprend ici à la fois les stagiaires dont les parents sont immigrés au sens de l'INSEE (une personne née étrangère à l'étranger) et ceux dont les parents étrangers sont nés en France. Dans la population totale de

l'enquête, nous avons recensé 17,3 % d'enseignants issus des immigrations (soit 177 personnes sur 1022). Les nationalités des parents des enseignants issus des immigrations reflètent les grandes tendances des flux migratoires qu'a connus la France depuis les cinquante dernières années : 44 % sont issus d'Europe du Sud et 43 % du Maghreb (Cf. Tableau annexe I).

Tableau annexe I. – **Distribution de la nationalité des parents des enseignants issus des immigrations selon l'ordre d'enseignement**

Nationalités	IUFM de Créteil			
	Primaire	Secondaire	Total	Effectif
Portugais	81,8	18,2	100	33
Espagnols	44,4	55,6	100	18
Italiens	78,6	21,4	100	14
Yougoslaves	100		100	1
Autres Europe	54,5	45,5	100	11
Total Europe	68,8	31,1	100	77
Algériens	81	18	100	42
Marocains	44,4	55,6	100	18
Tunisiens	53,3	46,7	100	15
Total Maghreb	66,6	33,3	100	75
Afrique hors Maghreb	40	60	100	5
Turcs	0	0	0	0
Sud-est asiatique	90	10	100	10
Amérique, Océanie, autres Asie	55,6	44,4	100	9
Total	67,6	32,4	100	176
Effectif	119	57	176	

Sources : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

Modalités de l'enquête : Outre l'évaluation quantitative des populations issues des immigrations parmi les accédants aux corps enseignants, cette recherche avait pour objectif de comprendre les modalités d'accès à ce groupe professionnel pour une population dont la très grande majorité se situe en bas de l'espace social et de mettre en lumière, le cas échéant, leurs rapports spécifiques à l'école et leurs représentations du métier. Le questionnaire, composé d'une centaine de questions, a été organisé en trois parties : le parcours scolaire et professionnel, les représentations du métier et un talon sociologique détaillé.

L'enquête a été menée auprès de 1022 individus (cf. tableau annexe II). La passation du questionnaire s'est déroulée entre mars 2002 et septembre 2002

dans le centre de formation de Bonneuil pour les professeurs des écoles (n = 624), au Centre du Second degré pour les professeurs du secondaire (n = 359) et au centre de Saint-Denis pour les professeurs du secondaire de l'enseignement technique et professionnel (n = 39). Toutes les personnes interrogées sont des professeurs stagiaires en deuxième année d'IUFM. Elles ont donc passé avec succès un des concours d'accès aux professions d'enseignant mais ne possèdent qu'une faible expérience professionnelle. En effet, au cours de la deuxième année de formation, les stagiaires de l'enseignement secondaire n'occupent qu'une demi-charge d'enseignement tandis que les professeurs des écoles n'accèdent à la réalité de leurs pratiques que lors d'un stage d'un mois en responsabilité.

Tableau annexe II. — Répartition de la distribution des familles des enseignants selon leur origine et l'ordre d'enseignement, en %

	Les deux parents immigrés	Un des parents immigrés	Les deux parents français	Total	Effectifs
Agrégation	0	12,5	87,5	100	24
CAPES/CAPEPS	7,1	6,7	86,2	100	311
CAPET/CAPLP2	15,3	0	84,7	100	39
CPE	12,5	4,1	83,4	100	24
Total Secondaire	7,8	6,8	85,4	100	398
Professeurs des écoles	13,4	5,6	81	100	624
Total Primaire/secondaire	11,3	6	82,7	100	1022
Effectif	115	62	845	1022	

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

Violences à l'école en Belgique francophone : différences entre établissements et évolution temporelle

Benoît Galand, Pierre Philippot, Geneviève Buidin, Catherine Lecocq

Sur la base d'une enquête réalisée dans une quarantaine d'établissements scolaires de la Communauté française de Belgique, cette étude vise à répondre à trois questions : a) Dans quelle mesure une personne est-elle plus ou moins exposée à la violence suivant l'établissement qu'elle fréquente ? b) Quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer les variations des phénomènes de violence d'une école à l'autre ? c) Ces facteurs sont-ils aussi à même de rendre compte de l'évolution temporelle des différences de taux de victimations entre écoles ? Les analyses synchroniques et diachroniques indiquent que les variations des phénomènes de violence entre écoles sont liées à la fois à la composition du public d'élèves, aux pratiques pédagogiques mise en œuvre et au style de leadership des établissements. Ces résultats font apparaître certains effets des processus de ségrégation scolaire. Les implications au niveau de l'organisation et des pratiques internes des écoles, ainsi qu'au niveau des politiques scolaires, sont discutées.

Mots-clés : violence, établissement, leadership, pratiques pédagogiques.

Ces dernières années, la violence à l'école est devenue un sujet d'inquiétude pour un nombre croissant d'enseignants, de parents ou de décideurs politiques (Debarbieux, 2002). Cependant, les phénomènes sur lesquels porte cette inquiétude commencent seulement à être documentés de manière rigoureuse et les études disponibles restent peu connues du grand public (Charlot & Emin, 1997). La question est d'autant plus complexe à aborder rigoureusement que les phénomènes de violence en milieu scolaire peuvent être analysés à différents niveaux : au niveau individuel, au niveau des classes, au niveau des établissements ou encore au niveau des politiques

publiques, et ce aussi bien du point de vue des élèves que des équipes éducatives (Debarbieux & Blaya, 2001 ; Galand, 2001). Des implications particulières pouvant être dégagées de chaque niveau d'analyse, il est important de bien cerner leurs apports respectifs. Dans cette étude, nous nous intéresserons aux différences entre établissements scolaires.

Les analyses au niveau établissement, c'est-à-dire en regroupant les réponses des participants à une enquête en fonction de l'établissement fréquenté, permettent en effet d'examiner certaines questions spécifiques. Premièrement, de nombreuses recherches

mettent en évidence ce que l'on appelle habituellement des « effets établissement », c'est-à-dire des variations d'un phénomène selon l'école fréquentée (Good & Weinstein, 1986 ; Mortimore, 1995). On peut se demander dans quelle mesure on retrouve ce type d'effets pour les phénomènes de violence. Autrement dit, une personne est-elle plus ou moins exposée à la violence suivant l'établissement scolaire qu'elle fréquente ? La présente étude vise à évaluer les différences entre établissements concernant quatre facettes des phénomènes de violence à l'école : le taux de victimation (1) (y compris l'exposition aux drogues), la perception du niveau de violence dans l'école, le sentiment d'insécurité à l'école, et la fréquence des incidents disciplinaires durant les cours (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, à paraître). Il s'agit également d'examiner si l'ampleur de ces différences entre établissements est identique pour les élèves et pour les membres des équipes éducatives, ou si elle est plus marquée pour l'une ou l'autre catégorie de personnes.

Dans l'hypothèse où des fluctuations d'une école à l'autre apparaissent, on peut alors se demander si l'explication de ces fluctuations tient davantage à la composition des publics fréquentant ces établissements, au fonctionnement des établissements, ou aux deux (Rutter, 1983). En d'autres mots, le « climat » d'une école fluctue-t-il plutôt en fonction du niveau socio-économique des élèves accueillis, du projet pédagogique des équipes éducatives, ou des deux ? Cela pose bien entendu la question des marges de manœuvre dont disposent les établissements en tant qu'acteurs éducatifs face à d'autres influences (Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997). Un établissement scolaire peut-il « faire la différence » d'un point de vue éducatif, et comment ? Cette étude a pour objectif d'estimer le poids de la composition du public d'élèves, du style de leadership de l'établissement et des pratiques éducatives mises en œuvre par les enseignants, dans l'explication des différences de « climat » entre écoles. Ces trois catégories de variables ont en effet été identifiées dans plusieurs recherches comme des facteurs explicatifs potentiels, sans être toujours considérés simultanément (Charlot & Emin, 1997 ; Midgley, 2002).

Au-delà de l'explication des variations entre établissements à un moment donné, une troisième question concerne l'évolution du « climat » des établissements (Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit, 1999). Les phénomènes de violence à l'école sont-ils en augmentation, en stagnation ou en diminution ? Cette évolution est-elle identique d'un établissement à

l'autre ? Quels sont les facteurs qui expliquent cette évolution et son éventuelle variation d'une école à l'autre ? Dans cette étude, nous examinerons l'évolution des taux de victimations sur une période de trois ans. Nous chercherons aussi à évaluer dans quelle mesure les trois types de facteurs explicatifs cités ci-dessus peuvent rendre compte de ces évolutions. Autrement dit, il s'agit d'examiner dans quelle mesure l'évolution du taux de victimations par établissement est fonction de l'évolution de la composition du public d'élèves, de la qualité du leadership et des pratiques éducatives mises en œuvre.

En résumé, cette étude vise principalement à répondre aux trois questions suivantes :

(a) Dans quelle mesure une personne est-elle plus ou moins exposée à la violence suivant l'établissement qu'elle fréquente ?

(b) Quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer les variations des phénomènes de violence d'une école à l'autre ?

(c) Ces facteurs sont-ils aussi à même de rendre compte de l'évolution temporelle des différences de taux de victimations entre écoles ?

Nous pensons que les réponses à ces questions peuvent avoir des implications au niveau de l'organisation et des pratiques internes des écoles, ainsi qu'au niveau des politiques scolaires.

MÉTHODE

Échantillon et procédure

Les données exposées dans cet article ont été récoltées dans le cadre d'une étude menée en collaboration avec l'Université de Liège (Buidin, Petit, Galand, Philippot & Born, 2000) pour le Ministère de l'Enseignement Secondaire de la Communauté Française de Belgique. L'échantillonnage a été réalisé en deux étapes. Dans un premier temps, des écoles ont été sélectionnées de manière à ce que les filières soient représentées dans l'échantillon proportionnellement à leur importance dans l'enseignement belge. Dans un second temps, des classes de 1^{re}, 3^e et 5^e année (2) ont été sélectionnées aléatoirement au sein de chaque établissement, et dans chaque filière d'enseignement, et 50 membres du personnel ont été choisis au hasard. 4 985 élèves et 1 514 membres des équipes éducatives issus de 38 établissements

scolaires ont ainsi participé à l'enquête (pour plus de détails concernant la composition de cet échantillon, voir Galand *et al.*, à paraître).

Sur base volontaire, les élèves ont été invités à répondre à un questionnaire abordant différentes variables. Les questionnaires ont été administrés par classe. Les chercheurs se sont rendus personnellement au sein de chaque établissement scolaire pour présenter l'enquête aux élèves et donner les instructions nécessaires à son bon déroulement. Ils sont restés présents durant la passation du questionnaire et se sont tenus à la disposition des participants pour répondre aux questions éventuelles. Les membres du personnel sélectionnés ont reçu le questionnaire anonyme par courrier. Nous disposons par ailleurs d'informations provenant de l'administration générale de l'enseignement concernant la composition de l'ensemble du public d'élèves accueilli par chaque établissement.

La méthode d'échantillonnage visait la représentativité de l'échantillon au niveau des élèves, mais pas au niveau des établissements. C'est pourquoi nous avons vérifié l'équivalence de notre échantillon d'écoles avec la population de référence en comparant leurs moyennes sur différents indicateurs (Demeuse, Collard, Marissal, Van Hamme & Delvaux, 1999). Par rapport aux autres établissements du secondaire belge francophone, les 38 écoles de notre échantillon ont un nombre moyen d'élèves supérieur ($t(717) = 4,51$; $p < .001$), tout en présentant cependant une variation importante (de 139 à 1 301 élèves). Il n'y a par contre aucune différence concernant le retard scolaire moyen, la répartition des élèves par filières, le pourcentage d'élèves nés en Belgique, ou le niveau socio-économique moyen des quartiers de résidence des élèves ($p > .10$). La correspondance entre les caractéristiques de l'échantillon d'élèves sondés dans chaque établissement et la composition globale de cet établissement a également été vérifiée (r compris entre .76 et .95).

Une seconde enquête identique à la première a été menée dans 24 de ces 38 établissements à trois ans d'intervalle, en suivant la même procédure. Cette seconde enquête inclut 2921 élèves et 655 membres des équipes éducatives (Lecocq, Hermesse, Galand, Lembo, Philippot & Born, 2003).

Mesures

Toutes les mesures présentées ci-dessous ont déjà été utilisées dans d'autres études et présentent des

qualités psychométriques satisfaisantes (Galand & Dupont, 2002 ; Galand & Philippot, à paraître ; Galand *et al.*, à paraître). (3)

Perceptions du contexte scolaire

Il a été demandé aux élèves de se positionner par rapport à des affirmations relatives au contexte organisationnel et pédagogique de leur école. Une structure centrée sur l'*apprentissage* se réfère aux pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser l'apprentissage et le développement optimal des capacités de tous les élèves (5 items, alpha de Cronbach (4) = .62). La structure centrée sur la *compétition* désigne des pratiques pédagogiques focalisées sur la sélection et la promotion des élèves les plus performants (4 items, alpha = .70). La qualité des *relations enseignants-élèves* reflète la mesure dans laquelle les membres de l'équipe éducative se comportent de manière respectueuse, équitable, aidante et encourageante envers les élèves (10 items, alpha = .82).

Leadership

Neuf questions permettaient aux enseignants d'émettre un avis sur la façon dont le soutien et la cohérence des équipes éducatives sont assurés par leur direction d'établissement (alpha = .89).

Indiscipline des élèves

Les enseignants étaient priés d'indiquer à quelle fréquence, pendant leurs heures de cours, se produisent une série de petits incidents liés au non-respect des consignes par les élèves (11 items, alpha = .92). Une question spécifique portait également sur l'*absentéisme* des élèves.

Victimations

Il s'agit de la fréquence avec laquelle les élèves et les enseignants rapportent avoir été victimes d'*atteintes verbales* (insultes racistes, rumeurs, moqueries et intimidations verbales), d'*atteintes physiques* (racket, menaces avec objets ou armes, coups, attouchements ou actes sexuels non désirés) et d'*atteintes contre les biens* (vols et dégradation du matériel). Une question portait sur le fait de s'être fait proposer de la *drogue*.

Perception du niveau de violence dans l'école

Il était également demandé aux participants d'évaluer la fréquence à laquelle dix faits de violence se produisaient selon eux dans leur établissement scolaire (alpha = .87 pour les élèves et .83 pour les membres des équipes éducatives).

Sentiment d'insécurité

Six questions avaient pour but d'évaluer dans quelle mesure les participants se sentaient en sécurité dans leur école et aux alentours de celle-ci ($\alpha = .74$ pour les élèves et $.66$ pour les membres des équipes éducatives).

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés en quatre parties. La première vise à évaluer l'ampleur des différences entre établissements dans les phénomènes étudiés. La deuxième partie porte sur l'identification des variables associées à la fréquence des victimations par école. La troisième partie porte sur l'identification des variables associées à la perception du niveau de violence et au sentiment d'insécurité par école. Enfin, la quatrième partie s'intéresse à l'évolution des phénomènes de violence par établissement.

Effets d'établissement

Avant de s'intéresser aux facteurs susceptibles de rendre compte des différences de niveaux de violence entre écoles, il est important de vérifier l'existence de telles différences et d'estimer leur ampleur (taille d'effet). Afin d'estimer la taille de l'effet de l'établissement fréquenté sur les différentes variables étudiées, des analyses de variance avec l'établissement comme facteur aléatoire ont été réalisées sur les données rapportées par les élèves et par les membres des équipes éducatives. Les résultats de ces analyses sont repris dans le Tableau I, de même que l'écart des variations du taux de victimation entre les établissements (5). À la lecture de ce tableau, on constate que la différence de taux de victimations d'une école à l'autre peut être considérable, alors que l'effet d'école sur la fréquence moyenne semble très faible. Il se pourrait donc que les écarts entre établissements portent bien plus sur le nombre de victimes que sur la fréquence des victimations (i.e. sans que le nombre moyen de faits par établissement ne varie énormément, ces faits peuvent se concentrer sur certaines personnes ou toucher un grand nombre de personnes différentes) (6). On note également que l'effet d'établissement est plus prononcé chez les membres des équipes éducatives que chez les élèves. Ces résultats indiquent que le risque de victimation fluctue suivant l'établissement fréquenté, en particulier pour les membres des équipes éducatives.

D'où l'intérêt de s'intéresser aux facteurs susceptibles d'expliquer ces fluctuations.

Dans les analyses qui suivent, les réponses moyennes des élèves et de l'équipe éducative d'un même établissement sont mises en relation. La composition des établissements et les caractéristiques des élèves interrogés dans chaque établissement ont également été incluses dans les analyses. Précisons bien que les analyses qui suivent portent sur les différences entre des établissements scolaires pris comme unité d'analyse. Autrement dit, ces résultats concernent uniquement la proportion des variations des phénomènes étudiés qui est due à la fréquentation de telle ou telle école. Or, les résultats présentés dans le Tableau I indiquent clairement que si de telles variations entre écoles existent, l'essentiel des variations dans les phénomènes de violence étudiés n'est pas lié au fait de fréquenter tel ou tel établissement, mais se situe entre individus au sein des mêmes établissements (voire peut-être entre classes). Par conséquent, tous les résultats présentés ci-dessous ne concernent que la petite part de variance associée à la fréquentation de telle ou telle école, et non l'ensemble de la variance observée dans les phénomènes de violence à l'école.

Facteurs associés à la victimation au niveau des établissements

Afin d'identifier les variables les plus fortement associées à la fréquence des victimations par établissement, des analyses de régression pas à pas ont été effectuées. (7) En plus des réponses moyennes des participants aux échelles du questionnaire concernant la perception du contexte scolaire, plusieurs caractéristiques relatives à la composition des établissements ont été prises en compte dans ces analyses : nombre d'élèves fréquentant l'établissement, niveau socio-économique moyen du quartier de résidence des élèves, retard scolaire moyen, pourcentage d'élèves nés en Belgique, proportion d'élèves en filières qualifiantes par rapport aux filières de transition. L'âge moyen des élèves participants et la proportion de filles parmi eux ont également été pris en compte. (8)

Auprès des équipes éducatives

D'après les résultats présentés dans le Tableau II, les atteintes verbales subies par les équipes éducatives sont plus fréquentes dans les établissements caractérisés par : une plus faible proportion d'élèves nés en Belgique au sein de l'école, un leadership de moindre qualité, des pratiques pédagogiques axées

Tableau I. — Taille de l'effet (Eta carré) de l'établissement et variation dans le pourcentage de victimes par établissement pour les données rapportées par les élèves et par les équipes éducatives

	Élèves		Équipes éducatives	
	Taille d'effet	% victimes	Taille d'effet	% victimes
Atteintes verbales à l'école	0,02	34-79	0,11	10-70
Atteintes contre les biens à l'école	0,03	11-56	0,06	0-38
Atteintes physiques à l'école	0,04	14-62	0,03	0-12
Violence perçue	0,11	—	0,28	—
Insécurité	0,08	—	0,18	—
Indiscipline	—	—	0,26	—
Absentéisme	—	—	0,31	—
Proposition de drogues	0,07	—	—	—

N = 38 ; les différences entre établissements sont significatives à $p < 0,001$ dans tous les cas.

sur la compétition et une plus forte proportion d'élèves dans les filières qualifiantes. Une fois ces différentes caractéristiques prises en considération, les autres variables n'apportent plus rien à l'explication des atteintes verbales. Les atteintes aux biens des membres de l'équipe éducative sont, quant à elles, plus fréquentes surtout dans les établissements où le niveau moyen de retard des élèves est élevé (i.e. où il y a une grande proportion d'élèves ayant doublé) et où le leadership est perçu comme déficient. Le niveau moyen de retard des élèves est également le seul facteur qui a un effet significatif sur la fréquence des atteintes physiques contre les adultes au sein des établissements : plus le retard scolaire des élèves est important, plus les enseignants rapportent d'atteintes physiques.

Des analyses similaires à celles présentées dans le Tableau II ont été réalisées avec, comme variables dépendantes, l'indiscipline et l'absentéisme des élèves rapportés par les enseignants. D'après les résultats de ces analyses, il y a en moyenne plus d'incidents disciplinaires et plus d'absentéisme dans les écoles qui accueillent une grande proportion d'élèves doubleurs (respectivement $\beta = .67$ et $\beta = .83$) et dans celles qui ne bénéficient pas d'un leadership efficace ($\beta = -.21$ et $\beta = -.25$; R^2 total absentéisme = .79). Dans une moindre mesure, une plus faible proportion d'élèves nés en Belgique est aussi associée à une fréquence plus élevée d'incidents disciplinaires dans l'établissement ($\beta = -.25$; R^2 total = .74).

Auprès des élèves

On trouve en moyenne plus de victimes d'atteintes verbales dans les écoles regroupant des élèves pro-

venant de quartiers socio-économiquement défavorisés (voir Tableau II). Il en est de même pour les établissements où il y a proportionnellement plus de jeunes élèves et pour ceux dans lesquels prennent place des pratiques pédagogiques renforçant la compétition. On observe que les atteintes physiques sont également plus fréquentes dans les établissements où prennent place des pratiques compétitives et où la fonction de leadership est perçue comme déficiente. Les atteintes contre les biens sont, quant à elles, plus fréquentes dans les établissements scolaires regroupant principalement des élèves fréquentant des filières de qualification, des élèves jeunes et des garçons.

Enfin, une analyse complémentaire indique que la circulation de drogue est plus importante dans les écoles accueillant des élèves plus âgés ($\beta = .62$) et plus favorisés d'un point de vue socio-économique ($\beta = .25$), où le leadership présente des lacunes ($\beta = -.34$), et où la compétition et la sélection entre élèves sont plus marqués ($\beta = .32$; R^2 total = .67).

Facteurs associés à la violence perçue et à l'insécurité par établissement

Après avoir examiné les facteurs associés aux atteintes dont les personnes rapportent avoir été directement victimes dans les différents établissements, nous allons maintenant nous intéresser aux perceptions qu'ont ces personnes du niveau de violence dans leurs établissements et à leur sentiment d'insécurité. La méthode d'analyse est identique à la section précédente, mis à part le fait que les victimations rapportées ont elles-mêmes été prises en

Tableau II. — **Indice Bêta des régressions pas à pas des caractéristiques des établissements scolaires comme variables prédictives sur les différentes atteintes comme variables dépendantes**

	Atteintes vis-à-vis des équipes éducatives			Atteintes vis-à-vis des élèves		
	verbales	physiques	contre biens	verbales	physiques	contre biens
<i>Composition des écoles :</i>						
- Total élèves						
- Niveau socio-économique				- .36		
- % nés en Belgique	- .65					
- Retard scolaire		.44	.57			
- Proportion filières Q./T.	.18					.54
- Age				- .47		- .41
- Sexe						- .45
<i>Contexte scolaire</i>						
<i>... d'après les adultes :</i>						
- Leadership	- .35		- .31		- .36	
<i>... d'après les élèves :</i>						
- Apprentissage				.58	.46	
- Compétition	.20					
- Relations enseignants						
R²	.80	.19	.43	.42	.38	.45

N = 38 ; filières : Q. = de qualification, T. = de transition ; tous les coefficients présentés sont significatifs à $p < 0,05$.

compte comme variables explicatives potentielles. Les résultats sont présentés dans le Tableau III.

Auprès des équipes éducatives

Comme le montrent les résultats rapportés dans le Tableau III, les écoles où les équipes éducatives perçoivent le plus de violence sont celles où il y a plus d'atteintes verbales à leur encontre et plus d'atteintes contre les biens envers les équipes et envers les élèves. Plus étonnant, le taux d'absentéisme des élèves est également en relation positive avec le niveau de violence perçue dans l'école, peut-être parce que les enseignants eux-mêmes vivent l'absentéisme des élèves comme une violence à leur égard. Finalement, on constate que plus le nombre total d'élèves inscrits dans l'école est élevé, plus les enseignants estiment qu'il y a de la violence dans l'école, mais ce dernier effet est vraiment très faible. Il faut noter que ces variables rendent compte quasiment de la totalité des variations entre écoles du niveau de violence perçue par les adultes.

La partie droite du Tableau III reprend les résultats des analyses de régression qui concernent le sentiment d'insécurité à l'école par établissement. Les atteintes verbales subies par les enseignants contribuent fortement au sentiment d'insécurité des équipes éducatives. La composition socio-écono-

mique de la population d'élèves d'un établissement paraît également jouer un rôle dans l'explication du sentiment d'insécurité moyen des enseignants qui le fréquentent. On trouve en effet un taux d'insécurité plus élevé dans les écoles accueillant des élèves plus défavorisés.

Auprès des élèves

Le niveau moyen de violence perçue par les élèves est fortement lié à la circulation de drogue au sein de l'établissement (cf. Tableau 3). Plus les élèves d'un établissement sont confrontés à des propositions de drogue, plus ils estiment que des faits de violence se produisent souvent dans leur école. La fréquence des atteintes verbales subies par les élèves dans l'école a le même effet, mais avec moins d'ampleur.

Concernant le sentiment d'insécurité, on observe que la fréquence des atteintes verbales et des atteintes contre les biens vécues par les élèves d'un établissement sont en relation positive avec le sentiment d'insécurité des élèves de cet établissement. Comme chez les équipes éducatives, on observe également un sentiment d'insécurité plus élevé des élèves fréquentant des écoles accueillant un public moins favorisé d'un point de vue socio-économique.

Tableau III. — **Indice Bêta des régressions pas à pas des caractéristiques des établissements scolaires et des différentes atteintes comme variables prédictives sur la violence perçue et le sentiment d'insécurité comme variables dépendantes**

	Violence perçue		Sentiment d'insécurité	
	Enseignants	Élèves	Enseignants	Élèves
<i>Composition des écoles :</i>				
- Total élèves	.14			
- Niveau socio-économique			-.32	-.41
- % nés en Belgique				
- Retard scolaire				
- Proportion filières Q./T.				
<i>Contexte scolaire</i>				
<i>... d'après les adultes :</i>				
- Relations collègues		—		—
- Leadership		—		—
- Absentéisme des élèves	.33	—		—
<i>... d'après les élèves :</i>				
- Apprentissage	—		—	
- Compétition	—		—	
- Relations enseignants	—		—	
<i>Atteintes à l'école</i>				
<i>... vis-à-vis des enseignants :</i>				
- verbales	.22		.53	
- contre les biens	.32			
- physiques				
<i>... vis-à-vis des élèves :</i>				
- verbales		.36		.32
- contre les biens	.33			.29
- physiques				
- Proposition de drogue		.64		
R²	.91	.66	.59	.58

N = 38 ; filières : Q. = de qualification, T. = de transition ; tous les coefficients présentés sont significatifs à $p < .05$.

Évolution des phénomènes de violence par établissement

Pour évaluer l'évolution des phénomènes de violence au niveau des établissements, nous disposons donc des résultats de deux enquêtes identiques menées à trois ans d'intervalle (2000-2003) et au même moment de l'année scolaire, dans 24 écoles. La fréquence des victimations au sein de ces écoles lors de ces deux enquêtes a été comparée au moyen d'analyses multivariées (MANOVA). Ces comparaisons ne révèlent aucune différence significative (au seuil de $p < .05$). Autrement dit, le taux de victimations global des établissements est identique d'une enquête à l'autre. Cependant, ces résultats ne concernent que les tendances générales. Il est donc

possible que les évolutions locales soient différentes d'un établissement à l'autre : si la situation d'un établissement se dégrade et si celle d'un autre établissement s'améliore, le résultat général sera stable. Des analyses descriptives permettant d'examiner l'évolution de chaque établissement montrent des évolutions diversifiées d'un établissement à l'autre (dans certains cas les victimations augmentent, dans d'autres elles diminuent, dans d'autres encore elles restent stables), que ce soit pour les élèves ou pour les équipes éducatives (Lecocq *et al.*, 2003).

La question suivante est alors de savoir quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer cette évolution différentielle d'une enquête à l'autre. Des analyses de régression ont été réalisées en vue de prédire la fréquence moyenne d'un type de victimation au sein des

établissements en 2003, en prenant d'office comme premier prédicteur la fréquence moyenne de ce type de victimation trois ans plus tôt (en 2000), et en prenant comme prédicteurs potentiels la composition des établissements et leur contexte pédagogique et organisationnel en 2000, ainsi que les différences entre 2000 et 2003 pour chacune de ces variables. De cette façon, nous pouvons contrôler l'effet du niveau initial de victimations et examiner le pouvoir prédictif des différentes caractéristiques des établissements étudiées en 2000 sur le niveau de victimations en 2003, ainsi que celui des changements intervenus dans ces caractéristiques entre 2000 et 2003. Vu le petit nombre d'établissements inclus dans ces analyses, leurs résultats doivent cependant être pris avec précaution. Seuls les coefficients significatifs à $p < .10$ sont présentés.

Auprès des équipes éducatives

Les résultats indiquent qu'une fréquence plus élevée d'atteintes contre les biens et d'atteintes verbales à l'égard des équipes éducatives en 2003 est liée à une fréquence plus élevée de ces mêmes atteintes trois ans plus tôt au sein de l'établissement ($\beta = .48$ et $.29$ respectivement). On peut aussi noter que les atteintes contre les biens en 2003 sont plus fréquentes dans les écoles où le retard scolaire des élèves est plus élevé ($\beta = .40$), et où la proportion d'élèves dans les filières de transition a diminué depuis 2000 ($\beta = .43$; R^2 total = $.51$). Les atteintes verbales sont quant à elles moins fréquentes dans les écoles caractérisées par un grand nombre d'élèves ($\beta = -.54$), un niveau socio-économique moyen des élèves plus élevé ($\beta = -.41$) et un leadership cohérent ($\beta = -.34$; R^2 total = $.81$). Les atteintes physiques envers les équipes éducatives sont pour leur part moins fréquentes dans les écoles où le pourcentage d'élèves nés en Belgique au sein de l'établissement est élevé ($\beta = -.49$), où la qualité du leadership est jugée positivement ($\beta = -.44$), et où les pratiques centrées sur l'apprentissage de tous les élèves se sont développées depuis 2000 ($\beta = -.38$). Mais ces atteintes sont par contre plus fréquentes dans les écoles où les pratiques renforçant la compétition entre élèves sont plus répandues ($\beta = .52$; R^2 total = $.71$).

Auprès des élèves

On observe que la fréquence moyenne d'atteintes verbales et d'atteintes contre les biens à l'encontre des élèves est principalement liée à la proportion filles/garçons parmi les élèves ($\beta = -.43$ et $-.66$ respectivement), et à son évolution dans le cas des atteintes

contre les biens ($\beta = -.29$). Plus la proportion de filles est élevée dans une école, moins ces atteintes sont fréquentes (R^2 total = $.17$ pour les atteintes verbales et $.61$ pour les atteintes contre les biens). Chez les élèves, on observe que des fréquences plus élevées d'atteintes physiques et de propositions de drogues sont associées à des fréquences plus élevées pour les mêmes types de faits trois ans plus tôt ($\beta = .52$ et $.43$ respectivement). En outre, un plus grand nombre d'élèves est associé à une plus grande circulation de drogues dans l'école ($\beta = .45$; R^2 total = $.48$). D'autre part, les atteintes physiques sont plus fréquentes dans les écoles où les pratiques d'enseignement centrées sur la compétition sont plus répandues ($\beta = .58$), alors qu'elles sont moins fréquentes dans les écoles où les pratiques axées sur l'apprentissage de tous les élèves se sont développées depuis trois ans ($\beta = -.31$; R^2 total = $.70$).

DISCUSSION

Les résultats de cette étude indiquent que l'exposition aux phénomènes de violence à l'école varie suivant l'établissement fréquenté, et ce davantage chez les membres des équipes éducatives que chez les élèves. L'établissement fréquenté ne constitue cependant pas, loin s'en faut, la principale source de variation dans les phénomènes étudiés (cf. Tableau I). Les analyses des différences entre établissements ne concernent par conséquent qu'une petite portion de l'ensemble des fluctuations dans les phénomènes de violence à l'école. Ces analyses montrent que les variations du taux de victimation et du climat scolaire entre établissements sont largement liées à la composition du public d'élèves accueillis par ces établissements, mais aussi aux pratiques éducatives mises en œuvre en leur sein et à la cohérence de leurs équipes pédagogiques (leadership ; cf. Tableau II et III). Les analyses réalisées pour tenter d'expliquer les évolutions des victimations par établissement indiquent que celles-ci sont principalement fonction de trois éléments : premièrement le taux initial de victimations, deuxièmement la composition du public de l'établissement, et troisièmement le type de projet pédagogique et de leadership mis en place dans l'établissement. En d'autres mots, l'évolution du niveau de violence dans un établissement semble en partie liée à la fois à sa situation initiale et à son public d'élèves, mais aussi aux pratiques éducatives et organisationnelles mises en œuvre en son sein. Les

analyses synchroniques et diachroniques convergent donc pour mettre en lumière l'association entre, d'une part, les problèmes de violence dans les établissements scolaires et, d'autre part, la composition du public d'élèves, les pratiques éducatives mise en œuvre et le mode de gouvernance de ces établissements.

Composition des publics scolaires et climat d'établissement

Parmi les effets liés à la composition des écoles, l'élément qui revient le plus souvent est le niveau moyen de retard des élèves. Plus la proportion de doubleurs dans un établissement est élevée, plus l'équipe éducative rapporte une fréquence élevée d'atteintes contre les biens, d'atteintes physiques, d'incivilités et d'absentéisme. Peut-être des élèves disqualifiés par le système scolaire adhèrent-ils moins facilement aux normes de celui-ci ? Il semble donc que l'on se trouve face à un effet pervers du doublement, ou en tout cas de la concentration d'élèves ayant doublé au sein d'un établissement. Ces résultats complètent ceux des nombreuses recherches qui montrent l'inefficacité du doublement en termes d'apprentissage et son coût affectif pour les élèves (Crahan, 1996 ; Safer, 1986).

Le nombre d'élèves par établissement est par contre un élément qui paraît n'être que peu associé au climat scolaire (Cowie & Smith, 2001). Les seuls effets observés sont une faible association avec la perception du niveau de violence dans le chef de l'équipe éducative et avec l'évolution de la circulation de drogues parmi les élèves. On peut aussi observer un effet de la proportion filles/garçons, mais cet effet concerne surtout les atteintes contre les biens subies par les élèves : celles-ci semblent moins répandues dans les établissements où la proportion de filles est plus élevée. On observe également un effet de la répartition des élèves dans les différentes filières au sein de l'établissement, mais cet effet est limité aux atteintes contre les biens des élèves et, dans une moindre mesure, aux atteintes verbales à l'égard des équipes éducatives.

Il y a par contre un effet récurrent du pourcentage d'élèves de l'établissement nés en Belgique qui est spécifique à l'équipe éducative. Beaucoup d'équipes éducatives semblent avoir des difficultés à gérer leurs relations avec les élèves nés à l'étranger. C'est peut-être en partie un effet de la distance culturelle qui les séparent (Nizet & Hiernaux, 1984), ou peut-être est-ce

dû à une plus forte saillance de conflits de valeurs provoquée par un phénomène de majorité-minorité (Biernat, Vescio, Theno & Crandall, 1996). Mais en tout état de cause, cet effet est spécifique à la relation aux enseignants et ne peut pas être interprété comme une indication que les élèves nés à l'étranger seraient plus violents que les autres. Ceci pour deux raisons : d'une part, la proportion par école d'élèves nés en Belgique n'est pas liée à la victimation des élèves (si un lien existait entre origine géographique et violence, ses effets devraient être visibles aussi bien dans les relations entre élèves que dans les relations entre enseignants et élèves), d'autre part, les analyses au niveau individuel ne montrent aucun effet marquant de la nationalité sur la propension à commettre des actes violents à l'école (Galand & Dupont, 2002 ; Lecocq, Galand & Philippot, 2004).

