


# 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'Éducation  
doit entretenir.*

**Gaston Berger**

« L'Homme moderne  
et son éducation »

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses  
aux rédacteurs en chef par courriel aux adresses suivantes :

francois.jacquet-francillon@inrp.fr

jean-yves.rochex@inrp.fr

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction des attentes  
et des vœux du lectorat de la *Revue française de pédagogie*

Une note aux auteurs, comportant les orientations éditoriales, les consignes bibliographiques  
et typographiques ainsi que les conditions de soumission est disponible

au format PDF sur internet à l'adresse suivante :

[www.inrp.fr/publications.rfp/consignes\\_auteurs.pdf](http://www.inrp.fr/publications.rfp/consignes_auteurs.pdf)

ou par courriel sur simple demande à l'adresse suivante : [rfp@inrp.fr](mailto:rfp@inrp.fr)

Les articles de la *Revue française de pédagogie* sont désormais,  
indexés à l'aide du *Thésaurus européen de l'éducation* (TEE)

*La Revue française de pédagogie* est référencée dans la base de données FRANCIS  
produite par l'Institut national de l'information scientifique et technique (INIST-CNRS).

© INRP, 2006 - Tous droits réservés

ISBN 2-7342-1060-2

**INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

**Service des publications**

19, allée de Fontenay – BP 17424 – F-69347 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 58 - Fax +33 (0)4 72 76 61 68

Rédaction de la revue : Tél. +33 (0)4 72 76 61 59 - [rfp@inrp.fr](mailto:rfp@inrp.fr)

## ARTICLES

**Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements :  
une comparaison européenne**

(dossier coordonné par Bernard Delvaux et Agnès van Zanten)

- Bernard Delvaux, Agnès van Zanten* – Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance p. 5
- Agnès van Zanten* – Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne p. 9
- Bernard Delvaux, Magali Joseph* – Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge p. 19
- Catherine Barthon, Brigitte Monfroy* – Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille p. 29
- Iván Bajomi, Eszter Berényi, Gábor Eröss, Anna Imre* – Positions, logiques d'action et inégalités entre les écoles d'un arrondissement de Budapest p. 39
- João Barroso, Sofia Viseu* – De la régulation par l'offre scolaire à la régulation par la demande : le cas de Lisbonne p. 51
- Bernard Delvaux* – Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens p. 63

**Varia**

- Yves Alpe* – Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? p. 75
- Anne Barrère* – Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique p. 89
- Georges Felouzis* – Attractivité et différenciation des sites universitaires : une analyse de cas en Aquitaine p. 101

**NOTE DE SYNTHÈSE**

- Jacques Crinon, Michèle Guigue* – Écriture et professionnalisation p. 117

**NOTES CRITIQUES**

- C. Baudelot & F. Leclercq (dir.)* – Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF (É. Verdier) p. 171
- G. Chatelanat, C. Moro & M. Saada-Robert (éd.)* – Unité et pluralité des sciences de l'éducation : sondages au cœur de la recherche (H. Peyronie) p. 172
- B. Courtebras* – À l'école des probabilités : une histoire de l'enseignement français du calcul des probabilités (F. Wozniak & Y. Chevallard) p. 175
- A. Dafflon Nouvelle (dir.)* – Filles-garçons : socialisation différenciée ? (M. Duru-Bellat) p. 177
- I. Danic, J. Delalande & P. Rayou* – Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales (A. Vulbeau) p. 178
- F. Fassa* – Société en mutation, école en transformation : le récit des ordinateurs (G.-L. Baron) p. 181

# Sommaire

<i>F. François</i> – Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres : recueil d'articles 1988-1995 (L. Mottier-Lopez)	p. 182
<i>D. Laforgue</i> – La ségrégation scolaire : l'État face à ses contradictions (H. Buisson-Fenet)	p. 184
<i>M. Lawn &amp; I. Grosvenor</i> – Materialities of Schooling : Design, Technology, Objects, Routines (A.-M. Châtelet)	p. 186
<i>P. Périer</i> – École et familles populaires : sociologie d'un différend (D. Glasman)	p. 187
<i>Y. Reuter (éd.)</i> – Pédagogie du projet et didactique du français : penser et débattre avec Francis Ruellan (C. Barré-de Miniac)	p. 190
<i>L. Tanguy</i> – Les instituts du travail : la formation syndicale à l'université de 1955 à nos jours (A. Baubion-Broye)	p. 192
<b>LA REVUE A REÇU</b>	p. 195
<b>SUMMARIES</b>	p. 197
<b>RESUMENES</b>	p. 201
<b>ZUSAMMENFASSUNGEN</b>	p. 205

# Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance

*Bernard Delvaux, Agnès van Zanten*

Longtemps, les établissements scolaires ont été conçus, aussi bien dans le champ politique que dans le champ scientifique, comme des entités relativement indépendantes des autres établissements présents dans leur environnement. Les contraintes externes pesant sur les établissements paraissaient ainsi se limiter aux normes édictées par les autorités centrales et aux facteurs macroscopiques d'ordre économique, social ou culturel. Depuis plusieurs années cependant, une attention croissante est portée aux relations entre établissements scolaires. Au plan scientifique, un certain nombre de recherches prennent désormais en compte les influences réciproques qui se développent entre établissements au sein d'un système de régulation déterminé. Au plan politique, on observe notamment la mise en place d'instances de coordination ou de concertation territorialisées, parfois pour réguler les effets d'une autonomie locale octroyée par le politique.

Ce dossier de la *Revue française de pédagogie* s'inscrit dans le courant de recherches attentif aux régulations locales. Les établissements scolaires y sont conçus comme des organisations entretenant entre elles des relations d'interdépendance. Ce concept d'interdépendance a été repris du champ de la sociologie des organisations, et plus particulièrement de la *resource dependence theory* (Pfeffer & Salancik, 1978). Cette théorie met en évidence l'enjeu que constitue pour une organisation le contrôle des éléments jugés indispensables à la réalisation de ses objectifs lorsque ces éléments

sont détenus ou convoités par d'autres organisations. Selon cette théorie, prioritairement centrée sur les entreprises marchandes, le souci de maîtrise de l'incertitude est à l'origine de diverses stratégies organisationnelles telles que les fusions, les *joint ventures*, les participations croisées dans les organes de direction, les cartels. Sans vouloir s'inscrire exclusivement dans ce courant, les contributeurs de ce dossier ont été attentifs à l'existence de dépendances mutuelles entre écoles. Ces interdépendances sont de nature processuelle quand ce que peut faire une école dépend de ce que d'autres écoles sont en mesure de « produire ». Le fait qu'une école secondaire doit, pour déployer son action pédagogique, partir des acquis scolaires obtenus par ses élèves durant leur scolarité primaire est un exemple typique de cette forme d'interdépendance. Mais les interdépendances ici analysées sont essentiellement de nature compétitive puisque nous nous intéressons aux établissements d'un même niveau d'enseignement. De tels établissements sont en compétition parce qu'ils convoitent le même type de ressources.

De toutes les ressources dont dépend la vie d'une école, l'une des plus cruciales est sans conteste les élèves. Le nombre d'élèves importe souvent beaucoup pour les écoles puisqu'il détermine dans une large part le volume des ressources humaines et financières que peut obtenir l'établissement. Cette dépendance engendre entre écoles une compétition qualifiée de « premier ordre » (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995). Cependant, les « qualités » des élèves importent souvent encore

davantage aux écoles car les caractéristiques académiques, comportementales et sociales d'un élève, de même que l'investissement de sa famille dans le soutien à la scolarité sont autant de facteurs déterminants pour les conditions de travail des enseignants, la réputation de l'école, ses résultats... La dépendance processuelle que les écoles vivent ainsi à l'égard des élèves et de leurs familles a dès lors comme conséquence une dépendance compétitive entre écoles, qui tentent d'attirer les élèves convoités ou de les empêcher de fuir. Cette compétition pour la « qualité » des élèves est qualifiée de « compétition de second ordre ».

Étant donné la place centrale qu'occupe l'« appropriation » des élèves dans les préoccupations des établissements, il apparaît que les établissements entretenant des relations d'interdépendance compétitive sont essentiellement ceux dont les aires de recrutement se superposent ou qui s'échangent des publics en cours de trajectoire scolaire. Il s'agit donc presque toujours des établissements présents dans une même aire géographique, sans considération de leur appartenance institutionnelle. Presque toujours, écoles privées et publiques d'un même territoire sont en effet liées par des interdépendances compétitives.

Les articles de ce dossier montrent pourquoi ces interdépendances prennent des formes particulières, comment elles pèsent sur les logiques d'action des écoles et quels effets elles contribuent à produire sur les élèves. La première question implique d'abord de décrire les différentes formes que peuvent prendre les interdépendances : quels sont les établissements liés par des relations d'interdépendance ? Quelle est l'extension de l'espace local d'interdépendance ? Quelle est l'intensité des interdépendances et leur degré d'asymétrie ? En quoi leur configuration varie selon le type de ressource auquel on s'intéresse (élève, enseignants, etc.) ? Certains de ces formes tiennent aux caractéristiques démographiques et socio-économiques de l'aire locale, mais les modes de régulation sont un facteur déterminant des formes d'interdépendance. Par mode de régulation, nous entendons les dispositifs formels et informels qui orientent et coordonnent effectivement les actions des acteurs individuels et organisés. Les articles du dossier montrent combien les régulations effectives sont hybrides, combinant différents modes de régulation, combien aussi les dispositifs officiels de régulation se transforment au moment où ils prennent corps dans les contextes locaux. L'un des dénominateurs communs des systèmes et espaces étudiés est la présence d'une régulation communément appelée « de marché ». De fait, pour partie au moins, la répartition et la circulation des élèves entre écoles, mais aussi d'autres éléments vitaux pour

les écoles, s'effectuent par agrégation de décisions individuelles d'acteurs s'ajustant mutuellement de manière souvent bilatérale. La présence de ce type de régulation n'explique pas l'existence des interdépendances compétitives. Ces dernières sont en effet présentes même dans les systèmes autoritaires et centralisés. Par contre, la régulation « de marché » est loin d'être sans effet sur les formes des interdépendances, de même que sur les logiques d'action des écoles et sur les élèves.

La question de l'impact des interdépendances sur les logiques d'action des établissements constitue la seconde question transversale aux articles de ce dossier. Par logique d'action, nous désignons l'orientation dominante des actions mises en œuvre par les établissements scolaires, telle qu'elle a pu être reconstituée par l'analyse du discours des acteurs et, à un moindre degré, de leurs pratiques effectives. L'idée centrale est la suivante : étant donné l'importance que représentent les élèves aux yeux des écoles, étant donné aussi la place qu'occupent les régulations « de marché » dans la gestion de la répartition de ces élèves entre écoles, les établissements sont conduits à et sont en mesure de développer des actions visant à maintenir ou améliorer leur position dans la compétition pour l'« appropriation » des élèves. Cette préoccupation est rarement absente de leurs logiques d'action même si elle doit presque toujours se combiner – et se trouve parfois en tension – avec d'autres préoccupations telles que le maintien de l'équilibre organisationnel ou l'actualisation du projet pédagogique, et même si d'autres modes de régulation viennent contrebalancer les mécanismes de régulation « de marché ».

La question des effets des interdépendances compétitives sur les élèves est la troisième question transversale de ce dossier. Ce n'est pas tant ici les effets en termes d'inégalités de réussite qui sont examinés que les effets en termes de composition des publics. Nous montrons comment, par des processus variables selon les systèmes et les contextes locaux, les interdépendances compétitives et leurs régulations conduisent à différencier les établissements entre eux non seulement sur le plan de leur offre et de leur enseignement mais aussi sur le plan de leur public. Nous montrons aussi que la différenciation des établissements en termes de public ne peut jamais être comprise comme le résultat exclusif des ségrégations résidentielles. Nous montrons enfin que la différenciation des écoles n'est pas seulement horizontale mais verticale, qu'il y a donc hiérarchisation des écoles implantées dans un même espace local. Cette hiérarchisation des enseignements et des publics est couplée à des phénomènes de ségrégation scolaire que nous analysons ici comme une forme particulière de répartition des élèves entre les diverses

unités fonctionnelles existant dans le système éducatif. La ségrégation est en effet la traduction de différences sociales dans l'espace. Elle se manifeste dès que des individus, classés par la société dans des catégories sociales distinctes, dotées d'une valorisation sociale différenciée, se trouvent séparés dans l'espace et sont amenés ainsi à peu se côtoyer (Delvaux, 2005). Dans ce dossier, les ségrégations sont appréhendées à l'échelle de l'implantation scolaire et de la classe, et se réfèrent à des catégorisations sociales fondées sur les critères académiques et socio-économiques.

Les articles composant ce dossier s'inscrivent tous dans ce cadre théorique et ces problématiques et sont par ailleurs tous issus d'une recherche européenne menée entre 2001 et 2004. Le projet global de cette recherche, intégrée dans le cinquième Programme cadre de recherche et développement (PCRD) de l'Union européenne, consistait à étudier les changements de mode de régulation et la production sociale des inégalités dans cinq systèmes d'éducation européens (Angleterre, Belgique francophone, France, Hongrie et Portugal). Plus précisément, il visait à comprendre, à travers des analyses nationales mais surtout locales, comment s'opéraient les régulations effectives et en quoi elles contribuaient à la production des inégalités scolaires. En sus d'une analyse préliminaire de l'évolution des politiques éducatives nationales et de leur éventuelle convergence, cette recherche consistait surtout à analyser de manière détaillée des espaces locaux. Ceci non seulement parce qu'un tel terrain d'étude permettait d'analyser à la loupe certains processus de régulation mais aussi parce que nous faisons l'hypothèse que les différents systèmes avaient développé un certain degré de décentralisation, avaient octroyé une autonomie relative aux établissements et réservaient une place souvent croissante aux régulations « de marché », tous éléments qui laissaient supposer la pertinence d'une analyse des processus locaux.