Cette dernière remarque vaut également pour l'origine socio-économique. Alors qu'au niveau individuel, rien n'indique que l'origine socio-économique est intrinsèquement un facteur de risque pour l'agression ou la victimation (Galand *et al.*, à paraître ; Lecoq *et al.*, 2004), la composition socio-économique du public d'un établissement a un effet sur les atteintes verbales envers les élèves et sur le sentiment d'insécurité. L'existence de certains stéréotypes à propos des classes sociales défavorisées ou un effet de halo de l'insécurité économique expliquent peut-être partiellement ces résultats (Wacquant, 1999). Ou peut-être faut-il y voir un effet de la distance sociale croissante entre enseignants et jeunes de milieu « populaire » (Dubet, 1997) ? La question du rôle des représentations réciproques des uns et des autres dans la relation entre composition d'un public d'élèves et climat scolaire mériterait sans doute d'être explorée plus en détail dans d'autres études.

L'interprétation de tous ces résultats est néanmoins compliquée par le fait que ces différents indices de la composition du public des établissements sont fortement corrélés entre eux. Les analyses présentées ici soulignent cependant l'intérêt de les distinguer. De fait, cette distinction permet par exemple de pointer les effets pervers du doublement ou les difficultés spécifiques aux relations entre équipes éducatives et élèves nés à l'étranger. Elle permet aussi de nuancer l'effet positif ou négatif de certains facteurs : par exemple, la circulation de drogues semble plus présente dans les établissements accueillant un public socio-économiquement plus aisé.

Cependant, l'interprétation principale que l'on peut tirer de ces résultats au niveau des établissements, et de leur comparaison avec ceux obtenus au niveau individuel, est l'existence de phénomènes massifs de ségrégation ou de hiérarchisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique (Vandenbergh, 2000 ; Zachary, 2000). En d'autres mots, ce système scolaire fonctionne de manière telle que les élèves d'origine socio-économique défavorisée, de nationalité étrangère et/ou soumis au doublement (ce sont souvent les mêmes, et le doublement est sans doute un des mécanismes par lesquels s'opère ce tri ; Crahay, 2000) sont concentrés dans certains établissements, tandis que les élèves d'origine socio-économique aisée, belges et/ou ayant de bonnes performances scolaires se regroupent dans d'autres établissements. D'après les résultats de cette enquête, ces processus de concentration de certains publics (et pas ces publics en eux-mêmes) entraîneraient une augmentation des problèmes de « violence » à l'école et risquent bien sûr d'amplifier les inégalités de départ. Ces résultats invitent à penser davantage les problèmes abordés en termes de trajectoires scolaires, plutôt qu'en termes de caractéristiques intrinsèques des élèves (Rutter, Maughan, Meyer, Pickles, Silberg, Simonoff & Taylor, 1997). La comparaison entre résultats individuels et résultats par établissement suggère en effet que ce n'est pas la composition ou la concentration en soi qui est en cause, mais plutôt les processus aux travers desquels se construit cette concentration : ségrégation de l'habitat, doublement, orientation, etc.

L'importance de l'action éducative

Il faut cependant souligner avec force que les résultats montrent que *quelle que soit la population d'élèves accueillie par une école*, la façon dont le leadership de l'établissement est assuré est associée à la fréquence des victimations, des incidents disciplinaires et des absences (Brunet, Maduro & Corriveau, 1989). On note aussi que la mise en œuvre de pratiques pédagogiques renforçant la compétition est associée à davantage de victimations (Fiqueria-McDonough, 1986), tandis que l'usage de pratiques visant l'apprentissage de tous les élèves est lié à une diminution de ces victimations (Midgley, 2002). La façon dont est assurée la cohérence des équipes pédagogiques et les pratiques d'enseignements mises en œuvre par ces équipes apparaissent donc comme deux facteurs explicatifs importants des différences de climat scolaire entre établissements, aussi bien du côté des élèves que du côté

des équipes éducatives. Ces résultats soutiennent l'idée qu'il n'y a pas de fatalité et que les équipes éducatives disposent d'une marge d'action appréciable, même si elles subissent aussi l'influence de contraintes qui leur échappent. Ces résultats concordent avec ceux observés au niveau individuel et avec ceux d'études menées en France et ailleurs (Charlot & Emin, 1997 ; Mortimore, 1995).

Les résultats de la présente étude montrent aussi qu'il existe une relation entre, d'une part, le vécu d'actes de victimation au sein de l'école et, d'autre part, la perception du niveau de violence et le sentiment d'insécurité à l'école. Les atteintes subies sont cependant loin d'expliquer toutes les différences dans le ressenti de violence d'une école à l'autre et certains faits semblent avoir un impact disproportionné sur la violence perçue et l'insécurité (par ex. l'impact de l'absentéisme des élèves pour les enseignants ou la circulation de drogues pour les élèves). Ces perceptions et sentiments ne sont donc pas à prendre à la légère, mais il s'agit de ne pas se méprendre sur leurs véritables racines.

Les comparaisons effectuées à trois ans d'intervalle dans les mêmes établissements scolaires soulignent principalement la stabilité des phénomènes étudiés. Des enquêtes similaires menées aux États-Unis sur une trentaine d'années montrent également une grande stabilité des victimations en milieu scolaire, au-delà des légères fluctuations d'une enquête à l'autre sur certains indices (Hyman & Perone, 1998). D'après ces résultats, il n'y a donc pas lieu de s'alarmer d'une hypothétique flambée de violence dans les écoles de la Communauté française de Belgique. Dans le même temps, les résultats invitent à se garder de tout triomphalisme : les problèmes de violence identifiés lors de la première enquête sont toujours présents avec la même intensité lors de la seconde enquête.

Implications pratiques

La gestion des flux d'élèves

Une première implication concerne la gestion des flux d'élèves. Les résultats obtenus suggèrent d'éviter la concentration d'élèves issus de milieux socio-économiquement ou culturellement défavorisés au sein d'un même établissement. Comme nous l'avons vu, cette concentration – ou la façon dont elle s'opère – semble en grande partie responsable des différences de climat scolaire entre les écoles, sans pour autant relever d'une fatalité. Contrairement à une idée répandue, ce n'est pas l'hétérogénéité des élèves qui

semble ici poser problème, mais bien leur homogénéité (ou la manière dont cette homogénéité est obtenue). Encourager la diversité des élèves au sein des écoles, et sans doute aussi au sein des classes, paraît donc être un moyen de prévenir la montée de problèmes de « violence ». Concrètement, cela implique de lutter contre les « logiques de marché » qui guident le comportement de nombreuses familles dans le choix d'un établissement ainsi que les inscriptions et la composition des classes dans beaucoup d'établissements scolaires (Mangez, 2002 ; Payet, 1998). Mais lutter contre la constitution d'écoles-ghettos exige aussi de lutter contre les procédures de doublement et d'orientation par lesquelles s'effectue la relégation.

La gestion de l'échec scolaire

Une deuxième implication a justement trait à la gestion de l'échec scolaire par le doublement. Au vu des résultats engrangés, le doublement des élèves semble *in fine* avoir des effets négatifs importants en termes de violence, particulièrement à l'égard des équipes éducatives. De plus, cette pratique est généralement dommageable en termes d'apprentissage et de développement socio-émotionnel (Crahay, 1996 ; Goldsmith & Wang, 1999). Si l'on veut prévenir une montée de la violence dans les écoles, il paraît donc urgent de mettre un frein à ce genre de pratiques, et d'envisager un autre système de gestion de la non-maîtrise de certaines compétences par certains élèves. Il ne s'agit pas en effet de nier que certains élèves n'ont pas atteint le niveau de maîtrise requis dans certains domaines, mais bien de proposer d'autres moyens de remédiation.

Mais le doublement n'est pas seul en cause. Comment expliquer que certaines écoles cumulent un tel taux de retard scolaire ? C'est que le doublement s'accompagne souvent d'une réorientation. En Belgique francophone, le choix d'une filière qualifiante semble plus souvent le fruit d'une relégation que d'une réelle orientation (Degrave & Martou, 1996). Ceci explique sans doute le peu de poids de la variable « filière » dans nos résultats. Les différences entre filières semblent tenir davantage de leur mode de constitution que des caractéristiques intrinsèques des élèves qui les fréquentent. Le doublement et la relégation qu'il implique souvent n'étant pas distribués au hasard d'un point de vue socio-économique ou socio-culturel, ils contribuent aux phénomènes de concentration et de hiérarchisation dénoncés ci-dessus. Ces résultats interrogent directement les modes de pilotage et de régulation des systèmes d'enseignement mis en place (Vandenberghe, 2000).

L'action éducative

Cependant, une implication essentielle que l'on peut selon nous tirer des résultats concernant les variables socio-démographiques et scolaires est qu'*il n'y a pas lieu de se résoudre à une quelconque fatalité*. Les résultats obtenus montrent clairement qu'il y a toujours une marge de manœuvre possible face aux phénomènes de violence étudiés. Le « profil sociologique » d'un établissement ne semble pas empêcher de développer une action pédagogique efficace (Delannoy, 2000 ; Meirieu & Guiraud, 1997). Ces aspects peuvent probablement être considérés sous forme de facteurs de risque, leur configuration rendant l'action pédagogique plus ou moins difficile ou plus ou moins efficace, mais pas impossible ni inutile (Rutter *et al.*, 1997). En effet, les résultats suggèrent une influence importante des pratiques d'enseignement sur les problèmes étudiés. Les pratiques qui mettent l'accent sur la comparaison et la compétition entre élèves, la sélection et la promotion des plus performants, semblent susciter des tensions au sein des établissements. Les pratiques qui mettent l'accent sur l'apprentissage et les progrès de chacun, l'autonomie et les possibilités d'apprentissage de tous les élèves, semblent au contraire favoriser un climat pacifique au sein des établissements (pour plus de détails, voir Galand, 2004). Outre les pratiques d'enseignement, un style de leadership qui favorise une prise en charge collective, concertée et négociée – plutôt qu'un style basé sur le contrôle ou le laisser-faire – paraît nécessaire pour assurer la cohésion des stratégies individuelles mises en place par les membres des équipes éducatives (Debarbieux *et al.*, 1999).

Qu'une action soit possible n'implique pas que les écoles sont seules responsables de leur situation. Comme nous l'avons dit ci-dessus, les résultats obtenus indiquent clairement que plusieurs facteurs qui échappent totalement aux équipes éducatives viennent rendre leur travail plus ou moins ardu (y compris la mise en œuvre de certaines approches pédagogiques ou d'une meilleure cohérence éducative). Si l'on veut lutter contre les inégalités que génère cet état des choses, un soutien ou des ressources particulières sont nécessaires pour les équipes qui travaillent dans des établissements en grande difficulté. Les résultats de cette étude indiquent néanmoins que les équipes éducatives ne sont pas des acteurs totalement démunis face aux contraintes externes, mais disposent d'une certaine marge de manœuvre pour améliorer la convivialité dans leur école. Certains établissements de notre échantillon cumulent tous les

facteurs de risque, mais présentent cependant un climat scolaire parmi les plus sereins. Au-delà du fait de pointer certaines pratiques *via* lesquelles les équipes éducatives semblent en mesure d'influencer le climat de leur établissement, il nous paraît donc indispensable de nous interroger sur les ressources que le système scolaire met à la disposition de ces équipes éducatives, aussi bien en termes de formation, d'encadrement et d'accompagnement que de pilotage et de régulation. En outre, vu le rôle crucial que paraît avoir la direction d'un établissement, il serait peut-être utile de réfléchir à la formation, au mode de désignation, à la charge de travail et au pouvoir décisionnel du personnel de direction. Les résultats présentés ici indiquent en effet que les problèmes de violence sont des phénomènes complexes, liés en même temps à des facteurs structurels, organisationnels et pédagogiques. Une prévention efficace et durable

nécessite donc un accompagnement soutenu des établissements.

Benoît Galand
Pierre Philippot
Geneviève Buidin
Catherine Lecocq
Université Catholique de Louvain

Le recueil des données présentées dans cet article a été rendu possible grâce à un financement du Ministère de la Communauté française de Belgique. La rédaction de cet article a été facilitée par un financement de la Fondation Louvain.

Adresse de correspondance : Benoît Galand, Faculté de Psychologie, Université Catholique de Louvain, 10, place du Cardinal Mercier, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique.

Courrier électronique : benoit.galand@psp.ucl.ac.be

NOTES

- (1) L'enquête de victimation consiste à interroger les gens sur le type et la fréquence des atteintes dont ils ont été personnellement victimes (Carra & Sicot, 1997).
- (2) En Communauté française de Belgique, l'enseignement obligatoire est divisé en six années primaires et en six années secondaires, dénommées chacune de un à six. Schématiquement, l'enseignement secondaire est organisé en filières de transition donnant accès à l'enseignement supérieur et en filière de qualification donnant accès au marché de l'emploi.
- (3) Les questionnaires complets sont disponibles sur demande auprès du premier auteur.
- (4) L'alpha de Cronbach est un coefficient de cohérence interne qui varie de 0 à 1 et qui indique dans quelle mesure les participants tendent à répondre dans le même sens aux différentes questions d'une échelle. Tous les coefficients présentés concernent la première vague d'enquête, comprenant les plus grands échantillons.
- (5) L'indicateur de taille d'effet (Eta-carré) présenté dans le Tableau 1 varie de 0 à 1 et donne une estimation de la part de la variance totale qui est liée à l'établissement fréquenté (une valeur de .03 par exemple correspond à 3 % de la variance totale). L'écart du taux de victimation présente le pourcentage de victime dans l'école la plus touchée et dans l'école la moins touchée de l'échantillon.
- (6) Notons également que vu le nombre relativement restreint d'établissements considérés, les résultats présentés dans le Tableau I sont sensibles à la présence de données extrêmes dans l'échantillon (surtout les taux de victimation).
- (7) L'analyse en régression multiple permet d'identifier les prédicteurs statistiques les plus puissants parmi un ensemble de pré-

dicteurs potentiels, et d'évaluer le poids de chacun des prédicteurs identifiés. Si un prédicteur n'est pas retenu, cela signifie que sa prise en compte n'ajoute rien à la prédiction de la variable prédite une fois que l'on tient compte des prédicteurs retenus. Dans une régression multiple, le coefficient (indice Bêta standardisé) indique à la fois le sens et la force de la relation entre un prédicteur et la variable prédite. Ce coefficient peut varier de - 1 à 1. Plus sa valeur est proche de 0, moins la relation est forte. Une valeur positive signale que les deux variables évoluent dans le même sens. Une valeur négative signale que les deux variables évoluent en sens opposé (quand l'une augmente, l'autre diminue).

- (8) Les tableaux II et III se lisent de la manière suivante : Les variables que l'on cherche à expliquer (les variables dépendantes) se situent dans le haut du tableau. Les facteurs dont on pense qu'ils pourraient expliquer la variable dépendante sont placés dans la colonne de gauche du tableau. Les résultats pour chaque variable dépendante se lisent de manière verticale. La présence d'un coefficient chiffré dans le tableau indique que le facteur situé à gauche est associé, avec un fort degré de certitude, à la variable dépendante en question. L'absence de coefficient en regard d'un facteur indique que celui-ci n'est pas relié à la variable dépendante étudiée de manière substantielle, quand on tient compte des autres facteurs significatifs présentés. Le R² situé en bas de chaque colonne indique quant à lui le pourcentage de la variance de la variable dépendante dont rend compte l'ensemble des coefficients présentés. Ce chiffre peut aller de 0 à 1, 1 correspondant à 100 %.

BIBLIOGRAPHIE

- BIERNAT M., VESCOIO T.K., THENO S.A. & CRANDALL C.S. (1996). – Values and prejudice : Toward understanding the impact of American values on outgroup attitudes. *In* C. Seligman, J.M. Olson & M.P. Zanna (Eds.), **The psychology of values** (pp. 153-189). Mahawah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates.
- BRUNET L., MADURO C. & CORRIVEAU L. (1989). – Styles de gestion des directeurs et des directrices d'école et efficacité organisationnelle en milieu scolaire. **Revue des Sciences de l'Éducation**, 15, 219-230.
- BUIDIN G., PETIT S., GALAND B., PHILIPPOT P. & BORN M. (2000). – **Violences à l'école : Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique**. Étude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté Française de Belgique. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- CARRA C. & SICOT F. (1997). – Une autre perspective sur les violences scolaires : L'expérience de victimisation. *In* B. Charlot & J.-C. Emin (coord.), **Violences à l'école : État des savoirs** (pp. 61-81). Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B. & EMIN J.-C. (coord.) (1997). – **Violences à l'école : État des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- COWIE H. & SMITH P.K. (2001). – La violence en milieu scolaire au Royaume-Uni. *In* É. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), **La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe** (pp. 165-182). Paris : ESF.
- CRAHAY M. (1996). – **Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?** Bruxelles : De Boeck.
- CRAHAY M. (2000). – **L'école peut-elle être juste et efficace ?** De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles : De Boeck.
- DEBARBIEUX É. (2002). – La « violence à l'école » : Querelles des mots et défi politiques. *In* É. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), **Violence à l'école et politiques publiques** (pp. 41-63). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- DEBARBIEUX É. & BLAYA C. (2001). – **Violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe**. Paris : ESF.
- DEBARBIEUX É., DUPUCH A. & MONTROYA (1997). – Pour en finir avec le « handicap socioviolent » : Une approche comparative de la violence en milieu scolaire. *In* B. Charlot & J.-C. Emin (coord.), **Violences à l'école : État des savoirs** (pp. 17-40). Paris : Armand Colin.
- DEBARBIEUX É., GARNIER A., MONTROYA Y. & TICHIT L. (1999). – **La violence en milieu scolaire** : Le désordre des choses. Paris : ESF.
- DEGRAVE F. & MARTOU F. (1996). – Efficacité de l'enseignement : Une question de mesure à propos de l'enseignement en Communauté Française de Belgique. *In* **Éducation et Formation, facteurs de compétitivité** (12^e Congrès des économistes belges de langue française, pp. 143-167). Charleroi : Centre Interuniversitaire de Formation Permanente.
- DELANNOY C. (2000). – **Élèves à problèmes, écoles à solutions ?** Paris : ESF.
- DEMEUSE M., COLLARD A., MARISSAL P., VAN HAMME G. & DELVAUX B. (1999). – **La détermination des quartiers devant être pris en compte pour l'établissement de la liste des établissements et implantations à discrimination positive**. Étude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique.
- DUBET F. (1997). – À propos des violences à l'école. **Les Sciences de l'éducation**, 30, 119-129.
- FIQUEIRA-McDONOUGH J. (1986). – School context, gender, and delinquency. **Journal of Youth and Adolescence**, 15, 79-98.
- GALAND B. (2001). – **Nature et déterminants des phénomènes de violence en milieu scolaire**. Thèse de doctorat non publiée, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- GALAND B. (2004). – Prévenir les violences à l'école : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *In* M. Frenay & C. Maroy (Eds.), **L'école, 6 ans après le décret « missions » : Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique** (pp. 301-316). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- GALAND B. & DUPONT E. (2002). – L'impact de la discrimination perçue et de l'intégration scolaire sur l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence physique. **Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, 55, 64-72.
- GALAND B. & PHILIPPOT (à paraître). – L'école telle qu'ils/elles la voient : Développement d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. **Revue Canadienne des Sciences du Comportement**.
- GALAND B., PHILIPPOT P., PETIT S., BORN M. & BUIDIN G. (à paraître). – Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Élèves et équipes éducatives. **Revue des sciences de l'éducation**.
- GOLDSCHMIDT P. & WANG J. (1999). – When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. **American Educational Research Journal**, 36, 715-738.
- GOOD T.L. & WEINSTEIN R.S. (1986). – School make a difference : Evidence, criticisms, and new directions. **American Psychologist**, 41, 1090-1097.
- HYMAN I.A. & PERONE D. (1998). – The other side of school violence : Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. **Journal of School Psychology**, 36, 7-27.
- LECOCQ C., GALAND B. & PHILIPPOT P. (2004). – Personal and contextual factors associated with antisocial and prosocial behaviors among secondary school students. **Manuscrit soumis à publication**.
- LECOCQ C., HERMESSE C., GALAND B., LEMBO B., PHILIPPOT P. & BORN M. (2003). – **Violence à l'école : Enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique**. Étude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté Française de Belgique. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- MANGEZ E. (2002). – **Régulation et complexité des rapports familles-écoles** : Éléments d'analyse. Cahier de

- recherche du GIRSEF, n° 13, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- MEIRIEU P. & GUIRAUD M. (1997). – **L'école ou la guerre civile**. Paris : Plon.
- MIDGLEY C. (Ed.) (2002). – **Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning**. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum.
- MORTIMORE P. (1995). – The positive effects of schooling. In M. Rutter (Ed.), **Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention** (pp. 333-364). Cambridge: Cambridge University Press.
- NIZET J. & HIERNAUX J.-P. (1984). – **Violence et ennui : Malaise dans les relations professeurs-élèves**. Paris : PUF.
- PAYET J.-P. (1998). – La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école. **Revue Française de Pédagogie**, 123.
- RUTTER M. (1983). – School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. **Child Development**, 54, 1-29.
- RUTTER M., MAUGHAN B., MEYER J., PICKLES A., SILBERG J., SIMONOFF E. & TAYLOR E. (1997). – Heterogeneity of antisocial behavior : Causes, continuities, and consequences. In W.D. Osgood (Ed.), **Motivation and delinquency** (pp. 45-113). Nebraska Symposium on Motivation, vol. 44. Lincoln : University of Nebraska Press.
- SAFER D.J. (1986). – Nonpromotion correlates and outcomes at different grade levels. **Journal of Learning Disabilities**, 19, 500-503.
- VANDENBERGHE V. (2000). – **Enseignement et iniquité : singularité de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles**. Cahiers de Recherche du GIRSEF n° 8, UCL, Louvain-la-Neuve.
- WACQUANT L. (1999). – **Les prisons de la misère**. Paris : Raisons d'agir.
- ZACHARY M.D. (mai 2000). – **L'école et son environnement : Entre concurrence et partenariat**. Atelier présenté lors de la Journée d'étude « Métier d'enseignant et institutions scolaires aujourd'hui », organisée par le Groupe Interfacultaires de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation, Louvain-la-Neuve.

NOTE DE SYNTHÈSE

Attitudes des élèves envers les sciences : le point des recherches

Patrice Venturini

À l'occasion de l'inquiétude soulevée en France par la désaffection des cursus de formation scientifique (Ourisson, 2002 ; Porchet, 2002), quelques études ou enquêtes relevant du champ des attitudes envers les sciences ont été récemment publiées, par exemple Boy (2002a) ou Postel-Vinay (2002). Cependant, la rareté des études francophones contraste avec l'abondance des travaux réalisés régulièrement depuis les années 70 à l'étranger sur ce sujet, particulièrement dans les pays anglo-saxons (1). Ceux-ci sont liés à la crainte de manquer à la fois de cadres scientifiques pour assurer le développement économique du pays et de citoyens dotés d'une culture scientifique de base, ainsi qu'à la volonté d'améliorer la situation dans ce domaine. Ces préoccupations ne datent pas d'aujourd'hui puisqu'elles apparaissent déjà dans les discours des scientifiques des années 20 et dans les comptes rendus de recherche dès 1948 (Bennett, 2001a). Au moment où elles prennent un relief particulier en France, où l'enseignement scientifique, directement mis en cause par certains (Postel-Vinay, 2002 ; Ourisson, 2002), est en cours de rénovation dans le primaire (MEN, 2000), il paraît opportun et utile de faire le point, pour la communauté francophone, sur les résultats obtenus (essentiellement à l'étranger) à propos des attitudes des élèves envers les sciences. Selon certains résultats en effet, celles-ci constituent un bon prédicteur de l'intention de s'engager dans des études scientifiques, seules (Reid et Skyabina, 2002), ou associées à d'autres éléments relatifs à l'environnement social ou à l'expérience personnelle (Crawley et Coe, 1990 ; Crawley et Black, 1992).

On trouvera donc ci-après la synthèse d'un ensemble de travaux parus dans leur très grande majorité ces quinze dernières années. Pour les travaux plus anciens, on pourra se référer à deux des principales et nombreuses revues de question en langue anglaise, celles de Gardner (1975), et de Schibeci (1984). La majeure partie de leurs conclusions sont, du reste, toujours d'actualité, et souvent reprises dans les revues plus récentes qui figurent dans la bibliographie. Précisons tout d'abord ce que l'on entend par « *attitudes envers les sciences* ».

ATTITUDES ENVERS LES SCIENCES : DÉFINITIONS

Donner une définition ne constitue pas une simple formalité rhétorique puisque, dans bon nombre de travaux, le concept d'attitude envers les sciences n'est pas explicitement défini. La plupart du temps en effet, cette définition doit être inférée à partir de l'analyse du dispositif de mesure mis en place, quand toutefois celui-ci est complètement décrit. Ces dispositifs font appel à certains des indicateurs suivants, qui témoignent donc de l'étendue, variable selon les auteurs, du champ couvert par le concept :

- Indicateurs relatifs aux sciences : intérêt pour les sciences ; intérêt pour certains domaines ou pour certains sujets scientifiques ; valeur, importance, image des sciences ; image de la communauté scientifique ; perception de l'utilité des sciences pour le futur (vie quotidienne ou carrières scientifiques) ; réalisation d'activités scientifiques extrascolaires ;

- Indicateurs relatifs aux sciences à l'école : intérêt pour l'étude des sciences, ou pour l'étude de certains sujets ; motivation en cours de sciences ; intérêt pour la réalisation de certaines activités scolaires ; difficulté à étudier les sciences, anxiété générée par cette étude, peur de l'échec, ou à l'inverse, confiance en soi vis-à-vis des études scientifiques ; réussite en classe ; perception des enseignants scientifiques.

Au vu de cette énumération, on peut dire que le caractère implicite des définitions maintient des ambiguïtés :

- d'une part, sur ce qu'on entend par « *attitude* », puisqu'avec des dispositifs à peu près similaires, on étudie à la fois des « *attitudes envers* » les sciences, mais aussi des « *relations aux* » sciences (Boy, 2002a), des « *opinions sur* » les sciences (Boyer et Tiberghien, 1989 ; Osborne et Collins 2000 ; Rubba *et al.* 1996), la « *perceptions des* » sciences (Campbell, 2001 ; Ebenezer et Zoller, 1993, Garnier 2000), ou « *l'intérêt pour* » les sciences (Dawson, 2000 ; Lindhal, 2003 ; Sjøberg, 2002) ;

- d'autre part, sur ce que l'on entend par sciences, puisqu'il peut s'agir aussi bien des sciences à l'école, des sciences en général, ou d'une science particulière, ce qui, comme on le verra plus loin, conduit selon le cas, à des attitudes très différentes.

Certains auteurs (par exemple Hendley *et al.*, 1995 ; Ramsden, 1998), peu nombreux, précisent tout de même leur sujet d'étude et définissent souvent l'attitude comme « *une disposition, une tendance à répondre d'une certaine manière face à certains stimuli* », formulation empruntée à Oppenheim (1992, p. 174). De manière plus explicite, certains (par exemple Manassero Mas *et al.*, 2001), rappellent, en référence à une définition développée en psychologie sociale dans les années 60, que l'attitude a trois composantes (Alexandre, 1996) :

- une composante cognitive, qui rassemble « *l'ensemble des informations sur l'objet d'attitude en même temps que les croyances en rapport avec cet objet et la crédibilité allouée à ces croyances et informations* » ;

- une composante affective, qui « *exprime l'émotion et le sentiment induit par la présence réelle ou évoquée de l'objet ... et est à l'origine de l'évaluation positive ou négative* » ;

- une composante comportementale, qui est constituée par « *les intentions d'actions éveillées par l'objet, le souvenir des comportements passés et l'espoir de réalisation des comportements futurs* ».

Osborne *et al.* (2003) reprennent deux des composantes précédentes et substituent la notion de valeur à la troisième en définissant l'attitude comme « *les sentiments générés par, les convictions à propos de, et les valeurs relatives à, un objet* », alors qu'Ortega-Ruiz *et al.* (1992), en la présentant comme « *une disposition apprise pour répondre avec cohérence de manière favorable ou défavorable à un objet social donné* » insistent plus sur sa fonction.

Soulignant le caractère multidimensionnel de l'objet d'étude, Vásquez Alonso et Manassero Mas (1995) parlent, eux, d'attitudes « *en relation avec la science* » (et la technologie) et analysent de manière séparée :

- les attitudes à l'égard de l'enseignement-apprentissage des sciences et de la technologie, relatives à la perception des éléments scolaires (curriculum, personnes, démarches...) ou des éléments résultant des apprentissages (alphabétisation scientifique, fonctionnalité des savoirs appris dans la vie...);

- les attitudes à l'égard des interactions entre société, science et technologie, relatives à l'image de la science, de ses relations avec la société, et à la perception des thèmes scientifiques à incidence sociale ;

- les attitudes à l'égard de la connaissance scientifique et technique, relatives à la perception de sa nature, de sa construction et de ses acteurs.

On le voit, les définitions sont multiples, et même si elles ont un certain nombre de points en commun, leur diversité et l'implicite qui demeure dans de nombreuses publications faute d'une référence théorique, constituent un handicap pour fonder clairement une méthodologie d'investigation.

MÉTHODOLOGIES

En effet, l'objectif des différents travaux est généralement de mesurer une attitude, pour ensuite examiner les relations existant entre cette notion et d'autres variables, dont le genre, le type de curriculum, le niveau d'étude, l'environnement scolaire, l'origine socio-culturelle, la réussite scolaire.

Nous évoquerons ici uniquement les méthodologies relatives à la mesure d'attitude, sans décrire celles qui servent à évaluer les autres variables. Elles font appel à des analyses très majoritairement quantitatives, une dizaine d'études seulement utilisant une approche qualitative, en complément, ou de manière exclusive pour trois d'entre elles. Aussi, la taille de l'échantillon concerné est généralement importante : compris en moyenne entre 400 et 4 000, le nombre d'élèves ou d'étudiants interrogés s'étend de 26 (Campbell, 2001 ; Wood, 1998) à 24 500 (Catsambis, 1995). Quant au niveau scolaire du public concerné, il va de la sortie du jardin d'enfant (Piburn et Baker, 1993) à l'université.

Les mesures s'opèrent principalement à l'aide d'une échelle d'attitude, et c'est donc cet ensemble de techniques que nous examinerons en premier. Nous détaillerons ensuite une autre procédure, moins utilisée, mettant en œuvre un classement hiérarchique des disciplines, des sujets ou des activités en fonction de leur intérêt, de leur difficulté... Enfin, nous compléterons cette revue méthodologique en décrivant les analyses qualitatives et typologiques, beaucoup plus rares.

Les échelles d'attitude

Echelles de Likert

Dans cette méthode, qui est la plus utilisée, on propose à l'élève un test comprenant une série de phrases présentant un point de vue, une opinion, une préférence... Celui-ci exprime alors son avis sur une échelle linéaire graduée comportant communément de 4 à 6 niveaux (cf. Annexe, Tableau I). Le nombre de propositions du test et la manière de quantifier les réponses fournies distinguent les différentes études.

Ainsi, le test peut comporter un nombre réduit de phrases sur lesquelles donner un avis : 3 au minimum (Martin *et al.*, 1997), mais plutôt 5 à 7 (Breakwell et Robertson, 2001). À l'opposé, il peut aussi intégrer une cinquantaine d'items, certains de ces outils faisant office de standards comme le Test Of Science Related Attitude (TOSRA) utilisé par Wood (1998) ou le test « Attitude Towards Science Inventory » (ATSI) utilisé par Goglin et Swartz (1992) et Weinburgh (1998). Ce dernier, par exemple, comporte 48 propositions, structurées en 6 thèmes : perception du professeur de sciences, anxiété envers les sciences, valeur des sciences dans la société, image de soi en science, plaisir en science, motivation en sciences. Souvent, les chercheurs adaptent un de ces « standards » en fonction de leurs préoccupations pour élaborer un instrument personnalisé, si bien que les outils communs à plusieurs études sont extrêmement rares.

Pour quantifier les réponses obtenues, on attribue d'abord à chacune d'elle le score correspondant au niveau de l'échelle qui a été choisi (1, 2, etc.). Généralement, on fait ensuite leur moyenne, le nombre obtenu représentant alors l'attitude d'un élève ou d'un groupe d'élèves (par exemple Goglin et Swartz, 1992 ; Stratford et Finkel, 1996 ; Vásquez Alonso et Manassero Mas, 1997). Pour une échelle à 5 niveaux, l'attitude est déclarée positive si la moyenne obtenue est supérieure à 3, et négative si le nombre obtenu est inférieur à 3. Lorsque le nombre de phrases proposées dans le test est faible, on peut aussi exprimer, pour chacun des items, le pourcentage d'élèves ayant attribué tel score à tel item (par exemple Havard, 1996 ; Martin *et al.*, 2000). Pour plus de lisibilité, on regroupe souvent certains pourcentages, et le résultat est fourni sous la forme « x % d'élèves sont d'accord ou plutôt d'accord avec la proposition ... »

Différenciateurs sémantiques

Il s'agit dans cette méthode de positionner un concept (ici les sciences) sur une échelle comportant de 3 à 10 niveaux dont les extrêmes sont associés à des adjectifs ou à des formulations antithétiques (cf. Annexe, tableau II). Ces tests regroupent selon le cas de 4 à 10 items. La quantification des réponses est obtenue comme dans le cas précédent, à partir de moyennes (Neathery, 1997) ou de la répartition (en pourcentage) des individus selon leurs réponses à chaque item (Reid et Skyabina, 2003).

Selon Espinosa García et Román Galán (1998), l'utilisation des différenciateurs sémantiques donne des résultats identiques aux échelles de Likert et elle est beaucoup plus simple à manipuler.

Questionnaires à Choix Multiples (QCM) et échelles de Thurstone

Classiquement, pour répondre à un QCM, on choisit une ou plusieurs des réponses élémentaires proposées, et le chercheur rend compte des choix effectués au travers des pourcentages d'élèves ayant choisi chacune d'entre elles : cette répartition est alors utilisée pour caractériser l'attitude envers les sciences.

On trouve ce procédé par exemple dans Jones *et al.* (2000), Postel-Vinay (2002), ou encore dans un outil canadien plus important, comportant 114 items, « Views On Science-Technology-Society » (VOSTS) (Aikenhead et Ryan, 1992).

Mais on peut aussi affecter à chacune des réponses élémentaires du QCM une valeur numérique fonction du niveau d'attitude qu'elle traduit (échelle de Thurstone). Une réponse correspondant à une attitude jugée extrêmement positive sera ainsi plus valorisée qu'une réponse jugée moins positive ou neutre (cf. Annexe, Tableau III). Cette valorisation est effectuée par un collège d'experts qui, généralement, doit statuer à l'unanimité et la mesure de l'attitude est alors obtenue à partir de moyennes comme dans les cas précédents (Bennett, 2001b ; Rubba *et al.*, 1996).