Ces analyses localisées comportaient trois volets. Le premier avait pour objectif d'étudier de manière globale l'espace local et les relations d'interdépendance entre les établissements de cet espace. Le second portait sur les nombreux dispositifs qui visaient à coordonner les établissements de cet espace (ou d'espaces plus larges) en matière de pédagogie ou d'affectation de ressources. Le troisième volet consistait en des monographies approfondies de quelques établissements de l'espace, propices à l'analyse fine de la manière dont les normes nationales, les interdépendances locales et les coordinations intermédiaires se conjuguent et contribuent à générer des logiques d'action particulières. Le dossier aujourd'hui présenté repose essentiel-

lement sur le premier volet, même si certains éléments des deux autres sont ci et là mobilisés. Il vient compléter un dossier de la revue *Recherches sociologiques*, basé sur le deuxième volet consacré aux instances de coordination (Maroy, 2004), ainsi qu'un livre à paraître, proposant une synthèse générale de la recherche.

La recherche a permis de comparer six espaces locaux insérés dans des agglomérations ou des métropoles : Londres en Angleterre, Charleroi en Belgique francophone, Lille et Paris en France, Budapest en Hongrie, et Lisbonne au Portugal. À chaque fois, il s'agissait d'analyser seulement une portion de ces entités urbaines, les contours des espaces retenus ayant été délimités de manière à regrouper des établissements entretenant effectivement des relations d'interdépendance compétitive. Ces découpages, opérés *a priori* et fondés sur des indicateurs partiels, se sont révélés pertinents même si l'analyse a montré que certains étaient en fait composés de sous-espaces partiellement indépendants, et que tous étaient liés de manière plus ou moins étroite aux espaces limitrophes.

Des choix ont aussi été opérés en ce qui concerne le type d'établissement analysé. L'objectif consistait à ce concentrer sur les établissements organisant les dernières années d'étude organisées sous forme de *cursus* commun, au moins pour la grande majorité des élèves et pour l'essentiel de la grille horaire. La question de la différenciation des enseignements et des établissements sous l'action des interdépendances compétitives est en effet plus légitime à poser dans ces segments de *cursus* que les normes nationales définissent comme peu différenciées. Si les pays étudiés se rejoignent pour fixer la fin du *cursus* commun vers l'âge de quatorze ans, ils divergent par contre à propos du type d'établissement organisant cette fin de *cursus* commun. Sur ce plan, Hongrie et Belgique francophone occupent des positions extrêmes. Dans la premier système, ce segment est prioritairement du ressort des écoles fondamentales qui organisent aussi les premières années d'enseignement obligatoire ; dans le second, il dépend majoritairement des établissements organisant l'enseignement secondaire jusqu'à son terme, et donc prenant en charge, au-delà des deux premières années en tronc commun, des filières très différenciées. Dans notre recherche, nous avons donc pris en compte tous les établissements qui, dans l'espace local, organisaient la fin du *cursus* commun, à savoir le *Key Stage 3* en Angleterre, le premier degré secondaire en Belgique francophone, le collège en France, l'enseignement fondamental supérieur en Hongrie et le troisième cycle de l'enseignement de base au Portugal. Dans la plupart

des pays, ce segment est organisé par des établissements variés du point de vue des années d'étude qu'ils couvrent. Cette variété peut parfois être très importante, comme au Portugal où pas moins de onze types d'établissements peuvent organiser le segment d'études analysé. Les espaces locaux étudiés ne comportent pas nécessairement tous l'éventail des possibles, mais tous, hormis l'espace hongrois, comportent plusieurs types d'établissements.

Les espaces et les établissements étudiés dans les différents pays se différencient ainsi les uns des autres sur plusieurs plans. Par exemple, le nombre d'établissements inscrits dans l'espace étudié varie de neuf à vingt-quatre. Variations aussi en ce qui concerne les caractéristiques socio-économiques ou démographiques des espaces. En particulier, le degré de ségrégation résidentielle interne à l'espace et la comparaison du profil socio-économique de l'espace à celui des espaces voisins varient d'une agglomération à l'autre. De telles singularités n'ont cependant pas empêché les comparaisons internationales, et ce même si les méthodes d'enquête n'ont pas été rigoureusement semblables. Si toutes les équipes ont mêlé approches quantitatives et qualitatives, les données statistiques mobilisables ou collectées n'ont pu être exactement identiques dans les six espaces, et les données qualitatives, essentiellement sous forme d'entretiens, ont toutes concerné les directions d'établissement mais ne se sont pas toujours étendues à d'autres professionnels de l'éducation ou aux parents.

Le volet « espace local » du projet de recherche européen comportait comme les autres deux étapes. Chacun des espaces locaux fut dans un premier

temps étudié par une équipe de recherche autochtone, composée de sociologues ou de chercheurs en sciences de l'éducation. Après la réalisation de ces études monographiques, une analyse secondaire transversale fut entreprise afin de relever les convergences. Les monographies réalisées sont présentées dans ce dossier, à l'exception des études londonienne et parisienne (1). Les articles présentent l'essentiel des résultats. Ils se réfèrent à une problématique commune, mais ne présentent pas nécessairement la même structure de manière à mieux mettre en évidence les processus spécifiques à chaque espace. Ces monographies consacrées à Budapest, Charleroi, Lille et Lisbonne sont complétées par deux articles à visée comparative prenant aussi en compte les études londonienne et parisienne, et reposant sur le rapport transversal (Delvaux & van Zanten, 2004). L'article rédigé par Bernard Delvaux s'intéresse à la troisième question transversale, à savoir les effets des interdépendances compétitives sur la composition des publics d'écoles. L'article rédigé par Agnès van Zanten se penche sur la seconde question transversale énoncée ci-dessus, à savoir l'impact des interdépendances sur les logiques d'action des établissements.

Bernard Delvaux

delvaux@opes.ucl.ac.be

Université catholique de Louvain

Centre de recherches interdisciplinaires pour la solidarité et l'innovation sociale (CERISIS)

Agnès van Zanten

agnes.vanzanten@sciences-po.fr

Observatoire du changement social (OSC)

CNRS-FNSP

## NOTE

(1) Pour l'analyse de ces deux espaces, voir les rapports de recherche : van Zanten *et al.*, 2004 et Ball *et al.* 2004.

## BIBLIOGRAPHIE

BALL S. J. *et al.* (2004) *Local space of interdependence between schools : the English case*. Rapport de recherche. Document disponible au format PDF sur internet à l'adresse : [http://www.girsef.ucl.ac.be/D6\\_england.pdf](http://www.girsef.ucl.ac.be/D6_england.pdf) (consulté le 27 juillet 2006).

DELVAUX B. (2005). « Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle ». In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (éd.), *Vers une école juste et efficace : vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 275-295.

DELVAUX B. & VAN ZANTEN A. (2004). *Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne*. Rapport de recherche. Document disponible au format PDF sur internet à l'adresse : <http://www.girsef.ucl.ac.be/deliverable7.pdf> (consulté le 27 juillet 2006).

GEWIRTZ S. ; BALL S. J. & BOWE R. (1995). *Markets, choice and equity in Education*. Buckingham [Mass.] : Open University Press.

MARROY C. [dir.] (2004). « Sociologie des régulations de l'enseignement : une comparaison européenne ». *Recherches sociologiques*, vol. XXXV, n° 2.

PFEFFER J. & SALANCIK G. R. (1978). *The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective*. New York : Haper & Row.

VAN ZANTEN A. ; DA COSTA S. ; ROUSSIER-FUSCO E. & TURKHEIM E. de (2004). *Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges : étude de cas dans la banlieue parisienne*. Rapport de recherche. Document disponible au format PDF sur internet à l'adresse : [http://www.girsef.ucl.ac.be/D6\\_Paris.pdf](http://www.girsef.ucl.ac.be/D6_Paris.pdf) (consulté le 27 juillet 2006).



# Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne

Agnès van Zanten

---

*Cet article s'intéresse aux effets sur le fonctionnement des établissements de la compétition autour de la ressource principale que représentent les élèves, notamment les « bons » élèves, et ce à partir de données recueillies dans six espaces locaux de cinq pays européens. Il examine en premier lieu les effets de la compétition sur différents domaines d'activité des établissements : le recrutement des élèves, l'offre d'options, les stratégies de promotion, l'organisation des classes, l'aide aux élèves en difficulté et la discipline. Il analyse ensuite les variations entre établissements dans les réponses à la compétition en fonction du degré de concurrence et de leur position hiérarchique dans les contextes locaux considérés. Les conclusions mettent l'accent sur les multiples effets de la compétition, malgré les variations locales et nationales, et sur la nécessité de tenir compte de leur influence, à côté de celle des politiques éducatives nationales et locales et de celle des dynamiques internes, dans l'étude de l'activité des établissements. Ceci s'avère d'autant plus important que beaucoup de ces effets apparaissent négatifs car ils tendent à renforcer les ségrégations et les inégalités entre établissements et à l'intérieur de ces derniers.*

---

**Descripteurs (TEE) :** compétition, Communauté européenne efficacité scolaire, établissements d'enseignement, gestion d'établissement scolaire, ségrégation.

Les analyses sur le fonctionnement des établissements scolaires adoptent le plus souvent l'une des deux perspectives suivantes : soit elles se focalisent sur les effets de différentes politiques nationales ou locales, notamment celles visant à doter les établissements de plus d'autonomie, soit elles se centrent sur les jeux internes entre les professionnels de l'éducation et, plus particulièrement, entre les enseignants et entre ces derniers et les chefs d'établissements. Ces deux perspectives permet-

tent de saisir des aspects importants de l'orientation générale et du quotidien des établissements, mais elles ne permettent pas une vue compréhensive de leur activité car elles évacuent le plus souvent le fait que les établissements sont des organisations encadrées dans des environnements sociaux et institutionnels avec lesquels ils interagissent et qui affectent leur fonctionnement (Meyer & Rowan, 1978). Plusieurs dynamiques sont à l'œuvre dans cette relation entre les établissements et leur environnement avec

notamment, d'un côté, des relations de collaboration donnant lieu à des régulations de type communautaire ou réticulaire et, de l'autre, des relations de compétition donnant lieu à des régulations de type marchand, au sens d'une prédominance du jeu de l'offre et de la demande (Maroy & Dupriez, 2000).

Dans cet article, et dans la recherche comparative européenne qui constitue sa base empirique, nous nous sommes davantage intéressée à ce dernier type de phénomène au travers de la notion d'« interdépendances compétitives ». Cette notion désigne le fait que le fonctionnement des établissements est affecté par les pratiques des établissements situés dans le même espace ou dans des espaces voisins, avec qui ils sont en concurrence pour des ressources convoitées par chacun, notamment les élèves (Delvaux & van Zanten, 2004 ; cf. *supra*, l'introduction). L'ampleur et la nature de ces interdépendances compétitives dépendent des règles de jeu établies par la régulation politique centrale ou intermédiaire, mais aussi de processus locaux, de sorte que l'on peut avoir affaire à des interdépendances compétitives entre écoles sans nécessairement se trouver dans un système institutionnel qui promeut ces modes de régulation. Toutefois, si l'hypothèse de départ était que la compétition apparaîtrait comme une dimension structurante à part entière de l'activité des établissements, les conclusions des recherches de terrain invitent à nuancer cette hypothèse sur deux points. D'une part, toutes les dimensions de l'activité des établissements ne sont pas concernées au même degré par la compétition et, d'autre part, tous les établissements ne sont pas affectés dans les mêmes proportions et de la même façon par celle-ci. C'est ce que nous allons essayer de montrer ici en insistant sur les facteurs qui expliquent les différences entre les cinq pays étudiés (Angleterre, Belgique, France, Hongrie, Portugal) et entre les établissements.

### **L'INFLUENCE DE LA COMPÉTITION SUR LES DIFFÉRENTS DOMAINES D'ACTION DES ÉTABLISSEMENTS**

Pour observer de façon relativement détaillée les effets des interdépendances compétitives sur le fonctionnement des établissements, il est utile, dans un premier temps, d'examiner séparément différentes dimensions de leur activité. Dans la recherche, il a été possible d'isoler six domaines présents dans le fonctionnement de tous les établissements, et affectés

à des degrés divers par la compétition. Dans les analyses qui suivent, nous distinguons trois domaines d'action orientés prioritairement vers l'environnement externe (le recrutement, l'offre d'options et les activités de promotion des établissements), dont on peut supposer qu'ils sont les plus sensibles aux phénomènes de concurrence. Nous évoquons aussi, cependant, trois domaines d'action dont les dynamiques répondent principalement à des pressions internes (l'organisation des classes, les dispositifs de soutien aux élèves en difficulté et la discipline) mais qui peuvent être aussi affectés par la compétition. Nous y signalons quelques différences entre les contextes nationaux et locaux, qui renvoient à des facteurs politiques, organisationnels et culturels.