Classement hiérarchique des disciplines, des sujets, des types d'activités

Dans ce cas, les élèves ont à classer les disciplines scolaires en fonction de l'intérêt qu'elles présentent pour eux, ou de l'utilité qu'ils en perçoivent, ou encore de la difficulté qu'ils ont à les étudier. Ce classement peut se faire :

- directement, en sélectionnant la ou les disciplines correspondant aux critères proposés ; le résultat est alors exprimé à partir des pourcentages d'élèves ayant sélectionné chaque discipline. Ainsi, on trouve dans Garnier (2000), que les jeunes canadiens qu'elle a interrogés préfèrent les mathématiques (52 % de choix), devant le français et l'anglais, sélectionnés par 38 % d'entre eux ;

- en attribuant un score à chaque discipline sur une échelle de Likert ; le résultat peut être :

- prononcé après comparaison des moyennes obtenues par chaque discipline ; par exemple, Hendley *et al.* (1995), à partir des moyennes des réponses de 4 263 élèves, classent par ordre de préférence la technologie (3.63) devant les mathématiques (3.47) et l'anglais (3.33) sur une échelle à 5 niveaux ;

- dérivé des pourcentages d'élèves ayant attribué tel score à telle discipline. On trouve par exemple dans Havard (1996) que la physique est très appréciée ou un peu appréciée par 25 % des étudiants non scientifiques, qu'elle ne suscite aucun sentiment particulier pour 22 %, et qu'elle n'est pas très appréciée ou pas du tout appréciée par 53 % d'entre eux. On peut alors comparer ces réponses avec les pourcentages relatifs à la biologie (respectivement 60 %, 23 %, 18 %) et en déduire laquelle des deux disciplines est préférée par les étudiants.

Le classement de sujets scientifiques ou d'activités du cours de science est aussi opéré à l'aide d'échelles de Likert, ou, de manière plus radicale, à partir d'une réponse en oui/non. Les résultats, toujours quantifiés à l'aide de moyennes ou de pourcentage d'élèves ayant effectué un certain type de réponse, sont souvent présentés en regroupant les sujets scientifiques par thèmes ou par disciplines (Dawson, 2000) et les activités par types (Hausler *et al.*, 1998), sous forme de classement ou d'inventaire.

Études qualitatives

La plupart des études qualitatives viennent en complément d'études quantitatives par questionnaire et concernent une partie réduite de l'échantillon. Peu nombreuses, elles ont pour but de vérifier, d'approfondir ou de mieux comprendre les résultats obtenus par les analyses quantitatives. Les procédés sont divers : entretiens individuels semi-directifs (Ebenezzer et Zoller, 1993 ; Hausler

et al., 1998 ; Hendley *et al.*, 1996 ; Zohar et Sella, 2003, etc.) ; entrevue collective et individuelle (Garnier, 2000) ; discussion en petits groupes de 7 ou 8 élèves (Campbell, 2001).

Cependant, trois études sont exclusivement qualitatives. La première (Osborne et Collins, 2000) concerne 290 personnes et a été menée à partir d'entretiens en groupes de 6 à 8 individus. Elle avait pour but de préciser les attitudes des élèves, des parents et des enseignants à l'égard du curriculum anglais. Les propos ont été retranscrits puis codés et ont donné lieu à une analyse informatique. La seconde (Piburn et Baker, 1993) est réalisée à partir de l'analyse manuelle de 149 entretiens individuels semi-directifs avec des élèves et des étudiants allant du jardin d'enfant à la 12^e année de formation (18 ans) ; elle concerne leur attitude envers les sciences, son évolution, et l'identification des facteurs qui l'affectent. La troisième, réalisée de la même manière par Baker et Leary (1995), est centrée sur les facteurs influençant le choix de 40 filles de 7 à 16 ans vis-à-vis des études et des carrières scientifiques.

Établissement de typologies

Seules, quatre études aboutissent à l'établissement de typologies. Haussler *et al.* (1998) ont dégagé à l'aide d'un logiciel de classification automatique une typologie d'élèves selon l'intérêt qu'ils portent aux différentes activités des cours de physique. De la même manière, Myers et Fouts (1992) ont établi une typologie des classes scientifiques à partir de variables relatives à l'environnement scolaire, un des types étant associé à une attitude positive envers les sciences. Bennett (2001b) a caractérisé les étudiants en chimie qui réussissent le mieux et ceux qui réussissent le moins bien à l'examen, à partir du traitement statistique des réponses aux différents items du test d'attitude qu'elle a conçu. Enfin, Boyer et Tiberghien (1989) définissent, à partir du traitement manuel des réponses à un questionnaire, cinq postures différentes pour des élèves en cours de sciences physiques en classe de seconde.

Discussion

Ce qui frappe tout d'abord à la lumière de l'exposé précédent est la variété des procédures utilisées. Il est donc difficile d'effectuer avec quelque pertinence des comparaisons entre plusieurs études, faute d'un nombre suffisant de points communs dans les méthodologies. Cette diversité peut être expliquée pour partie par l'absence, déjà mentionnée dans la revue de Schibeci (1984), d'un cadre théorique de référence pour guider les investigations. Si quelques tentatives (Coll *et al.*, 2002 ; Crawley et Black, 1992 ; Crawley et Coe, 1990 ; Lindhal, 2003) ont eu lieu en utilisant la psychologie sociale et plus particulièrement la théorie du comportement planifié, dérivée de la théorie de l'action raisonnée (Channouf *et al.*, 1996, p. 59), elles restent peu suivies pour l'instant. Elles sont pourtant intéressantes, puisqu'elles prennent en compte, non plus l'attitude à l'égard d'un objet, mais à l'égard d'un comportement vis-à-vis de cet objet. Il n'y est donc plus question d'attitude envers les sciences mais d'attitude envers l'étude des sciences.

Par ailleurs, plusieurs remarques plus spécifiques peuvent être faites, qui fragilisent certains des résultats obtenus.

– Certains instruments de mesure paraissent très pauvres : ainsi dans certains travaux (par exemple Beaton *et al.*, 1996, Martin *et al.*, 1997 ou Martin *et*

al., 2000), l'attitude est mesurée à partir de 3 ou 5 items seulement, associés à une échelle de Likert.

– La moyenne des différents scores attribués par positionnement sur une échelle de Likert ou une échelle de différenciation sémantique ne constitue pas toujours un indicateur pertinent. En effet, la simple lecture de l'ensemble des items soumis au jugement des élèves montre qu'il y a souvent plusieurs aspects très différents en jeu : image des sciences dans la société, utilité des sciences dans les carrières professionnelles, plaisir à faire des sciences en classe, etc. Dans ce cas, si la moyenne entre les différents scores attribués constitue une manière pratique de rendre compte de l'ensemble des réponses, elle n'a pas forcément du sens pour représenter l'attitude d'un individu. Gardner a détaillé à plusieurs reprises (1975, 1995, 1996) ce problème de multi-dimensionnalité des échelles et l'a explicité à l'aide d'une analogie édifiante (1995) : s'il est pertinent de décrire une table par trois nombres représentant son poids, sa longueur, et son coefficient de réflexion, le nombre résultant de l'addition (ou de la moyenne) des trois descripteurs précédents n'a aucun sens vis-à-vis de cette description, et ne permet en aucun cas d'établir une comparaison entre plusieurs tables.

– Par ailleurs, même si on prend des précautions pour faire en sorte que la moyenne des réponses aux différents items ait une pertinence pour représenter l'attitude d'un individu, la moyenne établie sur un millier d'entre eux d'âge différent, de genre différent, d'environnement scolaire différent... ne fournit qu'une information très globale. Celle-ci cache de fait des disparités locales fortes, comme on pourra le constater plus loin à la lumière des différents facteurs influençant les attitudes. De plus, elle ne renseigne que sur un état, voire sur l'évolution d'un état et non sur les processus qui y conduisent.

– Le classement des disciplines, des sujets, des activités suivant l'intérêt, la difficulté... fournit des informations relatives (Osborne *et al.*, 2003). En effet, un élève peut déclarer moins apprécier telle discipline que telle autre et on peut en déduire que l'attitude est moins positive à l'égard de l'une qu'à l'égard de l'autre. Mais rien n'indique que cette attitude, dans l'absolu, soit positive ou négative.

– Rien ne garantit que chercheurs et sujets donnent un sens identique aux items sur lesquels ces derniers doivent statuer. C'est pour palier cette difficulté qu'Aikenhead et Ryan (1992) ont rédigé les réponses de leur QCM (VOSTS) en tenant compte des formulations utilisées par les élèves lors d'un travail empirique préalable portant sur des questions ouvertes. Le choix de cette méthode résulte d'une étude (Aikenhead, 1988) dans laquelle sont comparées les pertes d'informations résultant de l'emploi de différentes techniques :

– l'utilisation d'échelles de Likert permet seulement d'obtenir une estimation des convictions des élèves, et maintient entre 50 et 80 % d'ambiguïté ;

– l'exploitation des réponses libres et écrites des étudiants à des questions ouvertes laisse encore de 35 à 50 % d'ambiguïté, notamment parce que les paragraphes sont incomplets ou mal articulés ;

– les QCM dont les réponses sont exprimées après un travail empirique entraînent de 15 à 20 % de perte d'information ;

– les informations obtenues à partir d'entretiens semi-directifs sont les plus précises, 5 % d'ambiguïtés seulement restant à lever ; cependant, à grande échelle, leur mise en œuvre prend beaucoup trop de temps.

Cette analyse critique fait donc apparaître de nombreux problèmes déjà pointés dans les premières revues de question (Gardner, 1975 ; Schibeci, 1984) et encore relevés par Ramsden (1998), Simon (2000) ou Osborne *et al.* (2003). Cependant, on voit apparaître des travaux faisant état de réflexions méthodologiques approfondies. Ainsi, Bennett (2001b) et Rubba *et al.* (1996) se sont inspirés du test « VOSTS » pour construire leurs QCM, auxquels ils ont associé, avec l'aide d'experts, une échelle de Thurstone pour valoriser de manière différenciée les diverses réponses. Vásquez Alonso et Manassero Mas (1997) ont élaboré progressivement, à partir de 400 items issus de divers tests, le Protocole de Actitudes hacia le Ciencia (PAC) ; ils l'ont évalué en référence à une taxonomie qu'ils ont constituée, liée à la trilogie Sciences, Techniques, Société, tout en justifiant la manière de valoriser quantitativement les réponses effectuées (1999). Coll *et al.* (2002) ont construit un questionnaire établi à partir de la théorie du comportement planifié, et ils en ont testé la validité. On peut donc dire à cet égard que la réflexion continue et que les travaux à venir seront probablement basés sur une méthodologie plus rigoureuse, cette nécessité paraissant maintenant avérée.

Toutefois, malgré des définitions variées, des méthodologies disparates, certains résultats apparaissent de manière récurrente dans les différentes études, même s'ils ne font pas toujours l'unanimité. Nous allons maintenant en brosser un tableau général en décrivant l'attitude des jeunes envers les sciences et envers les sciences à l'école, sans tenir compte des facteurs dont elle dépend. Il apparaît en effet que l'attitude varie suivant la nature du curriculum, la discipline scientifique envisagée, le niveau d'étude, le genre, etc. C'est dans un second temps que nous présenterons ces différents aspects, suivis de typologies d'élèves liées aux attitudes. Enfin, nous décrivons les relations que celles-ci entretiennent avec le comportement effectif des élèves ou leur réussite en sciences, qui justifient ces travaux.

RÉSULTATS

Attitudes envers les sciences

On constate aux travers des différentes études qu'il y a, pour les jeunes, deux sciences différentes, celle que l'on fait à l'école et celle dont parlent les médias et qu'ils rencontrent dans la société.

Attitudes envers les sciences dans la société

Ces dernières sont généralement perçues comme un sujet prestigieux (Osborne et Collins, 2000), et les jeunes interrogés déclarent très majoritairement (à plus de 85 %) avoir confiance en la science et avoir de l'intérêt pour elle (Boy, 1992). Ils sont aussi très nombreux (respectivement 95 % et 89 %) à la trouver fascinante, et à être d'accord ou plutôt d'accord avec le fait qu'elle assure le bien de l'humanité (Postel-Vinay, 2002). Si des craintes existent sur l'utilisation des découvertes scientifiques, notamment à l'égard de l'environnement, il semble qu'elles soient en régression depuis dix ans (Boy, 1992 et 2002b). D'ailleurs les jeunes sont plutôt d'accord avec l'idée que la science développe de nouveaux savoirs permettant d'améliorer le monde dans lequel nous vivons (Garnier, 2000). Ils ont aussi une image positive des chercheurs et de leur position sociale (Boy, 2002a), et les métiers relatifs au domaine des technosciences sont perçus comme relevant de l'élite (Garnier, 2000).

Si un nombre important de jeunes donne de la valeur aux sciences et pense que les sciences constituent un sujet important pour l'école, ils sont deux fois moins nombreux à désirer en étudier plus (Ebenezer et Zoller, 1993), notamment parce que l'enseignement des sciences apparaît peu attrayant (Boy, 2002a ; Ebenezer et Zoller, 1993 ; Piburn et Baker, 1993), et trop difficile (Boy, 2002a ; Garnier, 2000 ; Martineau, 2002 ; Lindhal, 2003). D'ailleurs, plus de la moitié des jeunes de 15-25 ans interrogés en France par Postel-Vinay (2002), sont d'accord ou plutôt d'accord avec l'affirmation « *l'école assure mal l'enseignement des sciences* », et ce sentiment est aussi exprimé dans d'autres pays. Ainsi, les élèves de certaines filières professionnelles espagnoles trouvent l'enseignement des sciences expérimentales difficile, ennuyeux et inutile (Ortega Ruiz *et al.* 1992) et les élèves gallois de 13-14 ans qui ont eu à classer les disciplines qui suscitent le plus leur aversion positionnent les sciences en tête (Hendley *et al.*, 1996). Breakwell et Robertson (2001) et Dawson (2000) montrent que, sur ce point, la situation s'est aggravée durant ces quinze dernières années, et il semble que la valeur de la plupart des sujets scientifiques soit purement instrumentale, constituée par les diplômes qu'ils permettent d'obtenir (Osborne, 2000). Ainsi, seule, l'obligation de faire des sciences pour accéder à la carrière choisie entraînerait les jeunes vers les études scientifiques (Garnier, 2000 ; Lindhal, 2003 ; Munro et Elson, 2000).

Cependant, même si ce panorama, établi à partir d'études émanant d'une grande diversité de pays (France, Allemagne, Royaume-Uni, Norvège, Espagne, Communauté européenne, Québec, États-Unis), présente une réelle uniformité, l'examen des méthodologies montre qu'il faut se garder d'une généralisation rapide : les questions posées ne sont pas de même nature (jugement à fournir sur l'enseignement, appréciation sur le plaisir d'apprendre les sciences, intérêt à traiter des problèmes scientifiques, utilité à suivre des cours de sciences...), les publics sont très hétérogènes (jeunes de 15 ans, jeunes de 15-25 ans, jeunes de 5 à 17 ans, jeunes et adultes...), les modes de recueil d'information différents (échelle de Likert à un seul item, à une dizaine d'items, entretien semi-dirigé...). D'ailleurs, quelques travaux apportent des informations en partie contradictoires. C'est le cas des résultats publiés à la suite de l'enquête internationale TIMMS relative aux jeunes de 14 ans (Beaton *et al.*, 1996), dans laquelle les pourcentages d'élèves indiquant « *aimer les sciences* » dépassent pour la plupart des pays 50 % et sont, dans certains pays, bien plus élevés (93 % en Iran, 92 % à Singapour par exemple). Pour conserver une certaine cohérence avec les résultats précédents, Osborne *et al.* (2003) émettent à ce sujet l'hypothèse que la dégradation des attitudes s'accélérerait peut-être au-delà de 14 ans. Mais l'ambiguïté de la formulation proposée, qui laisse planer le doute sur les sciences concernées (sciences dans la société, à l'école ou les deux), explique probablement tout autant ces résultats. Vásquez Alonso et Manassero Mas (1997) montrent pour leur part sur un échantillon représentatif allant de l'enseignement secondaire espagnol à l'enseignement supérieur que l'attitude « *en relation* » avec les sciences est modérément positive (valeur moyenne de 3.77 sur une échelle de Likert à 5 niveaux). Cependant, l'étude prend en compte non seulement l'enseignement et l'apprentissage des sciences, mais aussi l'image des sciences, leurs incidences sociales ou encore leurs caractéristiques. Enfin, dans les études réalisées, toujours en Espagne, par Espinoza García et Román Galán (1993 et 1995) dans le secondaire et le supérieur, on constate que le pourcentage d'élèves ayant une attitude positive envers les sciences est toujours nettement supérieur aux pourcentages de ceux qui ont une attitude neutre ou négative. Toutefois, l'échantillon

du secondaire est constitué en partie d'élèves scientifiques et celui de l'enseignement supérieur comporte des étudiants scientifiques, dont certains se destinent à l'enseignement. Ces trois exemples confirment la remarque faite plus haut quant à l'influence possible des choix méthodologiques sur les résultats formulés.

Facteurs influençant les attitudes envers les sciences à l'école

Nature du curriculum

Une des origines de l'insatisfaction relevée au chapitre précédent réside probablement dans la différence entre la perception par les élèves de l'importance des sciences dans la société et la nature des sciences proposées en classe, souvent théoriques et décontextualisées, entre la science attendue par les élèves et celle qui est enseignée (Osborne *et al.* 2003, Osborne *et al.*, 1998).

Le cas de la physique semble édifiant à ce sujet. Ainsi, 66 % des élèves de 15 ans interrogés en France par Boyer et Tiberghien (1989) pensent que le plus important est d'acquérir dans les cours de sciences physiques des connaissances pour comprendre l'environnement scientifique et technique. Dans l'étude menée en Allemagne par Haussler *et al.* (1998), seulement 22 % des élèves interrogés (entre 12 à 16 ans) sont intéressés par l'étude de la physique pour elle-même, alors que les autres affirment qu'ils seraient concernés par des entrées techniques, sociales ou humaines. Aussi un grand nombre d'élèves souhaitent voir développer dans le curriculum des contenus disciplinaires en relation avec leur vie quotidienne, et c'est pour eux un critère important pour juger de l'intérêt des cours (Stokking, 2000). D'ailleurs, certains jeunes Écossais, qui ont suivi, en quatrième année de l'enseignement secondaire, un cursus en physique centré sur les aspects applicatifs, se bousculent pour intégrer le cours de niveau supérieur (Reid et Skyabina, 2002, 2003), à tel point qu'une sélection est nécessaire. Mais celui-ci étant centré sur la physique conceptuelle, l'engouement cesse aussitôt.

Du reste, la complexité des concepts manipulés et l'abstraction croissante ont clairement une influence négative sur l'attitude envers les sciences dans le secondaire (Qualter, 1993) et dans les classes de niveau supérieur. Les étudiants considèrent à ce moment-là que les apprentissages qu'on leur propose de faire ne sont plus pertinents par rapport à la vie quotidienne et ne veulent plus poursuivre des études en sciences (Osborne et Collins, 2000 ; Piburn et Baker, 1993).

Discipline scientifique prise en compte

On aura compris, à la lecture du paragraphe précédent, que la physique est particulièrement sur la sellette quant aux attitudes qu'elle génère. Les disciplines scientifiques contribuent en effet de manière différente à la construction d'une attitude envers les sciences, mais les résultats ne sont pas unanimes sur la nature de leur contribution.

Généralement, les études montrent que les sciences physiques, et particulièrement la physique, suscitent les attitudes les plus négatives. C'est ce qu'on trouve dans Havard (1996) pour lequel les sciences physiques sont perçues comme les plus difficiles, ou encore dans Lindhal (2003) dont les conclusions font état d'un intérêt très bas pour ces disciplines, jugées « *autoritaires* » par les élèves. Boyer et Tiberghien (1989) affirment de leur côté que « *les sciences physiques ne provoquent pas un fort intérêt par elles-mêmes, contrairement à d'autres disciplines* », qu'elles ne retiennent « *qu'une frange de scientifiques* », ce

que confirment Osborne *et al.* (1998). Selon eux, seuls les meilleurs élèves choisissent d'étudier la physique et la chimie, tous les autres préférant s'abstenir, même dans le cadre d'un simple complément de formation.

Pour Boy (1992) et pour Osborne et Collins (2000), la biologie est mieux reçue et intéresse plus que la physique, tant les garçons que les filles. Les résultats de l'enquête TIMSS Repeat publiés par Martin *et al.* (2000) le confirment sur le plan international : en moyenne, la biologie est la discipline scientifique pour laquelle les élèves de 14 ans manifestent en plus grand nombre une attitude positive (32 %) devant les sciences de la terre (27 %), la chimie (24 %) et la physique (19 %).

On trouve cependant quelques résultats en contradiction avec les analyses précédentes : selon Postel-Vinay (2002) qui s'est intéressé à la situation française, la physique est plus appréciée que la chimie et la biologie par les jeunes de 15-25 ans (situation essentiellement due au nombre très important de garçons de l'échantillon signifiant un intérêt pour la physique) et les résultats obtenus par Beaton *et al.* (1996) lors de l'enquête TIMSS montrent que les élèves français sont pratiquement aussi nombreux à 14 ans à apprécier la biologie (67 %) que les sciences physiques (65 %).

Niveau d'étude

Il semble, selon la très grande majorité des études, que l'attitude envers les sciences se dégrade au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité (Piburn et Baker, 1993 ; Weinburgh, 1998).

Les opinions au primaire sont généralement très positives (Piburn et Baker, 1993 ; West *et al.*, 1997) aussi bien pour les garçons que pour les filles (Martin *et al.*, 1997). Une très grande majorité d'élèves de cet âge (plus de 90 %) voudraient d'ailleurs étudier plus de sciences (Reid et Skyabina, 2003). Pourtant, des fissures apparaissent dans cet enthousiasme juvénile. Dès le primaire, l'attitude se détériore lentement (Pell et Jarvis, 2001), en corrélation avec la progression dans les niveaux scolaires (Neathery, 1997).

Une dégradation plus significative s'opère lors du passage dans le secondaire (Reid et Skyabina, 2003) sans pour autant conduire à une attitude négative (Hadden et Johnstone, 1983). Dans le même temps, l'attitude envers les mathématiques s'est améliorée, ce qui montre que ce sont bien les sciences qui sont en cause dans cette évolution, et non les individus.

Dans le secondaire, les choses s'aggravent encore (Hendley *et al.* 1996), si bien que, lorsque les élèves arrivent dans leur dixième année de formation obligatoire, leur attitude est pratiquement neutre (Simpson et Oliver, 1990). Ainsi, alors qu'ils étaient 40 % parmi les élèves interrogés par Boy (1992) à s'intéresser à la physique à l'âge de 11-12 ans, ils ne sont plus que 27 % à 15-17 ans. Cette dégradation qui existe tant pour les garçons que pour les filles, n'a rien à voir avec l'âge puisque pour d'autres disciplines l'intérêt augmente (Lindhal, 2003).

Il existe cependant quelques dissonances dans les résultats relevés sur ce thème. Pour Reid et Skyabina (2002) qui analysent le cas particulier de l'Écosse, l'attitude varie, non pas de manière décroissante comme le suggèrent les études précédentes, mais en dents de scie, en fonction du curriculum. L'attitude, positive dans le primaire, se dégrade au début du secondaire, redevient extrêmement positive lorsque, dans le curriculum, les applications de la physique prennent le pas sur la physique conceptuelle, pour se détériorer à nouveau lorsque, à la fin du secondaire, cette situation s'inverse. Espinoza García et Román Galán (1993

et 1995) montrent aussi que l'attitude varie d'année en année en dents de scie, tant dans le secondaire que dans le supérieur (étudiants en chimie). Dans le premier cas, on peut éventuellement rattacher ce résultat au fait que la mesure ait été effectuée sur trois ans et que l'effectif comporte en dernière année uniquement des élèves en formation scientifique. Par contre, il n'y a rien qui permette de comprendre l'évolution (constatée sur cinq ans) dans le second cas, celle-ci étant d'ailleurs accompagnée d'un effet de genre : l'attitude des filles est minimale quand celle des garçons est maximale et vice versa.

Genre

L'influence du genre, qui apparaît incidemment dans la conclusion précédente, est pourtant un des points très étudié, sinon le plus étudié, à propos des attitudes envers les sciences. D'ailleurs, Gardner en faisait déjà en 1975 dans sa revue de question, « *la variable la plus importante à l'égard des attitudes envers les sciences, particulièrement en physique* », ce que confirmait une dizaine d'années plus tard Schibeci (1984).

D'une manière générale, les études montrent que les filles sont moins intéressées par les sciences que les garçons, quels que soient l'âge et le milieu social (Boy, 1992) et qu'elles ont une attitude à l'égard des sciences moins positive qu'eux (Weinburgh, 1995). Elles sont aussi plus critiques à son égard (Postel-Vinay, 2002), et sont beaucoup moins nombreuses à déclarer vouloir faire éventuellement un métier scientifique (Boy, 1992 ; Catsambis 1995). Autant que l'intérêt pour les sciences, c'est aussi la représentation sociale des métiers scientifiques qui semble en cause. Les filles ont certainement une vision individualiste de l'activité scientifique (Martineau, 2002), alors qu'elles sont plus attirées par les carrières tournées vers les autres, les garçons préférant eux les métiers associés au pouvoir et/ou à l'argent (Baker et Leary, 1995 ; Jones *et al.*, 2000 ; Sjøberg, 2002).

Cette appréhension différente des sciences suivant le genre se retrouve aussi pour les sciences à l'école, au moins à partir du secondaire. Il semble en effet, dans le primaire, que les garçons et les filles aient des attitudes envers les sciences à peu près équivalentes : ainsi un pourcentage à peu près semblable de garçons et de filles des dernières années de primaire (89 et 96 %) voudraient étudier plus de sciences si cela était possible (Reid et Skyabina, 2003) ; autant de filles que de garçons (80 % environ) disent dans la plupart des pays aimer les sciences (enquête TIMSS dans le primaire, Martin *et al.*, 1997).

Par contre, les choses changent dans le secondaire, et l'érosion dans les attitudes à l'entrée de ce cycle de formation, déjà signalée, est nettement plus importante pour les filles que pour les garçons (Hadden et Johnstone, 1983 ; Reid et Skyabina, 2003). Les garçons sont alors beaucoup plus nombreux que les filles à avoir une attitude positive envers les sciences (Breakwell et Beardsell, 1992 ; Hendley *et al.*, 1996 ; Jovanovic et Steinbach King, 1998 ; Martin *et al.*, 2000), qui sont perçues comme des disciplines masculines (Whitehead, 1996), contrairement aux langues par exemple. Les filles prennent moins de plaisir à faire des sciences, montrent moins d'intérêt, et participent peu à des activités extra-scolaires (Breakwell et Beardsell, 1992 ; Breakwell et Robertson, 2001 ; Catsambis, 1995, Hendley *et al.*, 1995). Selon Weingurgh (1998), il y aurait d'ailleurs une liaison significative entre le genre (masculin) et le plaisir de faire des sciences à l'école.

Les filles sont aussi beaucoup plus nombreuses à penser que l'école enseigne mal les sciences (55 % contre 41 % pour les garçons, Postel-Vinay,

2002). Ainsi, en physique, même lorsqu'elles réussissent des études supérieures brillantes, et contrairement aux garçons, elles font état de leur frustration et de l'aliénation qu'elles ressentent à apprendre par cœur des règles et des algorithmes, à les appliquer mécaniquement et à toute allure à la résolution de problèmes, reprochant à l'enseignement de ne pas permettre une compréhension approfondie (Zoha et Sella, 2003). Toutefois, selon Meece et Jones (1996), même si les garçons cherchent plutôt à minimiser leurs efforts pour réussir, cette différence de stratégie serait plus liée au niveau des élèves qu'à leur genre. Toujours est-il que les filles perçoivent plus que les garçons les sciences comme difficiles (Jones *et al.*, 2000), ont moins confiance en elles dans les tâches scolaires (Meece et Jones, 1996) et rapportent qu'elles sont moins performantes qu'eux (Breakwell et Robertson, 2001 ; Beaton *et al.*, 1996). Cela est objectivement faux : les filles réussissent plutôt mieux que les garçons (Catsambis, 1995 ; Elwood, 2002), et ont tendance à déprécier leurs résultats (Boy, 1992 ; Reid et Skyabina, 2003), peut-être parce qu'elles ont le sentiment fort d'être meilleures dans d'autres disciplines, notamment littéraires (Jovanovic et Steinbach King, 1998). Cette différenciation de genre déjà relevée selon Bennett (2001a) dans le rapport Dainton publié au Royaume-Uni en 1969 persiste à l'heure actuelle et ne se réduit pas (Breakwell et Robertson, 2001).

Selon une opinion communément répandue, les filles préféreraient la biologie et les garçons la physique, ce que confirment certaines études. Ainsi, selon Stark et Gray (1999), la préférence des filles pour la biologie apparaît dès l'âge de 7-8 ans et se maintient ; Martin *et al.* (2000) montrent qu'en moyenne, dans les pays où l'enseignement des sciences se fait en disciplines séparées, 35 % de filles ont des attitudes positives envers la biologie contre 28 % des garçons, alors que c'est l'inverse pour la physique (24 % des filles contre 30 % des garçons), la chimie (19 % contre 24 %) et les sciences de la Terre (24 % contre 30 %). Cette différence apparaît parfois même plus nettement pour la physique : d'après Boy (1992), 43 % des garçons manifestent de l'intérêt pour cette discipline contre 25 % des filles, et 39 % des garçons contre 8 % des filles pour Postel-Vinay (2002). Mais les avis diffèrent pour ce qui est de l'intérêt pour la biologie : pour certains, (Osborne et Collins, 2000 ; Postel-Vinay, 2002), il est identique pour les filles et les garçons.

En fait, la situation semble un peu plus complexe. Sjøberg (2002), dans une étude internationale menée dans 21 pays dont les États-Unis (Jones *et al.* 2000), met en évidence, l'existence d'un intérêt sexué pour certains sujets quelle que soit la culture : les filles semblent plus intéressées par des aspects liés à la santé (SIDA, contraception, nutrition...), à l'esthétique (musique, arc-en-ciel, couleurs, lumière des étoiles), à la communication animale... ; les garçons sont plus intéressés par les thèmes liés aux voitures, aux ordinateurs, aux fusées, à l'énergie nucléaire... Reid et Skyabina (2003) évoquent dans le contexte d'un curriculum orienté « applications », des préférences pour les applications à caractère pratique pour les garçons et à caractère social pour les filles. Mais cela ne veut pas dire que les uns et les autres se désintéressent de tous les autres sujets. Sjøberg montre que garçons et filles partagent en commun un intérêt pour la vie à l'extérieur de la Terre, les ordinateurs, les dinosaures, les tremblements de terre et les volcans, la musique, les instruments de musique, la Lune, la Terre, les planètes... et un désintérêt, notamment dans les pays riches, pour la croissance des plantes, les plantes et les animaux du voisinage, la nature et l'action des détergents et des savons, la fabrication et la conservation des aliments, les scientifiques célèbres et leur vie... De la même manière, on peut voir dans l'étude de Qualter (1993), centrée sur les préférences des élèves en sciences, que pour garçons et

filles, les neuf premiers sujets les plus appréciés sont des sujets de biologie, que les trois sujets les moins appréciés des deux genres sont des sujets abstraits de physique, que les filles ne sont pas intéressées par tous les sujets de biologie, et qu'elles sont intéressées par certains sujets de physique. Cela l'amène à conclure que les filles et les garçons ne sont pas spécifiquement intéressés par la biologie ou les sciences physiques, par ce qui est concret ou abstrait, mais que tous deux préfèrent les sujets en liaison avec leurs intérêts, dont nous avons vu que certains pouvaient être communs.

Environnement scolaire

L'attitude envers les sciences est très largement médiée par les cours de sciences (Simpson et Oliver, 1990), et il est donc logique que les variables liées à l'environnement scolaire aient une très grande influence sur elle (Ebenezzer et Zoller, 1993). Or, il semble que ce soit justement la manière dont les sciences sont enseignées à l'école qui pose problème. Par exemple, Lindhal (2003) fait ainsi remarquer que les élèves ne comprennent jamais pourquoi ils doivent apprendre un contenu particulier, faire une expérience ou plus généralement quel est l'objectif des sciences, comment cela peut avoir du sens dans leur vie. Tous aussi critiques, les élèves anglais interrogés par Osborne et Collins (2000) affirment que l'enseignement des sciences est très dense, très rapide, dominé par les contenus, qu'il est fragmenté et n'offre pas de vue globale sur un sujet.

Sur le plan des activités, l'expérimentation est largement plébiscitée (Campbell, 2001 ; Martineau, 2002 ; Osborne et Collins, 2000), y compris par les élèves du primaire, pour lesquels l'intérêt se limite aux aspects manipulatoires, la planification et l'interprétation demandées étant peu appréciées (Pell et Jarvis, 2001). Par contre, quel que soit le niveau, les activités de lecture ou de rédaction sont mal perçues, apparaissent inutiles et ennuyeuses (Bennett, 2001b ; Campbell, 2001 ; Osborne et Collins, 2000 ; Piburn et Baker, 1993). Cette tendance à privilégier les activités expérimentales aux dépens des stratégies d'apprentissage par transmission et résumé est en augmentation depuis quinze ans, elle est populaire dans les deux sexes, particulièrement chez les filles (Dawson, 2000). Par ailleurs, l'enseignement scientifique manque aussi d'activités de discussion, présentes dans les autres disciplines (Osborne et Collins, 2000), notamment sur les aspects qualitatifs des concepts (Isnes, 2003). Piburn et Baker (1993) signalent d'ailleurs l'importance des interactions sociales en classe vis-à-vis des attitudes envers les sciences, notamment chez les filles (Baker et Leary, 1995), qui apprécient particulièrement le dialogue avec l'enseignant et le travail en groupe. L'activité de l'élève au sein du groupe, son implication pour conseiller, expliquer, diriger sont du reste directement liées à l'attitude obtenue en fin d'année : plus l'élève joue le rôle de leader dans le groupe, plus il acquiert de confiance en lui, plus il donne d'importance aux tâches scolaires en sciences (Jovanovic et Steinbach King, 1998).

On retrouve en partie ces éléments dans les caractéristiques d'un cours de sciences-type qui favoriseraient chez les élèves une attitude positive, identifiées par Myers et Fouts (1992) à partir d'une étude portant sur 699 élèves répartis sur 27 classes américaines. Dans ce cours, il y aurait une forte participation des élèves, de bonnes relations entre eux, un soutien personnel des enseignants très important, l'utilisation de stratégies d'enseignement très variées, des règles clairement définies, un ordre et une organisation des enseignements bien établis et lisibles ainsi qu'une compétition moyenne entre les élèves.

On voit dans les paragraphes précédents combien le rôle de l'enseignant est important (Piburn et Baker, 1993 ; Hendley *et al.*, 1996 ; Osborne *et al.*, 1998 ; Osborne et Collins, 2000 ; Telli, 2003), par exemple pour proposer des sujets intéressants, susciter la participation des élèves, mettre en place des activités pratiques et des travaux de groupe, varier les formes de travail et bien organiser la progression... Munro (2001) souligne aussi, de manière plus globale, l'influence majeure des enseignants sur la motivation des élèves et le plaisir de faire des sciences à travers l'expérience qu'ils donnent des sciences dans leur classe ou dans les activités extrascolaires. Comme le suggèrent Goglin et Swartz (1992), « *l'attitude envers les sciences change avec l'exposition à la science, mais la direction du changement dépend de la qualité de l'exposition* », et peut-être aussi du cadre physique de l'exposition, si l'on en croit Lindhal (2003). L'environnement scientifique scolaire véhiculerait en effet, selon elle, des messages cachés peu positifs : salles souvent sombres, mauvaises odeurs, tableaux noirs, paillasses sales...

Enfin, compte tenu de l'apparition importante des TICE dans les enseignements scientifiques, on peut signaler que cette nouveauté dans l'environnement semble sans influence sur l'évolution de l'attitude des élèves ou la motivation à continuer des études scientifiques (Hounshell et Hill, 1989 ; Stratford et Finkel, 1996 ; Wood, 1998).