#### **Les domaines d'action orientés vers l'extérieur**

Un des domaines d'action les plus importants pour les établissements est celui du recrutement des élèves car le nombre et la « qualité » de ces derniers commandent en grande partie l'obtention des ressources et influent fortement sur les conditions de travail et le prestige des professionnels de l'éducation. Par ailleurs, « l'effet public » pèse lourdement tant sur les résultats des établissements que sur leur attractivité. Toutefois, la capacité d'action des établissements dans ce domaine est limitée par au moins trois facteurs : le nombre de places, le système de régulation des flux d'élèves et les stratégies des familles. La comparaison internationale montre que les établissements belges et hongrois sont les plus portés et les plus aptes à développer des actions en matière de recrutement en raison de l'organisation politique et administrative locale et nationale (libre choix de l'école et financement des établissements par « tête d'élève »), mais aussi, surtout à Budapest, d'une baisse démographique très importante qui fait craindre aux établissements la perte de postes et, à terme, la fermeture. Mais si tous les établissements sont engagés dans une compétition de « premier ordre » pour avoir assez d'élèves, ils sont aussi engagés dans une compétition de « second ordre ». Celle-ci porte d'abord sur les meilleurs élèves au plan académique, mais peut aussi se tourner vers la sélection d'élèves « motivés » et « calmes » (Gewirtz *et al.*, 1995). Dans l'espace local étudié à Londres et dans les deux espaces locaux français, on observe surtout une compétition de « second ordre ». Celle-ci reste néanmoins limitée face à la régulation du secteur public par un système de *banding* (répartition des élèves entre les établissements par un système de quotas en fonction de leur niveau académique) à Londres et par la sectorisation des établissements en France, celle-ci étant

néanmoins appliquée de façon plus stricte en région parisienne qu'à Lille. Signalons pour conclure que c'est au Portugal que le recrutement semble le moins affecté par la compétition à la fois en raison de l'existence d'une carte scolaire et d'une demande moins forte en faveur du choix de l'école de la part des parents et de l'importance d'une éthique du service public parmi les professionnels de l'éducation.

L'offre d'options est un deuxième domaine d'action orienté vers l'extérieur et étroitement lié au recrutement. Dans ce domaine, on observe de nombreuses tentatives pour mieux soutenir la concurrence d'autres établissements. Il est en effet apparu dans la recherche que, dans la plupart des contextes étudiés, les établissements demandent de nouvelles options moins dans une optique d'enrichissement et de diversification de l'offre curriculaire en lien avec des finalités de développement intellectuel ou d'insertion des élèves dans le marché du travail que dans une optique de meilleur positionnement vis-à-vis des élèves de « bon » niveau scolaire et social qu'ils cherchent à attirer. Cependant, la volonté et la capacité des établissements à agir dans ce domaine dépendent de la palette d'options qu'autorisent les autorités éducatives locales ou nationales et du degré de contrôle de leur distribution entre les établissements. Ce contrôle s'est avéré assez fort dans tous les contextes nationaux, sauf à Londres et à Budapest. Dans le premier cas, les établissements, comme dans l'ensemble de l'Angleterre, sont poussés par les autorités à développer une offre spécialisée leur permettant de s'adresser à des niches particulières au sein de la population et, surtout, d'obtenir des ressources supplémentaires. Dans le second, ce sont les établissements qui se mobilisent pour créer des classes « spéciales » (bilingues, à mathématiques renforcées ou proposant des pédagogies spécifiques pour les élèves de difficulté) car la réglementation en vigueur émanant de la municipalité n'exige que le maintien d'au moins une classe « normale » accueillant le tout-venant des élèves du district. Des stratégies similaires, mais plus contrôlées par les autorités, ont été observées en Belgique ou en France. Au Portugal, les établissements ne semblent pas développer des stratégies distinctives en matière d'offre par manque d'autonomie, mais aussi par manque d'incitation dans ce domaine. Une certaine spécialisation existe néanmoins au bas de l'échelle de prestige dans la mesure où seuls certains établissements ont des classes avec des « curricula alternatifs » à dominante professionnelle en direction des élèves pour lesquels la poursuite des études n'est pas envisagée.

Un dernier domaine d'action des établissements orienté vers l'extérieur concerne leurs stratégies de promotion. Celles-ci sont très liées aux deux dimensions traitées précédemment dans la mesure où leur objectif prioritaire est d'attirer des élèves et où elles sont le principal moyen l'affichage d'une offre attrayante pour le type de public visé. Ces activités sont à la fois plus légitimes et plus nombreuses dans les contextes où les établissements sont autorisés à afficher des profils différents et à choisir leurs élèves, ce qui était le cas dans notre étude notamment à Londres, à Charleroi et à Budapest, où les établissements distribuent des plaquettes, passent de petites annonces, ont des sites Internet et organisent diverses activités pour se faire connaître. Elles sont apparues particulièrement importantes dans le contexte britannique car les établissements, dans le but d'attirer des élèves de meilleur niveau mais aussi de nouveaux financements en provenance de l'État et des partenaires privés, soignent beaucoup leur image par des contacts avec les écoles primaires, le travail en commun avec diverses organisations non éducatives locales, la mise en place de diverses manifestations en direction de la communauté et des prestations dans les médias. En revanche, ces activités sont plus discrètes – mais non inexistantes – dans les deux contextes locaux français dans la mesure où le mode de régulation en vigueur concernant le secteur public limite fortement la différenciation des établissements et leur choix par les familles. Elles sont néanmoins importantes dans certains établissements privés. Elles paraissent peu présentes dans les établissements portugais à la fois en raison d'une législation encore fortement orientée vers la standardisation de l'offre éducative et d'une moindre demande sociale de différenciation.

### **Les domaines d'action orientés vers l'intérieur**

Parmi les domaines d'activité des établissements qui répondent davantage à des pressions internes, un des plus importants concerne l'organisation des classes. En effet, dans tous les systèmes locaux étudiés, et notamment dans les établissements caractérisés par une hétérogénéité importante des niveaux des élèves, leur regroupement en fonction de caractéristiques académiques (mais qui recoupent le plus souvent des caractéristiques sociales, sexuelles et ethniques) constitue un enjeu interne de taille car il conditionne directement le travail des enseignants et, indirectement, le fonctionnement pédagogique et disciplinaire de l'ensemble de l'établissement. Mais, en outre, dans plusieurs de ces systèmes, cette organisation

interne joue aussi un rôle de « signal » en direction des parents des classes moyennes et supérieures qui craignent les effets de l'hétérogénéité sur les progrès scolaires mais aussi sur le développement personnel et la socialisation de leur progéniture (van Zanten, 2002). Ce phénomène est apparu très important dans notre étude dans le cas de Budapest pour des raisons financières car, comme nous l'indiquons plus bas, les établissements tirent profit de la présence d'élèves défavorisés qu'ils regroupent toutefois dans des classes spécifiques pour ne pas nuire à la scolarité des autres. Il est aussi relativement important en France où il compense la faible capacité des établissements à proposer une offre attractive d'options pour retenir et attirer les « bons » élèves et ce malgré l'interdiction officielle de constituer des classes de niveau. Il revêt en revanche moins d'importance dans les contextes où la différenciation entre les établissements est plus forte, comme en Angleterre et en Belgique, ou dans ceux où le public d'élèves à l'intérieur des établissements est moins hétérogène, comme dans la zone étudiée à Lisbonne.

Les activités de soutien aux élèves en difficulté constituent un autre domaine d'action dont le fonctionnement est plus orienté encore par des facteurs internes, notamment les caractéristiques des élèves (qui découlent cependant des processus externes faisant souvent intervenir la compétition entre établissements) et les dispositions éthiques des professionnels de l'éducation qui se développent en lien avec ces caractéristiques (van Zanten, 2001). Les dispositifs d'aide peuvent néanmoins être utilisés pour obtenir des ressources financières additionnelles. Ceci a été observé principalement à Budapest où les écoles spécialisées dans le traitement des publics en difficulté peuvent obtenir des subventions spécifiques (par exemple une allocation normative, dite ethnique) et où une partie du corps enseignant a suivi une formation de pédagogue spécialisé et intervient parallèlement à une grande diversité de personnels parascolaires (logopèdes, kinésithérapeutes, psychologues, psychiatres...). Ces activités peuvent aussi servir à rassurer les parents des « bons » élèves concernant le risque de « contamination » par des élèves plus faibles. Très souvent, cependant, c'est plutôt l'absence de telles activités qui est révélatrice d'une volonté de montrer une meilleure image dans un environnement concurrentiel, les établissements mobilisés dans ce sens choisissant de ne pas mettre en place de dispositifs de ce type pour éviter d'être stigmatisés comme étant des établissements en difficulté. Ces orientations ont été observées dans certains établissements français, belges, anglais et portugais, qui préfèrent

exclure les élèves en difficulté en les orientant vers des filières techniques et professionnelles présentes dans d'autres établissements. Leur ampleur varie néanmoins en fonction du degré de contrôle et de condamnation morale de ces pratiques, qui apparaît plus fort en France et en Portugal et plus faible en Belgique et surtout en Angleterre où les établissements sont plus tiraillés qu'ailleurs entre la recherche d'équité et les demandes d'efficacité et d'innovation dont ils font l'objet de la part du gouvernement.

Enfin, un dernier domaine d'action est celui de la discipline. Il s'agit à nouveau d'un domaine dont le fonctionnement est davantage conditionné par des régulations politiques et par des processus internes que par les interdépendances compétitives entre établissements et dont l'importance s'accroît au fur et à mesure que l'on se déplace des établissements situés en haut de l'échelle vers ceux situés en bas de celle-ci. Toutefois, des établissements favorisés peuvent avoir intérêt à afficher des pratiques strictes dès lors qu'ils cherchent à attirer une fraction « conservatrice » de parents, très attentifs à la bonne tenue des élèves. Cela était clairement le cas de certains établissements privés en France et du réseau libre en Belgique et de certaines écoles pour filles en Angleterre. Mais ce sont plus souvent encore des établissements jouissant d'une moins bonne réputation qui s'orientent dans ce sens afin de « rassurer » les parents des classes moyennes et supérieures. Dans tous les pays, ces établissements ont recours soit à des pratiques répressives, incluant les exclusions définitives, soit à des formes diverses de négociation et de contractualisation relevant de nouvelles formes de gestion post-bureaucratiques dans le système d'enseignement (Verhoeven, 1999), soit à des stratégies de « management des impressions » par l'occultation des problèmes. Ils peuvent aussi, comme en Hongrie et dans certains établissements belges, opter pour un traitement « thérapeutique » des problèmes de comportement des élèves par le biais notamment d'interventions d'ordre médical ou psychologique.

## **L'INFLUENCE DE LA COMPÉTITION SELON LES ÉTABLISSEMENTS**

Si on peut donc conclure que la plupart des domaines d'activité des établissements, aussi bien ceux soumis à des pressions à dominante externe que, à un moindre degré, ceux soumis à des pressions à dominante interne, sont affectés par les dynamiques

de compétition bien qu'inégalement et différemment suivant les contextes nationaux et locaux, il reste à explorer le poids de la variable « établissement ». L'analyse détaillée des dynamiques locales dans les six zones étudiées, mais aussi du fonctionnement de quatorze établissements à l'intérieur de celles-ci, montre en effet de grandes variations à l'intérieur d'un même espace dans les réponses aux interdépendances compétitives. L'organisation interne des établissements, notamment le degré de consensus entre le chef d'établissement, les enseignants et les parents, joue un rôle dans ces variations. Néanmoins, les deux facteurs qui semblent exercer l'influence la plus forte sont, d'une part, l'intensité de la compétition, qui pousse les établissements à développer des logiques d'action en réponse à celle-ci et, d'autre part, la position de l'établissement dans la hiérarchie locale, définie à la fois par ses résultats et par les caractéristiques de son public. En effet, selon que l'établissement se situe en haut ou en bas de l'échelle locale, cette position constitue son principal atout ou son principal handicap, pour faire face à la compétition. En croisant ces deux dimensions et en adoptant un point de vue idéaltypique, plutôt qu'en cherchant à rendre compte de façon fine de toutes les nuances, on peut alors faire état de quatre logiques dominantes. Deux d'entre elles, la logique de conquête et la logique de captation, correspondent à des situations de forte compétition et deux autres, la logique de rente et la logique d'adaptation, à l'absence ou au refus de la compétition.

### **Des établissements pris dans le jeu de la compétition**

Comme nous l'avons suggéré dans la partie précédente, l'intensité de la compétition dépend d'un ensemble complexe de facteurs. Parmi ceux-ci, il y a d'abord ceux d'ordre politique et administratif (le degré de libre choix de l'école, les modes de financement et l'autonomie des établissements notamment). Les facteurs démographiques et sociaux (baisse de la population, caractéristiques sociales et degré d'hétérogénéité de celle-ci, processus de *gentrification* ou, au contraire, de paupérisation des quartiers) jouent cependant aussi un rôle important. Enfin, les caractéristiques de l'offre sont également déterminantes (nombre et accessibilité des établissements, degré de hiérarchisation et de différenciation entre eux) car il ne suffit pas d'avoir la possibilité légale de choisir ; il faut encore que le choix puisse se concrétiser et qu'il apparaisse désirable (Yair, 1996). À cela, il faut ajouter que si cette intensité est une dimension qui peut

être objectivée par la mesure notamment des changements d'élèves entre établissements, elle fait l'objet d'une appréciation subjective de la part des professionnels de l'éducation, notamment des directeurs, généralement les plus attentifs aux interdépendances compétitives. Le degré de compétition est en effet évalué par ces derniers en fonction d'informations, les plus souvent très imparfaites, sur les flux d'élèves entre les établissements (Bagley *et al.* 1996). Il est apprécié également suivant des postures éthiques quant au caractère bon ou mauvais de la compétition, qui varient selon les individus, mais dépendent aussi des contextes locaux et des cultures nationales (Ball & van Zanten, 1998). Il est enfin plus ou moins pris en compte selon que les directeurs conçoivent leur rôle comme tourné principalement vers les relations externes, soit comme impliquant prioritairement un *leadership* pédagogique interne (van Zanten, 1999).

Par ailleurs, la position de l'établissement détermine fortement son désir de s'engager dans la compétition, le parti qu'il peut en tirer et les stratégies qu'il développe. Confrontés à des situations ouvertes et instables quant à la distribution des élèves, les établissements dotés d'atouts importants, en fonction de leurs résultats et des caractéristiques de leur public, vont le plus souvent développer de logiques de « conquête » pour attirer des meilleurs élèves. Ceci notamment dès lors qu'il ne s'agit pas d'établissements « phares » mais d'établissements qui, bien que jouissant d'une bonne réputation, doivent se repositionner par rapport à ces bastions (Ballion, 1991). Ces établissements accordent beaucoup d'importance à tous les domaines d'activité dirigés vers l'extérieur, à savoir l'offre éducative, le recrutement et la promotion de l'établissement. L'offre est souvent renouvelée afin de proposer de nouvelles formes distinctives d'excellence, par exemple des classes européennes ou « bi-langues » dans les établissements français de Lille ou de la région parisienne ou des classes offrant des « parcours accélérés » pour les meilleurs élèves à Budapest. Cette offre est surtout dirigée vers les parents cadres ou managers du secteur privé qui sont à la fois plus mobiles et plus modernistes que les autres parents des classes moyennes et supérieures. Ces établissements, notamment les établissements que nous avons appelés « libres », qui jouissent de plus de liberté dans ce domaine, mettent aussi en place de nouvelles stratégies de sélection des élèves, par exemple des tests d'évaluation du niveau académique à l'entrée, et développent des stratégies de promotion plus offensives que d'autres établissements car ils ont besoin de faire connaître et reconnaître leur offre, les qualités de leur public et leurs résultats. Ils

tendent en revanche à accorder peu d'importance au soutien aux élèves en difficulté. Par ailleurs, du fait de l'importance accordée à la projection de l'établissement vers l'extérieur, les personnels de direction jouent un rôle central dans ce type d'établissements. Toutefois, la logique de conquête ne peut réussir que si certains groupes d'enseignants ou de parents soutiennent au moins tacitement leurs choix.

De leur côté, les établissements situés au bas de l'échelle des résultats et de prestige ou occupant une position moyenne, qui se trouvent encastrés dans des contextes locaux très compétitifs, sont eux aussi poussés à réagir, sous peine de devenir des établissements « ghettos ». Ne disposant pas des mêmes ressources que les établissements situés en haut de l'échelle locale pour mettre en place des stratégies ambitieuses vis-à-vis de l'extérieur, ils sont dès lors contraints de développer de tactiques plus ou moins efficaces de captation des élèves. Certains établissements optent ainsi pour la création d'options moins prestigieuses que celles proposées dans les établissements les plus réputés, mais qui leur semblent encore susceptibles d'attirer des élèves de niveau bon ou moyen. C'est le cas de certains établissements belges de notre enquête par exemple qui proposent des options de sciences sociales ou des options artistiques plutôt que des langues anciennes. Quand l'éventail d'options est réduit, ces établissements se tournent plutôt vers la constitution de classes de niveau comme moyen de retenir les bons élèves, ceci étant particulièrement le cas en France et en Hongrie. Leur logique est en effet souvent une logique de diversification de l'offre interne, qui doit à la fois réussir à capter de bons élèves tout en permettant de faire face – soit de façon minimaliste, soit de façon plus ambitieuse – aux besoins des élèves en difficulté. Dans les contextes où, comme à Londres et à Charleroi, les établissements disposent d'une marge d'autonomie plus ou moins grande pour choisir leurs élèves, ils développent aussi des formes de sélection fondées sur des critères comportementaux, leur cible prioritaire étant des élèves faisant preuve de bonnes dispositions vis-à-vis des apprentissages et de l'école et soutenus à la maison. Ces établissements cherchent aussi à améliorer leur image en se focalisant sur le domaine de la discipline par le biais des stratégies d'occultation de problèmes ou de leur traitement répressif ou thérapeutique. Ces différentes tactiques s'avèrent efficaces dès lors qu'il existe un certain consensus entre la direction et les enseignants et qu'une fraction de parents des classes moyennes et supérieures choisit de « jouer le jeu » en restant loyaux à l'établissement local malgré ses imperfec-

tions, quitte à compenser et contrôler son action (van Zanten, 2006). Toutefois, dans de nombreux cas, ces tactiques ne s'avèrent pas suffisantes pour limiter le pouvoir d'attraction des établissements « entrepreneurs » sur la population d'élèves « convenables » qu'ils cherchent à retenir ou à attirer.

### Des établissements hors-jeu

La compétition peut néanmoins être faible au sein de certaines zones, ou pour certaines catégories d'établissements au sein de celles-ci, soit en raison de règles politiques et administratives interdisant ou limitant les choix des familles et des établissements, soit en raison de la stabilité de l'environnement social ou institutionnel. On n'observe pas dans ce cas de changements notables ni au sein de la population, ni à propos des établissements, qui soit occupent des places précises dans la hiérarchie locale, soit s'adressent à des « niches » particulières comme les établissements juifs orthodoxes étudiés dans le *borough* de Londres. Dans ce cas de figure, les établissements en haut de la hiérarchie peuvent maintenir des logiques d'action de « rentiers ». Se trouvant à l'abri de la compétition, ils se contentent d'entretenir leur bonne réputation grâce à un maintien sans trop d'effort de leurs pratiques de sélection, puisqu'ils sont par définition très demandés. De ce fait, ils développent peu de stratégies de promotion, leur réputation bien établie se transmettant par ouï-dire, et se montrent peu novateurs en matière d'une offre d'enseignement qui demeure très classique avec, notamment dans les établissements belges et français, un maintien des langues anciennes et un poids prépondérant des mathématiques comme moyen de sélection des meilleurs. Ceci s'explique entre autres par le fait que ces établissements, par opposition aux établissements « conquérants », ont moins pour cible les managers modernistes que les cadres et les professionnels plus attachés au maintien de l'enseignement à l'ancienne, même si la « tradition » continue à faire des adeptes parmi les nouvelles fractions des classes moyennes et supérieures (Edwards & Whitty, 1997). À l'attachement à un *curriculum* classique s'ajoute souvent l'importance accordée au maintien d'une bonne discipline par l'application de règles strictes, ceci étant particulièrement vrai des établissements « libres ». Dans ces établissements, il existe souvent un accord profond entre tous les membres de la communauté éducative autour d'un idéal d'excellence et de rigueur dont la pertinence est légitimée par l'efficacité et l'attractivité de l'établissement. La recherche nous

a néanmoins permis de constater qu'il existe des établissements, devenus au fil des années moins efficaces et moins attractifs, qui continuent à agir comme s'ils étaient en situation de monopole. Ces établissements se caractérisent généralement par la présence d'un chef d'établissement peu dynamique et d'enseignants âgés avec une longue carrière dans l'établissement.

À l'autre extrême de la hiérarchie locale, tant du point de vue des résultats que des caractéristiques du public, on trouve également des établissements qui se placent en position de « hors-jeu » par rapport à la compétition mais pour des raisons très différentes. Il s'agit le plus souvent d'établissements qui, dans la plupart des contextes étudiés, ont été et sont encore gravement affectés par des interdépendances compétitives ayant renforcé la concentration en leur sein d'élèves en difficulté issus majoritairement de milieux défavorisés. Sauf dans les contextes comme celui de Londres, où tous les établissements sont poussés vers l'entrepreneuriat vis-à-vis de l'extérieur, ces établissements choisissent cependant de ne pas réagir à la compétition. Ceci reflète clairement leur manque de ressources car à une mauvaise image qu'il est quasiment impossible d'améliorer dans le court terme, s'ajoute souvent un manque de consensus interne lié à la mobilité des personnels et à la diversité des analyses concernant les causes des difficultés et les moyens d'y remédier. Tournant le dos aux dynamiques externes, les professionnels de ces établissements développent alors à l'interne une posture que l'on peut appeler d'« adaptation résignée ». Elle se caractérise par le développement d'éthiques et de pratiques professionnelles « humanitaires » qui visent davantage à maintenir un bon climat relationnel avec les élèves et à réduire leur souffrance en leur témoignant du respect et de la compassion qu'à encourager leurs progressions scolaires. L'activité de l'établissement est également focalisée sur les questions de discipline qui donnent lieu à une intense activité de négociation informelle et formelle avec les élèves. On y observe en fait un abandon des perspectives réflexives de développement intellectuel et des perspectives instrumentales de réussite des enfants en faveur de perspectives « expressives » centrées sur le bien-être individuel et le maintien de la paix sociale (Bernstein, 1977). Si les adultes se « serrent les coudes », ces établissements arrivent parfois à « tenir » pendant une durée plus ou moins longue tout en voyant leurs mauvais résultats se maintenir ou s'aggraver. Toutefois, si la mobilité et la mécontente sont trop fortes, ils sombrent dans l'anomie (van Zanten, 2001).

Il arrive cependant que certains établissements en bas de l'échelle et ayant peu de chances d'améliorer à court terme leur attractivité choisissent de tourner le dos à la compétition non pas dans une logique de résignation, mais dans une logique au contraire de « mobilisation volontariste » en faveur du développement intellectuel et de la réussite des élèves (van Zanten *et al.*, 2002). Les établissements qui privilégient cette posture pédagogique et éthique ont généralement des difficultés de moindre ampleur et une image moins négative que les établissements précédents. Ils se caractérisent aussi par l'existence d'un consensus moral et pragmatique entre des directeurs impliqués et charismatiques et un groupe d'enseignants motivés et dynamiques. La participation active d'une fraction des parents de classes moyennes ou des classes populaires souhaitant améliorer le capital social collectif de l'établissement au sein de l'établissement s'avère aussi déterminante (van Zanten, 2006). La capacité de ces établissements à être efficaces et à lutter contre les effets négatifs de la ségrégation dépend néanmoins aussi de l'octroi de ressources complémentaires au titre de la discrimination positive, ce qui est le cas en Belgique, en France, en Hongrie et au Portugal, mais rarement de façon suffisante. Elle dépend aussi du soutien qu'ils reçoivent de la part de l'encadrement intermédiaire, celui-ci étant présent de façon variable suivant les contextes nationaux et locaux et les réseaux d'enseignement.

## CONCLUSION

Une conclusion importante de la recherche est donc que les différents domaines d'activité des établissements et leur orientation générale sont fortement influencés non seulement par les politiques éducatives nationales et locales et par des processus internes liés à l'histoire de l'établissement et aux caractéristiques de ceux qui y travaillent, mais aussi par des dynamiques locales et, plus particulièrement, par les interdépendances compétitives entre établissements. Ce résultat, obtenu par la comparaison d'une diversité de contextes nationaux et locaux, est important car il enrichit la connaissance sur le fonctionnement des établissements d'enseignement et fournit quelques pistes d'action supplémentaires par rapport aux recherches existantes pour améliorer leur efficacité et leur équité. Nous pensons notamment aux travaux sur « l'école efficace » qui ont développé des modèles qui ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble

des établissements parce qu'ils ont été conçus sans tenir suffisamment compte non seulement des effets de la composition sociale du public d'élèves de l'établissement (Thrupp, 1999), mais aussi des effets de la compétition avec les autres établissements sur les choix éducatifs des professionnels de l'éducation.

Par ailleurs, comme d'autres recherches, nos analyses tendent à montrer qu'il est nécessaire de limiter ces interdépendances compétitives en vue de rendre les établissements plus performants et plus égalitaires (Hardman & Levacic, 1997, Lauder *et al.*, 1999 ; Felouzis, 2005). Certes, la menace ou la mise en œuvre de stratégies de défection par les parents et l'« émulation compétitive » qu'elles engendrent peuvent parfois avoir des effets positifs pour des établissements situés en haut de la hiérarchie ou dans une position moyenne qui tendraient à se comporter comme des « monopoles indolents » (Hirschman, 1976). Même dans ces cas, cependant, la compétition pour les élèves et le passage d'une logique de « rente » à une logique de « conquête » semble engendrer davantage un travail de fabrication d'une bonne image vis-à-vis de l'extérieur que d'amélioration réelle de l'activité à l'intérieur (Ball, 1997). En outre, dans la très grande majorité des établissements qui accueillent un public hétérogène d'élèves et dont les résultats sont moyens ou faibles, cette compétition engendre de fortes tensions entre la nécessité de développer un ensemble de tactiques pour retenir un nombre suffisant de bons élèves et celle de prendre en charge l'accompagnement des élèves en difficulté. Or, l'arbitrage se fait souvent en faveur du premier type de contraintes car les professionnels de l'éducation y sont poussés par les parents les plus actifs et y trouvent des gratifications professionnelles plus immédiates. Enfin, il est évident que les établissements qui accueillent déjà une proportion importante d'élèves en difficulté ont tout à perdre d'une compéti-

tion à laquelle ils ne peuvent participer à armes égales et dans laquelle ils risquent de perdre des élèves et des parents jouant un rôle important dans le maintien d'un fonctionnement normal.