Environnement social

Les amis et la famille constituent une part importante de l'environnement social. Si l'attitude envers les sciences des premiers semble avoir une influence notable sur celle des jeunes adolescents (Breakwell et Beardsell, 1992 ; Simpson et Oliver, 1990), l'impact de celle des parents semble plus discuté. Il apparaît mineur, réduit aux jeunes années, pour Simpson et Oliver (1990) alors que Breakwell et Beardsell (1992) concluent à une forte corrélation entre attitude positive des enfants de 11-14 ans et valorisation des sciences par les parents. Celle-ci doit être plus effective dans les milieux sociaux peu élevés, puisque les enfants qui en sont issus ont une meilleure attitude envers les sciences (Breakwell et Beardsell, 1992). Boy par contre ne fait pas de distinction sociale dans son étude de 1992 : selon lui, quel que soit le milieu, les parents valorisent beaucoup plus la réussite en français et en mathématiques qu'en sciences, avec les conséquences que l'on peut imaginer.

Un peu de la même manière, la valorisation sociale accordée ou non aux sciences par la société dans son ensemble conditionne l'attitude des jeunes à leur égard. Ainsi si les Écossais n'ont pas, contrairement aux Anglais, des problèmes pour remplir leurs cursus de formation en physique, c'est aussi parce que la tendance générale de la société écossaise est de considérer la physique comme importante et pertinente pour donner accès à des professions intéressantes, ce qui n'est pas le cas en Angleterre (Reid et Skyabina, 2002). Une interprétation du même type peut être faite à propos de la différence d'attitude constatée par Wong et Waldrip (1996) entre les élèves australiens et ceux de Singapour : dans ce petit état, les sciences constituent un sujet obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire et ont de l'importance dans le curriculum, ce qui n'est pas le cas en Australie.

Les relations entre culture d'origine et attitude ont été aussi analysées, notamment aux États-Unis, où les communautés sont nombreuses. Lemke (2001) justifie indirectement ces travaux, en faisant remarquer que la science est un produit de la classe moyenne occidentale et qu'en conséquence, pour des per-

sonnes étrangères à cette culture, les connaissances qui comptent, leur nature, peuvent être tout à fait différentes. Ainsi, si les étudiants américains issus des minorités ethniques et particulièrement les Noirs ont une attitude positive envers les sciences malgré leurs résultats faibles (Catsambis, 1995), les étudiants blancs accordent plus de valeur à la science, ont plus confiance en eux et prennent plus de plaisir à faire des sciences que les étudiants noirs (Weinburgh, 1998). Une étude plus originale (Kesamang et Taiwo, 2002) concerne les jeunes botswanais sur lesquels la mythologie a au quotidien un impact considérable ; elle révèle pourtant qu'ils sont disposés positivement à l'égard des sciences.

Typologies d'élèves

Ces études ont pour but de caractériser le profil-type d'élèves ou d'étudiants ayant une attitude spécifique. Elles sont très peu nombreuses et concernent toutes les sciences physiques.

Bennett (2001b) a défini le profil-type d'étudiants en chimie dont l'attitude est la moins positive : ceux-ci pensent que les autres sont responsables de leur apprentissage, ils ont des problèmes dans l'organisation de leur travail, des difficultés liées au langage et estiment qu'il y a beaucoup de différences entre l'enseignement secondaire et l'université.

Haussler *et al.* (1998) ont défini trois profils-types d'élèves du secondaire âgés de 12 à 16 ans, dont les intérêts pour la physique diffèrent :

- Dans le premier, les élèves ont plutôt de bonnes notes en physique. Ils ont confiance en eux et en leur réussite. Ils sont intéressés par tous les aspects de la physique, qu'il s'agisse des aspects strictement scientifiques, des applications et des métiers technologiques, des aspects sociaux. Ce sont plutôt des garçons.

- Les élèves qui correspondent au second profil-type sont les plus nombreux (plus de la moitié de la classe). Ils obtiennent des notes moyennes en physique et n'ont pas confiance en eux. Ils apprécient davantage les aspects pratiques de la physique, ainsi que les éléments dont ils perçoivent l'utilité, pour l'homme, ou pour comprendre des phénomènes du quotidien. Ce sont aussi bien des filles que des garçons.

- Enfin, les élèves associés au dernier profil-type sont plus intéressés en physique lorsqu'ils peuvent rapporter ce qui se fait en cours à leur expérience personnelle. Ils apprécient les explications sur les phénomènes naturels, sur les situations dans lesquelles la physique est utile pour l'homme (traitement de maladies...). Les aspects sociaux, l'impact de la physique dans la société, les discussions sur les technologies controversées constituent leurs centres d'intérêt, alors que la physique pour la physique n'a aucun attrait pour eux. Ce sont plutôt des filles.

Boyer et Tiberghien (1989) se sont livrées à la même activité pour les sciences physiques et distinguent 5 types d'élèves dont les caractéristiques définissent aussi 5 types d'attitudes :

- élèves qui se sont appropriés les normes de l'enseignement de la physique et y adhèrent sans problème, leurs goûts personnels convergeant avec elles ;

- élèves qui, s'ils ont intégré les normes de la discipline et sa fonction sélective, y adhèrent de manière nuancée, résultat d'une adaptation réaliste pour réussir dans le système ;

- élèves résignés, en échec face à un enseignement obligatoire qui ne les concerne pas ;
- élèves qui sont plus intéressés par la compréhension de l'environnement scientifique, par les relations entre sciences et société ;
- élèves qui apprécient les opérations intellectuelles propres aux sciences physiques, qui souhaitent une ouverture bien plus importante vers la réflexion, le développement de l'individu et sont critiques vis-à-vis de la transmission formelle des connaissances.

Les trois derniers types regroupent des élèves peu intéressés par les sciences physiques telles qu'elles sont enseignées.

Relations entre attitude et réussite, attitude et comportement

Peu de travaux ont été consacrés aux relations entre attitude et réussite, ou attitude et comportement, un peu comme si les relations entre attitude positive envers les sciences, réussite en sciences et comportement favorable à l'étude des sciences étaient implicites.

Toutefois, Martin *et al.* (2000), Beaton *et al.* (1996) ont montré en exploitant les résultats des enquêtes TIMSS une relation consistante entre une attitude positive et une bonne réussite aux tests de connaissances, tout comme d'ailleurs Kesamang et Taiwo (2002), Osborne et Collins (2000) ou Simpson et Oliver (1990), ces derniers signalant des liens très forts.

De manière plus spécifique, Weinburgh (1995) précise qu'il existe une corrélation plus grande entre attitude et réussite en biologie et en physique pour les filles que pour les garçons, et Bennett (2001b) signale que les étudiants ayant obtenu en chimie les scores d'examen les plus bas sont aussi ceux qui ont les scores d'attitude les plus bas, l'inverse étant majoritairement vrai.

Quant aux relations entre attitude et comportement, Shrigley (1990), en reprenant différents travaux issus de la psychologie sociale sur ce champ, conclut qu'ils sont modérément corrélés, tout comme Channouf *et al.* (1996) dans la synthèse qu'ils ont réalisée sur ce propos.

CONCLUSION

Depuis plus de trente ans, de très nombreuses études ont permis d'en savoir un peu plus sur les attitudes envers les sciences, de cerner certains des facteurs qui les influencent. Celles que nous avons examinées, effectuées dans les quinze dernières années, aboutissent pour l'essentiel à des conclusions identiques à celles qui sont signalées dans les revues précédentes, et un consensus se dégage donc sur certains points. Ainsi, on peut dire que l'attitude envers les sciences à l'école n'est pas très bonne, particulièrement envers la physique, qu'elle se dégrade au fur et à mesure que l'élève avance dans son cursus scolaire, notamment après son entrée dans l'enseignement secondaire. On peut aussi affirmer d'une part que l'attitude envers les sciences est moins bonne chez les filles que chez les garçons, surtout vis-à-vis de la physique, et d'autre part que l'environnement scolaire est un facteur déterminant dans l'élaboration des attitudes. Le rôle et l'importance de l'enseignant à cet égard ont notamment été

soulignés. Par ailleurs, les élèves semblent avoir plus d'intérêt pour les cours dans lesquels on met l'accent sur la contextualisation applicative des concepts plutôt que ceux faisant l'objet d'une approche traditionnelle, dans laquelle la physique est enseignée pour elle-même.

Cependant, certaines études, minoritaires, laissent apparaître des résultats contradictoires, par exemple une attitude envers les sciences modérément positive, la variation de l'attitude au cours du temps en dents de scie, des préférences différentes entre les disciplines ou les sujets etc. Ces contradictions peuvent souvent être reliées à certains éléments des méthodologies utilisées. Cela nous amène à souligner que, de notre point de vue, l'ensemble des résultats obtenus, y compris ceux qui sont consensuels, sont au moins en partie liés aux choix méthodologiques adoptés. Au-delà de la nature des questions posées et du mode de recueil de données, qui constituent déjà des éléments très influents, la difficulté à contrôler un contexte aussi multi-varié (influence du genre, de l'âge, de la discipline, de l'environnement scolaire, du curriculum suivi, de la culture d'origine...) nous conduit en effet à penser que les résultats obtenus perdent probablement une partie de leur valeur intrinsèque.

Par ailleurs, malgré leur abondance et un noyau commun de conclusions, ces travaux n'ont pas permis, pour l'instant, de susciter un intérêt durable pour l'étude des sciences chez un grand nombre d'élèves ou d'étudiants. Globalement sur les 15 dernières années, la situation semble même se dégrader sur plusieurs plans (Dawson, 2000 ; Breakwell et Robertson, 2001 ; Weinburgh, 1997). Cela montre d'ailleurs, s'il en était besoin, qu'il ne suffit pas de disposer d'un savoir issu de la recherche en éducation pour l'intégrer tel quel dans un système d'enseignement et le faire évoluer rapidement (Huberman, 1992). Néanmoins, quelques pistes ont été mises en avant, résultant des analyses précédentes : proposer un enseignement dans lequel les concepts sont contextualisés et utilisés pour comprendre les applications du quotidien ; informer très tôt sur les intérêts des carrières scientifiques (Crawley et Black, 1992) ; développer les activités expérimentales, les discussions, les travaux de groupe ; proposer un curriculum dont une partie pourrait être fonction du genre, ou pourrait inclure des éléments de physique contemporaine et d'épistémologie (Osborne *et al.* 1998). Ces pistes ont été jusqu'à ce jour peu valorisées dans les divers systèmes éducatifs, même si, ici ou là, le paradigme STS (Sciences, Techniques et Société) se développe.

Une autre perspective serait d'agir directement sur les attitudes elles-mêmes. Ainsi, Manassero Mas *et al.* (2001), dans le cadre du paradigme STS, proposent de faire des attitudes en relation avec les sciences un objet d'apprentissage. Selon eux en effet, parce qu'elles renvoient aux valeurs de la science, parce qu'elles rassemblent des aspects cognitifs, affectifs et comportementaux, elles paraissent bien correspondre à ce qui est en jeu dans ce paradigme. Cependant, Ramsden (1998) fait remarquer à juste titre que les valeurs de la science ne sont pas universellement partagées, et que si certains points font l'unanimité (comme le respect du vivant), il n'en est pas de même pour d'autres (impacts industriels de la science par exemple). Elle souligne à cet égard la nécessité de mettre en débat ce que l'on appelle « attitude positive » envers les sciences en s'attachant notamment aux questions éthiques soulevées par ce type de recherche. Sur un autre versant, Shrigley et Koballa (1992) rapportent divers résultats obtenus à partir des travaux en psychologie sociale sur la persuasion, et suggèrent de les poursuivre. Osborne *et al.* (2003) évoquent quant à eux l'intérêt qu'il y aurait à travailler sur le plan de la motivation des élèves, en se référant aux nombreux ouvrages sur ce domaine de la psychologie cognitive [voir par exemple pour des aspects généraux, Viau (1994),

Pintrich et Schunk (1996), et pour des études en relation avec les sciences, Zusho *et al.* (2003), Von Rhöneck *et al.* (1998)]. Cette suggestion, si elle conduit à un changement de cadre théorique, n'est pas sans intérêt. Viau (1994, p. 7) définit en effet la motivation en contexte scolaire dans le cadre d'une approche socio-cognitive comme « *un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* » On comprend que l'étude de la motivation à apprendre les sciences et celle des attitudes envers les sciences à l'école ne sont pas sans liens quant aux éléments analysés et aux objectifs visés. Élargissant ce point de vue, Alsop et Watts (2003) suggèrent pour leur part de développer les recherches relatives à l'influence des aspects affectifs, ceux-ci rassemblant « *une large variété de concepts incluant les valeurs, la motivation, la perception de soi et les attitudes* ». Quelques études récentes ont eu lieu sur ce sujet, qui montrent l'importance de ces facteurs (Laukenman *et al.* 2003 ; Laukenman *et al.* 1998 ; Matthews, 2004 ; Teixeira Dos Santos et Fleury Mortimer, 2003 ; Thompson et Mintzes, 2002).

L'idée de changer de cadre théorique ouvre d'ailleurs de nouvelles perspectives pour comprendre la trajectoire scolaire d'un élève à l'égard des domaines scientifiques. Étudier les sciences, c'est avant tout chercher à acquérir des savoirs scientifiques. L'engagement de l'élève dans une activité d'apprentissage est directement lié à l'existence de « *mobiles qui renvoient à du désir, du sens, de la valeur* (Charlot, 1997, p. 63), autrement dit, au rapport entretenu par l'élève avec le savoir concerné. Bautier et Rochex (1998, p. 34) définissent en effet le rapport au savoir comme « *un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissages et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère.* » Du rapport au savoir dépend donc la mobilisation (2) de l'élève pour apprendre. Ce rapport, « *qui d'une façon plus générale [est] un rapport à l'apprendre* » (Charlot, 1997, p. 78) comporte deux dimensions : une dimension épistémique, qui renvoie à la nature de l'activité déployée lors de l'apprentissage (*Op. cit.*, p. 80) et une dimension identitaire qui renvoie « *à l'histoire du sujet, à ses attentes, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même, et à celle qu'il veut donner aux autres* » (*Op. cit.*, p. 85). On peut donc comprendre que le rapport au savoir d'un élève, « *rapport au monde, à l'autre et à soi d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre* » (*Op. cit.*, p. 93) soit en relation directe avec son comportement vis-à-vis de l'apprentissage d'un domaine d'étude, littéraire, scientifique... D'ailleurs, si tout individu « *entretient un certain type de rapport (dominant) avec le savoir (c'est-à-dire avec la question même de savoir), ... il peut avoir des rapports différents avec différents types de savoir* » (Charlot, 1999). Aussi, à la suite de Caillot (2000), certains didacticiens des sciences se sont saisis de ce cadre théorique, notamment pour rendre compte de différenciations dans l'évolution conceptuelle (Chartrain, 2003 ; Catel *et al.* 2003), dans la maîtrise conceptuelle (Venturini et Albe, 2003), ou encore dans les postures d'apprentissage (Hrairi et Coquidé, 2003). Les informations obtenues dans ces études sur le rapport aux savoirs scientifiques (voir aussi Chabchoub, 2001, Coll., 2002 et Venturini, à paraître) laissent supposer l'intérêt qu'il y aurait à identifier les processus à l'œuvre dans sa constitution et son évolution, avec l'idée qu'ils pourront expliquer des phénomènes plus généraux, comme ceux décrits précédemment.

Par ailleurs, les travaux de recherche sur les attitudes se poursuivent, avec, on l'a vu, une référence beaucoup plus marquée à la psychologie sociale : avec

l'utilisation de la théorie du comportement planifié (Channouf *et al.*, 1996, p. 59-60), l'attitude envers l'étude des sciences devient un des facteurs, avec la perception des contraintes sociales et environnementales, permettant d'appréhender le comportement de l'élève vis-à-vis des études scientifiques. Ce sont donc ainsi trois cadres théoriques différents, issus de la psychologie sociale, de la psychologie cognitive ou des sciences de l'éducation, avec leurs spécificités et leurs méthodologies, qui sont susceptibles d'être utilisés pour mieux identifier et comprendre les facteurs et les processus relatifs à l'engagement des élèves dans l'acquisition de savoirs scientifiques.

Patrice Venturini
Université Paul Sabatier, Toulouse

NOTES

(1) Le fait de traiter les phénomènes d'éducation en utilisant un cadre théorique construit par d'autres sciences humaines nous paraît plus fréquent à l'étranger que dans la recherche française en sciences de l'éducation. Ainsi, les résultats présentés dans ce document, relatifs à l'attitude des élèves envers les sciences, sont obtenus à partir des théories construites par la psychologie sociale pour rendre compte de l'attitude d'une population envers n'importe quel sujet ou fait de société. Les travaux sur la motivation en éducation, dont il est brièvement question dans la conclusion, utilisent des modèles qui ont été appliqués préalablement à différentes sortes de comportement humain (Pintrich et Schunk, 1996, p. 76). En France notamment, si les emprunts aux autres sciences humaines sont aussi courants, il nous semble que la

tendance est plutôt de les utiliser pour construire une théorisation originale et spécifique du champ des sciences de l'éducation. C'est ainsi qu'ont été construits certains concepts utilisés par les didactiques des sciences et des mathématiques (Maury et Caillot, 2003), ou encore la théorie du rapport au savoir, aussi évoquée dans la conclusion. Cette différence d'approche pourrait constituer, selon nous, une des raisons susceptibles d'expliquer la rareté des études en France sur les attitudes des élèves envers les sciences.

(2) « *Se mobiliser, c'est se mettre en mouvement. C'est pour insister sur cette dynamique interne que nous employons le terme de mobilisation de préférence à celui de motivation.* » (Charlot, 1997, p. 62)

BIBLIOGRAPHIE

- AIKENHEAD G. S. (1988). – An analysis of four ways of assessing student beliefs about STS topics. **Journal of Research of Science Teaching**, 25 (8), 607-629.
- AIKENHEAD G. S. et RYAN A. (1992). – The development of a new instrument : « Views On Science-Technology-Society » VOSTS. **Science Education**, 76 (50), 477-491.
- ALEXANDRE V. (1996). – Les attitudes, définition et domaines. In J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois, **La psychologie sociale, tome II, Des attitudes aux attributions : sur la construction sociale de la réalité**, p. 23-40. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- ALSOP S. et WATTS M. (2003). – Science education and affect. **Journal of Research in Science Teaching**, 25 (9), 1043-1047.
- BAKER D. et LEARY R. (1995). – Letting girls speak out about science. **Journal of Research in Science Teaching**, 32 (1), 3-27.
- BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?** Paris : Armand Colin.
- BENNETT J. (2001a). – Science with attitude : the perennial problem of pupils' responses to science. **School Science Review**, 82 (300), 59-70.
- BENNETT J. (2001b). – The development and use of an instrument to assess students' attitude to study of chemistry. **International Journal of Science Education**, 23 (8), 833-845.
- BOY D. 1992.- Quelle image les jeunes se font de la science. **Science et Vie Hors série : les sciences à l'école**, n° 180, septembre 1992.
- BOY D. (2002a). – Les européens, la science et la technologie. Échos d'un sondage. **RDT info**, Numéro spécial, Mars 2002. Direction Générale Recherche de la Commission Européenne. Disponible à : http://europa.eu.int/comm/research/rtdinfo/pdf/eurobarometre_fr.pdf.

- BOY D. (2002b). – Les raisons de la désaffection des jeunes pour les études scientifiques. Intervention dans la table ronde « L'image de la science chez les jeunes ». In Actes du colloque « **Les études scientifiques en question** », p. 82-84. Villeneuve d'Ascq, 28 février au 1^{er} mars 2002. Disponible à http://ustl.univ-lille1.fr/ustl/recherche/actes_colloques/acte_colloque_porchet.pdf
- BOYER R. et TIBERGHEN A. (1989). – Opinion de professeurs et d'élèves sur l'enseignement des sciences physiques au lycée. **Bulletin de l'Union des Physiciens**, 712, 305-321.
- BREAKWELL G.M. et BEARDSSELL S. (1992). – Gender parental and peers influences upon science attitudes and activities. **Public Understanding of Science**, 1, 183-197.
- BREAKWELL G.M. et ROBERTSON T. (2001). – The gender gap in science attitudes, parental and peer influence : changes between 1987-88 and 1997-98. **Public Understanding of Science**, 10 (1), 71-82
- BEATON A., MARTIN M.O., MULLIS I., GONZALES E.J., SMITH T.A. et KELLY D.L. (1996). – **Science Achievement in the middle school years : IEA's Third International Mathematics and Science Study**. Chestnut Hill, MA : Boston College. Disponible à <http://isc.bc.edu/timss1995.html>.
- CAILLOT M. (2001). – Rapport(s) au(x) savoir(s) et didactique des sciences. In A. Chabchoub (Eds.), **Actes du 5^e Colloque International de didactique et d'épistémologie des sciences ≤ Rapports au savoir et apprentissage des sciences ≤**, 7-8-9 avril 2000, Sfax, p. 25-36. Tunis : ATRD.
- CAMPBELL B. (2001). – Pupils' perceptions of science education at primary and secondary school. In H. Behrendt, H. Dahncke, R. Duit, W. Graber, M. Komorek, A. Kross et P. Reiska (Eds.), **Research in Science Education - Past, Present and Future**, p. 125-130. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- CATEL L., COQUIDE M.-L. et GALLEZOT M. (2003). – Rapport au savoir et apprentissage différencié de savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens : quelles questions. **Aster**, 35, p. 123-148
- CATSAMBIS S. (1995). – Gender, race, ethnicity and science education in the middle grades. **Journal of Research in Science Teaching**, 32 (3), 243-257.
- CHABCHOUB A. (Ed). – **Actes du 5^{ème} Colloque International de didactique et d'épistémologie des sciences « Rapports au savoir et apprentissage des sciences »**, 7-8-9 avril 2000, Sfax. Tunis : ATRD.
- CHANNOUF A., PY J. et SOMAT A. (1996). – Prédire des comportements à partir des attitudes : nouvelles perspectives. In J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois, **La psychologie sociale, tome II, Des attitudes aux attributions : sur la construction sociale de la réalité**, p. 55-65. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CHARLOT B. (1997). – **Rapport au savoir : Eléments pour une théorie**. Paris : Anthropos.
- CHARLOT B. (1999). – Le rapport au savoir. In J. Bourdon et C. Thélot (dir), **Education et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives**, p. 17-34. Paris : Éditions du CNRS.
- CHARTRAIN J.-L. (2003). – **Rôle du rapport au savoir dans l'évolution différenciée des conceptions scientifiques des élèves. Un exemple du volcanisme au cours moyen 2**. Paris : thèse de Doctorat, Université Paris 5.
- COLL. (2002). – **Actes des 3^{es} journées franco-québécoises des didactiques**, 17 et 18 juin 2002, Université R. Descartes – Paris 5. Paris : Laboratoire Éducation et Apprentissages.
- COLL R. K., GALGETY J. et SALTER D. (2002). – The development of the chemistry attitude and experiences questionnaires (CAEQ). **Chemistry Education Research and Practice in Europe**, 3 (1), 19-32. Disponible à : http://www.uoi.gr/ceip/2002_February/pdf/04_Coll.pdf
- CRAWLEY F. E. et BLACK C.B. (1992). – Causal modelling in secondary school science students intention to enrol in physics. **Journal of Research in Science Teaching**, 29, 585-599.
- CRAWLEY F. E. et COE A.E. (1990). – Determinants of middle school students' intention to enrol in a high school science : an application of the theory of reasoned action **Journal of research in science teaching**, 27 (5), 461- 476.
- DAWSON C. (2000). – Upper primary boys' and girls' interests in science : have they changed since 1980 ? **International Journal of Science Education**, 22 (6), 557-570.
- EBENEZER J.V. et ZOLLER U. (1993). – Grade 10 student's perception of and attitudes toward science teaching and School Science. **Journal of Research in Science Teaching**, 30 (2), 175-186.
- ELWOOD J. (2002). – **Differential performance and achievement in the Certificate Examination Results 2000/2001**. Initial findings from the research conducted on the behalf of the National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). Belfast : Queens University. Disponible à : www.ncca.ie/study/NCCAstudy2001.pdf
- ESPINOSA GARCÍA J. et ROMÁN GALÁN T. (1993). – Actitudes hacia la ciencia en estudiantes universitarios de ciencias. **Enseñanza de las ciencias**, 11 (3), 297-300.
- ESPINOSA GARCÍA J. et ROMÁN GALÁN T. (1995). – Actitudes hacia la ciencia a lo largo de BUP y COU. **Enseñanza de las ciencias**, 13 (2), 199-202.
- ESPINOSA GARCÍA J. et ROMÁN GALÁN T. (1998). – Una medida de las actitudes usando las técnicas de Likert y de diferencial semántico. **Enseñanza de las ciencias**, 16 (3), 477-484.
- GARDNER P.L. (1975). – Attitudes to science : a review. **Studies in Science Education**, 2, 3-41.
- GARDNER P.L. (1995). – Measuring attitudes to science : unidimensionality and internal consistency revisited. **Research in Science Education**, 25 (3), 283-289.
- GARDNER P.L. (1996). – The dimensionality of attitude scales : a widely misunderstood idea. **International Journal of Science Education**, 18 (8), 913-919.
- GARNIER C. (2000). – **Perception des jeunes concernant les sciences et les technologies**. Rapport du CIRADE pour le Ministère de la Recherche de la Science et de la Technologie du Québec, l'Association De la Recherche Industrielle du Québec et l'Association francophone pour le Savoir (ACFAS). Disponible à : www.adriq.com/releve/pdf/cirade_faits_saillants.PDF

- GOGLIN L. et SWARTZ F. (1992). – A quantitative and qualitative inquiry into attitudes toward science of non-science college students. **Journal of Research in Science Teaching**, 28 (5), 487-504.
- HADDEN R.A. et JOHNSTONE A.H. (1983). – Secondary school pupil's attitude to science : the years of erosion. **European Journal of Science Education**, 5 (3), 309-318
- HRAIRI S. et COQUIDE M.-L. (2003). – Attitudes d'élèves tunisiens par rapport à l'évolution biologique. **Aster**, 35, 149-163.
- HAUSSLER P., HOFFMAN L., LANGEHEINE R., ROST J., et SIEVERS K. (1998). – A typology of students' interest in physics and the distribution of gender and age within each type. **International Journal of Science Education**, 20 (2), 223-238.
- HAVARD N. (1996). – Student attitudes to studying A-Level sciences. **Public Understanding of Science**, 5 (4), 321-330.
- HENDLEY D., PARKINSON D., STABLES A., et TANNER H. (1995). – Gender difference in pupil attitude to the National Curriculum Foundation subjects of English mathematics, science and technology in key stage 3 in south of Wales. **Educational studies** 21 (1), 85-97.
- HENDLEY D., STABLES S. et STABLES A. (1996). – Pupil's subject preference at Key Stage 3 in South Wales. **Educational studies**, 22 (2), 177-186
- HOUNSHELL P., et HILL S. (1989). – The micro-computer and achievement and attitudes in high school biology. **Journal of Research in Science Teaching**, 26 (6), 543-549.
- HUBERMAN M. (1992). – De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées « fortes » ? **Revue Française de Pédagogie**, 98, 69-82.
- ISNES A. ANGELL, C. et HENRIKSEN E.K. (2003). – Physics and education : who comes, and why ? In D. Psillos (ed.), **Science Education Research in the Knowledge Based Society**, Third International Conference of ESERA, Aristotle University of Thessaloniki. 08-2001, 447-450. Disponible à <http://www.fys.uio.no/skolelab/fun/esera.pdf>
- JONES G.M., HOWE A. et RUA M.J. (2000). – Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes towards science and scientists. **Science Education**, 84, 180-192.
- JOVANOVIC J. et STEINBACH KING S. (1998). – Boys and girls in the performance-based science classroom : who's doing the performing ? **American Educational Research Journal**, 35 (3), 477-496.
- KESAMANG M.E.E. et TAIWO A.A. (2002). – The correlate of the socio-background of the Botsawana junior secondary school students with their attitude towards and achievement in science. **International Journal of Science Education**, 24 (9), 919-940.
- LAUKENMANN M., GROB K. et RHÖNECK C (1999). – Influence of emotions on classroom learning in physics and German language. In M. Komorek, H. Behrendt, H. Dahncke, R. Duit, W. Gräber, et A. Kross (eds), **Research in Science Education, Past Present and Future**, Actes de 2nd International conference of European Science Education. Research Association (ESERA), 31 août au 4 septembre 1999, Kiel. Disponible à : [http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/esera/ book/parallel.htm](http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/esera/book/parallel.htm).
- LAUKENMANN M., BLEICHER M., FUSS S., GLASER-ZIKUDA M., MAYRING P. et VON RHÖNECK C. (2003). – An investigation of the influence of emotional factors on learning in physics instruction. **International Journal of Science Education**, 25 (4), 489-507.
- LEMKE J.L. (2001). – Articulating communities : sociocultural perspectives on science education. **Journal of research in science teaching**, 38 (3), 296-316.
- LINDHAL B. (2003). – **Pupils' responses to school science and technology. A longitudinal study of pathways to upper secondary school.** Thèse, Université de Kristianstad (Suède). Résumé disponible à : <http://naseriv.did.gu.se/avhand/lindahl.pdf>.
- MANASSERO MAS M.A., VÁSQUEZ ALONSO A. et ACEVEDO DÍAZ J.A. (2001). – La evaluación de las actitudes CTS. In **Avaluaió dels temes de ciència, tecnologia i societat**. Palma de Majorca : Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. Traduction espagnole disponible à : <http://www.campus-oei.org/salactsi/acevedo11.htm>
- MARTIN M.O., MULLIS I., BEATON A. E., GONZALES E.J., SMITH T.A. et KELLY D.L. (1997). – **Science Achievement in the primary school years : IEA's Third International Mathematics and Science Study**. Chestnut Hill, MA : Boston College. Disponible à : <http://isc.bc.edu/timss1995.html>
- MARTIN M.O., MULLIS I., GONZALES E.J., GREGORY K. D., SMITH T.A., CHROSTOWSKI S.A., GARDEN R.A. et O'CONNOR K.M. (2000). – **International Science Report. Findings from IEA's Repeat Third International Mathematics and Science Study at the Eighth grade**. Chestnut Hill, MA : International Study Center, Boston College, Lynch School of Education. Disponible à : <http://isc.bc.edu/timss1999.html>
- MARTINEAU P (2002). – Les filles et les études scientifiques. In Actes du colloque « **Les études scientifiques en question** », p. 61-63. Villeneuve d'Ascq, 28 février au 1^{er} mars 2002. Disponible à : [http://ustl.univ-lille1.fr/ustl/recherche/actes_colloques/ acte_colloque_porchet.pdf](http://ustl.univ-lille1.fr/ustl/recherche/actes_colloques/acte_colloque_porchet.pdf)
- MATTHEWS B. (2004). – Promoting emotional literacy, equity and interest in science lessons for 11-14 year olds ; the 'Improving Science and Emotional Development' project. **International Journal of Science Education**, 26 (3), 281-308.
- MAURY S. et CAILLOT M. (2003). – Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir. In S. Maury et M. Caillot (dir), **Rapport au savoir et didactiques**, p. 13-32. Paris : Faber.
- MEECE J.L. et JONES M.G. (1996). – Gender differences in motivation and strategy use in science. Are girls rote learners ? **Journal of Research in Science Teaching**, 33 (4), 393-406.
- M.E.N. Ministère de L'Éducation Nationale (2000). – Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école. Note de service N° 2000-078 du 08 juin 2000. **Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale**, 23.
- MUNRO M. et ELSOM D. (2001). – Choosing science at 16 : The influences of science teachers and careers advisers on students' decisions about science Subjects and

- Sciences technology careers. **NICEC Research Report**. Cambridge : Careers Research and Advisor Centre.
- MYERS R. E. et FOUTS J.T. (1992). – A cluster analysis of high school science classroom environments and attitude towards science. **Journal of Research in Science Teaching**, 29 (9), 977-937.
- NEATHERY F (1997). – Elementary and secondary student's perceptions toward science and the correlation with gender, ethnicity, grade and science achievement. **Electronic Journal of Science**, 2, (1), en ligne. Disponible à : <http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/neathery.html>.
- OPPENHEIM A. N. (1992). – **Questionnaire, design, interviewing and attitude measurement** (New edition). London : Continuum.
- ORTEGA RUIZ P., SAURA SOLER J.P., MINGUEZ VALLEJOS R., GARCÍA DE LAS BAYONAS CAVAS A. MARTÍNEZ MARTÍNEZ D. (1992). – Diseño y aplicación de una escala de actitudes hacia el estudio de las ciencias. **Enseñanza de las ciencias**, 10 (3), 295-303.
- OSBORNE J., DRIVER R., et SIMON S. (1998). – Attitudes to science : issues and concerns. **School Science Review**, 79 (288), 27-33.
- OSBORNE J. et COLLINS S. (2000). – **Pupil's and Parent's Views of the School Science Curriculum**. London : King's College.
- OSBORNE J., SIMON S. & COLLINS S. (2003). – Attitude toward science a review of literature and its implications. **International Journal of Science Education**, 25 (9), 1049-1079.
- OURISSON G. (2002). – **Désaffection des jeunes pour les études scientifiques**. Rapport remis au Ministre de l'Éducation. Mars 2002. Disponible à : <http://www.education.gouv.fr/rapport/ourisson/ourisson.pdf>
- PELL T. et JARVIS T. (2001). – Developing attitude to sciences scales for use with children of age from five to eleven years. **International Journal of Science Education**, 23 (8), 847-862
- PIBURN M.D. et BAKER D.R. (1993). – If I were a teacher... qualitative study of attitude towards science. **Science Education**, 77 (4), 393-406.
- PINTRICH P.R. et SCHUNK D.H. (1996). – **Motivation in education : theory, research and applications**. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- PORCHET M. (2002). – **Les jeunes et les études scientifiques : les raisons de la désaffection, un plan d'action**. Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale. Disponible à : <http://www.education.gouv.fr/rapport/porchet.pdf>
- POSTEL-VINAY O. (2002). – Les jeunes et la science ; les filles se distinguent. **La Recherche**, n° 359, décembre.
- QUALTER A. (1993). – I would like to know more about that : a study of the interest shown by girls and boys in scientific topics. **International Journal of Science Education**, 15 (3), 307-317.
- RAMSDEN J.M. (1998). – Mission impossible ? : Can anything be done about attitudes to science ? **International Journal of Science Education**, 20 (2), 125-137.
- REID N. et SKYABINA E.A. (2002). – Attitudes towards Physics. **Research in Science & Technological Education**, 20 (1), 67-81.
- REID N. et SKYABINA E.A. (2003). – Gender and physics. **International Journal of Science Education**, 25 (4), 509-536.
- RUBBA P., SCHONEWEG C. et HARKNESS W. (1996). – A new scoring procedure for views on Science Technology Society instrument. **International Journal of Science Education**, 18 (4), 387-400.
- SCHIBECI R.A. (1984). – Attitude to science : an update. **Studies in Science Education**, 11, 26-59.
- SCHRIGLEY R.L. et KOBALLA T.R. (1992). – A decade of attitude research based on Hovland's learning theory. **Science Education**, 76 (1), 17-42
- SIMON S. (2000). – Student's attitudes towards science. *In* M. Monk et J. Osborne (Eds.), **Good practice in science teaching : what research has to say**. Buckingham : Open University Press.
- SIMPSON R. D. et OLIVER J. S. (1990). – A summary of the major influences on attitudes toward and achievement in science among adolescent students. **Science Education**, 74 (1), 1-18.
- SJØBERG S. (2002). – **Pupils' experiences and interests relating to science and technology. Some results from a comparative study in 21 countries**. Disponible à : <http://folk.uio.no/sveinsj/SLOC %20Sjoberg%20paper.pdf>
- STARK R. et GRAY D. (1999). – Gender preferences in learning science. **International Journal of Science Education**, 21 (6), 633-643.
- STOKKING K.M. (2000). – Predicting the choice of physics in secondary education. **International Journal of Science Education**, 22 (12), 1261-1283.
- STRATFORD S.J. et FINKEL E.A. (1996). – The impact of scienceware and foundations on students' attitude towards science and science self-efficacy among high-school students. **Journal of Science Education and Technology**, 5, 59-67.
- TELLI S., RAKICI N. et CAKIROGLU J. (2003). – Learning environment and students' attitudes towards biology. Communication à **4th European Science Education Research Association Conference**, Noordwijkerhout, The Netherlands. Disponible à : www1.phys.uu.nl/esera2003/programme/pdf %5C165S.pdf
- TEIXEIRA DOS SANTOS F.M. et FLEURY MORTIMER E. (2003). – How emotions shape the relationship between a chemistry teacher and her high school students. **International Journal of Science Education**, 25 (9), 1095-1110.
- THOMPSON T.L. et MINTZES J.J. (2002). – Cognitive structure and the affective domain : on knowing and feeling in Biology. **International Journal of Science Education**, 24 (6), 645-660.
- VÁSQUEZ ALONSO A. et MANASSERO MAS M.A. (1995). – Actitudes relacionadas con la ciencia : una revisión conceptual. **Enseñanza de las ciencias**, 13 (3), 337-346.