Il n'est pas évident, cependant, de chercher à limiter ces phénomènes. Ils s'ancrent en effet non seulement dans des choix politiques, mais dans des processus sociaux et culturels qu'il est difficile de modifier. Il s'agit d'une part du souci d'un nombre croissant de familles des classes moyennes et supérieures de doter leurs enfants d'un environnement scolaire leur permettant d'obtenir des avantages compétitifs en matière de scolarisation et d'insertion professionnelle et de se développer à l'abri des risques académiques et sociaux associés à la fréquentation d'enfants des milieux défavorisés (van Zanten, 2002). Il s'agit également de la volonté de certains établissements de garder ou étendre leurs privilèges dans des systèmes d'enseignement plus ouverts qu'autrefois et ayant de ressources limitées pour assurer la bonne scolarité de tous. Néanmoins, d'autres volets de notre recherche nous ont permis de montrer que les insuffisances des régulations politiques nationales et locales, notamment le manque de coordination entre les diverses agences publiques ou privées compétentes dans un territoire donné participent aussi du développement non planifié de la compétition. Ceci permet de supposer qu'une amélioration de l'organisation des systèmes d'enseignement qui prendrait en compte les « interdépendances compétitives » contribuerait de façon significative à limiter leurs effets les plus négatifs (Maroy, 2006).

Agnès van Zanten  
agnes.vanzanten@sciences-po.fr  
Observatoire du changement social  
CNRS-FNSP

## BIBLIOGRAPHIE

- BAGLEY C. ; WOODS P. & GLATTER R. (1996). « Scanning the market : school strategies for discovering parental perspectives ». *Educational Management and Administration*, vol. 24, n° 2, p. 125-138.
- BALL S. J. (1997). « Good school/bad school : paradox and fabrication ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, n° 3, p. 317-336.
- BALL S. & VAN ZANTEN A. (1998). « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique », *Éducation et sociétés*, n° 1, p. 47-71.
- BALLION R. (1991). *La Bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris : Hatier.
- BERNSTEIN B. (1977). *Class, Codes and Control. III. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London : Routledge & Kegan Paul.
- DELVAUX B. & VAN ZANTEN A. (2004). *Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne*. Rapport de recherche disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.girsef.ucl.ac.be/deliverable7.pdf> (consulté le 7 novembre 2006).
- EDWARDS T. & WHITTY G. (1997). « Marketing quality : traditional and modern versions of Educational excellence ».



- In R. Glatter, P. Woods & C. Bagley (éd.), *Choice and Diversity in Schooling*. London : Routledge.
- FELOUZIS G. (2005). « Performances et "valeur ajoutée" des lycées : le marché scolaire fait des différences ». *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 1, p. 3-36.
- GEWIRTZ S. ; BALL S. & BOWE R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham [Mass.] : Open University Press.
- HARDMAN J. & LEVACIC R. (1997). « The impact of competition on secondary schools ». In R. Glatter, P. Woods & C. Bagley (éd.), *Choice and Diversity in Schooling*. London : Routledge.
- HIRSCHMAN A. (1970). *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge [Mass.] : Harvard University Press, 1970.
- LAUDER H. ; HUGHES S. ; WATSON S. ; WASLANDER M. ; THRUPP R. ; STRATHDEE I. ; SIMIYU A. ; DUPUIS J. ; MCGLINN J. & HAMLIN J. (1999). *Trading in Future : Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham [Mass.] : Open University Press.
- MARROY C. (2006). *École, régulation et marché : une analyse de six espaces scolaires en Europe*. Paris : PUF [à paraître].
- MARROY C. & DUPRIEZ V. (2000). « La régulation dans les systèmes scolaires : proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone ». *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 73-87.
- MEYER J. & ROWAN B. (1978). « The structure of Educational organizations ». In M. Meyer et al. (éd.), *Environments and Organizations*. San Francisco : Jossey-Bass.
- THRUPP M. (1999). *Schools Making a Difference : Let's Be Realistic !* Buckingham [Mass.] : Open University Press.
- VAN ZANTEN A. (1999). « Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en France et en Angleterre ». In D. Meuret (dir.), *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck.
- VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A. (2002). « Les classes moyennes et la mixité scolaire ». *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 93, p. 131-140.
- VAN ZANTEN A. (2006). « Les choix scolaires dans la banlieue parisienne : deflection, prise de parole et évitement de la mixité ». In H. Lagrange (éd.), *La cohésion sociale à l'épreuve des inégalités*. Paris : PUF [à paraître].
- VAN ZANTEN A. ; GROSPIRON M.-F. ; KHERROUBI M. & ROBERT A. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris : La Dispute.
- VERHOEVEN M. (1999) « Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires ? ». *Éducation et sociétés*, n° 4, p. 143-164.
- YAIR G. (1996). « School Organization and Market Ecology : A Realist Sociological Look at the Infrastructure of School Choice ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, n° 4, p. 453-471.

# *Revue française de sociologie*

publiée avec le concours du  
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

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

JUILLET-SEPTEMBRE 2006, 47-3

ISBN 2-7080-1149-9

**La mobilité sociale descendante** Camille PEUGNY  
**et ses conséquences politiques**

**Le don d'organes** Philippe STEINER

**La biologie dans les premiers textes** Dominique GUILLO  
**de Durkheim**

**Autour de la sociologie française des années trente**

**Le durkheimisme face à ses contradictions** Ludovic TOURNÈS

**Maurice Halbwachs et les sociologues** Christian TOPALOV  
**de Chicago**

NOTE CRITIQUE

**Les études sur la parenté :** Jean-Hugues DÉCHAUX  
**néo-classicisme et nouvelle vague**

LES LIVRES

## **Abonnements/Subscriptions (2006) :**

*L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :*

*Please send order and payment to:*

*Éditions OPHRYS – 27, rue Ginoux – 75015 Paris*

*01 45 78 33 90*

France :

Particuliers : 80 € (4 numéros trimestriels)

Institutions : 90 € (4 numéros trimestriels)

Institutions : 110 € (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)

Étudiants : 60 € (4 numéros trimestriels)

Étranger/Abroad :

110 € (4 numéros + supplément en anglais/

*four quarterly issues + the English selection)*

**Vente au numéro/Single issue :**

Le numéro trimestriel/*for each quarterly issue* : 23 €

La sélection anglaise/*for the English selection* : 30 €

# Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge

*Bernard Delvaux, Magali Joseph*

---

*La liberté de choix des familles et l'autonomie des établissements scolaires sont deux règles du jeu essentielles du système éducatif belge francophone, C'est dans ce contexte qu'au sein de chaque espace local, les familles et les établissements – principaux acteurs du processus de répartition des élèves entre écoles – déploient des logiques d'action contribuant à entretenir les hiérarchies entre établissements. Les auteurs analysent ces mécanismes en prenant pour exemple un espace local urbain défavorisé comportant vingt-trois écoles secondaires interdépendantes. Les interdépendances et les positions hiérarchisées de ces établissements sont décrites à partir de l'analyse statistique des flux d'élèves entre écoles ainsi que des caractéristiques académiques et socio-économiques des effectifs scolaires. L'article analyse ensuite comment les logiques d'action des familles et des établissements tiennent compte des positions relatives des établissements dans la hiérarchie scolaire et, en s'agrégeant, contribuent à la reproduction de cette hiérarchie.*

---

**Descripteurs (TEE) :** Belgique francophone, compétition, effectifs scolaires, établissements d'enseignement, gestion d'établissement scolaire.

Dans le système scolaire belge francophone, où le libre choix des écoles par les familles est institué de longue date, c'est essentiellement la géographie de ces choix qui structure la réalité des interdépendances entre écoles. Ainsi se définissent des espaces locaux au sein desquels l'ensemble des écoles implantées sont liées par des relations d'interdépendance. Le territoire que nous avons circonscrit au sein de l'agglomération de Charleroi est un de ces espaces.

Après avoir présenté le contexte socio-géographique de l'espace local et rendu compte de la nature des interdépendances qui lient les écoles secondaires de cet espace, nous analyserons à travers divers indicateurs la structure hiérarchique des positions relatives qu'occupent ces établissements. Nous montrerons ensuite comment cette structure pèse sur les logiques d'action des familles et des établissements et comment, en retour, ces logiques d'action, en s'ajustant et s'agrégeant, tendent à maintenir la structure des positions (1).

## UN ESPACE LOCAL DÉFAVORISÉ

L'espace local étudié fait partie de l'agglomération de Charleroi, qui compte quelque 400 000 habitants. Cette agglomération reste profondément marquée par son passé industriel, reposant jadis sur les mines de charbon, aujourd'hui fermées, et sur la sidérurgie, toujours active en dépit d'importantes restructurations. Le paysage urbain de Charleroi garde les traces de ce passé. La structure de la population et des emplois reste aussi profondément marquée par ce déclin industriel auquel a succédé un lent processus de reconversion non encore abouti. Ainsi l'agglomération de Charleroi continue-t-elle à présenter un profil socio-économique plus défavorable que nombre d'autres sous-régions de Wallonie.

Mais d'importantes disparités existent au sein de cette agglomération qui, schématiquement, peut être découpée en trois bandes horizontales. Celles du Nord et du Sud sont nettement plus favorisées que celle du centre. L'espace local étudié s'inscrit dans les parties centre et Est de cette bande centrale. Il inclut le centre de l'agglomération (Charleroi), deux localités de la première couronne périphérique (Gilly et Montignies-sur-Sambre) et trois localités de la seconde (Châtelet, Châtelaineau et Farciennes). Quel que soit l'indicateur pris en compte, cet espace apparaît toujours plus défavorisé que l'ensemble de l'agglomération. Mais il n'est cependant pas homogène du point de vue socio-économique, même si les milieux les plus favorisés n'y sont guère représentés.

Ce profil globalement défavorisé de l'espace local n'empêche pas celui-ci d'abriter une variété d'écoles couvrant pratiquement tout le spectre des possibles. Les vingt-trois écoles secondaires de l'espace se distinguent notamment en fonction de leur offre, certaines étant polyvalentes et d'autre spécialisées dans une des quatre filières organisables aux second et troisième degrés de l'enseignement secondaire (les deux filières, générale et technique, officiellement qualifiées de transition vers l'enseignement supérieur et les deux filières, technique et professionnelle, permettant théoriquement un accès direct au marché du travail et dès lors appelées « de qualification »). Les écoles se distinguent aussi selon les caractéristiques socio-économiques de leurs publics, notamment parce que certaines d'entre elles, surtout celles du centre-ville, attirent des élèves de quartiers plus favorisés situés à l'extérieur de l'espace local. Les écoles étudiées sont également représentatives de l'éventail des quatre réseaux d'enseignement : l'enseignement organisé directement par la Communauté française,

l'enseignement officiel subventionné organisé par les communes et les provinces, l'enseignement libre catholique et l'enseignement libre indépendant (2).

## UN ESPACE D'INTERDÉPENDANCE

L'analyse des aires de recrutement et des flux d'élèves entre écoles indique que chaque école étudiée entretient avec quasiment toutes les autres écoles de l'espace local des liens d'interdépendance (Delvaux, 2005). Cette interdépendance généralisée fait fi des frontières des réseaux d'enseignement comme le montrent les nombreux changements de réseau en cours de trajectoire. Au sein de l'espace local étudié, apparaissent cependant deux sous-ensembles d'écoles, constitués sur une base géographique : l'un rassemble les écoles du centre et du segment Est de la première couronne périphérique ; l'autre les établissements du segment Est de la seconde couronne périphérique. Ce dernier sous-ensemble demeure néanmoins sous la dépendance de l'autre, non seulement par le fait qu'une proportion significative d'élèves résidant dans ce sous-ensemble fréquente les écoles du centre, mais aussi parce qu'en cours de trajectoire scolaire les changements d'école s'opèrent plus fréquemment de la périphérie vers le centre que l'inverse. La situation est similaire dans d'autres secteurs de la périphérie, non couverts par l'étude et, de manière générale, les écoles du centre ont une aire de recrutement relativement large, qui empiète sur les territoires périphériques. De ce fait, le bassin scolaire de Charleroi se présente sous la forme d'une grappe d'établissements centrale, dont sont partiellement dépendantes cinq grappes périphériques, disposées en couronnes autour du centre et relativement autonomes les unes par rapport aux autres. L'espace local étudié est composé de la grappe centrale et d'une de ces cinq grappes périphériques.

Les flux d'élèves entre écoles sont un indicateur des interdépendances. La mobilité scolaire est en effet une caractéristique essentielle du système belge (Demeuse & Delvaux, 2004). Elle est stimulée à la fois par l'existence d'une totale liberté de choix des familles et par un cadrage peu contraignant de la liberté de sélection des écoles. Le fait que toutes les écoles de l'espace local organisent à la fois le premier degré, où l'offre est peu différenciée, et les deux autres degrés, où les quatre filières ne sont pas organisées par tous les établissements, implique que les changements d'orientations s'accompagnent

souvent de changements d'établissement. Ces divers facteurs expliquent que la proportion d'élèves changeant d'école en cours de trajectoire scolaire secondaire est très élevée. En 2000-2001, plus du tiers des élèves des vingt-trois écoles étudiées n'étaient plus dans l'école où ils étaient inscrits deux ans plus tôt. Une telle mobilité est plus fréquente dans les premières années de l'enseignement secondaire, au moment où se joue le processus d'orientation. Ainsi, 20 % des élèves scolarisés en première année dans les écoles de l'espace local n'étaient plus dans la même école l'année suivante, alors que le premier degré est pourtant conçu comme un cycle. Le taux de mobilité est maximal pour les élèves de seconde année (25,8 %), moment où la plupart d'entre eux doivent « choisir » une filière et une option. Le taux décroît ensuite mais est encore égal à 10 % à la sortie de l'avant-dernière année d'étude.