- VÁSQUEZ ALONSO A. et MANASSERO MAS M. A. (1997). – Una evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia. **Enseñanza de las ciencias**, 15 (3), 199-213.
- VÁSQUEZ ALONSO A. et MANASSERO MAS M.A. (1999). – Response and scoring models for the Views On Science-Technology-Society. **International Journal of Science Education**, 21 (3), 231-247.
- VENTURINI P. (à paraître). – Rapports idéal-typiques à la physique d'élèves du secondaire. **Didaskalia**.
- VENTURINI P. et ALBE V. (2003). – Interprétation des similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme à partir de leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s). **Aster**, 35, 165-188.
- VIAU R. (1994). – **La motivation en contexte scolaire**. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (De Boeck distributeur Europe)
- VON RHÖNECK C., GROB K, SCHANAITMANN G.W. et VÖLKER B. (1998). – Learning basic electricity : how do motivation, cognitive and classroom climate factors influence achievement in physics? **Journal of Research in Science Teaching**, 20 (5), 551-565.
- WEINBURG M.H (1998). – Gender ethnicity and grade level as predictors of middle school student's attitude toward science. *In* P. Rubba, J. A. Rye, (Ed), **Proceedings of the 1998 Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science**. Minneapolis, Minnesota, January 8-11, 1998. Disponible à : http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/1998AETS/s5_1_weinburgh.rtf
- WEST A., HAILES J. et SAMMONS P. (1997). – Children's attitude to the national curriculum at key-stage 1. **British Educational Research Journal**, 23 (5), 597-613
- WHITEHEAD J.M. (1996). – Sex stereotypes, gender identity, and subject choice at A level. **Educational Research**, 38 (2), 147-160.
- WONG A.F.L. et WALDRIP B.G. (1996). – **Science classroom environments and student attitudes in Singapore, Australia and South Pacific**. Communication à Annual Conference of the Singapore Educational Research Association and Australian Association for Research in Education, Singapore, 25-29 November 1996. Disponible à : <http://www.aare.edu.au/96pap/wongf96.473>
- WOOD M.S. (1998). – **Science-related attitude and effort in the use of educational software by high school students**. Unpublished senior thesis, Center for Educational Technologies, Wheeling Jesuit University, Wheeling, WV. Disponible à : <http://www.cet.edu/research/papers/attitudes/attitudes.pdf>
- ZOHAR A. et SELA D. (2003). – Her physics, his physics : gender issues in Israeli advanced placement physics classes. **International Journal of Science Education**, 25 (2), 245-268.
- ZUSHO A., PINTRICH P. et COPPOLA B. (2003). – Skill and will : the role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. **International Journal of Science Education**, 25 (9), 1081-1094.

ANNEXE

Nous présentons ici des extraits de tests permettant une mesure d'attitude selon différentes méthodes (cf. le chapitre « méthodologies ») :

Tableau I. — **Extrait d'un test utilisant une échelle de Likert à 5 niveaux** (Martin *et al.*, 2000)

	1	2	3	4	5
<i>J'aime les sciences</i>		×			
<i>Je prends plaisir à étudier les sciences</i>			×		
<i>Les sciences sont importantes dans ma vie quotidienne</i>					×
1 : fortement en désaccord ; 2 : plutôt en désaccord ; 3 : neutre ; 4 : plutôt d'accord ; 5 : fortement d'accord.					

Tableau II. — **Extrait d'un test utilisant les différenciateurs sémantiques à 10 niveaux** (Espinoza García et Román Galán, 1993 et 1995)

<i>Les sciences</i>	
1	10
<i>Sont ennuyeuses</i>	<i>Sont intéressantes</i>
<i>Sont difficiles</i>	<i>Sont faciles</i>
<i>M'ont fait souffrir</i>	<i>M'ont divertit</i>
<i>Sont du temps perdu</i>	<i>Valent la peine</i>

Tableau III. — **Extrait d'un test utilisant une échelle de Thurstone avec la valorisation associée à chaque réponse élémentaire** (Bennett, 2001b)

Il est facile de terminer son travail dans les temps

A	<i>Je suis d'accord parce une fois que j'ai commencé, habituellement, j'y prends plaisir et je n'ai aucun mal à finir</i>	6
B	<i>Je suis d'accord parce que les tâches confiées sont basées sur ce que l'on a déjà étudié</i>	5
C	<i>Je ne suis pas d'accord parce que je lutte toujours pour organiser mon temps et mener les choses à leur fin</i>	3
D	<i>Je ne suis pas d'accord parce que c'est uniquement vrai pour le travail qui m'intéresse</i>	3

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Revue de
L'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle

Nathalie DROYER

Une modélisation des facteurs qui interviennent dans l'orientation scolaire en baccalauréat

Fred VONDRACEK et Erik J. PORFELI

Perspectives historiques et contemporaines sur la transition de l'école au travail : apports théoriques et méthodologiques du modèle développemental-contextuel

Diana GUGLIELMI, Franco FRACCAROLI et Maria-Luisa POMBENI

Les intérêts professionnels selon le modèle hexagonal de Holland. Structures et différences de genre

Isabelle FAURIE, Brigitte ALMUDEVER et Violette HAJJAR

Les usages d'Internet des étudiants : facteurs affectant l'intensité, l'orientation et la signification des pratiques

Isabelle ROSKAM

Évaluation de la personnalité d'enfants dyslexiques et tout-venant : analyse comparative à la lumière du modèle à cinq facteurs

SEPTEMBRE 2004/VOL. 33/N° 3

TARIFS 2004

Année d'abonnement	FRANCE	ÉTRANGER	Vente au numéro
2004	50,00 €	60,00 €	16,00 €
Tarif étudiant	25,00 €	30,00 €	16,00 €
Frais d'envoi	Compris pour envoi en surface		Non compris

☎ : 01 44 10 78 33
Courriel : inetop-osp@cnam.fr

Fax : 01 43 54 10 91
Bureau 24 (1^{er} étage)

NOTES CRITIQUES

BEILLEROT (Jacky), WULF (Christoph) (dir.) – **L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps.** Paris : L'Harmattan, 2003. – 405 p.

Dans l'introduction de cet ouvrage qui a réuni les contributions de vingt-deux universitaires allemands et français, lors d'un séminaire à Berlin en novembre 2002, C. Wulf fixe l'ambition : savoir dans quelle époque nous vivons et comprendre, à partir du diagnostic de notre temps, en quoi l'avenir est ouvert et propose des possibilités d'évaluations hétérogènes. L'éducation en Europe doit devenir une éducation interculturelle. Il nous faut donc savoir quelles visions du monde, de l'homme, de la société et de la culture vont être transmises à la jeune génération.

L'ouvrage est organisé en cinq grandes parties d'importance inégale.

La partie I « Enfance et génération » est composée de quatre chapitres :

– M. S. Baader évoque les différences de points de vue sur l'enfance en Allemagne et en France. Dans un cas, l'influence romantique, dans l'autre cas, la tradition républicaine orientent les perceptions sur le développement de l'enfant. Les parents allemands de l'Ouest et de l'Est n'ont pas le même degré d'adhésion à « l'idéologie de l'enfance ». Le thème d'une disparition de l'enfance et de l'annulation de la différence entre enfants et adultes est discuté.

– M. Kraul s'interroge sur la perpétuation des traditions dans l'éducation au fil des générations. La question est de savoir quels intérêts sont servis lorsque certaines valeurs et connaissances sont transmises. L'école, on entend ici l'institution, éduque. Une proposition originale tirée des réflexions de S. Bernfeld mériterait un plus large développement – constituer une « science de l'institution » comme sous-discipline des sciences de l'éducation (p. 39). Les traditions sont véhiculées par le biais de la communauté, de rituels, de symboles et d'actions (pratiques « habituelles ») et de modèles explicites et implicites.

– R. Hess aborde le champ de « l'histoire de vie ». « Le constat d'une absence d'histoire de vie, et souvent de vie tout court, dans le champ éducatif ne peut que nous

conduire à imaginer ce que pourrait devenir l'éducation si on la « biographiait ». L'auteur place au centre de son propos une rencontre avec C. Delory-Monberger. Il éclaire les principaux domaines de l'histoire de vie en éducation : perspective historique ; perspective en formation d'enseignant ; perspective en formation d'adultes ; perspective par rapport aux jeunes.

– N. Mosconi traite de « la révolution tranquille de l'éducation féminine » depuis la dernière guerre mondiale. Reprenant l'opposition sociétés holistes, sociétés individualistes (L. Dumont, 1977), l'auteur questionne l'éducation moderne où « les femmes ne sont pas considérées comme des fins en elles-mêmes, mais comme des moyens ». Mais lorsque les femmes prennent leur destin en main, elles changent les perspectives et franchissent les « bornes » que les hommes ne cessent de leur assigner. Quelles conséquences pour l'instruction des filles aujourd'hui, en particulier dans le domaine de leur orientation scolaire et professionnelle ?

La partie II porte sur la formation des enseignants et la diversité culturelle :

– M. Altet aborde la formation initiale des enseignants en France qui est de donner une formation professionnalisante pour développer des compétences de « l'enseignement professionnel ». Un nouveau paradigme émerge avec la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) qui repose sur quelques principes : former tous les enseignants dans les mêmes établissements ; orienter la formation par référentiels d'objectifs formulés à partir de la pratique enseignante ; articuler et intégrer dans un Institut autonome les interactions constitutives de la formation initiale ; articuler la formation à la recherche ; construire l'alternance comme condition nécessaire pour l'analyse de pratiques des enseignants professionnels.

– M. Krüger-Potratz conçoit une formation des enseignants sous le signe de la pluralité et de la différence. Tout ce qui écarte de la « normalité linguistique et culturelle » minimise encore les droits à l'éducation tout comme les perspectives professionnelles. Comment sortir d'une vision du monde monoperspectiviste que confirme l'idée que l'hétérogénéité culturelle et linguistique ne repré-

sente qu'une exception et ne correspond pas à la règle (de normalité) ? En introduisant, par exemple, la « dimension européenne » dans le système scolaire pour une « éducation franchissant les frontières ». À partir de l'exemple allemand, on réfléchit sur « l'apprentissage interculturel dans la formation des enseignants ». Pourtant, la séparation entre les notions d'interculturel (compris comme une réaction à la migration) et d'européen (compris comme une réaction à l'intégration européenne) continue à déterminer la structure de ces frontières. Il en va d'une « éducation à la tolérance vis-à-vis des minorités ».

– C. Blanchard-Laville envisage la figure de l'enseignant demain. Sans doute sera-t-il plus difficile d'enseigner, notamment en raison des phénomènes de déliaison sociale, et des mutations de l'institution scolaire et plus généralement de la crise de la post-modernité et de ses effets sur l'autorité. C'est la psychanalyse qui fournit ici le cadre privilégié pour l'analyse des pratiques enseignantes. Des études de cas sont proposées pour mettre en évidence « le travail d'élaboration psychique » qui s'investit dans un espace de pensée potentiel, mais aussi il convient de « reconnaître le potentiel de violence éveillé en eux ». L'examen des situations cliniques conduit à la nécessité d'accompagner les enseignants dans « l'exploration de leur doute... au lieu de les laisser risquer de s'enfermer dans des solutions coûteuses et peu opérantes. »

– K. Klemm présente l'étude internationale PISA (OCDE, 2001) et ses répercussions sur l'évolution du système scolaire en Allemagne. Le tableau des résultats est peu réjouissant pour les élèves allemands et interroge la nouvelle philosophie du système scolaire. L'orientation précoce est mise à mal : « l'un des effets secondaires indésirables de la répartition précoce en formations séparées est la ségrégation sociale des élèves. » Les responsables du système éducatif se voient forcés de réagir. On peut penser que « l'approche de direction basée sur l'efficacité continuera d'être privilégiée ». Mais les thèmes d'augmentation du budget et de réforme structurelle sont tabous. La médiocrité des résultats scolaires allemands nous invite à élargir le champ d'investigation : face à la mondialisation de l'enseignement, « que doivent apprendre nos élèves ? »

La partie III concerne les nouveaux médias, la culture technique et la pratique éducative

– G. Vigarello nous parle de « d'un nouveau spectacle » à l'heure de l'alliance du sport et de la télévision. Dans quelle mesure le sport à la télévision peut-il nous permettre de nous interroger non seulement sur le statut du sport, mais encore sur le statut de la télévision ? Le sport télévisuel est émotion, il engendre un nouveau regard et quasiment une nouvelle culture plus sophistiquée. C'est ainsi un marché qui transforme la pratique, avec sa presse

spécialisée contribuant au phénomène d'héroïsation du sportif « télévisé ». Impossible, quoi qu'il en soit, de ne pas tenir compte de l'impact de la télévision dans la formation de l'élève.

– W. Marotzki : éducation et internet. Comment s'effectue le changement structurel vers une société de l'information ? « Dans quelques années, le traitement de l'information représentera la tâche centrale de 80 % de la population active ». Dès lors, on ne peut plus dissocier l'aspect instrumental des nouvelles technologies d'information des processus d'apprentissage. Il faut concevoir le travail d'information en corrélation avec l'individualisation et l'apprentissage centré sur la résolution de problèmes – tout en ouvrant de nouveaux espaces de communication et de participation. Les aspects éducatifs de l'Internet doivent être repensés pour des adolescents confrontés à des questions de sens et d'orientation durant la puberté. « Les enfants et préadolescents recherchent un soutien, mais ne veulent pas de conseil ». L'avenir numérique qui se profile à l'horizon de notre société met à disposition un nouvel espace culturel nous incitant à une plus grande flexibilité du rapport à soi-même et au monde social.

– J.-L. Martinand aborde une question problématique à la culture technique et l'école française. Quelles techniques faut-il maîtriser, partager, valoriser aujourd'hui ? L'examen du thème anthro-philosophique de l'idée de culture technique à l'école nous amène à revisiter le *Traité de pédagogie générale* de R. Hubert, 1946, et le Plan de réforme de l'enseignement de Langevin-Wallon (1947). Il y a eu au XX^e siècle de très nombreuses tentatives de culture technique à l'école pour les 11-12 ans en France, qui ont façonné notamment les orientations scolaires et professionnelles. Pourtant il y a en France, comme en République Fédérale d'Allemagne, des résistances anti-techniques très fortes, plus ou moins cachées mais efficaces et des rêves technicistes irresponsables. Pour lever les oppositions et mettre au point les aspects didactiques et de formation des enseignants, il conviendrait de discuter rationnellement et publiquement des missions que la collectivité nationale affecte à l'éducation technologique.

– J.-M. Barbier nous invite à revenir sur un point essentiel de l'éducation : éduquer, c'est intervenir. Trois cultures d'interventions éducatives sont décrites : la culture de l'enseignement centrée sur le savoir de l'élève où l'enseignant transmetteur met à disposition des savoirs sous une forme appropriable ; la culture de la formation fondée sur la notion de capacité de l'apprenant où le formateur, organisateur de situations d'apprentissage favorise le transfert par des activités de décontextualisation-recontextualisation ; la culture de la professionnalisation fon-

dée sur la notion de compétence du praticien où l'opérateur accompagne le développement professionnel, contribuant ainsi à la transformation conjointe de l'action et de l'environnement de l'action.

– J. Beillerot met en perspective l'éducation et la formation. Prométhée est en panne : « il n'y a plus aujourd'hui de grande voix ou de mouvement social qui porte haut et fort un discours sur l'émancipation ». Le dressage et la coercition sont devenus impossibles et illégaux. Notre civilisation est affectée d'un processus irréversible de déconditionnement à l'autorité. Nous devons composer avec le risque et l'incertitude et le virtuel. La différence entre adultes et enfants ne va plus de soi. Alors, éduquer à quoi et comment ? Nous ne semblons pas bien armés pour négocier l'éducation à tous niveaux, un nouveau contrat social, dans la tradition démocratique reste à inventer.

– E. Liebau aborde la pédagogie de la participation en mentionnant les rapports entre processus éducatifs et acquisition de qualifications. Qu'entend-on aujourd'hui par culture générale ? La pensée de l'*Aufklärung* souligne l'importance de la majorité, de l'utilité et de l'aptitude. La pensée romantique valorise la subjectivité et l'ambivalence de l'Homme. Le but politique de l'éducation néohumaniste est plus général. L'éducation est un processus qui prend toute une vie, sans fin définissable. Dans une perspective sociologique, l'école doit produire des qualifications économiques utiles. Mais si l'on veut se former « à la vie », plus que jamais l'école doit éviter de se limiter à la perspective économique et s'interroger sur l'idée d'une vie réussie.

La partie IV est intitulée « l'anthropologie à l'époque de l'incertitude ».

– C. Wulf nous parle d'anthropologie et d'éducation en traitant du corps, de la mimésis et du rituel. Que faut-il entendre de nos jours par anthropologie ? Dans le cadre de la recherche historique et philosophique des sciences humaines, il s'agit de promouvoir une « réflexion sur la manière dont l'anthropologie peut être menée après la mort de Dieu (Nietzsche), c'est-à-dire après la disparition d'une anthropologie universelle, et après la mort de l'homme (Foucault), au sens de l'être masculin européen et abstrait qui servait de modèle à la conception de l'individu ». On se réfère à l'anthropologie philosophique développée en Allemagne ; à l'histoire des mentalités, initiée en France par les historiens et impulsée par l'école des Annales, et à la tradition anglo-saxonne de l'anthropologie culturelle. Le centre d'intérêt des recherches actuelles sur le corps est un ensemble de questions touchant à la démocratisation, la technologisation, la fragmentarisation, le rapport à la sexualité et la performativité du corps. Une autre perspective de recherche consiste à mon-

trer combien la dimension mimétique est importante dans la vie sociale, et en quoi l'école est une organisation rituelle. Action symbolique et arrangement scénique constituent une manière de voir le monde et engendrent des dispositions d'action.

– Z. Zirfas, dans le droit à l'imperfection, nous propose des réflexions pédagogiques sur la question du handicap. Le handicap représente une norme culturelle impliquant des modèles normatifs et normalisants, sujets à des variations historiques et culturelles. L'écart par rapport à la norme fait partie de la norme. Sur quoi fonder une éthique du handicap, c'est-à-dire une éthique conçue par et pour les personnes handicapées ? Être handicapé apparaît comme une possibilité culturelle et anthropologique d'être autre. En ce sens, le droit à l'imperfection signifie la fierté de la différence par les handicaps.

– M. Wimmer problématise une éducation sans devoir. Nous vivons une époque de l'interrogation et de l'incertitude où la question de l'avenir de l'éducation se fait urgente. Deux positions sont examinées : l'utopisme messianique et le réalisme pragmatique. La question sur laquelle il faudrait réfléchir est celle d'un concept de contingence radicalisé qui intègre l'impossible, l'irréel et l'indésirable. La possibilité du peut-être devrait être gagnée sur l'impossible. « Dans cette quête, il est fort possible qu'il faille obligatoirement soumettre à une réflexion critique les devoirs attribués à l'éducation et l'enseignement par la politique et l'économie et peut-être les rejeter. »

– D. Bonner aborde le rôle de la négativité dans l'éducation et l'apprentissage à travers notamment l'histoire mythique de Sisyphe. La thèse générale soumise à la discussion est de considérer que la négativité de l'expérience humaine constitue une forme universelle de la pensée et de l'action qui est active dans tous les domaines de la pensée et de l'action, et qu'elle lie les possibilités et les limites de l'éducation avec celles du travail et des coutumes, de la politique et de l'art, de la religion et de la science. L'un des enjeux du débat est de dépasser la dualité critique/non-critique pour aborder les formes de jugements et de pensées pré et post-critiques.

La V^e et dernière partie met en débat deux notions : mondialisation et multiculturalité

– B. Charlot dialectise éducation et globalisation par référence au couple éducation et mondialisation. Il importe de distinguer la globalisation néo-libérale qui est tout à la fois une mise en réseau et un processus sélectif de domination de la mondialisation-solidarité. Nous vivons une époque de valorisation du sujet et de souffrance du sujet, désorienté. Il devient difficile d'éduquer dans un monde où chacun devient repère pour soi-même. Pour l'auteur,

l'éducation est un triple processus d'humanisation, de socialisation et de singularisation. Dans le dialogue Allemagne/ France se joue une question essentielle : que voulons-nous transmettre aux jeunes européens pour qu'ils se construisent ?

– A. Scheunpflug voit dans la mondialisation un enjeu pour l'éducation. La mondialisation et l'individualisation représentent les deux faces d'une seule et même médaille, c'est-à-dire les deux facettes de la croissance de complexité sociale au niveau mondial. Parmi les défis lancés au débat sur l'éducation, notons l'augmentation du clivage entre savoir et non savoir ; la détermination du canon scolaire ; les nouvelles formes d'engagement ; l'éclatement des frontières spatiales et la différence sociale entre ce qu'est étranger et familier ; l'augmentation de la flexibilité des temps de travail ; l'annulation des différences entre vieux et jeunes. L'auteur confronte ces réflexions avec une anthropologie fondée sur les sciences naturelles, ce qui lui vaudra de répondre à une forte critique, pour conclure sur l'idée que « l'éducation est la somme des réactions aux étapes de passage d'une société mondiale ».

– M. Göhlich dans « Au-delà des nations » questionne la supranationalité au regard de l'avenir du système scolaire. Trois processus sont décrits conjointement : la migration, l'intégration européenne et la mondialisation. Le système scolaire allemand confine les enfants d'immigrés au niveau le plus bas. Comment s'émanciper d'un habitus mono-culturel forgé par l'empreinte nationale de l'école et de l'enseignement ? Si le facteur linguistique est abordé, la dimension culturelle est à tort ignorée. L'exemple de l'École européenne publique de Berlin (SESB) est analysé du point de vue du comportement des élèves vis-à-vis de la (bi) identité culturelle et de la (trans-)nationalité. Comment en faire une ressource pour l'école et l'enseignement ?

– I. Gogolin se penche sur la faculté d'accepter l'autre au cours du cheminement éducatif. Il faut tenir compte de la pluralité culturelle croissante des sociétés et du fait que l'on a de moins en moins de certitudes stables quant à la manière dont les hommes vivent ensemble sur un territoire. Pour répondre à ce défi pour l'avenir, il conviendrait de permettre à chacun de développer des compétences qui le rendent en mesure de ne pas se perdre parmi ces incertitudes. Ces compétences incluent « l'acceptation de l'autre ». L'auteur considère que l'école publique en Allemagne est encore profondément empreinte de la constellation historique qui était en place lors de sa création à l'époque de l'essor de l'État national bourgeois ». Ce modèle a des effets persistants sur les critères de sélection et le mode de ségrégation et plus largement sur la pla-

nification de l'avenir qui sont indissolublement liés à la carrière professionnelle.

Au total, la vision comparatiste offerte par cet ouvrage de portée générale, et considérablement riche dans ses contenus, par la diversité des thèmes abordés et la multiplicité des intervenants allemands et français, se conclut par « l'expérience qu'on ne peut pas résoudre tous les problèmes et que la plupart de nos questions n'ont pas de réponse unique à valeur universelle et acceptée par tous. »

Francis Danvers
Université de Lille III

DIDOU-AUPETIT (Sylvie). – **L'internationalisation des universités au Mexique.** – Paris : L'Harmattan, 2003. – 168 p.

Peu de travaux portent en France sur la thématique de l'internationalisation des universités. Est-ce à dire qu'elle ne concerne pas les universités françaises ? Sans doute n'a-t-elle pas la même prégnance, ni la même portée que dans les pays moins développés. Le Mexique, comme le dit S. Didou, est entré dans l'ALENA et dans l'OCDE en 1994. Il doit se conformer à certaines règles transnationales et se mesurer à des pays dominants. Le Mexique a compté sur son entrée dans l'ALENA pour améliorer sa compétitivité économique. L'internationalisation des universités s'inscrit dans ce projet. En même temps, elle alimente le débat sur la mondialisation, ses effets positifs et négatifs. Mondialisation dont la lecture prend des sens différents selon les pays. Le Mexique escompte beaucoup d'un accroissement des échanges sans que l'on puisse dire qu'ils aient tiré le pays hors de ses difficultés.

L'internationalisation des universités elle-même peut se comprendre de différentes façons, elle sous-entend l'accroissement des échanges enseignants et étudiants entre les pays, mais aussi la transformation du modèle universitaire, l'alignement sur un modèle universitaire transnational dominant, le modèle libéral, bien entendu. Mais l'internationalisation n'est pas la seule réforme qui bouscule les universités mexicaines depuis une quinzaine d'années. Évaluation des universités, financements sur projets, contractualisation et rénovation de programmes accrédités travaillent l'institution. La modernisation passe par l'évaluation et le contrôle des performances des institutions.

Si l'on compte assez peu de déclarations officielles du gouvernement américain quant à la nécessité d'accroître l'internationalisation de l'enseignement supérieur,

Clinton déclare en 2000 que l'éducation internationale est fondamentale pour préparer les citoyens à la mondialisation et propose différentes mesures, mobilité étudiante et enseignante, échanges de chercheurs, partenariats et modules internationaux dans les programmes.

Dans cet ouvrage, S. Didou revient tout d'abord sur le rôle que jouent l'État et les agences nationales, ANUIES (association nationale des universités et instituts d'enseignement supérieur) et CONACYT (Conseil national des sciences et de la technologie) dans cette dynamique d'internationalisation et face à des partenaires (États-Unis et Canada) plus performants. La prise de conscience d'un lien à construire entre mondialisation, intégration macro-régionale et politiques d'enseignement supérieur fut cependant assez lente. Il faut attendre 1998 pour que l'ANUIES signe un accord d'échanges d'informations avec l'Association des universités et des collèges canadiens. En 1999, l'ANUIES fait un bilan mitigé des actions menées et identifie encore trois problèmes majeurs qui entravent le fonctionnement de ces échanges et la croissance de l'internationalisation : le mauvais fonctionnement des mécanismes pour le transfert des crédits et la reconnaissance mutuelle des diplômes, l'insuffisance du financement et la sélectivité des programmes de coopération internationale.

De son côté, le CONACYT, a lancé à la suite de la signature de l'ALENA plusieurs projets de collaboration scientifique dans lesquels il a tenté d'entraîner les universités. Il avait proposé un plan-cadre en 1995 dont il fait un bilan en 2001. Le CONACYT souhaite intégrer les programmes de consolidation de la science et de la technologie, mais également diffuser la mobilité, les accords de coopération et la circulation des données scientifiques. C'est donc le niveau central qui est moteur de cette politique, elle semble avoir bénéficié aux instituts technologiques et aux universités privées plus qu'aux universités publiques. En parallèle, des agences trilatérales ont permis d'engager des échanges systématiques. Le CONAHEC, le PROFMEX et l'AMPEI sont des agences qui soutiennent des projets transversaux de recherche, de publications ou de mobilité enseignante. Mais elles constituent des réseaux temporaires et non-structurants, elles ont des aires d'influence fragmentées.

Mais rappelons la situation de l'enseignement supérieur au Mexique. Depuis vingt ans, les institutions d'enseignement supérieur publiques et privées se sont multipliées. La part du public reste dominante (70 %), mais le privé acquiert une certaine notoriété dans les classes aisées. Tous les États (26) développent leur offre et tentent de l'adapter à la demande sociale et économique. Mais le taux d'accès à l'université est encore faible (moins de

10 % d'une classe d'âge), le taux d'accès en troisième cycle plus encore (2 %), l'essor de la recherche est tout aussi faible et très concentré dans la capitale Mexico, l'innovation technologique, qu'il s'agisse de recherche, d'enseignement ou de pratiques pédagogiques, est largement en deçà des performances de partenaires comme les États-Unis, le Canada ou l'Europe. Le système universitaire hérité de la colonisation espagnole reste globalement public et autarcique.

À la suite de S. Didou, on distinguera quatre volets dans les réformes qui s'allient à l'internationalisation de l'enseignement supérieur : l'homogénéisation des programmes et des diplômes, les échanges scientifiques, les mobilités enseignantes et étudiantes, les réformes de la gouvernance et de l'organisation universitaires.

Tout comme l'Europe de son côté, l'ALENA impulse tout au moins l'idée d'une standardisation des formations et des diplômes pour permettre la mobilité des cadres. Or, au Mexique, il n'existait pas de standard, chaque université gérait ses cursus, ses contenus et ses diplômes. Furent créées des agences externes, comme le CENEVAL, qui évalue les jeunes à l'entrée et à la sortie des formations, d'autres agences accréditent les formations. Un intense travail de normalisation volontaire s'est engagé dans les universités. Il sert autant à la régulation interne de la qualité des formations qu'à leur alignement sur celles de leurs partenaires dans l'ALENA.

L'ANUIES en collaboration avec le CONACYT et dans le cadre des programmes de qualification des enseignants a proposé de nombreuses bourses aux enseignants du supérieur, elles n'ont pas favorisé les seuls départs vers l'Amérique du Nord, mais ont permis aussi de consolider les liens existants avec l'Europe. Dans un contexte où moins du quart des enseignants sont titulaires d'un doctorat, les mesures prises n'ont pu compenser les retards. Moins de 2000 enseignants ou doctorants partent chaque année à l'étranger, pour moitié en Amérique du Nord et pour moitié en Europe. À la capacité relative de financer la mobilité s'ajoutent les craintes de fuite des cerveaux. Quel retour attendre de cet investissement ? Les données ne permettent pas d'établir un véritable bilan de cette politique.

Quant aux étudiants, peu sont bénéficiaires de bourses, mais leur faible contingent est plus que jamais attiré par l'Amérique du Nord. Le CONACYT a octroyé des bourses pour des séjours de courte et de longue durée, il a également tenté de développer la mobilité virtuelle. Les enjeux sont autant d'intégrer culturellement et professionnellement les jeunes dans un cadre transnational que de faire connaître et reconnaître la place du Mexique dans l'ALENA. En revanche, les étrangers venant étudier au

Mexique tout aussi peu nombreux viennent plutôt d'Amérique latine.

En parallèle, des initiatives sont prises pour inclure des modules internationaux dans les programmes. Mais seuls les présidents d'universités très autonomes peuvent construire ces politiques d'ouverture. Leur implication est variable selon la position de l'université et leur capacité à mobiliser leurs personnels. Ces politiques d'ouverture engendrent des tensions et des ruptures au sein des collectifs universitaires entre ceux qui sont tournés vers l'extérieur et l'innovation et ceux qui résistent et s'enferment dans leur routine.

En définitive, cet ouvrage très bien informé traite des formes d'internationalisation et de mondialisation qui touchent l'ensemble des pays occidentaux aujourd'hui, il pointe leurs effets spécifiques au Mexique. En effet, l'internationalisation se combine avec la réflexion menée, comme en Europe et en Amérique du nord, sur le renouveau des formes de gouvernance d'universités autonomes. Celles-ci doivent repenser leur offre de formation et leurs contenus qui doivent être accrédités pour être légitimés. Dans le même temps, elles doivent renforcer la formation supérieure des enseignants et celle des étudiants. Une forte incitation de l'État fédéral à rénover l'enseignement, à privilégier les formations scientifiques et techniques n'a pourtant pas eu l'effet escompté. Elle a permis cependant un renouvellement de la réflexion sur les dynamiques internes aux universités, leur inscription dans un contexte plus large qui, s'il entraîne des contraintes, n'en est pas moins stimulant. Enfin, ces réformes endogènes et exogènes valorisent un modèle universitaire libéral qui enjoint les universités à s'autogérer et à s'autoréguler tout en s'inscrivant dans un cadre structurel devenu international tant en termes de recherches, d'enseignement que d'organisation et d'échanges.

Catherine Agulhon
Paris 5-CERLIS

DROUIN-HANS (Anne-Marie). – **Éducation et utopies**. Paris : Librairie Philosophique Vrin, 2004. – 286 p. (Philosophie de l'éducation)

En consacrant une nouvelle collection à la Philosophie de l'Éducation, la librairie Vrin donne ses lettres de noblesse à un champ de recherches trop longtemps tenu pour le parent pauvre des études philosophiques. En ouvrant cette collection par l'ouvrage d'Anne-Marie Drouin-Hans, intitulé *Education et utopies*, elle lui donne un commencement très prometteur.

Dans sa sobriété, le titre de ce livre en indique toute la portée : il s'agit bien d'abord d'interroger *l'éducation*, en ses principes, finalités et démarches, et de mener l'entreprise à l'aide d'une clef originale et qui s'avère performante, l'examen des *utopies*. Le projet est fermement posé dès l'avant-propos, il s'agit de rechercher « ce que l'utopie peut fournir à la réflexion sur un objet tel que l'éducation » (p. 12). En virtuose, l'auteur joue des « sens disparates attribués au mot, parfois affadis, contradictoires entre eux, elle s'affronte à ces contradictions » (p. 239) et teste leur pouvoir conceptuel pour en dégager une leçon de « modestie de la pensée » qui, en matière éducative, plus encore sans doute qu'ailleurs, doit savoir « se méfier de nos aspirations les plus belles, les aimer quand même et les cultiver » (p. 254).

Une extrême prudence caractérise l'ensemble de la démarche, elle est particulièrement sensible dans la première des quatre parties de l'ouvrage où l'auteur invite au « voyage au cœur d'un mot » (p. 29) et guide le lecteur « de l'île au concept ». A.-M. Drouin-Hans cisèle son outil d'analyse avant d'en faire usage. Ne voulant ni détacher le mot *utopie* de son origine romanesque, ni renoncer à y voir un mode de pensée, elle se refuse aussi à définir trop brutalement les limites du genre utopique et se range à une solution très élégante qui consiste à proposer une « définition minimale » qui permet de reconnaître le « noyau dur » des utopies puis à voir se dessiner en halos ce qu'elle nomme des « quasi-utopies ». Autour « des descriptions précises de pays imaginaires, conçus comme meilleurs, mieux organisés que les pays réels et qui se donnent au moins comme logiquement possibles » (p. 43) viennent alors se disposer des textes qui introduisent du fantastique dans leur récit et d'autres qui transportent dans un ailleurs temporel. Un certain « air de famille » apparente ces écrits de fiction qui décrivent des mondes isolés où l'individu compte peu et où tout est rigoureusement organisé.

Cette première partie du voyage en utopie peut ainsi définir un corpus d'une soixantaine de textes composés de 1516 (*Utopia* de More) à 1995 (*L'Île des Gauchers* d'A. Jardin). Il faut souligner, outre la richesse de ce corpus, l'importance de la documentation mobilisée par A.-M. Drouin-Hans dans cette première partie. La bibliographie de l'ouvrage occupe 17 pages et cette précision indique assez l'utilité qu'en tirera quiconque souhaite s'aventurer à son tour dans ce foisonnant territoire. La synthèse que constitue cette partie introductive n'évite aucun débat, examine les positions divergentes et, si elle fait des choix, c'est toujours avec un remarquable sens de la nuance.

Ayant soigneusement préparé le voyage, et fondé le droit à recourir aux utopies comme à des outils intellec-

tuels propres à mieux penser le réel, l'auteur peut – et c'est l'objet de la seconde partie – pénétrer au cœur de ces mondes imaginaires pour y repérer comment on y éduque. C'est le mode utopique qui sert ici de fil rouge pour un « voyage initiatique » (p. 66). A.-M. Drouin-Haas circule au Royaume d'Antagil et dans la Cité du Soleil, visite les Sévarambes, les Icaris et bien d'autres. Elle pointe ressemblances et différences. La familiarité qu'elle entretient avec ces contrées étranges et méconnues fait de l'auteur un guide plaisant qui sait ponctuer sa présentation de détails pittoresques sans jamais perdre de vue qu'il s'agit « d'entrer dans la logique des utopies » (p. 146).

Le voyage ne serait pas complet s'il ne comprenait aussi une sortie hors de ces pays heureux, ou qui se prétendent tels, pour jeter sur eux un regard extérieur, porté depuis un point de vue privilégié, celui de l'éthique. Considérant les utopies de ce point de vue, la troisième partie de l'ouvrage montre alors comment « leur perfection se brise » (p. 150). Trois failles sont d'abord mises en lumière : en utopie, règne l'anonymat d'individus sans émotion ni passion et donc interchangeable ; derrière cet égalitarisme de façade subsistent toutefois des inégalités bien réelles, les femmes y jouissent rarement du même statut que les hommes et la présence d'esclaves n'y est pas rare ; enfin le climat paisible affiché n'exclut pas qu'un arsenal répressif soit prévu et qu'on s'y prépare à la guerre. Faut-il alors ne voir dans le bonheur des utopies qu'une « pure mystification » ou faut-il admettre « que le bonheur a un prix » ? (p. 169). C'est avec cette question que l'ouvrage d'A.-M. Drouin-Hans prend toute sa portée. Convaincues d'incarner le bien et le vrai, les cités utopiques évacuent la question du mal et « ne prêtent pas attention au mal interne qu'elles génèrent spontanément » (p. 179). Elles entrent alors dans la contradiction de prévoir des outils de répression de la déviance sans suggérer comment la déviance peut apparaître en leur sein. « Les utopies sont embarrassées par le mal » (p. 180). Ce silence sur la présence du mal, cette indétermination de son origine et de son statut (substance ou non-être), conduisent le lecteur des utopies à admettre ce que précisément les utopies veulent occulter, à savoir que l'idéal de perfection génère de l'imperfection et que la réalité est faite de cette tension continue. C'est vers Leibniz que se tourne A.-M. Drouin-Hans pour dégager « la grande leçon de la pensée utopique », à savoir « que la meilleure des utopies possibles n'est finalement pas meilleure que le meilleur des mondes possibles » et c'est paradoxalement à un « éloge de l'imperfection » que nous sommes invités, au terme du voyage dont la dernière étape invite à écouter « respirer les utopies » en étant attentif à ce qu'A.-M. Drouin-Hans appelle la « cacophonie douce de la diversité » (p. 183). Chaque régime utopique peut bien en effet prétendre in-

carner la perfection, il demeure que le genre utopique fournit une pluralité de perfections divergentes, interdisant du même coup que s'installe une image dominante de la perfection, et invitant tout au contraire à renoncer à une rationalisation complète de toutes choses. C'est alors comme un jeu qu'il faut aborder le monde utopique puisqu'il s'agit désormais, pour le prendre au sérieux, de ne pas le prendre au sérieux. Sans qu'A.-M. Drouin-Hans le mentionne, on songe ici à Platon et à ses recommandations sur l'écriture qui ne doit jamais être un exercice sérieux pour l'homme qui a la science de ce qui est juste et beau, mais doit, tout au plus, être entrepris « pour se divertir » comme on enseme les jardins d'Adonis (*Phèdre* 276 b-d). Risquons alors d'appeler « lecture adonisienne », la lecture des utopies qu'A.-M. Drouin-Hans mène dans les toutes dernières pages de la troisième partie et dans la quatrième partie de son ouvrage. Il s'agit d'une lecture ludique, ce qui ne signifie absolument pas une lecture gratuite puisqu'en sont dégagés des enseignements sur notre réalité, et particulièrement une réflexion éthique.

La principale leçon qu'on peut dégager de ce type de lecture, à l'écoute de la douce cacophonie des utopies, est que ces régimes prétendument parfaits sont dotés de stricts codes moraux et font passer leurs coutumes pour des valeurs, manquant ainsi l'éthique. La diversité des coutumes qu'offre le panorama des régimes utopiques leur interdit toute prétention au titre de valeurs dont l'exigence d'universalité s'accorde mal à la relativité des coutumes.

La quatrième partie de l'ouvrage se centre sur l'éducation et dénonce d'abord un malentendu en distinguant utopie éducative et utopie pédagogique. C'est alors le procédé utopique qui est mis en œuvre et cela conduit l'auteur à dégager trois préceptes pour l'éducation. Le premier invite à « s'interdire de traverser le miroir » (p. 226) c'est-à-dire à ne pas vouloir précipiter, en matière d'éducation, la fusion de l'imaginaire et du réel, à ne pas vouloir que coïncide immédiatement la finalité visée et la réalité travaillée. Le second recommande de « faire le deuil de la perfection » (p. 227) et à retenir que le meilleur doit rester un comparatif, qu'améliorer est plus sage que de prétendre atteindre le meilleur au sens superlatif. Enfin, le troisième principe s'énonce positivement et enjoint « d'oser le pas vers l'inconnu » (p. 228). Tenus ensemble, ces principes, déduits de l'utopie, invitent « à la fois à surmonter les barrières du réalisme tout en ne les perdant pas de vue pour pouvoir les rejoindre » (p. 230). Il n'est pas possible d'exposer ici par le détail la fécondité du recours au procédé utopique tel qu'en use A.-M. Drouin-Hans, les questions classiques au champ éducatif s'en trouvent heureusement revisitées. Retenons seulement

cette ultime leçon : il n'y a pas de place pour l'utopie dans les utopies et c'est bien ce qui y manque puisqu'il n'y a plus rien à y souhaiter ! C'est pourquoi le lecteur revient du voyage en ces « lieux de nulle part », incité, non pas à espérer l'impossible perfection, mais à « faire semblant d'y croire » pour garder « l'énergie d'entreprendre » (p. 249).

Dans son avant-propos, l'auteur défendait le projet de « fréquenter les structures de l'imaginaire pour mieux penser le poids des réalités » (p. 13). L'ouvrage atteste la pertinence de ce projet et invite le lecteur à se l'approprier. Nul doute que bien d'autres voyages soient encore possibles en empruntant les voies encore peu fréquentées des pays de nulle part.

Sylvie Queval-Solère
Université Lille 3

ERNST (Sophie). – **Femmes et école. Une mixité incomplie** / avec la collab. de Mara Goyet. Paris : INRP, 2003. – 136 p. (L'école en débat)

L'objectif de cette collection de l'INRP – « L'école en débat » – est d'éclairer des questions vives en éducation à partir de la recherche ; ceci est fait en rassemblant une sélection d'ouvrages, mis en perspective et discutés ; c'est ainsi que S. Ernst a publié en 1999 un ouvrage de cette collection sur la laïcité. Le présent ouvrage va donc ouvrir la question de la mixité, et des rapports garçons-filles à l'école, à partir de la présentation-discussion d'ouvrages de C. Baudelot et R. Establet, M. Cacouault, M. Duru-Bellat et N. Mosconi.

Pourquoi s'intéresser à cette question des inégalités entre les sexes, moins prégnante dans notre pays (tant dans les recherches que dans les politiques) que les inégalités sociales ? Parce que, comme les secondes, les premières interrogent l'idéal méritocratique qui fonde l'école et les sociétés démocratiques ; et S. Ernst de souligner que « le féminisme, de ce point de vue, n'est rien d'autre qu'un individualisme conséquent, exigeant la mise en accord des principes et des faits ». Quelle est en la matière le rôle de l'école, et en particulier comment y apprend-t-elle aux élèves un certain découpage du monde en masculin et féminin, sachant que cette interrogation, ouverte dans le présent ouvrage, devrait être approfondie par un second, centré sur l'« institution imaginaire de la différence des sexes » ?

S. Ernst introduit son ouvrage par un premier chapitre soulignant l'actualité de son sujet, rapporté à l'« inertie

impressionnante » de l'« extraordinaire partition des rôles sociaux ». Mais à l'école, quel est le problème ? Sur ce qui constitue logiquement le point de départ de l'ouvrage, l'auteure est peu disert ; tout au plus souligne-t-on le paradoxe qui fait que, alors que les filles réussissent mieux dans « presque toutes les disciplines », elles se dirigent vers les filières « qui leur assurent moins d'avantages ». Sans plus de détail, alors que l'inégalité proprement scolaire n'apparaît pas dans toute sa netteté (si les filles réussissent mieux dans toutes les disciplines...), l'auteure se centre sur les ressorts psychologiques de ces ambitions apparemment moins élevées, en invoquant Castoriadis et ce qu'il décrit comme l'« institution imaginaire de la société », ici l'institution imaginaire du masculin et du féminin. Mais à part cet aparté personnel, la suite du chapitre et de l'ouvrage va être ordonnée par les livres commentés, ce qui d'une certaine manière donne à ce livre un statut quelque peu curieux : c'est plus qu'une juxtaposition de comptes rendus, mais moins qu'un ouvrage autonome, qui semble constituer pourtant pour l'auteure une tentation récurrente.

Suit donc la présentation-discussion d'ouvrages, en commençant par *Allez les filles* de C. Baudelot et R. Establet. On est là en paysage relativement familier, tant cet ouvrage a été médiatisé depuis sa parution en 1992. Mais S. Ernst pointe avec pertinence quelques critiques, en particulier sur la tendance des auteurs à invoquer avec facilité les « mentalités » des filles, comme explicatives de leurs comportements, ce qu'aucun sociologue n'oserait faire pour expliquer les comportements d'autres groupes dominés. Il reste que Baudelot et Establet donnent maints exemples des comportements stéréotypés des jeunes des deux sexes, tout en opposant à ce « sexisme des mentalités » la « mixité des structures » ; c'est du moins l'interprétation qu'en propose S. Ernst, qui souligne très classiquement combien suivre en libéral les souhaits des jeunes revient souvent à entériner les inégalités, et estime que les auteurs disculpent un peu vite l'école de toute responsabilité en matière de reproduction de ce « sexisme des mentalités ». De fait, c'est aussi une autre lacune de ce livre, pertinemment pointée par S. Ernst, les auteurs ne s'intéressent pas trop, mais c'est aussi la limite du travail sociologique, aux processus psychologiques sous-jacents à l'intériorisation, par les élèves, des stéréotypes de sexe. Une autre critique concerne la vision dépréciative des filles qui marque l'ouvrage, bien perçue par toutes ses lectrices : docilité et passivité sont leur lot, et les garçons rebelles semblent bien plus séduisants, avec au total une attitude quelque peu paradoxale de l'école qui de fait agréé les comportements qu'elle dénonce explicitement. Enfin, on peut également contester les conclusions des auteurs, largement partagées, selon lesquelles l'égalité

passerait par un égal accès des jeunes des deux sexes aux filières scientifiques et techniques. S. Ernst souligne qu'en droit du moins, toutes les filières et professions se valent et que la hiérarchie actuelle est évidemment arbitraire ; elle revient aussi, angle d'attaque moins souvent adopté, à priver les garçons de l'accès aux humanités littéraires, ce qu'on peut juger comme un réel handicap. Un autre « service » rendu aux garçons serait de briser le tabou actuel sur la tolérance de l'école, voire sa complicité, avec certaines des « déviances » qui les caractérisent : alors que l'école prétend inculquer le respect des normes, elle critique le conformisme des filles en la matière et accepte l'affirmation de soi des garçons, qui débouche souvent sur des infractions face à ces normes. Ces deux pôles sont importants, et une socialisation scolaire réfléchie pourrait s'y ancrer, souligne S. Ernst, qui exploite ainsi judicieusement, sur le plan pédagogique, l'ouvrage de Baudelot et Establet.

À propos du livre de M. Duru-Bellat, paru en 1990, S. Ernst présente les thèses défendues alors, fidèlement, mais en négligeant que certaines évolutions ont pris place. Par exemple, les récentes analyses du CEREQ (qui seront d'ailleurs reprises dans une version actualisée de *L'école des filles* qui paraîtra à la rentrée 2004) montrent que si dans les années 1980, les filles qui s'engageaient dans les métiers dits masculins y étaient plutôt perdantes, ce n'est plus aussi vrai aujourd'hui, notamment au-delà du baccalauréat. Actualiser l'analyse est d'autant plus important que la thèse de Duru-Bellat est précisément que les choix des filles se comprennent en prenant en compte l'ensemble du contexte social, marché du travail bien sûr mais aussi fonctionnement de la famille. S. Ernst reprend ses thèses tout en regrettant que ce livre n'insiste pas assez sur l'ambivalence de l'école, et précisément de cette formation littéraire offerte aux filles, dont les vertus critiques, « libératrices », lui semblent relativement sous-estimées. Elle regrette aussi de ne pas y voir abordée la question récurrente de la féminisation de l'enseignement, mais en l'occurrence il s'agit plus d'une lacune de la recherche en Éducation que d'une négligence d'un livre centré sur les acteurs/trices élèves. S. Ernst glisse alors ses propres sentiments quant à cette féminisation (et au malaise des enseignantes), avec une défense très personnelle de la profession, ce qui participe de la tonalité un peu particulière de ce livre que nous évoquions plus haut.

Elle aborde ensuite l'ouvrage de N. Mosconi paru en 1989 (*La mixité à l'école*). Après un rappel des thèses défendues, des critiques s'expriment, en particulier sur l'interprétation psychanalytique proposée par l'auteure qui en l'occurrence « s'exerce de façon transindividuelle, sans être motivée par un réseau serré de significations dans l'espace biographique d'un sujet singulier », étant alors complètement irréfutable. Mais S. Ernst reprend fidèlement

les analyses de Mosconi sur le fonctionnement des classes mixtes, les jugements des enseignants et le « masculin-neutre » qui marque les discours et les pratiques. Elle adhère donc à la thèse selon laquelle « la neutralité affichée cache une fascination pour le masculin », et du même coup à la vision relativement pessimiste de l'auteure. Il reste évidemment à discuter la perspective « différentialiste » qui marque l'ouvrage : l'école doit-elle reconnaître les différences entre garçons et filles, et si oui lesquelles ? S. Ernst le conteste et adopte un point de vue résolument universaliste, prônant la neutralité à l'instar de la laïcité, mais une neutralité qui reste à organiser explicitement, faute de quoi on en reste à ce masculin-neutre que dénonce Mosconi.

Un autre ouvrage de N. Mosconi est également présenté (*Femmes et savoir*, paru en 1994), où s'exprime à nouveau ce point de vue « féminin » que l'auteur défend, en différentialiste convaincue. Avec une contradiction que pointe pertinemment S. Ernst : alors qu'en féministe on récuse l'assignation des femmes à des points de vue « féminins », alors qu'on défend pour les femmes l'accès à l'universel, on revendique dans le même temps, au nom de la subjectivité, ce type de point de vue... Ceci étant posé, les analyses sont reprises et approuvées : les hommes créent du savoir, les femmes l'enseignent. Même si, poursuivant sur ses propres (re)sentiments, S. Ernst critique la vision qui lui apparaît dépréciative de l'enseignement comme profession d'exécution.

Faut-il souligner que ces débats, notamment l'opposition différentialisme *versus* universalisme, sont extrêmement actuels comme l'ont montré les déchirements des intellectuelles féministes autour de la partie en politique... ?

De manière un peu curieuse, S. Ernst entreprend ensuite de commenter une exposition qui a pris place à l'INRP (à une date non précisée), sur la féminisation du corps enseignant (organisée par M. Cacouault, F. Jacquet-Francillon et M. Kherroubi), ce qui semble supposer que cette exposition a eu un retentissement très large et que la commenter évoquera quelque chose *x* années après, sauf s'il s'agit avant tout d'un prétexte... C'est sans doute le cas : S. Ernst adhère aux analyses de M. Cacouault sur les tensions inhérentes à la profession enseignante, entre femme savante et parfaite épouse, et souhaiterait que ces questions fassent l'objet de plus de travaux ; il reste que cette présentation ressemble plus à une promotion qu'à une analyse serrée de textes. Enfin, l'ouvrage se termine avec un court texte de M. Goyet sur les inégalités de carrières entre hommes et femmes dans l'enseignement, s'appuyant sur un rapport de recherche de M. Cacouault. Il s'agit d'un compte rendu fidèle, d'autant plus précieux qu'il s'agit d'un rapport non publié, mais qui reste relati-

vement descriptif ; seule y est critiquée la conception implicite de l'auteure selon laquelle quitter une ZEP serait une promotion.

Au total, il faut saluer la parution de cet ouvrage, tant sont rares les productions sur les inégalités entre les sexes à l'école. Mais s'il pose des questions très pertinentes, quand les ouvrages et leurs thèses sont véritablement discutées, il mêle aussi un peu curieusement des opinions personnelles d'une auteure enseignante ayant tendance à l'utiliser comme tribune du malaise des femmes enseignantes. Et puis, il vient un peu tard (les ouvrages présentés ont pour la plupart été écrits autour de 1990) : alors même que le débat sur la parité a été vif, alors même que *Le Monde de l'éducation* a récemment relancé le débat sur la mixité des classes, les analyses souvent pertinentes de S. Ernst auraient été les bienvenues et la portée de cet ouvrage bien plus grande.

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne, IREDU-CNRS

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 »)

L'ouvrage de Pascale Garnier se présente au premier abord comme un livre consacré au partenariat à l'école. En réalité, comme l'exprime clairement la table des matières, la réflexion engagée dans ce livre déborde de toutes parts la seule question du partenariat. Bien entendu l'ouvrage reste centré sur « l'intervention des autres » dans sa classe, question qui interpelle profondément le fonctionnement des écoles depuis les années 1990. Mais l'investigation s'étend aussi assez longuement sur la polyvalence du maître, tout particulièrement dans la perspective d'une mise en tension de ce qui apparaît aujourd'hui comme le noyau dur de l'identité professionnelle des enseignants du premier degré. La question des savoirs enseignés à l'école, ainsi que des rapports que les enseignants construisent avec ces savoirs occupe aussi une place notable, et d'ailleurs tout à fait justifiée. On l'aura compris : cet ouvrage embrasse bien plus que ce qu'il annonce et constitue une contribution importante à la construction d'un regard nouveau sur la professionnalité enseignante dans le premier degré, une professionnalité elle-même en pleine évolution comme les pages de P. Garnier l'illustrent bien souvent.

Le livre développe dans un premier temps une argumentation à propos de la polyvalence dont l'auteure montre bien le caractère ambigu : si l'écart entre le dis-

cours institutionnel et les réalités, comme le réalisme des enseignants, est bien rappelé, cela ne signifie pas pour autant une pure et simple disparition de l'objet dans les oubliettes de la pratique, mais bien au contraire la prégnance d'une espérance de polyvalence qui soit compatible avec la perspective de travailler avec l'autre, perspective finalement plus souvent désirée que redoutée aujourd'hui.

Le livre expose dans un second temps la diversité des intervenants qui sont aujourd'hui susceptibles de se rencontrer dans les écoles primaires, ainsi que les différentes modalités d'intervention auxquelles cette diversité donne lieu, les types de rapports que les enseignants entretiennent avec les uns et avec les autres : si on travaille « les yeux fermés », avec les collègues, on subit l'intervenant municipal, perçu comme plus ou moins imposé, on accepte le « coup de main » de l'aide-éducateur, etc. Cette diversité de rapports, qui suggère d'une certaine manière la richesse du travail à plusieurs, s'accompagne cependant chez les enseignants interrogés d'interrogations, voire de doutes et de méfiance quant à l'expansion de ces pratiques. L'attachement à rester « le maître de la classe » constitue un contrepoids important, en particulier lorsque le partenariat ne produit pas les effets désirés.

Au cœur de l'activité professionnelle enseignante, il y a bien sûr la classe et l'interaction maître-élèves. De ce point de vue, Pascale Garnier propose une analyse de l'attitude enseignante lorsque le maître est impliqué dans des situations de co-présence, en dégageant deux grandes postures : la première, dans laquelle le maître est plutôt « acteur », regroupe les différentes manières que l'enseignant utilise pour se trouver, malgré tout, une place dans le contexte de l'intervention extérieure ; la seconde, dans laquelle le maître est « spectateur », est plutôt faite de mise à distance. On appréciera en particulier dans ce chapitre la relation établie par l'auteure entre le regard porté par le maître titulaire sur les élèves et le développement de sa réflexivité professionnelle.

La question des défaillances et insatisfactions liées aux interventions extérieures est envisagée de façon subtile en faisant droit aux tensions internes qui parcourent le jeu ordinaire du travail partenarial en école : comment critiquer l'intervenant défaillant, sans risquer de perdre complètement cette ressource qu'il offre malgré tout à l'enseignant ? Comment articuler les logiques territoriales spécifiques de l'intervenant extérieur (notamment municipal) et celles qui sont propres à l'Éducation nationale ? Des questions qui, comme on le voit, renvoient à des problématiques qui débordent largement le seul problème du partenariat.

Le chapitre relatif à « l'ordre des matières scolaires » permet à l'auteure de « travailler » la question, par ailleurs

bien défrichée dans la littérature, de la hiérarchie des disciplines scolaires sous l'angle particulier du partenariat. L'analyse reste ici nuancée, par exemple en ne se contentant pas de la seule description des délégations de « disciplines périphériques » aux intervenants extérieurs, du plus périphérique (par exemple : math, géographie, EPS) vers le plus extérieur (par exemple : le maître, le collègue, intervenant municipal). L'intervention extérieure peut aussi être une occasion de s'impliquer dans un domaine que l'on maîtrise mal ; elle peut aussi amener à s'interroger d'une autre manière sur les relations entre les savoirs enseignés.

L'ouvrage se termine par un chapitre placé sous le signe du projet, considéré ici comme la perspective identifiée par les enseignants pour affirmer une alternative au cloisonnement et au saucissonnage disciplinaire, et comme manière pour les enseignants d'intégrer les perspectives bénéfiques liées à la qualité des savoirs dont seraient dépositaires les intervenants extérieurs. Le souci de conjurer les risques liés à la spécialisation disciplinaire apparaît alors comme un élément fort de l'affirmation identitaire de ces enseignants qui, sans souvent citer, comme le rappelle Pascale Garnier, l'expression de compétence transversale, réagissent de fait comme si l'expression dissimulait un fondement légitime de leur identité professionnelle propre.

Cet ouvrage, issu d'une recherche menée dans un cadre collaboratif entre l'INRP et l'IUFM de Créteil, possède finalement beaucoup d'attraits par les questions qu'il pose et surtout celles qu'il recontextualise : les enseignants (au moins ceux interrogés par Pascale Garnier) se révèlent finalement assez éloignés de ceux qui sont parfois décrits dans les rapports relatifs à leurs pratiques actuelles. Certes leurs rapports à la polyvalence sont ambigus, mais cette ambiguïté doit plus à la complexité des situations de travail dans lesquelles ils sont placés et dans lesquelles se trouvent **de toutes façons** et bien souvent de nombreux intervenants, qu'à une hypothétique résistance à « faire tout le programme ». De la même manière il serait très imprudent d'affirmer péremptoirement le recentrage sur les « fondamentaux », le « lire, écrire, compter », dont les enseignants sont d'ailleurs parfaitement conscients de l'importance, en ignorant complètement la place qu'occupe dans l'imaginaire professionnel la question de la « globalité de l'enfant » qui invite en permanence l'enseignant du primaire au regard pluriel sur ses élèves.

Un livre à la lecture extrêmement agréable, destiné à tous ceux qui s'intéressent aujourd'hui aux transformations qui affectent l'enseignement primaire et ses maîtres.

Gilles Baillat
IUFM de Reims

KAIL (Michèle), FAYOL (Michel) (dir.). – **Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages.** Paris : PUF, 2003. – 498 p.

L'Action École et Sciences Cognitives a été lancée en avril 2000 par le Ministère de la Recherche dans le but d'impulser une rencontre : celle des chercheurs en sciences cognitives et celle des praticiens de l'éducation et de la formation, trouvant ainsi l'occasion de construire une interface entre pratiques pédagogiques et recherche fondamentale en sciences cognitives. Le champ retenu est celui des apprentissages qui sont à la fois l'un des objets privilégiés de la recherche en sciences cognitives et, bien évidemment, au centre des préoccupations et des pratiques de l'École. Depuis une vingtaine d'années, la recherche a engrangé de nombreuses données dont elle rend compte, dans cette Action, grâce à des collaborations « mixtes » qui ont permis de dresser un bilan des acquis et des lacunes relatives aux savoirs concernant certains apprentissages.

Ce bilan a conduit à la publication de l'ouvrage *Les sciences cognitives à l'école* qui vise un vaste public : les enseignants souhaitant approfondir leurs connaissances sur les apprentissages et leurs futurs collègues en formation dans les IUFM, mais aussi les chercheurs et les étudiants avancés des disciplines relevant des sciences cognitives, et bien sûr, les professionnels de la remédiation.

Chacun des dix chapitres de l'ouvrage a été coordonné par un ou deux auteurs qui se sont entourés de spécialistes des questions abordées. Ces chapitres sont organisés en trois parties thématiques.

La première partie, *Des gènes aux fonctions*, regroupe trois chapitres qui abordent quelques-uns des déterminants du fonctionnement cognitif nécessaire aux apprentissages. Le premier chapitre de l'ouvrage, placé sous la responsabilité de M. Carlier et de A.-L. Doyen, intitulé *Génétique et développement cognitif*, montre que les progrès de la génétique moléculaire conduisent à repenser les mécanismes du développement cognitif normal ; ils contribuent aussi à une meilleure compréhension des relations entre la génétique et les anomalies du développement. Les terminologies utilisées *pour définir le retard ou l'arrêt du développement* sont précisées (p. 18-19). Trois syndromes sont analysés ; ils concernent les handicaps liés au chromosome X, pour lesquels la génétique est assez bien connue. La plupart des cas présentés ont été choisis parce qu'ils concentrent un grand nombre de recherches et représentent un défi pour l'éducation et pour les parents concernés. Les éclairages et les limites du recours aux modèles animaux dans l'étude génétique des déficiences intellectuelles sont également exposés et discutés. Enfin, les auteurs concluent que « *pour chaque maladie*

traitée, il faudrait considérer la possibilité de mettre sur pied des méthodes de prise en charge spécifiques » (p. 47) et elles en citent quelques exemples.

Le second chapitre porte sur *Le développement émotionnel, de ses régulations et de ses dysfonctionnements*, de la période fœtale à l'adolescence. Après avoir montré les difficultés de définition scientifique du terme émotion, J. Nadel en présente les dimensions physiologiques, comportementales et mentales, puis s'intéresse aux aspects normaux et aux dysfonctionnements du développement émotionnel. Elle tente d'expliquer d'où proviennent certains de ces dysfonctionnements et termine en déplorant le manque d'interactions entre des acteurs qui devraient représenter l'interdisciplinarité dans le domaine du développement et en particulier dans celui de l'émotionnel : pédopsychiatres, neuropsychiatres et psychologues développementalistes. Ce manque de coordination est-il lié à la définition floue de l'émotion ?

Le dernier chapitre a été pris en charge par D. Gaonac'h et A. Fradet, il a pour objet *La mémoire de travail : développement et implication dans les activités cognitives*. Depuis vingt ans, cette forme de mémoire génère beaucoup de travaux de recherche, car la mémoire de travail intervient dans de nombreuses activités cognitives, dont la lecture-compréhension et les traitements syntaxiques. Après un rapide exposé des modèles dominants, notamment celui de Baddeley, les auteurs font le point sur les déterminants supposés de la mémoire de travail et envisagent ensuite son rôle dans les activités scolaires. Si ce rôle est désormais bien pris en compte dans les approches de neuropsychologie clinique de l'enfant relatives à certaines difficultés scolaires, il est insuffisamment reconnu dans les analyses des acquisitions et apprentissages scolaires étudiés par la psychologie cognitive ou la didactique. Cependant, ce chapitre apporte des éléments susceptibles de servir de base à de telles analyses et rappelle le manque de travaux développementaux.

La deuxième partie, *Apprentissages : dimensions interactives*, porte sur différents aspects des interactions et stratégies d'intervention de l'enseignant. E. Drozda-Senkowska et P. Huguet ont coordonné le chapitre *Acquisition et régulation des compétences sociales*. Ils montrent le rôle de ces compétences dans l'apprentissage et les performances scolaires tout en insistant sur la nécessité d'intégrer le contexte et les caractéristiques sociales des individus dans les apprentissages. Ils décrivent aussi deux formes d'incompétences sociales tout en espérant que de nouveaux travaux pourront les prévenir.

Dans le chapitre suivant, P. Bressoux et P. Dessus considèrent les *Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Ils s'intéressent tout particulièrement aux stra-

tégies, conscientes ou non, se traduisant par des comportements de l'enseignant en situation. Après avoir décrit quelques lignes de force de la recherche en éducation dans le domaine ciblé du chapitre, les auteurs proposent une revue des travaux (au plan théorique, méthodologique et des résultats empiriques), et contrastent les travaux internationaux et les travaux français. Deux parties structurent ce chapitre. La première concerne la planification et le jugement des enseignants en lien avec leur comportement en classe ; la seconde traite de la gestion et de l'organisation des activités en classe. Les auteurs constatent « le relatif manque d'intérêt des chercheurs en éducation pour l'étude des pratiques enseignantes, en comparaison avec la grande focalisation portée sur les élèves... et le relatif isolement de la recherche française » (p. 248-249). Sur la scène internationale, des travaux existent, par exemple, sur l'efficacité du système éducatif. Pour terminer, les auteurs mentionnent le développement prometteur de l'approche ergonomique pour analyser le travail de l'enseignant comme une activité instrumentée.

A. Florin et D. Véronique font un bilan de *L'apprentissage de la communication en milieu scolaire*, essentiellement à l'école maternelle et élémentaire. Cette synthèse porte principalement sur le développement des capacités communicatives et sur l'utilisation des procédés de la communication verbale et non verbale pour l'apprentissage. Trois thèmes sont développés : le développement de la communication chez l'enfant et sa relation au processus de socialisation langagière, la communication en milieu scolaire, les interrelations entre la communication et l'enseignement des langues, essentiellement du français, en langue maternelle ainsi qu'en langue seconde. Les auteurs remarquent « le développement considérable des travaux sur la communication ... mais avec très peu de prise en compte du contexte scolaire... » (p. 296-297).

La troisième partie est centrée sur trois champs disciplinaires : l'arithmétique, les savoirs scientifiques et les activités artistiques. P. Barrouillet et V. Camos ont pris en charge le chapitre *Savoirs, savoir-faire arithmétiques et leurs déficiences*. Les auteurs parviennent à une série de conclusions. Les êtres humains disposent, très précocement, d'habiletés protonumériques, sur lesquelles les approches pédagogiques peuvent trouver une base. La recherche dispose de connaissances solides sur les acquisitions qui relèvent du cycle 1, mais ce sont celles qui posent le moins de difficultés sur le plan pédagogique. Il en est de même pour les rapports entre langage et arithmétique. En outre, l'interculturel contribue à expliquer des différences de réussite aux évaluations internationales en mathématiques. La connaissance des processus cognitifs en jeu dans les activités demeure insuffisante pour certains domaines comme par exemple, la résolution de problèmes,

les fractions et les nombres décimaux, qui mériteraient davantage de travaux.

Afin de dresser un bilan des recherches réalisées en didactiques des sciences à l'échelon français et international, A. Tiberghien a intégré de très nombreuses contributions pour former le chapitre *Des connaissances naïves au savoir scientifique*. Les thèmes choisis montrent « *la variété nécessaire des regards pour comprendre l'apprentissage et l'enseignement des savoirs scientifiques* » (p. 404). Ces thèmes sont les suivants : « les connaissances naïves sur le monde matériel du bébé à l'adolescence », « l'évolution des connaissances chez l'apprenant », « l'articulation entre différents types de connaissances », « les situations de formation et apprentissage des savoirs scientifiques et mathématiques ». On sait actuellement peu de choses sur la manière dont « *les êtres humains développent des types de connaissances comme les connaissances naïves et scientifiques qui coexistent tout au long de la vie... ni comment elles interagissent* » (p. 404).

Enfin les deux derniers chapitres portent respectivement sur *Apprentissages et motricités de la danse chorégraphiée* (S. Faure) et sur le *Développement et apprentissage des activités et perceptions musicales* (C. Drake et C. Rochez). Pour la danse, un bilan est dressé sur ses modes d'apprentissage et sur les principes d'incorporation des gestes de danse, dans les écoles de danse et dans les établissements scolaires. Ensuite trois points sont exposés : développement de la motricité, mémorisation des mouvements dansés et interactions entre le langage utilisé pendant une séance et l'apprentissage effectif. Pour la musique, les auteurs s'intéressent surtout à deux questions : le parallèle avec le bilinguisme et la prédominance du traitement perceptivo – cognitivo – moteur (intégratif) nécessaire à toute activité musicale. Enfin, sont évoqués les bénéfices à court et à long terme de l'apprentissage de la musique, les éventuelles modifications du cerveau consécutives à cet apprentissage et la notion d'âge critique.

Au total, les dix chapitres renferment des synthèses extrêmement documentées qui attestent des nombreuses connaissances disponibles sur certains apprentissages. Ils repèrent aussi des zones de moindre développement des savoirs, notamment dans la dimension développementale.

L'alliance provoquée par l'Action École et Sciences Cognitives a abouti à cet ouvrage, témoignage d'un cheminement de deux communautés pour lesquelles la question de l'apprentissage est un enjeu essentiel. Le possible prolongement de cette alliance demandera d'explorer divers chemins, de *construire un langage entre les disciplines, à tout le moins un langage de traduction des questions de la recherche aux praticiens et des praticiens à la recherche*

(p. 6). Pour que les praticiens s'approprient les apports de cet ouvrage, il faudra trouver des *passseurs*, pour reprendre la terminologie chère à J.-L. Derouet.

Martine Rémond
Maître de conférences en psychologie cognitive, IUFM de Créteil
et Université Paris 8, chercheur associé à l'INRP

MOREAU (Gilles) (Éd.). – **Les patrons, l'État et la formation des jeunes**. Paris : La Dispute, 2004. – 243 p.

Les patrons, l'État et la formation des jeunes entend traiter des relations particulièrement chaotiques, sinon ambivalentes, entretenues par le milieu entrepreneurial et l'État, spécifiquement l'Éducation Nationale, autour des questions de formation professionnelle des jeunes. Dix-sept contributions de spécialistes, sociologues et économistes pour l'essentiel, composent cet ouvrage, fruit d'un colloque tenu les 17 et 18 mai 2001 à Nantes.

Christian Baudelot fixe, en introduction, les oppositions séculaires et pointe une tendance lourde dans le domaine de la formation professionnelle des jeunes : « les relations particulièrement délicates en France entre l'école et l'entreprise sont depuis l'origine au principe de la contradiction qui le [l'enseignement professionnel] fonde. Cette contradiction primitive est une contradiction motrice » (p. 12). Caractère national ou local de la formation, certification par l'école ou par les entreprises, effort d'unification ou souci d'adaptation aux contextes spécifiques, autant de partitions qui donnent sens aux contributions étagées, en quatre niveaux, dans l'ouvrage.