### **ASYMÉTRIE DES FLUX ET HIÉRARCHIE DES ÉTABLISSEMENTS**

Cette mobilité ne se structure pas au hasard, ainsi qu'en témoigne l'analyse des flux entre les vingt-trois écoles étudiées. En combinant ces écoles deux à deux et en formant ainsi 253 couples d'écoles, on constate en effet qu'un peu plus du tiers de ces couples se caractérise par une asymétrie des flux (3). Ces flux asymétriques témoignent d'une hiérarchie entre les écoles. Ils ordonnent en effet les écoles les unes par rapport aux autres, depuis celles ne recevant d'aucune école plus d'élèves qu'elles n'en donnent, jusqu'à celles qui sont dans la situation inverse. La simplification du schéma de ces positions permet d'aboutir au regroupement des écoles en trois niveaux (Delvaux & Joseph, 2003), le niveau 1 étant celui des écoles situées en haut du diagramme des flux. Les huit écoles de ce niveau organisent de l'enseignement de transition, mais trois d'entre elles organisent cependant aussi de l'enseignement qualifiant. Le niveau 3 est quant à lui composé de neuf écoles dispensant prioritairement un enseignement de qualification, mais dont quatre organisent aussi des sections de transition. Dans le niveau intermédiaire, les six écoles ont une offre combinant enseignement de transition et de qualification.

L'asymétrie des flux se combine à une inégale répartition des élèves entrant dans l'enseignement secondaire. Bien que toutes les écoles de l'espace local organisent une première année secondaire, le

nombre d'élèves qu'elles y accueillent n'est pas proportionnel à leur effectif total. Les écoles du niveau 1 concentrent à elles seules deux tiers des élèves de première année. Elles se constituent ainsi un « réservoir » d'élèves leur permettant de ne dépendre qu'à la marge des apports des écoles environnantes en cours de trajectoire scolaire. Le niveau 2 est composé d'écoles qui acceptent un nombre important d'entrées au-delà de la première année mais qui parviennent néanmoins à être attractives pour des élèves directement issus du primaire. Le troisième groupe n'attire qu'un nombre limité d'élèves du primaire, pré-orientés vers les filières qualifiantes. Les écoles du niveau 1 ne se distinguent pas des autres seulement par le fait qu'elles captent la majorité des élèves de première année. Elles recrutent de surcroît des élèves généralement plus performants au plan académique et davantage favorisés au plan socio-économique.

Ces différences marquées tant au plan qualitatif qu'au plan quantitatif s'expliquent en partie par les liens d'association que certaines écoles secondaires entretiennent avec les écoles primaires (4). Dans l'espace local, les neuf écoles secondaires qui disposent de tels liens captent en effet 63 % des élèves inscrits en première secondaire. Or, ces neuf écoles sont toutes situées au niveau 1 ou 2. Les liens qu'elles entretiennent avec une école primaire leur facilitent le recrutement. C'est également la garantie d'une moindre diversification des écoles de provenance. C'est enfin la possibilité de faire jouer à ces écoles primaires un rôle de formatage et de sélection des élèves en fonction des critères de l'école secondaire, même si certaines de ces écoles primaires affirment leur autonomie pédagogique.

L'inégale répartition des élèves à l'entrée et l'asymétrie des flux en cours de scolarité montrent l'existence d'un double phénomène de pression sur les écoles du niveau 1 et de relégation progressive au fil de la scolarité. Les écoles du niveau 1 captent une large partie des élèves en provenance du primaire et ensuite les sélectionnent, envoyant une partie d'entre eux vers d'autres écoles, majoritairement situées aux deux autres niveaux, desquels elles reçoivent relativement peu d'élèves. Ainsi donnent-elles aux écoles du niveau 2 près de quatre fois plus d'élèves qu'elles n'en reçoivent. Avec les écoles du niveau 3, les flux sont encore plus asymétriques puisqu'on compte dix-sept fois plus de flux « descendants » que de flux « ascendants ». Les écoles du niveau 2 captent une part des élèves de l'enseignement primaire, et, à leur tour, entretiennent des échanges asymétriques d'élèves avec les écoles du niveau 3 : on compte en

effet trois fois et demi plus de flux « descendants » que de flux « ascendants ». À ce niveau deux, les flux entre niveaux sont un peu plus fréquents qu'au niveau un, mais nettement moins qu'au niveau trois, où ils culminent, témoignant de la plus grande instabilité des trajectoires des élèves de ces écoles, mais aussi de l'impossibilité pour eux d'envisager comme issue de sortie une école d'un autre niveau que celui de départ.

Tout se passe donc comme s'il y avait deux « marchés » régulant la répartition des élèves entre écoles. Les écoles n'organisant que l'enseignement qualifiant sont quasiment exclues du premier, dans lequel se joue la répartition des élèves entrant dans le secondaire. Les autres écoles captent la grande majorité des élèves, mais les trient ensuite en cours de premier et second degrés. Ces sélections sont à la base d'un second « marché », où se traitent les changements d'écoles en cours de trajectoires. Ce « marché », qui bat son plein entre la fin du premier degré et la fin du second, est quasiment délaissé par les écoles occupant les positions les plus hautes dans la hiérarchie académique, même si ces écoles sont d'importants fournisseurs de ce « marché ». C'est en effet largement elles qui décident des élèves qu'elles laissent à d'autres le soin de prendre en charge.

## **CLASSEMENT ACADÉMIQUE ET SOCIO-ÉCONOMIQUE**

Le classement des écoles en fonction des flux observés est assez congruent avec la différenciation des écoles selon les caractéristiques de leurs élèves sur les plans académique et socio-économique.

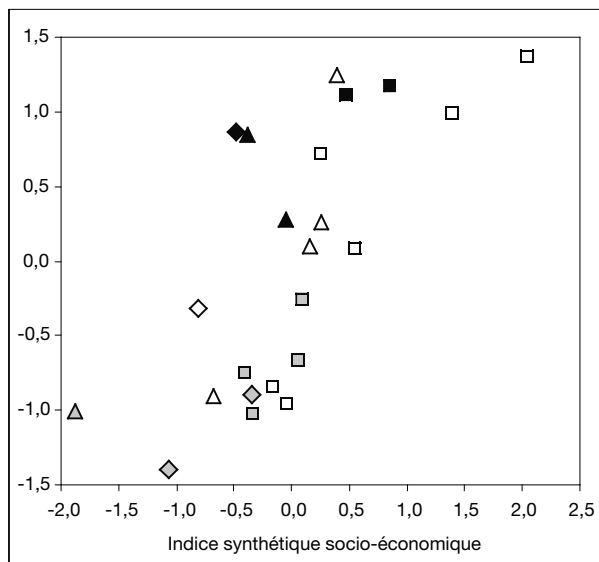
Au niveau académique, la Communauté française n'ayant pas mis en place une mesure standardisée des performances scolaires, l'évaluation des caractéristiques académiques des élèves se réfère essentiellement aux deux principales formes de sanction scolaire que sont la réorientation et le redoublement. Les deux indicateurs que nous avons construits tiennent compte pour l'un de la répartition des élèves entre filières (5) et pour l'autre du retard scolaire de ces élèves (6). Les écoles de l'espace local sont clairement différenciées sur la base de ces critères académiques. L'indice du retard moyen des écoles s'échelonne ainsi entre 0,06 et 1,55 années. Quant à la répartition des publics entre filières, toutes les positions intermédiaires sont possibles depuis les six écoles centrées sur une seule filière jusqu'aux trois organisant toutes

les filières. La forte corrélation entre ces indicateurs de retard et de filières (0,938\*\*) autorise le calcul d'un indice synthétique équivalant à la moyenne des deux indicateurs.

Les écoles se différencient également par les caractéristiques socio-économiques de leur public. La pauvreté des données statistiques en la matière empêche d'appréhender directement les caractéristiques sociales de chaque élève, si ce n'est la nationalité. Il faut donc les approcher indirectement à partir des caractéristiques du quartier de résidence de l'élève, technique d'ailleurs utilisée par le gouvernement pour déterminer la liste des écoles pouvant bénéficier des aides de discrimination positive (7). Même si les limites d'une telle méthode sont manifestes puisqu'elle ne tient pas compte de la variance entre quartiers, l'indice permet un classement assez fiable des écoles. Cet indice reflète une situation globalement défavorisée de l'espace local de Charleroi. Douze des vingt-trois écoles de l'espace local bénéficient d'ailleurs des aides de discrimination positive. Néanmoins, les écarts entre écoles restent significatifs. Les écoles dont l'indice est le plus élevé recrutent aussi dans les quartiers défavorisés, mais ce qui les distingue des autres écoles est le fait qu'elles sont les seules à recruter dans les quartiers les plus favorisés. Manifestement, les familles issues de ces quartiers évitent les autres écoles. Pour les jeunes des quartiers défavorisés, le choix du lieu de scolarisation est plus diversifié. Ceux qui, parmi eux, ont accès aux écoles les plus cotées ont probablement un niveau académique ou socio-économique supérieur au niveau moyen de leur quartier de résidence.

Sur le plan académique aussi bien que sur le plan socio-économique, le classement des écoles reste assez stable au fil des années d'études. L'évolution n'est cependant pas similaire sur les deux plans. Au plan académique, le retard moyen augmente de manière logique dans toutes les écoles, mais les écarts entre les écoles tendent à s'accroître. Par contre, au plan socio-économique, les écarts entre les trois groupes d'écoles restent stables. Dans tous les établissements, sauf un, l'indice socio-économique augmente au fil du *curriculum*, en un mouvement quasi parallèle. C'est le cas même pour les écoles positionnées aux niveaux inférieurs de la hiérarchie. Ce constat rejoint celui déjà fait au niveau des filières qui toutes, y compris celle du professionnel, voient augmenter l'indice socio-économique moyen de leurs élèves au fil de la scolarité. Filières et établissements participent donc tous au processus de sélection sociale et de relégation, y compris ceux occupant les

Graphique 1. – **Position des écoles en fonction de leur indice académique et de leur indice socio-économique**



Les grisés permettent de spécifier les réseaux (en blanc, le réseau catholique ; en noir, le réseau de la Communauté française ; en gris, les réseaux non confessionnels subventionnés) ; les formes symbolisent l'implantation géographique (le carré pour les écoles du centre ; le losange pour celles de la première couronne périphérique ; le triangle pour celles de la seconde couronne).

positions inférieures, qui envoient en dehors de l'enseignement ordinaire les élèves dont le profil socio-économique est, en moyenne, plus défavorisé.

Le croisement des indicateurs de classement académique et socio-économique débouche sur une corrélation significative (0,702\*\*) qui n'étonne pas : on sait que le retard scolaire et le choix des filières sont fortement liés à l'origine sociale des élèves. Il n'empêche qu'on ne peut prédire à tout coup l'indice académique à partir de l'indice socio-économique. Certes, l'école se positionnant au premier rang sur l'axe socio-économique se positionne aussi en premier sur l'axe académique, mais, par exemple, les nombreux établissements se situant dans le centre de la distribution sur l'axe socio-économique sont dispersés entre tous les niveaux académiques possibles.

La hiérarchie des écoles observée à partir de l'analyse des flux est étroitement corrélée au classement académique des écoles : les indices académiques synthétiques des différentes écoles d'un niveau déterminé sont toujours supérieurs à ceux de n'im-

porte quelle école du niveau immédiatement inférieur. Par contre, le schéma des flux est moins nettement corrélé à l'indice socio-économique. Certaines écoles du niveau 1 ont ainsi un indice socio-économique inférieur à des écoles du niveau 2 et même du niveau 3. Ceci confirme la déconnexion partielle des deux axes sur lesquels s'opère le classement des écoles.

## LE JEU DES FAMILLES DANS LA REPRODUCTION DE LA HIÉRARCHIE SCOLAIRE

La hiérarchie des établissements scolaires, ainsi décrite, est un élément structurant des représentations et des logiques d'action (8) des familles et des établissements. En retour, dans un processus systémique, les actions développées par ces acteurs sous l'influence de ces éléments structurants tendent à confirmer et à faire perdurer les positions relatives des établissements. En s'ajustant les unes aux autres et en s'agrégeant, ces logiques d'action tendent à reproduire la structure des positions, et ce même lorsque les familles modifient leurs stratégies scolaires comme on a pu le constater dans les années 1980.

À cette époque, les parts de marché des différentes catégories d'établissements ont été profondément modifiées, principalement au premier degré, non seulement dans l'espace étudié mais dans toute la Communauté française. Avant ce changement, beaucoup d'élèves étaient orientés dès l'entrée du secondaire vers un des trois niveaux d'écoles, niveau qu'ils quittaient moins souvent qu'actuellement. À partir du début des années 1980, on a assisté à un report spontané du moment d'orientation des élèves, probablement consécutive à l'allongement de la durée de la scolarité (spontané puis obligatoire) et à l'évolution du marché du travail et du taux de chômage des moins qualifiés. La deuxième année professionnelle a été progressivement désertée, n'attirant plus en 1995 que 15 % des élèves de deuxième année alors que, dix ans plus tôt, elle en accueillait 25 %. Ce mouvement de désertion a également concerné les première et deuxième années communes des écoles à profil technique et professionnel (Delvaux, 1997). Dans l'espace local étudié, l'évolution de la répartition des élèves entre les trois niveaux d'école reflète ces phénomènes. Les écoles du niveau 1 augmentent très fortement leur part de marché au premier degré, passant en l'espace de quinze ans de 40 à 62 %. Les écoles du niveau 3 perdent par contre plus de

la moitié de leur public, n'attirant plus en 2000 que 18 % des élèves du premier degré. Quant aux écoles du niveau 2, leur part de marché demeure relativement stable.