La première partie, « Une histoire d'échelons et d'acteurs », pose les jalons de l'histoire de l'enseignement technique et professionnel. Prenant appui sur l'exemple de la ville de Nantes, Marc Suteau montre combien la mise en œuvre de la loi Astier de 1919 s'est avérée tributaire de jeux d'acteurs locaux. Leur intervention a contribué à la constitution d'une configuration singulière en matière de formation professionnelle des jeunes. Jean-Pierre Briand, quant à lui, décrit les atermoiements qui ont accompagné la mise en œuvre d'un enseignement technique piloté par l'État. Entre enseignements généraux et formules pratiques d'apprentissage, les orientations ont évolué au gré des politiques éducatives, et notamment sous l'effet de la prolongation de la scolarisation observée dès la fin du XIX^e siècle. En aval, Vincent Troger traite de « l'identité perdue » des enseignements techniques et professionnels. Selon l'auteur, ces derniers reposaient sur trois socles — aujourd'hui évanescents —, lesquels participaient activement à la promotion sociale des jeunes

diplômés : un recrutement sélectif à l'entrée, la valorisation d'une morale du travail en cours de formation, de solides réseaux d'anciens. Guy Bruzy, enfin, fait retour sur l'histoire passablement chaotique des diplômés professionnels, singulièrement celle du Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP). Il note notamment que « souvent associé à des activités socialement peu valorisantes, le CAP est devenu le 'bagage' minimal permettant aux exclus de l'école et aux publics en grande difficulté d'accéder au marché du travail. À cet égard, la mise en perspective historique est cruelle pour ce qui fut le diplôme emblématique de l'élite des ouvriers qualifiés ». (p. 72)

La deuxième partie, « Politiques éducatives et formation professionnelle », s'ouvre sur la contribution de Lucie Tanguy. L'auteur s'attache à décrire l'institutionnalisation de la catégorie « formation » du retour de la Deuxième Guerre mondiale à l'amorce des années 1970. Elle montre notamment la force de l'action menée au sein du Commissariat Général au Plan pour établir une règle d'équivalence entre formation (expression préférée à celle d'éducation) et emploi. Antoine Prost narre, par le menu, les modalités de création du baccalauréat professionnel en 1985. Il décrit la mise sur agenda politique, au confluent de préoccupations d'ordre économique (améliorer la qualification des jeunes pour mieux répondre à la concurrence internationale) et éducative (prolonger la scolarité des jeunes en étalonnant l'enseignement professionnel sur l'enseignement général et technique), de ce nouveau diplôme sanctionnant la fin d'études secondaires. La contribution de Gilles Moreau interroge, quant à elle, le renouveau de la formule de l'apprentissage. Une série de facteurs sociaux, économiques et politiques rendent justice de ce « nouvel âge » (p. 113) de l'apprentissage : une insertion professionnelle en souffrance des jeunes ; une entreprise dotée de vertus formatrices ; une valorisation de l'alternance à tous les étages de l'enseignement technique et professionnel ; l'action des conseils régionaux qui ont aujourd'hui entière compétence en matière de formation professionnelle des jeunes. Le texte de Fabienne Maillard sur la politique de promotion des diplômés tertiaires ponctue cette deuxième partie. Marquée au sceau de l'ambivalence, cette action s'inscrit sur fond d'incertitude quant aux « besoins » largement indéfinis des employeurs et exprime un volontarisme aux résultats passablement aléatoires.

La troisième partie de l'ouvrage interroge les logiques d'action promues par les entrepreneurs et les formateurs en matière de formation professionnelle des jeunes. Dans son texte, Catherine Agulhon précise que le régime pédagogique de l'alternance est hautement valorisé, par les milieux patronaux au premier chef. Présumée mieux préparer au monde du travail que ne le fait la formation

scolaire, l'alternance alimente cependant, pour l'essentiel, le marché externe du travail et développe peu d'effets tangibles sur l'insertion professionnelle des jeunes en entreprise. Prisca Kergoat insiste, quant à elle, sur les pratiques de sélection des futurs apprentis par une grande entreprise publique. Montrant comment cette première étape s'ajuste, de fait, à une politique de pré-recrutement, l'auteur décrit, en détail, les critères qui contribuent à la décision d'intégrer ou non le candidat : l'intériorisation des normes, valeurs et autres dispositions garantes d'une « adhésion aux nouvelles formes de gestion du travail et des travailleurs » (p. 162). Daniel Tacaille, enfin, puise dans le secteur de l'énergie une illustration de la délicate conjonction des intérêts et des pratiques entre milieu professionnel et milieu enseignant, des interpénétrations à géométrie variable entre les deux univers professionnels.

La quatrième et dernière partie se situe du côté des effets, en termes d'insertion, de la formation professionnelle des jeunes. Pascal Caillaud s'attache à l'analyse de la valeur conférée par les diplômés professionnels sur le marché du travail. L'auteur observe une grande variabilité selon la nature de la grille de classification concernée et décrit un jugement des employeurs à double détente : d'un côté, une attention au diplôme supposé attester de connaissances acquises ; de l'autre, une défiance envers les prétentions, notamment salariales, que pourrait exprimer son bénéficiaire. Henri Eckert interroge, quant à lui, les caractéristiques sociales des nouveaux ouvriers. S'il note une remarquable homogénéité du recrutement (des pères ouvriers), il discerne une pluralité de trajectoires scolaires avec, en toile de fond, une opposition entre jeunes ouvrières essentiellement issues de formation tertiaire, peu ou pas qualifiées, et jeunes ouvriers qualifiés de filière professionnalisante. Nathalie Frigul et Annie Thébaut-Mony traitent, pour leur part, des liens entre santé au travail et insertion professionnelle des jeunes. Un constat majeur porte sur la sur-accidentalité des salariés de moins de 25 ans, un quart d'entre eux connaissant un accident du travail chaque année. Enfin, Stéphane Beaud entreprend de rendre compte des motivations, souvent inconscientes, qui conduisent des bacheliers professionnels à entamer des études universitaires dans des filières générales, avec pour conséquence objective des taux d'échec aux examens particulièrement prononcés. Il analyse un « désir de retrouver par la bande la 'voie normale' et de prendre, ne serait-ce que provisoirement, une revanche sur ce qui leur apparaît, dans un contexte de 80 % au bac, comme un destin d'exclus précoces du système scolaire » (p. 216).

En conclusion, André D. Robert et Vincent Troger offrent une synthèse des principaux liens qui unissent et des principaux écueils qui distinguent les logiques scolaires et

patronales en termes de formation professionnelle initiale des jeunes. Leur point de rencontre concerne l'essor souhaité, de part et d'autre, de l'alternance. La principale pierre d'achoppement porte sur l'usage, à des fins de flexibilité organisationnelle, de la formation professionnelle des jeunes par les entreprises. Enfin, reste en suspens l'hypothèse des politiques de régionalisation, lesquelles inclinent plutôt à privilégier l'intérêt bien compris de l'acteur patronal, posant la question de la place effective des jeunes dans ce processus de formation.

Les patrons, l'État et la formation des jeunes brosse un état des lieux circonstancié des relations complexes qu'entretiennent les différents acteurs engagés dans la formation professionnelle des jeunes. Un enjeu majeur des discussions, répertorié par différents contributeurs, concerne le lieu pertinent (pour ne pas dire l'instance légitime) où dispenser cette formation. De fait, on observe que les efforts de conciliation et de partage des compétences entre l'école et l'entreprise masquent souvent une concurrence exacerbée entre elles. L'analyse de l'alternance proposée par Catherine Agulhon le démontre à l'envi. Un autre élément saillant, relevé par les auteurs, touche au statut du diplôme, à sa reconnaissance et à son usage par les employeurs. Christian Baudelot relève ainsi que « face au diplôme, le système productif se caractérise par une attitude profondément ambivalente. Il témoigne à la fois d'un fort attachement au diplôme en tant que norme collective de référence d'un niveau de connaissances et, dans le même temps, d'une méfiance constante envers les droits individuels qu'il procure à ses titulaires » (p. 16/17). Enfin, toute une série de débats relatifs aux modalités de création et au statut des diplômes professionnels, ainsi qu'au devenir de leurs titulaires, sont repris et nourris empiriquement par différents contributeurs. Circonspection est le substantif qui caractérise le plus fidèlement la tonalité générale de ces analyses. Entre effet d'opportunité (la création du baccalauréat professionnel par exemple), effet de manche (l'alternance comme forme d'insertion privilégiée des jeunes) et effet pervers (l'accès des « bac pro » à l'université et les désillusions qu'engendre leur échec), l'analyste est finalement invité à conserver une vigilance de tous les instants face aux discours promotionnels vantant à l'excès les bienfaits de la formation professionnelle des jeunes.

En contrepoint, on peut regretter que la cohérence d'ensemble de l'ouvrage souffre de la relative hétérogénéité des contributions qui le composent. C'est bien sûr le lot commun à toute publication d'actes, surtout lorsque le nombre des contributions est conséquent et que les angles d'attaque s'avèrent, du point de vue des problématiques posées et des disciplines convoquées, pluriels. Il demeure que le lecteur peine, parfois, à repérer le fil directeur qui anime cet ensemble de textes. Par ailleurs, la faible cumu-

lativité des analyses présentées (peu de contributions scellent un dialogue entre leurs auteurs) donne trop fréquemment l'impression d'une simple compilation de travaux au demeurant parfaitement suggestifs.

Ces dernières remarques n'invalident certes pas le projet d'ensemble de l'ouvrage. *Les patrons, l'État et la formation des jeunes* fixe bien les grandes étapes qui jalonnent l'histoire de la formation professionnelle initiale et interroge efficacement ses équilibres actuels. Le bilan proposé par ses auteurs éclaire précisément les controverses saillantes, les débats récurrents et les discussions du jour. On peut leur savoir gré de cette contribution.

Cédric Frétygné

Laboratoire Travail et Mobilités
Université Paris XII Val-de-Marne

PAPATSIBA (Vassiliki). – **Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité.** Berne : Peter Lang, 2003. – 290 p.

Vassiliki Papatsiba a étudié une catégorie de représentations qui est au cœur de nombreux problèmes posés par les – et aux – sciences sociales actuelles, celle de l'*Étranger*, ou, si l'on préfère un terme plus abstrait, de l'*altérité*. L'originalité de cette étude tient à ce qu'elle se situe sur le terrain non de la migration mais de la *mobilité*. Elle concerne en l'occurrence des étudiants de la région Rhône-Alpes ayant effectué un séjour dans un pays de la communauté européenne, dans le cadre du programme d'échanges universitaires Erasmus (il ne s'agit donc pas d'une situation professionnelle, mais d'un contexte de formation). V. Papatsiba analyse des rapports rédigés par ces étudiants à leur retour et commandés par l'administration ayant cofinancé leurs bourses. L'analyse a notamment porté sur 80 textes (de 10 pages en moyenne), prélevés dans la période 1995-1996 et 1996-1997, sur un total de 12000 déposés entre 1987 et 1998. Les textes étudiés représentent 11 pays de séjour ; 43 ont été écrits par des femmes et 37 par des hommes.

Il faut d'abord signaler – et louer – la grande prudence dont l'auteur a su faire preuve dans ses choix de méthode. Il lui fallait affronter deux obstacles dans la construction de son objet. D'une part, étant donné le type de matériau qui n'est pas un recueil de données finalisé par la recherche, les représentations de l'altérité – ce que V. Papatsiba appelle l'« autre culturellement différent » –, ne sont pas accessibles directement, et sont livrées aux marges de ces documents qui se présentent comme des rédactions assez convenues et scolaires. D'autre part, se-

conde condition, les représentations de l'altérité, loin de résider dans un contenu latent qu'une interprétation pourrait traduire, sont plutôt des significations produites dans une *dynamique d'élaboration* par des sujets engagés dans une expérience. Certes, ces sujets actualisent des schémas mentaux préexistants dans leur culture d'origine, peut-être sous forme de stéréotypes, pour ne pas dire de préjugés, mais ces schémas ont souvent été développés et transformés lorsque l'étudiant s'est confronté à la réalité du pays d'accueil et qu'il a dû s'adapter au nouvel environnement.

Ayant cherché à assumer ces difficultés, V. Papatsiba nous en restitue sa maîtrise progressive, et elle a eu l'heureuse idée de présenter les résultats des différentes étapes de son investigation et de sa pénétration des textes. C'est pourquoi son ouvrage mérite d'être spécialement recommandé aux chercheurs débutants, qui y trouveront un bel exemple d'intelligence méthodologique – et de ce qu'il faut qualifier de patience scientifique. Distinguant trois phases de traitement, le livre fournit dans chacune une série distincte mais complémentaire d'éléments.

1) La première phase est consacrée à une analyse automatique (effectuée grâce au logiciel *Alceste*). À ce stade, l'étude, attentive à la fréquence des éléments lexicaux, se heurte à la banalité apparente de ces textes qui, la consigne officielle aidant, égrainent les aspects attendus du séjour : apprentissages académiques, visites de monuments, découverte de la vie quotidienne, etc. Constat renforcé par une analyse du lexique de l'auto-évaluation, dans lequel dominent les termes d'« apprentissage » ou d'« enrichissement » dans le bilan des acquis du séjour. Cependant, certains rapports laissent filtrer une expérience plus personnelle et quelque peu initiatique en évoquant le défi d'émancipation que le sujet a relevé dans un milieu inconnu voire hostile. Et cela, qui suppose malgré tout une première approche de l'Étranger, s'accompagne d'une prise de conscience de la diversité culturelle, prise de conscience qui inclut le sujet lui-même, soit sur un mode réflexif (prendre du « recul »), soit sur un mode plus expressif (joie de vivre, d'explorer, etc.). Est ainsi éveillé un noyau de définition individuelle, comme dit V. Papatsiba, mais sur un fond d'identité nationale c'est-à-dire d'un sentiment d'appartenance, excluant tout processus de décentrage et de relativisation (sans qu'il s'agisse pour autant d'un repli sur soi). Ceci explique sans doute que, contrairement aux attentes, les étudiants mobilisent très peu de références à ce qui serait une identité européenne.

2) La deuxième étape est celle d'une analyse thématique (sur la base des 80 rapports), qui atteint plus précie-

sément une représentation de l'étranger et de l'altérité en cernant l'enrichissement culturel évoqué par les étudiants. En recherchant, au-delà des catégories ordinaires par lesquels les sujets classent le monde, les registres sous-jacents de leurs commentaires, l'analyse construit une cartographie de l'expérience Erasmus dans laquelle se dessinent 5 centres d'intérêts : 1) les données du cadre de vie, 2) les fonctionnalités de ce cadre de vie, 3) la sphère d'action individuelle, 4) les relations interpersonnelles, 5) les images de lui-même que le sujet confie à sa propre écriture. Et sur l'ensemble, quoique les catégories 4 et 5 soient les moins abordées, c'est dans la quatrième que se trouve la zone sensible des représentations de l'autre culturellement différent.

Se dégage de là une double polarité, déjà entrevue : d'un côté les rédactions sont attirées par une description de type livresque à base de connaissances générales et d'évocations de l'environnement, dans laquelle le sujet se tient à distance de la réalité sociale et culturelle du pays d'accueil ; et d'un autre côté il s'agit d'une narration qui approche le pays de façon plus subjective, dans une vraie proximité avec la culture considérée. V. Papatsiba approfondit en conséquence une distinction de deux modes de perception et d'élaboration de l'idée de l'Étranger et de l'altérité, le mode de l'extériorité et celui de l'intériorité.

Sur le registre de l'extériorité, la rencontre de l'Étranger se produit avant tout dans le cadre de ce tourisme culturel qui s'attache aux monuments, aux conventions de la vêtue, aux normes de la politesse, qui s'intéresse aux manifestations festives, aux styles de vie – insistant par exemple sur les horaires d'ouverture des magasins, etc. La « société étrangère » est alors perçue à travers le prisme de la culture nationale du sujet, et elle est saisie dans un schéma déformant et déterministe : les particularités culturelles des autochtones semblent dépendre d'un « type » abstrait (l'« Allemand » en soi, les Anglais en général, etc.), comme si on avait affaire à un tout uniforme. Logiquement la compréhension de l'étranger tombe sous le coup de la dualité xénophilie-xénophobie ; par exemple l'affirmation du national voire du régional est interprétée comme crispation identitaire et évitement de ceux qui ne relèvent pas du groupe. On est dans l'opposition du chaud et du froid.

Sur le registre de l'intériorité par contre, l'approche de l'altérité est encouragée par les relations établies, donc par des attitudes de communication qui procèdent elles-mêmes d'une insertion, soit dans un environnement universitaire (résidences ou autres lieux de rencontre), soit dans la société qu'on serait tenté de dire « réelle » (dans des associations, des activités de loisir et même par

l'exercice d'emplois rémunérés). Comme on peut le prévoir, cette tendance concerne juste un tiers des rapports, mais elle montre que l'interpersonnel devient vecteur de l'interculturel, autrement dit que les relations proches déterminent l'acquisition des compétences interculturelles – la maîtrise linguistique, la saisie et l'usage des implicites culturels, les phénomènes de polysémie, etc. (autre sujet d'étonnement : l'acquisition de la langue est très peu abordée dans les rapports). Que l'insertion dans des sociabilités signe un intérêt pour la compréhension de l'Étranger pourrait passer pour un truisme ; mais ce serait oublier que cette insertion suppose (médiation essentielle et sans doute valable aussi bien en situation de mobilité que de migration) de se représenter soi-même comme étranger, donc d'adopter des attitudes vis-à-vis de soi et des autres qui affrontent et assument l'expatriation comme telle, toutes choses dont V. Papatiba souligne les très intéressantes conséquences (voir le chapitre VIII).

3) La troisième phase achève l'étude par une analyse du discours et donc de l'énonciation, et elle distingue cette fois deux sous-corpus principaux, ce qui retrouve sous une autre forme les précédentes polarités : il y a d'une part la série caractérisée par l'absence (ou la faible présence) du « je » et qui se rapporte à un auditoire universel ; et il y a d'un autre côté la série caractérisée par une forte présence du « je », voire une mise en scène de l'*ego* et qui en appelle à un auditoire « alter », concrétisé et présentifié en quelque sorte (un « vous » plus systématique par exemple), donc installé presque à demeure, comme la cible d'une adresse singulière. Cette approche permet de mieux cerner la négociation personnelle et permanente du sujet avec l'altérité. Elle se résume dans l'opposition entre une posture de *distanciation* et une posture d'*implication*.

Le récit distancié est dominé par l'abord scolaire et « livresque ». Le sujet y saisit moins l'altérité comme telle que l'identité de l'Étranger, et une identité plus ou moins figée. Parmi les indices d'étrangeté qu'il expose et commente, l'espace est souvent privilégié. On est dans l'univers d'une expatriation vécue comme perte et dépossession. Mais dès que le sujet se montre impliqué, il développe un récit plus expressif qui désigne des repères sociaux et affectifs, notamment la constitution d'un entourage, d'un réseau de relation, etc. Ces textes comportent des marques d'individualité qui n'annulent pas la perception de l'altérité mais l'approfondissent au contraire. Il n'y a là aucun paradoxe : en s'inscrivant dans des processus d'échanges et en se rendant disponibles à une communication avec autrui, surtout dans le cadre de contacts voulus, jamais fortuits, les sujets deviennent capables de surmonter le regard centré sur

leur propre culture. En d'autres termes, ils n'appréhendent et même ne vivent plus l'Étranger et l'étrangeté selon une modalité plutôt fermée et *universalisante*, mais selon une modalité plutôt ouverte et *relativiste*, laquelle s'affranchit de l'ethnocentrisme (l'auteur s'appuie en ce point, à juste titre, sur une réflexion d'Alain Touraine – dans « La formation du sujet », in *Penser le sujet*, dir. F. Dubet, M. Wieviorka, Fayard, 1995).

Relevons enfin dans le travail de V. Papatsiba, en plus des données empiriques et de ses propositions théoriques, au-delà d'un éclairage intéressant sur des questions annexes comme les tendances nouvelles l'enseignement supérieur, les pièces à l'appui de deux grandes interrogations, sur l'*appartenance* et sur la *reconnaissance* – questions qui, étant sources de difficultés de la société moderne et des contextes qu'on appelle pluriethniques ou multiculturels, ont de grandes incidences sur la sphère éducative, dès lors que celle-ci s'attache à fixer les principes et les modalités de ce qui pourrait être une *éthique de la tolérance généralisée*.

Concernant les sentiments d'appartenance, le livre de V. Papatsiba nous invite à distinguer deux mouvements (voir le chapitre VIII, déjà signalé). Dans un premier temps, lorsque les étudiants évoquent la formation de sociabilités et donc de solidarités, on constate que la proximité avec l'Étranger s'opère chez eux soit à l'extérieur soit à l'intérieur du milieu universitaire. En outre, dans ce dernier cas, les rencontres avec les condisciples Erasmus originaires des autres pays sont décrites comme très grisantes et s'avèrent déboucher sur un sentiment très particulier, qui est à la fois un sentiment d'appartenance à une communauté (qui isole et sans doute protège) et un désir d'ouverture et d'accroissement des liens avec l'Étranger et l'inconnu. Ceci crée même un sentiment d'appartenance à l'humanité, explique V. Papatsiba. Ensuite, dans un second temps, sur cette base d'assimilation à un nouveau groupe, et en fonction de la caractéristique de ce groupe, l'étudiant accepte et affirme *sa propre position d'étranger*. Mieux encore, l'étudiant, ainsi rapproché de ceux, différents de lui mais avec lesquels il partage un statut, se perçoit *positivement* en position d'étranger, et c'est par cette image gratifiante qu'il rencontre et intègre l'Autre Étranger. Retenons cette causalité qui mène d'un groupe d'appartenance, qu'il faudrait plutôt appeler un *cercle de loyauté*, à une image positive de soi et ensuite à une ouverture vers autrui. Fait à méditer, qui d'ailleurs retrouve certaines propositions probantes de la psychologie sociale (on peut consulter sur ce point la commode synthèse de T. Kozakaï. *L'étranger, l'identité. Essai sur l'identité culturelle*, Payot, 2000), et qui révèle la condition collective et peut-être même « communautaire » de l'intégration (ce

qui ne signifie pas exactement « communautariste »), alors qu'on se réfère la plupart du temps seulement aux seuls droits individuels – bien sûr indispensables.

Concernant la *reconnaissance*, terme plus classique de la philosophie - remis à l'honneur ces dernières années à partir de travaux comme ceux de Ch. Taylor (voir *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Flammarion, 1994) –, le livre de V. Papatsiba nous aide à comprendre qu'il ne s'agit pas seulement d'une perception sensible et d'un constat objectif des différences, culturelles ou autres, mais plus essentiellement du *respect de la dignité des différences*. Deux hypothèses du livre y concourent. La première énonce que la rencontre authentique de l'autre culturellement différent ne découle pas du pur et simple séjour en terre étrangère, mais qu'elle demande à « être un objectif en soi, poursuivi avec constance et volonté ». La seconde, complémentaire, explique que ce processus s'appuie toujours sur le déploiement de ressources, et que, dans cet effort, la distance avec l'autre culturellement différent devient une distance interpersonnelle à franchir. La reconnaissance est un projet et un programme. Ni l'immersion, ni l'expérience primaire d'une autre culture ne sont des garanties suffisantes d'une réelle ouverture. Du reste, ceux qui font preuve d'un tel état d'esprit traversent souvent eux-mêmes une phase de méconnaissance.

De telles définitions de l'appartenance et de la reconnaissance pourraient en fin de compte contribuer à une compréhension de l'*identité* – terme ô combien surchargé et galvaudé. Retenons au moins de cette étude une salutaire méfiance à l'encontre des lectures substantialistes de l'identité culturelle. Personne, aucun individu, aucun groupe, aucun peuple, n'est constitué comme un type essentiel, une mentalité inaltérable, une âme révélée par une histoire pensable sur un mode de nécessité naturelle – type ou mentalité qui se confronteraient ensuite, plus ou moins bien, aux autres proches ou lointains. Observons plutôt les phénomènes de rencontres en situation, l'imagination collective des frontières pour la découverte des voies de passage. Les rapports de l'Orient et de l'Occident ne devraient pas manquer de nous édifier dans les temps nouveaux qui s'annoncent.

Un mot encore. Si l'on connaît les origines *étrangères* de Vassiliki Papatsiba, grecque en l'occurrence, nous pourrions admirer sa maîtrise de l'écriture dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle ; mais nous saurons aussi apprécier dans son livre les discrètes saveurs d'une autobiographie retenue et inavouée.

François Jacquet-Francillon

SARREMEJANE (Philippe). – **L'EPS depuis 1945 : histoire des théories et des méthodes**. Paris : Vuibert, 2004. – 304 p.

Philippe Sarremejane, présente un ouvrage consacré à l'histoire de l'éducation physique et plus particulièrement à l'histoire critique de ses théories et de ses méthodes depuis 1945. Cette étude est exemplaire car peu d'auteurs se sont attachés à ces aspects. L'étude exige en effet une bonne connaissance historique de l'éducation physique et sportive mais aussi des connaissances épistémologiques et philosophiques conséquentes. Il s'agit donc d'un voyage au cœur de l'éducation physique et sportive et de ses fondements les plus rarement évoqués.

L'objet de l'ouvrage de P. Sarremejane consiste à comprendre les principes de rationalité de l'éducation physique, discipline scolaire. Cette discipline plus sans doute que beaucoup d'autres établit un rapport de proximité aux pratiques sociales corporelles et dès lors pose des rapports particuliers aux sciences et aux pratiques. Comprendre l'éducation physique, pour l'auteur, exige d'étudier ses principes de mise en ordre, de rationalité et donc de saisir le délicat équilibre entre la théorie et la pratique. Cette étude proche de l'épistémologie et de l'histoire des idées est qualifiée par son auteur de démarche d'épistémologie historique. L'objet de cette recherche est de comprendre et d'expliquer les relations entre des théories et une pratique. Ces interrogations se déclinent en trois questions majeures : Quelle est la validité rationnelle des discours de référence ? Quelle est la validité de l'application des savoirs de référence à la pratique ? Quelle est la valeur d'une théorie de la pratique ?

Le corpus d'études choisi repose sur la revue professionnelle « Education Physique et Sportive » créée en 1950. L'auteur complète ce corpus en analysant certains ouvrages d'auteurs dont l'influence a été majeure durant cette période. Le choix des articles recueillis et étudiés est justifié par l'auteur par l'existence dans les articles « d'un critère du savoir rationnel et objectif prenant en compte un système de formes dans un langage et une tendance vers la conceptualisation de l'individuel ».

Neuf chapitres regroupent les différentes orientations de l'éducation physique au cours de cette seconde partie du XX^e siècle. Ces neuf chapitres, de surface à peu près identique, s'attachent à caractériser les orientations de l'éducation physique et sportive et de les border temporellement. Un dernier chapitre, plus important, clôt l'ouvrage. Il tente de déterminer de manière plus synthétique les rapports de l'éducation physique et de la science de 1952 à 2000.

Les quatre premiers chapitres s'étendent sur une période identique, de 1945 à 1970. Ils mettent en évidence des tendances conceptuelles de l'éducation physique et sportive différentes. Le chapitre un se centre sur les déterminants d'une pédagogie du rendement et du contrôle, le chapitre deux prend la mesure des moyens de lutte contre l'électisme, le troisième cerne la phénoménologie appliquée ou les pédagogies de la signification. Enfin le quatrième chapitre, couvrant cette période, prend en considération les « structuralismes appliqués ».

Suivent cinq chapitres que l'auteur situe en succession chronologique. Les structuralismes appliqués (1950-1970), le structuralisme scientifique comme norme de rationalité (1960-1970), les pédagogies du traitement didactique (1969-1975), la concrétisation des effets de l'enseignement (1976-1981), réémergence des didactiques de l'éducation physique (1982-1996), les compétences comme contenu d'enseignement (1999-2000).

Enfin, cet ouvrage concentre l'ensemble des réflexions menées en un chapitre intitulé l'éducation physique et la science. Dans ce chapitre l'auteur fait état des principales étapes qui de 1950 à 2000 marquent les relations complexes de l'éducation physique à la science. Ce chapitre précède la conclusion mais marque en fait le bilan des investigations menées dans les chapitres précédents. La conclusion permet à l'auteur d'aborder une réflexion plus générale sur les apports réciproques des discours et des pratiques en éducation physique et sportive. La lecture de chacun de ces chapitres bien documentés est riche. Nous regrettons cependant que le chevauchement des dates qui ouvrent et closent chaque chapitre puisse laisser parfois perplexe un lecteur peu avisé. De même, le choix des titres des chapitres ne semble pas présenter une grande unité théorique. Les chapitres mélangent des intitulés où les orientations philosophiques dominent (les structuralismes appliqués, ou la phénoménologie appliquée) à des intitulés où les méthodes en éducation physique s'imposent (les pédagogies du traitement didactique ou les compétences comme contenu d'enseignement). Ces aspects peuvent nuire à la lisibilité immédiate de l'ouvrage. Ils n'entachent cependant en rien la qualité des informations et des arguments présentés dans chaque chapitre.

Revenons plus particulièrement sur ce qui apparaît comme les chapitres sensibles du livre, ceux qui permettent de comprendre « la théorie » de l'auteur sur les rapports de l'éducation physique à ses discours et à ses pratiques. Le dernier chapitre « L'éducation physique et la science (1952-2000) » condense l'essentiel de l'auteur. P. Sarremejane s'appuie sur la période 1952-1966 et la floraison de positions contradictoires quant à l'utilisation de la science en éducation physique pour clarifier les voies

d'approche des relations théorie-pratique en éducation physique. Trois positions émergent : une prudence face à toutes les formes de psychologie appliquée, un applicationnisme zélé et une tentative pour créer une véritable science de l'éducation physique. P. Sarremejane analyse les enjeux de chacune de ses tendances et leur place dans l'évolution de l'éducation physique dans la seconde moitié du XX^e siècle.

En conclusion P. Sarremejane concentre sa réflexion sur trois points essentiels.

Les discours et les pratiques : leurs apports, les trois fonctions de la culture savante en éducation physique et sportive et les points clés d'une épistémologie des sciences de l'homme.

Pour l'auteur, tous les courants qui ont traversé l'histoire de l'éducation physique depuis 1945 ont obéi au postulat suivant : il faut d'abord savoir pour agir. Quel bilan tirer de cette orientation ? Trois positions émergent de l'étude historique. Théoriser pour la pratique ou la référence à l'applicationnisme, théoriser la pratique, c'est dégager un savoir de l'action et un savoir pour l'action et agir dans une pratique finalisée qui, pour l'auteur, permet la production d'un savoir en acte. Ces trois types de savoir, le savoir théorique, le savoir pratique et le savoir en acte, correspondent à des degrés de rationalité différents et font appel à des épistémologies différentes. P. Sarremejane nomme ces épistémologies rationalisme théorique (savoir appliqué aux pratiques) et rationalisme pratique (producteur de méthodes). Il estime également que le scepticisme peut aider à sortir de l'impasse bien souvent créée par l'opposition terme à terme de ces deux rationalités. Il faut, dit l'auteur, comme certains théoriciens l'ont fait, reconnaître notre incapacité à donner des preuves d'un savoir exploitable par le praticien.

La complexité des rapports théorie et pratique est analysée ensuite au travers de trois fonctions principales dans la détermination de la culture savante en éducation physique et sportive : les théoriciens-concepteurs, les didacticiens et les épistémologues. Chacune de ces catégories est caractérisée en quelques traits centraux. L'auteur marque les différences pour faire apparaître un certain immobilisme dans les positions des uns et des autres. Le mode d'approche de chacun d'eux est évidemment différent. Une écoute plus attentive de l'un vers l'autre activerait et nuancerait l'idée que la culture savante en éducation physique et sportive s'est surtout attachée à la transmission de données scientifiques et philosophiques à une corporation de praticiens. Les perspectives dressées par l'auteur sont empreintes d'une grande prudence. Celui-ci estime en effet que les positions trop arbitraires, définitives ou trop peu nuancées ont clos trop rapidement les avancées plu-

rielles et maintenu en place l'opposition entre théorie et pratique ou plus précisément sans doute entre science et pratique. Il milite pour que soit prise en considération l'idée de développer une perspective de recherche plus que l'affirmation d'une position particulière. Cette perspective a pour « ... point de fuite... une ontologie, une méthodologie et une efficacité pratique ». « Les théories de l'éducation physique passeront progressivement, selon lui, d'une théorisation-prescription à une théorisation-application ».

Cet ouvrage nouveau ouvre à notre sens une série de réflexions sur le statut épistémologique de l'éducation physique et sportive. P. Sarremejane juge également indispensable de prendre en compte les travaux sur l'enseignement de l'éducation physique au quotidien. La didactique témoigne de cet effort et est analysée dans cet ouvrage comme une dimension indispensable à la détermination d'une épistémologie historique de l'éducation physique.

P. Sarremejane s'appuie donc sur les travaux qu'avaient, il y a une trentaine d'années, initiés quelques auteurs (essentiellement G. Vigarello et P. Arnaud). Il les enrichit des réflexions menées autour des contenus pratiques de l'éducation physique. L'éducation physique se présente donc grâce à cet ouvrage comme une discipline qui dépasse très largement l'image que certains veulent bien en donner. Bien que présentée comme une discipline pratique elle n'exclut ni ne réduit les débats sur ses fonde-

ments éducatifs et ses références aux grandes théories philosophiques présentes au cours du XX^e siècle. Cet ouvrage donne vie aux questions d'orientation d'une discipline mais sans se contenter d'analyser l'évolution des valeurs affirmées par cette discipline ou de prendre uniquement en compte les instructions qui scandent son évolution. L'originalité de cet ouvrage provient bien d'une volonté d'analyser l'éducation physique à partir de données philosophiques, épistémologiques et d'histoire des sciences maîtrisées sans quitter l'éducation physique quotidienne et les contenus qui la fondent.

Cet ouvrage, qui étend son investigation de 1945 à aujourd'hui, couvre la période proposée à l'étude pour les étudiants candidats aux capecs et à l'agrégation en éducation physique. P. Sarremejane dédie ce livre à la communauté de praticiens de l'éducation physique. En incluant les étudiants en formation à cette communauté, nous l'incitons vivement à lire cet ouvrage qui révèle une lecture originale de l'éducation physique, de ses enjeux et de ses débats. La lecture de cet ouvrage permettra sans aucun doute d'élargir les visions classiques de l'histoire de l'éducation physique et de mieux saisir la dynamique de cette discipline scolaire déterminée, comme les autres disciplines scolaires, par des orientations morales claires et par des contenus d'enseignements pertinents.

Yvon Léziart

Ufraps Université de Rennes 2

Jacky Beillerot (1939-2004)

Jacky Beillerot nous a quittés brutalement le 1^{er} septembre 2004, à la fin d'une matinée où il avait assuré une conférence dans un organisme de formation : aucune fin n'aurait pu être plus symbolique de l'ensemble de sa vie.

Jacky Beillerot s'était, depuis les années 70, intéressé à la formation des adultes et à l'éducation permanente. Il avait fait partie des premières aventures de la formation d'adultes, à l'Éducation Nationale, à partir de 1972, comme Conseiller au Centre intégré de formation de formateurs, puis au CAFOC de l'Académie de Versailles, après avoir été professeur d'histoire-géographie au lycée d'Angoulême puis enseignant d'expression et de formation générale à l'IUT de Poitiers. Il a été aussi un militant syndicaliste, ayant été au bureau de l'UNEF pendant la guerre d'Algérie puis au SGEN-CFDT.

De son expérience de formateur d'adultes, il a gardé, après son intégration en 1979 comme assistant au département de sciences de l'éducation de Paris X-Nanterre (après y avoir été chargé de cours pendant plusieurs années) un grand intérêt pour les questions de formation d'adultes et il a milité toute sa vie pour que les sciences de l'éducation consacrent des recherches à ces questions. C'est de cette réflexion sur la formation d'adultes qu'est né son intérêt pour la

notion de rapport au savoir, qu'il a ensuite travaillée d'un point de vue historique, théorique et empirique. Il rappelait sans cesse que l'éducation ne concernait pas seulement le système scolaire, mais bien d'autres champs encore, comme l'éducation familiale ou encore l'éducation permanente.