Ces évolutions n'ont pas découlé de modifications légales : la prolongation de la scolarité obligatoire à dix-huit ans, intervenue en 1984, n'a eu qu'un court effet d'endiguement de cette tendance lourde ; quant à la réforme visant à uniformiser le premier degré, initiée dix ans plus tard, elle est intervenue au moment où le phénomène de déplacement des effectifs prenait fin. Plus que des écoles, ces évolutions ont été le fait des familles, dont les comportements individuels, agrégés, se sont imposés aux écoles. Celles-ci n'ont eu d'autre choix que de s'y ajuster individuellement, aucune stratégie concertée n'ayant été déployée. Si les écoles « fuies » n'ont pu mettre en place que des stratégies défensives peu efficaces, les écoles « plébiscitées » ont été confrontées à d'autres défis, l'afflux d'élèves étant souvent perçu par elles comme un risque pour le maintien de leur équilibre organisationnel, de leurs accords internes sur le projet éducatif et de leur position relative dans l'espace local. L'arrivée de publics nouveaux a été en effet synonyme d'hétérogénéité accrue, et donc de contrainte pour le corps enseignant et de risque de perte de réputation pour les écoles. Les stratégies de réponse ont varié. Ainsi des stratégies différentes ont été semble-t-il déployées au sein du niveau 1. Les trois écoles ayant actuellement l'indice académique le plus élevé et ne recevant d'aucune autre école plus d'élèves qu'elles n'en donnent n'ont en effet que peu participé à la croissance des parts de marché des écoles du niveau un : seuls quatre des 21 % d'augmentation leur sont attribuables. Moins touchées par l'afflux des nouveaux publics, ces écoles ont pu défendre leur position relative, tandis que les autres écoles de niveau 1 ont dû quant à elles « bricoler » des réponses à la question de l'hétérogénéité croissante de leurs publics, par exemple en constituant des classes plus homogènes ou en orientant vers d'autres écoles les élèves les moins conformes aux objectifs éducatifs poursuivis.

Si ces évolutions dans le comportement des familles ont induit des bouleversements dans les parts de marché, elles semblent cependant avoir eu peu d'effet sur les positions relatives des écoles au plan académique. Même si les indicateurs mobilisés ci-dessus ne peuvent être calculés sur une période suffisamment longue, l'évolution de la ventilation des élèves des second et troisième degrés de chaque école entre les quatre filières tend à montrer

qu'aucune évolution n'a été à ce point importante qu'une école aurait pu passer d'un des trois niveaux à un autre.

Si la hiérarchie tend donc à perdurer même en période de bouleversements, elle opère pleinement en période de stabilité malgré les résistances qu'opposent les familles au processus de relégation lorsque, par exemple, elles refusent que leur enfant soit orienté en technique ou professionnel et préfèrent qu'il recommence leur année dans l'enseignement général. Du fait de ces résistances notamment, une part importante de la sélection est reportée au-delà de la fin du premier degré. Quand ces résistances au processus de « déclasserment » n'opèrent plus, les familles sont amenées à accepter de voir passer leur enfant d'un niveau d'école à un autre, « inférieur » au plan académique. Mais elles peuvent néanmoins éviter que cette sanction se double d'un déclasserment socio-économique, et ce pour deux raisons : d'une part toutes les écoles, y compris celles des niveaux 2 et 3, augmentent, du fait des sélections qu'elles opèrent, l'indice socioéconomique de leur public au fur et à mesure des années d'étude ; d'autre part, comme il a été souligné ci-dessus, le classement des écoles sur le plan académique est partiellement découplé du classement au plan socio-économique. Ainsi, beaucoup d'élèves peuvent changer de type d'école au plan académique sans nécessairement en changer sur le plan socio-économique

### **MARGE DE MANŒUVRE ET RÔLE DES ÉTABLISSEMENTS DANS LA STRUCTURE DES POSITIONS**

Les logiques d'action des établissements sont elles aussi orientées par la structure hiérarchique des positions. En Belgique francophone, la liberté de choix des familles est en effet couplée à l'existence d'une liaison étroite entre le nombre d'élèves inscrits et le volume de la dotation en ressources humaines et financières (Delvaux *et al.*, 2005 ; Vandenberghe, 1998). Tout pousse donc les écoles à développer entre elles une compétition de premier ordre (pour le nombre d'élèves) (9) surtout en période de déclin démographique, comme observé à Charleroi (-17 % d'élèves dans le secondaire entre 1988 et 2000). Encore certaines écoles se trouvent-elles à ce point démunies qu'elles ne sont pas en mesure de participer effectivement à la compétition, comme on a pu l'observer lors du déplacement massif d'élèves au



premier degré, les écoles fuies ne disposant guère d'arguments convaincants pour retenir les familles.

La compétition de second ordre (pour la « qualité » des élèves), si elle est également liée à la régulation « marchande » des processus de répartition des élèves, l'est toutefois moins mécaniquement. La « qualité » du public attiré par une école ne peut en effet avoir de répercussion sur la quantité d'élèves que lorsqu'elle modifie la réputation d'une école au point de conduire une part des familles à fuir ou à éviter cette école. L'attention portée par les écoles à la « qualité » de leur public a donc moins comme moteur la crainte d'une perte de population que ses répercussions sur l'équilibre organisationnel interne. Si chaque école, y compris celles du niveau trois, est extrêmement attentive à la « qualité » de ses élèves, c'est avant tout parce qu'un changement significatif de cette « qualité » met inévitablement en difficulté le corps professoral et risque d'entraîner une spirale négative de perte de réputation dont on craint qu'elle débouche, moins sur une perte d'effectifs que sur une dégradation des conditions de travail et des compromis internes à l'école. Or, les caractéristiques du public, et donc la position relative de l'école sur les plans académique et socio-économique, ne sont jamais définitivement acquises.

Dans cette compétition, les écoles ne sont pas dotées de mêmes atouts. En effet, la notion de hiérarchie ne renvoie pas seulement à un classement des écoles mais aussi à un différentiel de dépendance de ces écoles les unes vis-à-vis des autres. Si les vingt-trois écoles de l'espace local entretiennent entre elles des relations de dépendance réciproque, nous autorisant alors à utiliser la notion d'interdépendance (Delvaux, 2005), ces relations de dépendance réciproque ne sont cependant pas symétriques. Le degré de dépendance varie selon les positions occupées. Les écoles du niveau 3 et, dans une moindre mesure du niveau 2, se trouvent en effet dans une position de triple dépendance par rapport aux autres écoles puisque ces dernières conditionnent le nombre d'élèves qu'elles reçoivent en cours de trajectoire, mais aussi les caractéristiques de ces élèves et le vécu scolaire antérieur que l'élève emporte avec lui et dont l'école d'arrivée doit nécessairement tenir compte. Les écoles occupant des positions supérieures, bien qu'elles ne détiennent pas de pouvoir institutionnel sur les autres, et souvent peu conscientes des contraintes qu'elles génèrent, détiennent une plus grande marge de liberté. La captation du public du premier degré par ces écoles en position haute leur assure un volume de recrutement mais aussi la possibilité de

ne garder que les élèves se conformant suffisamment aux pré-requis académiques et comportementaux.

Les écoles occupant le haut de la hiérarchie ne sont pourtant pas totalement indépendantes des écoles de niveaux inférieurs. Dans la mesure où, en premier lieu, les écoles recevant les élèves pourraient théoriquement refuser de continuer à jouer ce rôle, contraignant ainsi les écoles du haut de la hiérarchie à garder certains élèves « non conformes » et donc à modifier leurs pratiques et leurs objectifs éducatifs. Un tel scénario est cependant peu probable, non seulement en raison d'un financement largement lié au nombre d'élèves, mais aussi en raison de la différenciation déjà ancienne des publics, qui fonde les identités, les compétences et les valeurs de corps enseignants très différenciés. Plus contraignante est la relation qu'entretiennent les écoles du haut de la hiérarchie avec celles qui occupent des positions immédiatement inférieures. Par rapport à ces dernières, il leur est parfois nécessaire de mettre en place des stratégies proactives ou réactives destinées à maintenir leurs positions relatives car le maintien d'une position n'est pas le fruit de pures routines : il est difficile, en tout cas au seuil de la première année, de pratiquer ouvertement une sélection des élèves à l'entrée ; par ailleurs, les opérations de modernisation de l'offre d'options, consécutives à la désertion de certaines options traditionnellement élitistes, comportent le risque d'attraction d'un public moins trié et d'une baisse de niveau. Le maintien d'une position exige donc, même pour les écoles les mieux placées, de développer des stratégies subtiles pour positionner l'offre et distiller la réputation d'exigence.

Si la compétition de second ordre est ainsi très vive et constitue une préoccupation première, la compétition de premier ordre reste néanmoins une réalité. En dehors du cas historiquement exceptionnel, évoqué ci-dessus, elle se manifeste surtout entre écoles du même niveau. Mais les écoles en perte de parts de marché sont toujours confrontées à la difficulté de trouver une parade qui ne compromette pas leurs atouts dans la compétition de second ordre. Pour les écoles du niveau 1, il s'agira de s'assurer qu'une politique de recrutement plus agressive n'ira pas de pair avec une baisse de réputation et, progressivement, avec une transformation des caractéristiques du public pouvant aller jusqu'à un changement du niveau dans lequel se situe l'école. Pour les écoles du niveau 3, le renouvellement ou l'élargissement de l'offre d'options présente également un risque de transformation du public, même s'il est de moindre ampleur.

L'existence d'un classement hiérarchisé conditionne donc fortement les stratégies des écoles, à la fois parce que le maintien ou l'amélioration de la position de l'établissement est une préoccupation majeure des différentes catégories d'acteurs d'un établissement, mais aussi parce que les positions dans la hiérarchie déterminent largement les atouts et contraintes de chaque école. Pour autant, on ne peut automatiquement déduire les logiques d'actions des écoles à partir de leur position relative, comme nous l'avons montré dans d'autres articles en partant d'une analyse des discours des directions ou de monographies d'établissements (Joseph & Delvaux, 2005).

## CONCLUSION

Les données présentées montrent que, dans l'espace étudié, les positions hiérarchisées des écoles constituent un élément structurel pesant sur les conduites des différentes catégories d'acteurs. Ces positions imposent aux écoles des contraintes de degré différent, modulant leur marge de manœuvre dans la compétition de premier et de second ordre qu'elles se livrent. Elles pèsent aussi sur les trajectoires des élèves, nettement corrélées à l'école qu'ils fréquentent. Elles pèsent enfin sur les familles, préoccupées par la position académique mais aussi socio-économique de l'école, cette dernière étant plus facile à préserver.

Les actions de ces divers acteurs engendrent une reproduction des positions notamment parce qu'elles se déploient dans un contexte marqué par des régulations de « marché », autrement dit par agrégation des actions déployées par de multiples acteurs s'ajustant les uns aux autres par le biais d'interactions souvent bilatérales (Delvaux, 2005). Certes, il existe depuis le début des années 1990, par zone géographique,

deux instances de concertation (une pour l'enseignement confessionnel et l'autre pour le non confessionnel) chargées de régler la programmation de l'offre d'options, mais les analyses effectuées (Delvaux *et al.*, 2004 ; Delvaux & Maroy, 2004), tendent à montrer que ces instances ne peuvent endiguer la régulation dominante de « marché ». L'analyse des processus et des décisions de programmation montre au contraire que les acteurs développent essentiellement des logiques d'action compétitives et qu'ils contribuent à maintenir la hiérarchisation en l'état.

De tels constats, on ne peut cependant en conclure qu'aucun dispositif de concertation n'est susceptible de remettre en cause la hiérarchisation des positions ainsi que des ségrégations et inégalités qu'elle entretient. Ils indiquent plutôt que de tels dispositifs de concertation locaux ne peuvent contribuer à réduire la hiérarchisation, les ségrégations et les inégalités que si, parallèlement, les régulations de « marché » ne sont pas contenues dans certaines limites (par exemple en mettant en place des systèmes qui, tout en laissant la liberté de choix aux familles, égalisent davantage leurs chances d'accéder à l'école désirée) et si les autorités centrales ne cadrent pas les instances de concertation locales en mettant en place des dispositifs d'information, d'évaluation ou d'incitation qui conduisent les acteurs de ces instances à agir de manière collectivement responsable (Delvaux *et al.*, 2005), plutôt qu'à élaborer des compromis et des marchandages en vue d'abord de préserver leurs intérêts particuliers.

Bernard Delvaux  
delvaux@opes.ucl.ac.be

Magali Joseph  
joseph@opes.ucl.ac.be  
Université catholique de Louvain  
Centre de recherches interdisciplinaires  
pour la solidarité et l'innovation sociale (Cerisis)

## NOTES

(1) Ce texte se fonde sur le rapport de recherche intitulé « Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone » (Delvaux & Joseph, 2003), téléchargeable sur internet sur le site du CERISIS à l'adresse suivante : <http://cerisis.opes.ucl.ac.be> (consulté le 27 juillet 2006). Il s'inscrit dans le projet de recherche « Reguleduc », financée par la Commission européenne, Direction générale de la recherche, 5<sup>e</sup> PCRD. Des données quantitatives et qualitatives collectées dans le cadre de ce projet, cet article retient prioritairement les éléments statistiques. Il complète ainsi un autre article (Joseph & Delvaux, 2005), davantage fondés sur les matériaux qualitatifs.