Devenu maître de conférences, il a dirigé le département de sciences de l'éducation de Paris X-Nanterre de 1985 à 1988. Durant son mandat, le nombre d'étudiants et d'étudiantes du département s'est accru de manière significative grâce à la signature de plusieurs conventions avec des centres de formation de travailleurs sociaux. Ces conventions permettent aux stagiaires en formation continue de ces centres de venir faire un cursus de licence et/ ou de maîtrise de sciences de l'éducation en même temps que leur formation.

En 1987, il soutient une thèse d'État sur travaux avec une note de soutenance dont l'objet est précisément la notion de rapport au savoir.

Ayant été nommé professeur, toujours à Paris X-Nanterre, il crée une équipe de recherche qu'il intitule *Savoirs et rapport au savoir*, équipe qui sera rejointe par plusieurs collègues et qui comprend aujourd'hui six membres statutaires, 13 enseignants-chercheurs associés et 29 doctorants.

Mais Jacky Beillerot ne s'est pas contenté de contribuer à l'organisation et au rayonnement du département de sciences de l'éducation de Paris X-Nanterre. Il a joué un rôle essentiel dans la communauté des sciences de l'éducation, apportant une contribution très importante à l'AECSE (l'Association des Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation), comme membre de son CA. Il a joué un rôle important dans l'organisation des premiers congrès et colloques de recherche en éducation. Il militait pour que soit développée la recherche en éducation, afin qu'elle puisse éclairer aussi bien les pratiques éducatives que les actes des décideurs. Il a participé au CNCRE, (Comité National de Coordination de la Recherche en Education), où il avait réalisé un travail d'étude très intéressant sur les revues du champ, puis à la commission Prost, qui est à l'origine du PIREF (Programme Incitatif de Recherche en Éducation). Il appelait les décideurs à développer « une pensée politique raisonnable et audacieuse sur les questions d'éducation ».

Mais il avait une autre préoccupation à laquelle il attachait une grande importance : la diffusion des recherches en éducation auprès des praticiens. C'est ainsi qu'il a inventé une manifestation très originale : la Biennale de l'éducation et de la Formation, qui s'est tenue régulièrement tous les deux ans depuis 1992 et en partenariat avec l'INRP depuis 2000. Pour organiser ces Biennales, il avait créé une association, l'APRIEF (Association pour la Promotion des Recherches et des Innovations en Education et Formation), dont les membres devaient contribuer avec lui à la structuration et à l'animation intellectuelle de ces manifestations. Ces Biennales ont rassemblé à chaque fois plus d'un millier de personnes, avec des conférences, des tables rondes, des colloques, des ateliers, mettant en relation, selon des modalités de travail originales, chercheur/ses, innovateur/trices et praticien/nes.

Toujours dans cette perspective de diffuser les recherches en éducation auprès d'un plus large public, il est l'auteur de nombreux articles dans *Les Cahiers Pédagogiques* et dans *le Monde de l'éducation* (où il a tenu pendant sept ans une chronique qui rendait compte des livres qu'il jugeait importants). Il était aussi président de l'association Arc-en-ciel théâtre.

Devenu récemment professeur émérite, il s'était consacré encore plus systématiquement au développement de la recherche sur la formation des adultes. Récemment, il avait créé, avec d'autres, une nouvelle

revue de recherches dans ce domaine, intitulée *Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*. Il avait aussi fondé une nouvelle association, le GEHFA (Groupe d'Étude-Histoire de la Formation d'Adultes), qui s'est donné pour but de promouvoir les recherches sur l'histoire de la formation des adultes.

Il est l'auteur, seul ou en collaboration, de treize livres dont certains ont fait date : *L'idéologie du savoir* en 1979 chez Casterman, *La société pédagogique* en 1982 aux PUF, *Voies et voix de la formation* en 1988 et *L'éducation en débats : la fin des certitudes* en 1988 chez l'Harmattan. Il a eu aussi une activité importante comme directeur des collections « Savoir et formation » chez l'Harmattan et « Biennales de l'éducation » aux PUF.

Au niveau de la recherche, il a contribué, avec Bernard Charlot, à l'élaboration et au développement de la notion de « rapport au savoir », comme notion organisatrice du champ des recherches sur l'éducation et fait de nombreuses recherches sur les savoirs et la formation des adultes. La note de soutenance de sa thèse d'État s'intitulait *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*. Elle montrait la double origine de la notion de rapport au savoir : d'une part la psychanalyse, mais aussi la sociologie et en particulier la sociologie de la formation des adultes. Il est resté fidèle dans sa théorisation à cette double origine, qui correspondait aussi à ses liens avec la sociopsychanalyse de Gérard Mendel et le groupe Desgenettes dont il avait été membre.

Il a sans cesse poursuivi sa réflexion à la fois sur les dimensions socio-historiques des savoirs et sur les multiples manières dont un sujet psychique singulier peut les faire siens à travers son intégration à diverses institutions. Disposition intime, le rapport au savoir se constitue très précocement dans les rapports complexes que le jeune enfant entretient avec les personnes significatives de son entourage (en lien avec le désir et l'interdit de savoir), puis il se transforme peu à peu par les milieux socio-institutionnels que le sujet, enfant, jeune, adulte rencontre tout au long de sa formation, tout au long de sa vie. Dans ces différents milieux, le sujet va découvrir de multiples savoirs de diverses natures. « *Grammaire sociale* », ces savoirs obéissent à des codes complexes qui définissent à la fois leurs modalités de production, leurs contenus, leurs producteurs (et productrices) et leurs destinataires légitimes. Ainsi le sujet les découvre comme déjà là, constitués par les groupes sociaux et la tradition auxquels il appartient ou aux-

quels il va s'intégrer. C'est par l'appropriation de ces savoirs que le sujet apprend, s'éduque, forme et transforme son rapport au savoir.

En 1997, pour le *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, Jacky Beillerot propose de définir le rapport au savoir comme un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ». Cette définition met l'accent sur les dimensions actives et créatives, pour un sujet donné, de son rapport au savoir. Il ne s'agit pas de définir des caractéristiques données et stables d'un sujet cognitif, mais de comprendre comment, dans un certain état des savoirs constitués d'une société dans lequel l'individu naît et se développe, celui-ci va pouvoir forger sa manière propre de se rapporter aux savoirs existants, se confronter à eux, les accepter ou les rejeter, et, s'il les accepte, de se les approprier, pour produire sa propre façon de comprendre le monde et d'agir sur lui.

Et enfin Jacky Beillerot n'était pas seulement un organisateur et un chercheur : c'était aussi un incomparable praticien de l'enseignement et de la formation. Des générations d'étudiants et d'adultes en formation continue ont bénéficié de son accueil, de son écoute, de sa disponibilité, de son soutien sans faille, de sa direction exigeante, de son humour, de son énergie. Il avait su tirer de son histoire personnelle une ardeur à comprendre, une capacité à entrer en résonance avec la souffrance d'autrui. Par son désir de savoir, son éthique personnelle, sa profonde humanité, il savait redonner courage et confiance.

C'est l'ensemble de ces activités multiformes qui ont été reconnues par les décorations qu'il a reçues : il était Officier des Palmes Académiques et Chevalier de la Légion d'Honneur.

Il restera vivant dans notre affection et notre souvenir.

Le collectif « Savoirs et rapport au savoir »
Paris X-Nanterre

ISSN : 0 755 9593
ISBN : 2-9506879-1-1

CERSE (EA 965)
Université de Caen

Les Sciences de l'éducation

• Pour l'Ere nouvelle
Revue internationale

L'Education, entre droit et discipline

vol. 37, n° 4, 2004

Numéro thématique coordonné par
Eirick PRAIRAT

Eirick PRAIRAT

Introduction : Entre droit et discipline

Annie TSCHIRHART

De la discipline des collèges de l'Ancien Régime à la discipline napoléonienne :
rupture et filiation

Jean-François CONDETTE

Les Lycéens revendiquent le droit à la parole. La nécessaire réforme du régime disciplinaire français à la fin du XIXe siècle

Jacques BOURQUIN

Éducation disciplinaire et correction.

Les colonies pénitentiaires pour mineurs (XIX^e/1^{re} moitié du XX^e siècle)

Eirick PRAIRAT

La Réforme disciplinaire de juillet 2000 ou la difficile entrée du droit à l'école

Christiane GINSBERG-CARRE

L'Éducation dans la famille : de la puissance paternelle à la responsabilité parentale

SOUVENIR

MUSEE PEDAGOGIQUE

Jean Gaillard. Discipline scolaire. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*.
Henri Marion. *La Discipline libérale*. Présenté par Hervé TERRAL.

NOTES DE LECTURE

NOUS AVONS REÇU

Abonnement 4 n° / an : - Institution : 50 € - Individuels : 40 € - Etudiants : 30 €

Vente au numéro : 14 €

Accompagnez votre commande de votre règlement par chèque libellé à l'ordre de l'ADRESE
ou d'un bon de commande

CERSE – Service abonnements – Université de Caen – BP 5186 – 14032 Caen cedex

Tél. : 02 31 56 64 85

Fax : 02 31 56 54 58

E-mail : sc-educ@sc-homme.unicaen.fr

Web : www.unicaen.fr/mrsh/cerse

La revue a reçu...

- ANNOOT (Emmanuelle), FAVE-BONNET (Marie-Françoise) (coord.). – **Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer.** Paris : L'Harmattan, 2004. – 328 p. (Savoir et formation).
- CARDI (François). – **L'enseignement agricole en France : éléments de sociologie.** Paris : L'Harmattan, 2004. – 263 p.
- COQUOZ (Joseph), KNÜSEL (René). – **L'insaisissable pratique : Travail éducatif auprès de personnes souffrant de handicap.** Lausanne : École d'études sociales et pédagogiques, 2004. – 186 p. (Les cahiers de l'éésp ; 38).
- CORDIER (Françoise), GAONAC'H (Daniel). – **Apprentissage et mémoire.** Paris : Nathan Université, 127 p. (Psychologies 128).
- GENTAZ (Édouard), DESSUS (Philippe). – **Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation.** Paris : Dunod, 2004. – 231 p. (Psycho sup).
- GLASMAN (Dominique), OEUVRARD (Françoise). – **La déscolarisation.** Paris : La Dispute, 2004. – 312 p.
- GRANDIÈRE (Marcel), LAHALLE (Agnès) (Dir.). – **L'innovation dans l'enseignement français, XVI^e-XX^e siècle / préf. de Daniel Hameline.** Nantes ; Saint-Fons / SCEREN ; INRP, 2004. – 172 p.
- JELLAB (Azziz). – **L'école en France : La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui.** Paris : L'Harmattan, 2004. – 250 p.
- JOLLIVET-BLANCHARD (Chantal), BLANCHARD (Eric). – **L'expérience de la coopération en éducation : Pourquoi ? Comment ?** Paris : L'Harmattan, 2004. – 373 p.
- LASSAIRE (Jean-Paul). – **Les théories métisses des éducateurs : Savoirs professionnels et représentations.** Paris : L'Harmattan, 2004. – 288 p. (Paradoxes de l'ordinaire).
- LADERRIÈRE (Pierre) (dir.). – **Les nouveaux métiers de l'enseignement : Où en est l'Europe ?** Paris : L'Harmattan, 2004. – 316 p.
- MARCEL (Jean-François) (dir.). – **Les pratiques enseignantes hors de la classe.** Paris : L'Harmattan, 2004. – 335 p. (Savoir et formation).
- LETHIERRY (Hugues) (dir.). – **Parler de la mort...et de la vie. Un tabou dans l'éducation ?** Paris : Nathan, 2004. – 223 p. (Repères pédagogiques).
- MEIRIEU (Philippe). – **Faire l'École, faire la classe.** Paris : ESF, 2004. – 188 p. (Pédagogies).
- MENDEL (Gérard). – **Construire le sens de sa vie : Une anthropologie des valeurs.** Paris : La Découverte, 2004. – 203 p.
- NEYRAND (Gérard). – **Préserver le lien parental : pour une prévention psychique précoce.** Paris : PUF, 2004. – 277 p.
- NOUAILLAT (René). – **Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité.** Paris : Nathan, 2004. – 349 p. (Les repères pédagogiques).
- OHAYON (Annick), OTTAVI (Dominique), SAVOYE (Antoine). – **L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir.** Berne : Peter Lang, 2004. – 330 p. (Exploration : Éducation, Histoire et pensée).
- PRZESMYCKI (Halina). – **La pédagogie différenciée / préf. d'André de Perretti.** (Nouvelle édition). Paris : Hachette Éducation, 2004. – 160 p. (Profession Enseignant).
- PURSEIGLE (François). – **Les sillons de l'engagement : Jeunes agriculteurs et action collective.** – Paris : L'Harmattan, 2004. – 262 p. (Débats Jeunes).
- RAYOU (Patrick), VAN ZANTEN (Agnès). – **Enquête sur les nouveaux enseignants.** Paris : Bayard, 2004. – 300 p.
- TOCZEK (Marie-Christine), MARTINOT (Martine) (dir.). – **Le défi éducatif. Des situations pour réussir.** Paris : Armand Colin, 2004. – 351 p.

- TOUSSAINT (Rodolphe M. J.), XYPAS (Constantin). – **La notion de compétence en éducation et en formation : Fonctions et enjeux.** Paris : L'Harmattan, 2004. – 319 p.
- VERHAEGHE (Jean-Claude), WOLFS (José Luis), SIMON (Xavier), COMPÈRE (Dominique). – **Pratiquer l'épistémologie : Un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs** / préf. de Gilles Baillat et Gérard Fourez. Bruxelles : De Boeck, 2004. – 202 p. (Démarches de pensée).
- VINCENT (Guy). – **Recherches sur la socialisation démocratique.** Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2004. – 134 p.
- ZAPATA (Antoine). – **L'épistémologie des pratiques : Pour l'unité des savoirs** / préf. de Jean-Louis Martinand. Paris : L'Harmattan, 2004. – 227 p.

The circulation and the transformation of knowledge inside and outside the classroom

Eric Dugas. – From social practices to P.E. lesson practices : logics of complex teaching practices

p. 5

There is no doubt about the influence and the rooting of Physical Education (PE) practices. This socio-cultural recognition must not cast out other types of physical activities (traditional games or leisure sports games), though, as they too may play an interesting educational part depending on to the set pedagogic objectives. In fact the results of various research works carried out in the field of PE teaching have led us into thinking that three 3 types of logic might cover the whole range of physical activities taking place at school : an institutional logic, (referring to sports) a logic of recognition and/or prestige, eventually a pragmatic logic, which makes allowances for the environmental and pedagogic necessities met by the teacher. In the latter case, we realize that the teacher alters the internal logic of some sports with a view to reaching pedagogic goals. We will call these specific activities which may supplant sports during PE lessons "didactic games".

Alain Legardez. – Didactic transposition and relation to knowledge : the example of the ways of teaching economic and social matters, which are vivid socially.

p. 19

We present an analysis of the problems related to the teaching of economic and social matters. It sways from the generic acknowledgement of the concept of didactic transposition to the study of the specific characters of the management of the relation to knowledge in the teaching of the "socially vivid matters". The validity of the use of the theory of didactic transposition is examined through the example of the subject called social sciences and economics (SES), where it has led to sharp controversies. An analysis in terms of distance construction between different knowledge areas is presented to contribute to the study of the problematicity of different ways of teaching, which had already been shown by the theory of didactic transposition. The illustrations have been collected from recent works in the didactics of the subjects mentioned.

Jonathan Philippe. – Didactic transposition in question : practices and translation.

p. 29

Starting with the question "what makes the knowledge taught in this course what it is, and not something else ?", this paper undertakes a genealogy of the bodies of knowledge that are taught in higher education. It does so from the point of view of the different practices involved in the construction of a particular body of knowledge. The encounter of those practices (production of knowledge, teaching, school management) raise an issue: how will each of them translate the constraints of the other ones into its own functioning ? Thus, the knowledge taught is analysed in terms of translation. It appears as the result of multiple translations between different practices. This stands in contrast with the more classical concept of a didactic transposition (Chevallard), which is here put into question.

Jean-Paul Dugal, Yvon Léziart. – The circulation of knowledge between research and training: the example of didactic concepts during an Educational Adviser Training Session.

p. 37

The use of scientific knowledge by practitioners lies at the very heart of current thinking over training. Opinion is often clearly divided. Some people consider that practical knowledge can easily do without scientific knowledge, some others on the contrary consider that without scientific knowledge, knowledge about practice undergoes little formalization, therefore it cannot be transferred. We consider that these antagonistic views stigmatize the oppositions between scientific knowledge and knowledge resulting from practice. We think that these two sets of knowledge are of a different nature, that they obey specific types of construction modes. When a project has been accurately defined, though, the two sets of knowledge get unveiled, they circulate, they confront each other, they alter in the process. We illustrate our views by analysing the modes of transformation operated by trainee students to didactic concepts that have been presented by a researcher, during a training course.

Guillaume Serres, Luc Ria, David Adé. – Modes of development of vocational activities depending on the context : whether in a class or in a training context ; the case of Physical Education trainee teachers.

p. 49

This article from a research work offers an analysis of the developing of the vocational activity of PE trainee teachers in initial training. A specificity of this research lies in the description of the complex and joint transformations of the cognitive, emotional and perceptive components observed along several lesson and training contexts. The description gives the opportunity to single out three modes of development concerning the activity of trainee teachers and it emphasizes (not systematically, though) the impact of the intervention of the trainer on the activity of the trainee teachers in physical education lessons.

Varia

Florence Legendre. – The representations of the teaching profession and of school of new teachers who come from immigrant families in the Teacher Training College in Créteil.

p. 65

The main interrogation this article tries to answer is whether the migratory origins of the teachers who join the profession have a significant impact on their conceptions of the job and on their professional positions. Following a survey made via questionnaires with 1 022 second year trainee teachers from the Teacher Training College in the local education authority of Créteil, some typologies of the conceptions trainee teachers have of their jobs have been elaborated and then confronted systematically to the social and migratory origins of these teachers. The teachers from immigrant families make a heterogeneous group which clearly stands out along two opposite modal axes : the teaching order/mission and the migratory configuration of the family. Finally, the influence of the migratory origin on the desire to teach in Educational Priority Areas, which can be interpreted as a way of solving the status dilemma that some teachers coming from immigrant families have to face, is being investigated.

Benoît Galand, Pierre Philippot, Geneviève Buidin, Catherine Lecoq – Acts of violence at school in French speaking Belgium.

p. 83

This study, based on a survey of about 40 schools belonging to the French Community of Belgium, aims at answering the 3 following questions :

a) to what extent does the degree of violence a person is likely to encounter depend on the school attended ? b) what are the factors liable to account for the variations in the processes of violence that may be observed in such and such school ? c) can these factors also account for the temporal evolution of the discrepancies one can note in the rate of victimization varying from one school to the other ? Synchronic and diachronic analyses show that the discrepancies concerning the acts of violence that vary from one school to the other are linked with both the variations in the composition of the public attending the school, the implemented teaching pedagogic practices and the type of leadership of the school. The results bring onto light some effects resulting from school segregation. The implications regarding school organization, internal practices and school policy are being examined.

Circulación y transformación de los saberes dentro y fuera de la clase

Eric Dugas. – De las prácticas sociales a las prácticas escolares en EPS, lógicas plurales de escolarización.

p. 5

No cabe la menor duda sobre la proyección y el arraigo del deporte dentro de la Education Physique et Sportive (EPS). Con todo, esta legitimación sociocultural no tiene por qué relegar a la sombra las otras categorías de actividades físicas (juegos tradicionales o actividades deportivas de ocio) que pueden igualmente tener un papel educativo interesante en relación con los objetivos pedagógicos pretendidos. De hecho, los resultados de diferentes investigaciones, llevadas a cabo en el terreno de la EPS, nos han conducido a pensar que podrían existir tres tipos de lógicas en las que se inserta la elección de prácticas físicas en la escuela : una lógica institucional (la referente al deporte) ; una lógica de legitimación y/o de prestigio ; en fin, una lógica pragmática que toma en cuenta las obligaciones pedagógicas y las del entorno de los docentes. En este último caso, constatamos que los docentes transforman la lógica interna de ciertos deportes en fines pedagógicas. Llamaremos a esas actividades singulares juegos didácticos, los cuales suplantán el deporte durante las clases de EPS.

Alain Legardez. – Transposición didáctica y relación con las disciplinas del saber : el ejemplo de la enseñanza de las cuestiones económicas y sociales, socialmente vigentes.

p. 19

Proponemos un análisis de los problemas relacionados con la enseñanza de las cuestiones económicas y sociales que se inscribe en la tensión entre el reconocimiento genérico del concepto de transposición didáctica y el estudio de las especificidades de la gestión de las relaciones con los saberes en la enseñanza de « cuestiones socialmente vigentes ». Se discute lo bien fundado de la utilización de la teoría de la transposición didáctica a partir del ejemplo de la asignatura de las ciencias económicas y sociales (SES) en la que ha dado lugar a vivas controversias. Se propone un análisis en términos de construcción de distancias entre diferentes saberes para contribuir al estudio de la problemática de la enseñanza, ya señalada por la teoría de la transposición didáctica. Las ilustraciones se sacaron de trabajos recientes hechos en didáctica de las asignaturas en cuestión.

Jonathan Philippe. – La transposición didáctica en cuestión ; prácticas y traducción.

p. 29

A partir de la pregunta " ¿Cómo es posible que el saber enseñado durante una clase sea así y no de otra manera ? " el artículo se propone hacer una genealogía de los saberes enseñados utilizando la perspectiva de las diferentes prácticas que participan en la constitución de un saber. Los saberes estudiados son saberes enseñados en la enseñanza superior, tanto universitaria como no universitaria.

El encuentro con estas diferentes prácticas (producción del saber, enseñanza, gestión de una escuela, ...) plantea el problema de la manera en que cada una de ellas traduce las obligaciones de las otras en su propio ejercicio. Se analiza así el saber enseñado en términos de traducción : aparece como el resultado de múltiples traducciones entre prácticas por contraste con la noción más clásica de transposición didáctica que se vuelve a interrogar aquí.

Jean-Paul Dugal, Yvon Léziart. – La circulación de los saberes entre investigación y formación : el ejemplo de los conceptos didácticos durante una acción de formación de consejeros pedagógicos.

p. 37

La utilización de los conocimientos científicos por los prácticos está en el centro de las reflexiones sobre la formación. Las opiniones a menudo difieren. Unos piensan que los saberes prácticos prescinden con facilidad de conocimientos científicos, otros, al contrario, piensan que sin los saberes científicos el saber de la práctica sigue poco formalizado y por lo tanto intranferible. Consideramos que estas tomas de posición antagonistas estigmatizan las oposiciones entre los saberes de la ciencia y los saberes de la práctica. Pensamos que esos saberes son de naturaleza diferente, que respetan modos particulares de construcción. Sin embargo, en cuanto un proyecto queda precisamente definido, los saberes se descubren, circulan, se confrontan y se modifican. Ilustramos nuestra posición analizando los modos de transformación que imponen los docentes cursillistas a los conceptos didácticos presentados por un investigador durante un curso de formación.

Guillaume Serres, Luc Ria, David Adé. – Modalidades de desarrollo de la actividad profesional a merced de los contextos de clase y formación : el caso de los profesores cursillistas en EPS

p. 49

Este artículo de investigación presenta un análisis del desarrollo de la actividad profesional de los profesores cursillistas en PLC EPS en formación inicial. Una de las peculiaridades de esa investigación consiste en describir las transformaciones complejas y adjuntas de las componentes cognitivas, emocionales y perspectivas a lo largo de varios contextos de clase y de formación. Esta descripción permite destacar tres modalidades de desarrollo de la actividad de los profesores cursillistas y hace hincapié en el impacto o no de la intervención del formador sobre su actividad en clase.

Varia

Florence Legendre. – Representación del oficio y de la escuela de los que llegan a docentes procedentes de la inmigración en el IUFM de Créteil.

p. 65

La pregunta crucial a la que contesta el artículo es saber si los orígenes migratorios hacen variar significativamente las concepciones del oficio y las actitudes profesionales de los que llegan a docentes. A partir de una encuesta mediante un cuestionario dirigida a 1027 cursillistas de segundo año de IUFM en la academia de Créteil, se han elaborado tipologías de concepciones del oficio y se han puesto sistemáticamente en perspectiva con los orígenes sociales y migratorios. Los docentes procedentes de las inmigraciones forman un grupo heterogéneo que se distingue claramente en dos ejes modales de oposición : el orden de enseñanza y la configuración migratoria de la familia. En fin, nos interrogamos sobre la influencia del origen migratorio sobre el deseo de enseñar en ZEP que puede interpretarse como una manera de resolver el dilema de estatutos que tienen que enfrentar ciertos docentes procedentes de la inmigración.

Benoît Galand, Pierre Philippot, Geneviève Buidin, Catherine Lecocq. – La violencia en las escuelas de la Bélgica francófona : diferencias entre establecimientos y evolución temporal.

p. 83

Este estudio pretende contestar a tres preguntas basándose en una encuesta realizada en unos cuarenta establecimientos escolares de la comunidad francesa en Bélgica:

- a) ¿ en qué medida una persona resulta más o menos expuesta a la violencia según el establecimiento que frecuenta ?
- b) ¿ Cuáles son los factores capaces de explicar las variaciones de los fenómenos de violencia de una escuela a otra ?
- c) ¿ Son capaces estos factores de dar cuenta de la evolución temporal de las diferencias de tasas de victimaciones entre escuelas ?

Los análisis sincrónicos y diacrónicos indican que las variaciones entre escuelas están relacionadas a la vez con la composición del público de alumnos con las prácticas pedagógicas empleadas y con el tipo de liderazgo de los establecimientos. Estos resultados ponen de manifiesto ciertos efectos de los procesos de segregación escolar. Se discuten las implicaciones a nivel de la organización y de las prácticas internas de las escuelas así como a nivel de las políticas escolares.

Wissens Transfer und Umwandlung in und außerhalb des Klassenzimmers

Éric Dugas. – Soziale Praktiken und Schulpraktiken im Sport : Mehrfache Logik der Einschulung.

p. 5

Die Ausstrahlung und die Verankerung des Sports im Unterrichtsfach Sport sind nicht zu leugnen. Dennoch darf diese soziokulturelle Legitimierung die anderen Kategorien der physischen Aktivitäten nicht in den Schatten werfen (traditionelle Spiele oder sportliche Freizeitaktivitäten). Denn diese Aktivitäten können je nach pädagogischen Zielen eine interessante Erziehungsrolle spielen. In der Tat haben uns die Ergebnisse verschiedener im Unterrichtsfach Sport geführten Forschungsarbeiten zum Schluss geführt, dass drei Logiktypen existieren würden, in denen sich die Wahl der physischen Praktiken in der Schule einfügt. Zuerst eine institutionelle Logik (der Bezug auf Sport); dann eine Legitimierung- oder Prestige-logik; schließlich eine pragmatische Logik, die Zwänge der Lehrer in ihrem Umfeld und in der Pädagogik berücksichtigt. Im letzteren Fall stellen wir fest, dass die Lehrer zu pädagogischen Zwecken die interne Logik einiger Sportarten verändern. Wir bezeichnen als didaktische Spiele jene besonderen Aktivitäten, die den Sport im Sportunterricht ersetzen.

Alain Legardez. – Didaktische Übertragung und Verhältnis zu den Kenntnissen : das Beispiel des Unterrichts wirtschaftlicher und sozialer Fragen, die als sozial akut gelten.

p. 19

Wir bieten eine Analyse der Probleme an, die im Unterrichten wirtschaftlicher und sozialer Fragen erscheinen. Diese Analyse ist mit der Spannung verbunden, die zwischen der generischen Anerkennung des Begriffs der didaktischen Übertragung und der Forschung über die Besonderheiten in der Verwaltung des Verhältnisses zu den Kenntnissen im Unterrichten « sozial akuter Fragen » besteht. Ob die Anwendung der Theorie der didaktischen Übertragung berechtigt ist, wird mit dem Beispiel des Unterrichtsfachs Sozial- und Wirtschaftskunde (SES : Sciences économiques et sociales) erörtert : in diesem Fach hat diese Theorie nämlich zu heftigen Auseinandersetzungen geführt. Wir bieten eine Analyse an, die sich mit der Distanzenbildung zwischen verschiedenen Kenntnissen befaßt, und wollen hiermit dazu beitragen, der Studie über den problematischen Charakter des Unterrichtsprozesses weiterzuhelfen. Dieser Punkt wurde nämlich schon von der Theorie der didaktischen Übertragung hervorgehoben. Die Beispiele sind neueren Forschungsarbeiten entnommen, die in der Didaktik der betroffenen Fächer geführt worden sind.

Jonathan Philippe. – Die didaktische Übertragung in Frage : Praktiken und Übertragung.

p. 29

« Wieso ist in einem Unterricht das unterrichtete Wissen so und nicht anders ». Ab dieser Frage unternimmt der Artikel eine Genealogie der unterrichteten Kenntnisse und nimmt dabei die Perspektive der verschiedenen Praktiken an, die in der Bildung einer Kenntnis zusammenwirken. Die Kenntnisse, über die geforscht wurde, sind Kenntnisse, die an Hochschulen (Universität und andere Bildungsanstalten) unterrichtet werden.

Die Zusammenstellung dieser verschiedenen Praktiken (Herstellung des Wissens, Unterrichten, Verwaltung einer Schule) stellt das Problem auf, wie jede von

ihnen die Zwänge der anderen im eigenen Bereich übersetzt. So wird das unterrichtete Wissen als Übersetzung analysiert : es erweist sich als das Ergebnis zahlreicher Übersetzungen zwischen den Praktiken, im Gegensatz zum « klassischeren » Begriff der didaktischen Übertragung, die hier in Frage gestellt wird.

Jean-Paul Dugal, Yvon Léziart. – Die Verbreitung der Kenntnisse zwischen Forschung und Fortbildung : das Beispiel der didaktischen Begriffe bei einem Fortbildungsseminar für Fachleiter.

p. 37

Die Anwendung der wissenschaftlichen Kenntnisse durch die Betroffenen steht im Mittelpunkt der Überlegungen über die Fort- und Weiterbildung. Die Meinungen sind auf diesem Punkt oft sehr unterschiedlich. Einige meinen, dass das praktische Wissen wissenschaftlicher Kenntnisse leicht entbehren kann; andere dagegen sind der Meinung, dass ohne wissenschaftliche Kenntnisse das Wissen aus der Erfahrung nicht genug formalisiert und also unübertragbar ist. Was uns betrifft, so meinen wir, dass diese beiden entgegengesetzten Standpunkte die Oppositionen zwischen wissenschaftlichen Kenntnissen und Wissen aus der Erfahrung anprangern. Wir denken, dass beide Wissensgebiete in ihrem Wesen unterschiedlich sind, und dass sie sich nach besonderen Prozessen bilden. Ist aber ein Projekt genau definiert, hat es zur Folge, dass die Kenntnisse zum Ausdruck kommen, sich verbreiten, in Konkurrenz treten, um sich schließlich zu verändern. Wir veranschaulichen unseren Standpunkt, indem wir die Prozesse analysieren, nach denen ReferendarInnen die von einem Forscher bei einem Fortbildungsseminar vorgestellten didaktischen Begriffen verändern.

Guillaume Serres, Luc Ria, David Adé. – Entwicklungsprozess der beruflichen Tätigkeit je nach Klassen- und Ausbildungskontext : der Fall der ReferendarInnen im Unterrichtsfach Sport.

p. 49

Vorliegender Forschungsartikel bietet eine Analyse der Entwicklung der beruflichen Tätigkeit bei ReferendarInnen in der Grundausbildungsphase (Unterrichtsfach Sport). Eine der Besonderheiten dieser Forschungsarbeit besteht darin, die verwickelten und zusammengehörenden Veränderungen zu beschreiben, die in den kognitiven, emotionalen und perzeptiven Komponenten nach mehreren Klassen- und Ausbildungskontexten auftreten. Diese Beschreibung erlaubt es, drei Entwicklungsprozesse in der Tätigkeit der ReferendarInnen hervorzuheben, und unterstreicht gegebenenfalls die Auswirkung der Anwesenheit des Tutors auf ihre Tätigkeit in der Klasse.

Varia

Florence Legendre. – Vorstellungen des Lehrerberufs und der Schule von immigrierten angehenden Lehrern an der PH (IUFM) Créteil.

p. 65

Dieser Forschungsartikel versucht, folgende Frage zu beantworten, ob die Herkunft der immigrierten angehenden Lehrer ihre Vorstellung des Lehrerberufs und ihre berufliche Einstellung bedeutsam beeinflusst. Ab einer Fragebogenuntersuchung, die bei 1 022 ReferendarInnen im zweiten Ausbildungsjahr in dem Schulbezirk (Académie) Créteil geführt wurde, wurden Typologien über die Berufsvorstellungen konzipiert und systematisch mit der sozialen und geographischen Herkunft der Migranten gegenübergestellt. Die immigrierten Lehrer bilden eine heterogene Gruppe, die sich sehr deutlich nach zwei Modalachsen der Opposition unterscheidet : die Lehrordnung und die Herkunft der Migrantenfamilie. Schließlich wird der Einfluß ihrer Herkunft über den Wunsch der Migran-

ten diskutiert, in einer ZEP (Zone d'Education Prioritaire*) zu arbeiten. Dieser Wunsch kann als ein Mittel interpretiert werden, das Statusdilemma zu lösen, mit dem einige immigrierten Lehrer zu kämpfen haben.
*Schule, die von vielen Kindern aus problembelasteten Familien besucht wird. (lernbehinderte bzw. verhaltensauffällige Schüler)

Benôit Galand, Pierre Philippot, Geneviève Buidin, Catherine Lecocq. – Gewalttaten in der Schule im französischsprachigen Belgien : Unterschiede zwischen Bildungsanstalten und zeitliche Entwicklung.

p. 83

Auf der Basis einer in ca. vierzig Schulen im französischsprachigen Teil Belgiens geführten Untersuchung strebt diese Studie danach, drei Fragen zu beantworten : a) inwiefern ist eine Person je nach besuchter Schule mehr oder weniger der Gewalt ausgesetzt ? b) Welche Faktoren können die Schwankungen in der Zahl der Gewalttaten zwischen verschiedenen Schulen erklären ? c) Können diese Faktoren auch erklären, wie sich die Unterschiede in der Zahl der Opfer von Gewalttaten zwischen verschiedenen Bildungsanstalten zeitlich entwickeln ? Die synchronischen und diachronischen Analysen zeigen, dass die Schwankungen in der Zahl der Gewaltausbrüche zwischen Schulen sowohl mit der Zusammensetzung der Schülerschaft als mit den pädagogischen Praktiken und mit dem Schulleitungstypus jeder Schule verbunden sind. Diese Ergebnisse lassen einige Konsequenzen der Schulsegregationsprozesse erkennen. Es wird auch über ihre Konsequenzen diskutiert, was sowohl die Organisation und die internen Praktiken der Schulen als auch die Schulpolitik betrifft.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}
Établissement (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 2005

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	50 €
Corse	50 €
DOM	49,51 €
Guyane, TOM	48,97 €
Étranger	60 €
Prix de vente au numéro	15 €

Institut national de recherche pédagogique

Service des publications : place du Pentacle - BP 17 - 69195 Saint-Fons cedex
Abonnements : 04.72.89.95.76/83.24
Rédaction : 01.44.32.26.11

- **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.**
Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Établir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :
INRP - Services des Publications - Place du Pentacle - BP 17 - 69195 Saint-Fons cedex