(2) Dans l'espace local, comme en Communauté française, le réseau libre catholique attire un peu plus de la moitié des élèves de l'enseignement secondaire ordinaire (56 % dans l'espace local).

(3) Les flux sont considérés comme asymétriques quand ils respectent simultanément deux critères : le nombre d'élèves sortant de l'école A pour entrer dans l'école B est plus de deux fois supérieur au flux inverse ; la différence entre les deux flux annuels est supérieure à deux. Ces statistiques ont été établies en observant trois couples d'années scolaire, de 1997-1998 à 2000-2001.

- (4) Une école primaire peut être considérée comme associée lorsque elle est géographiquement proche de l'école secondaire, lorsqu'elle appartient au même réseau d'enseignement, lorsqu'elle dispose du même pouvoir organisateur ou de pouvoirs organisateurs constitués en partie de personnes identiques, et lorsqu'elle apparaît aux yeux du public comme formant une seule entité avec l'école secondaire.
- (5) L'indicateur témoigne de la ventilation des élèves des second et troisième degrés de chaque école entre les quatre filières d'enseignement secondaire. En dépit de la variété des options qui y trouvent place, l'indice synthétique est basé sur l'attribution d'une valeur croissante selon l'ordre suivant : professionnel, technique de qualification, technique de transition et général.
- (6) Le retard scolaire demeure un indicateur pertinent car, en dépit d'une tendance à la baisse des redoublements, ceux-ci demeurent fréquents : dans le bassin scolaire de Charleroi, 25,7 % des élèves sont en retard en première année secondaire et 50,2 % en quatrième année. L'indicateur calcule le nombre moyen d'années de retard des élèves de chaque école en prenant soin d'annuler l'effet de l'inégale distribution des élèves entre années d'études.
- (7) L'indice de chaque quartier synthétise douze variables se référant à cinq dimensions principales : les revenus, les diplômes, les professions, le chômage/activité, et le confort des logements. Quant à l'indice de l'école, il équivaut à la moyenne des indices attribués à chaque élève sur la base de son lieu de résidence.
- (8) Le concept de logique d'action est, à partir des travaux de Jean Remy (Remy *et al.*, 1978), défini de la manière suivante : orientations données à la conduite (d'un individu, d'un collectif ou d'une organisation) par des décisions, des routines ou des choix pratiques, telles qu'elles sont reconstituées *ex post* par un observateur.
- (9) On distingue deux types de compétition : de premier ordre, pour le nombre d'élèves, et de second ordre, pour la « qualité » de ces élèves (Gewirtz *et al.*, 1995).

## BIBLIOGRAPHIE

- DELVAUX B. (1997). « L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi : écoles, élèves et trajectoires scolaires ». *Les Cahiers du Cerisis*, 97/4.
- DELVAUX B. (2005). « Régulation des interdépendances entre écoles : vers un modèle de responsabilité collective ? ». *Recherches sociologiques*, n° 1, p. 29-51.
- DELVAUX B. ; COLEMANS J. ; GIRALDO S. ; MAROY C. & VAN OUYTSEL A. (2004). « Le rôle des conseils de zone dans la régulation des rapports inter-établissements ». In M. Frenay & C. Maroy (éd.), *L'école, six ans après le décret missions : regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 73-97.
- DELVAUX B. ; DEMEUSE M. ; DUPRIEZ V. ; FAGNANT A. ; GUISSET C. ; LAFONTAINE D. ; MARISSAL P. & MAROY C. (2005). *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires. Rapport de recherche*.
- DELVAUX B. ; GIRALDO S. & MAROY C. (2005). *Réseaux et territoires. Les régulations intermédiaires dans le système scolaire en Communauté française*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- DELVAUX B. & JOSEPH M. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone. Rapport de recherche*. Louvain : Université catholique de Louvain : Centre de recherches interdisciplinaires pour la solidarité et l'innovation sociale.
- DELVAUX B. & MAROY C. (2004). « La médiation des réseaux dans la régulation de l'enseignement en Communauté française : l'exemple du bassin de Charleroi ». *Recherches sociologiques*, n° 2, p. 83-101.
- DEMEUSE M. & DELVAUX B. (2004). « Mobilité des élèves dans le système éducatif belge francophone » *Relief*, p. 329-338.
- GEWIRTZ S. ; BALL S. J. & BOWE R. (1995). *Markets, choice and equity in Education*. Buckingham [USA] : Open University Press.
- JOSEPH M. & DELVAUX B. (2005). « Les logiques d'action des établissements scolaires, reflets de leur position relative dans l'espace local d'interdépendance ». *Recherches sociologiques*, n° 1, p. 7-27.
- RÉMY J. ; VOYÉ L. & SERVAIS E. (1978). *Produire ou reproduire : une sociologie de la vie quotidienne*. Bruxelles : Éd. de la Vie ouvrière, vol. 1.
- VANDEBERGHE (1998). « L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché ». *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 37, n° 1, p. 65-75.



# Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille

Catherine Barthon, Brigitte Monfroy

---

*Cet article se propose d'éclairer les dynamiques socio-scolaires qui organisent la répartition des élèves entre les collèges de la ville de Lille. Une forte segmentation sociale caractérise la répartition des élèves entre les collèges lillois qui peuvent être hiérarchisés selon l'origine sociale de leur public. L'observation des flux et des modes de répartition des élèves permet d'objectiver la hiérarchisation de ces établissements en lien avec les choix et les perceptions des parents. L'étude montre que les dynamiques urbaines articulées aux modes de régulation administratifs et aux politiques mises en œuvre par les chefs d'établissement font « système » pour former un espace scolaire où les frontières traditionnelles entre secteur public et privé s'estompent au profit d'un espace d'interdépendance comprenant l'ensemble des collèges lillois. L'analyse du fonctionnement de ce dernier permet de mieux saisir les éléments constitutifs des logiques ségréгатives qui structurent aujourd'hui la répartition des élèves au sein de ces collèges.*

---

**Descripteurs (TEE) :** collège, établissement d'enseignement, France, gestion d'établissement scolaire, milieu urbain, ségrégation.

Si les espaces de concurrence et les processus d'évitement et de ségrégation scolaire ont fait l'objet de plusieurs études de la part des sociologues (Broccolichi & van Zanten, 1997 ; van Zanten, 2001 ; Oberti, 2004) et des géographes (Barthon, 1998 & 2000 ; François, 2004), peu de recherches rendent compte des relations systémiques qu'entretiennent les établissements scolaires dans un espace local. Une telle perspective est pourtant, selon nous, susceptible d'éclairer plus précisément les dynamiques socio-scolaires qui organisent localement la répartition des élèves entre les établissements scolaires

et de mettre en lumière les interdépendances qui influent aujourd'hui sur la marge de manœuvre de ces établissements.

Cet article se propose de décrire le fonctionnement d'un espace local d'interdépendance entre collèges et de montrer en quoi cet espace local d'interdépendance fait « système » du point de vue du recrutement social de ces collèges et de la situation de ségrégation scolaire qui y prévaut. Plusieurs facteurs, liés au contexte local, nous ont guidés dans le choix de la ville de Lille pour cette étude de

cas. Le premier est la forte polarisation sociale des collèges (1), tenant à leur répartition géographique au sein de quartiers socialement très différenciés. Ainsi, à la rentrée 2001, les proportions d'élèves issus des PCS défavorisées (2) variaient entre 17,2 et 88,7 % dans les collèges publics et entre 1,4 et 60,2 % dans le privé. Le second facteur est le poids local de l'enseignement privé qui prenait en charge à cette même période 49,5 % des collégiens scolarisés sur le territoire lillois (indépendamment de leur lieu de résidence), dont 52,3 % des élèves de classe de sixième. En dépit d'un mode de régulation différent – modèle d'une sectorisation « assouplie » pour l'enseignement public, modèle « du libre choix » pour l'enseignement privé –, l'étude met en évidence l'existence d'une interdépendance entre l'ensemble des collèges locaux quelque soit leur secteur d'enseignement.

La cohérence interne de ce territoire mérite également d'être soulignée : il est espace de référence à la fois du point de vue du fonctionnement des instances de régulation (forte imbrication des découpages de l'administration scolaire et des territoires d'intervention de la municipalité) et du point de vue des pratiques de scolarisation des familles. Les données les plus récentes (2001) montrent ainsi que 85 % des lillois scolarisent leur enfant sur le territoire communal, soit dans un collège public (65 %) soit dans un collège privé (35 %). La scolarisation hors commune, plus marginale (15 %), est surtout le fait de familles résidant dans les quartiers périphériques limitrophes et qui, par la transgression des frontières communales, cherchent à s'affranchir de l'offre de proximité jugée moins attractive.

Dans la suite de cet article il s'agira, après avoir décrit les positions des collèges qui composent l'espace lillois, d'explorer l'ensemble des variables socio-spatiales, des dynamiques sociales, des modes de régulation administratifs et des politiques d'établissement qui concourent à construire un tel système d'interdépendance (3).

### **UNE FORTE SEGMENTATION SOCIALE ORGANISE LA RÉPARTITION DES ÉLÈVES ENTRE LES COLLÈGES LOCAUX**

Les positions des collèges au sein de l'espace local résultent de critères tout à la fois objectifs (caractéristiques sociales et scolaires des élèves, localisation de l'établissement) et subjectifs (perceptions des

familles) dont il s'agira de rendre compte dans les points suivants. La hiérarchisation des collèges lillois en fonction du profil social de leurs élèves montre l'existence d'une forte ségrégation sociale des publics scolarisés et de leur double segmentation, entre l'enseignement public et l'enseignement privé d'une part, mais aussi, d'autre part, à l'interne de ces deux secteurs d'enseignement (cf. tableau 1).

Une comparaison entre le secteur public et le secteur privé montre que, à Lille comme ailleurs, les élèves qui fréquentent un collège privé sont plus massivement issus de milieux sociaux privilégiés que ceux du public : 80 % des enfants de chefs d'entreprise y ont recours localement, contre seulement 23 % des élèves dont le père est au chômage. Le privé accueille deux fois plus d'enfants des couches sociales supérieures, et deux fois moins d'enfants des classes populaires que le public (Barthon & Monfroy, 2004).

Parallèlement à cette ségrégation entre secteurs, les enseignements public et privé lillois se caractérisent par une forte ségrégation à l'interne. Dans le secteur privé, la hiérarchisation sociale des collèges s'explique par la coexistence sur un même territoire d'établissements aux fonctions différentes (France, 2004). Un premier groupe d'établissements se caractérise par son profil d'*excellence* (Saint-Luc, Saint-Jean, Sainte-Anne). Situés en centre urbain et caractérisés par une forte sélection sociale et scolaire à l'entrée, les collèges de ce type accueillent presque exclusivement des enfants de chefs d'entreprise, de cadres du privé et de commerçants venant de la métropole. À l'autre extrémité de la hiérarchie, figurent les établissements de *rattrapage ou de remédiation* (Saint-Vincent et Saint-Jacques). Ces collèges affichent leur « spécialisation » qui est d'accueillir et de scolariser des élèves en difficulté sociale ou scolaire majoritairement issus des classes populaires. La composition sociale de leurs publics peut être similaire à celle d'établissements publics voisins pourtant classés en Zone d'éducation prioritaire. Entre ces deux pôles (d'excellence et de rattrapage) se trouve une troisième catégorie d'établissements qui, en contexte urbain ségrégué, peut revêtir une fonction de *substitution* : moins sélectifs que les premiers et bénéficiant d'une offre d'enseignement plus diversifiée, les collèges Saint-Benoît, Saint-François et Saint-Firmin se positionnent très fréquemment dans une concurrence de proximité pour les établissements publics voisins en offrant un « refuge » aux familles des classes moyennes et des fractions les plus mobilisées des classes populaires voulant « fuir » le collège public

Tableau I. – Profil socioprofessionnel des élèves scolarisés dans les collèges lillois, publics et privés, à la rentrée 2001

Professions et catégories socio-professionnelles (PCS) en % Collèges du plus favorisé au plus défavorisé	Chefs d'entreprises, cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Artisans, commerçants	Employés	Ouvriers	Inactifs* et Retraités
<i>Saint-Luc</i>	69,9	6,7	13,1	6,9	0,4	2,7
<i>Saint-Jean</i>	50,7	22,9	9,3	4,4	4,7	8,1
<i>Sainte-Anne</i>	44,4	16,6	11,6	19,8	2,9	4,6
<i>Saint-Benoit</i>	22,5	23,4	9,4	23,6	11,3	9,6
<i>Saint-François</i>	23,1	18,9	9,0	10,8	25,4	11,6
<i>Saint-Firmin</i>	9,5	10,8	5,2	29,1	29,7	15,4
<i>Saint-Vincent</i>	4,7	15,0	7,8	9,8	21,2	40,9
<i>Saint-Jacques</i>	6,3	14,5	7,9	7,0	22,7	41,1
<b>Secteur privé</b>	<b>28,9</b>	<b>16,1</b>	<b>9,2</b>	<b>13,9</b>	<b>14,8</b>	<b>16,8</b>
<i>Renoir</i>	44,2	24,4	5,3	7,9	8,8	9,4
<i>Racine</i>	18,8	18,3	3,5	20,3	12,8	26,3
<i>Voltaire</i>	16,1	12,8	3,5	12,8	18,3	36,5
<i>Diderot</i>	5,8	9,6	8,3	7,4	23,9	45,2
<i>Lamartine</i>	4,5	9,1	6,8	10,5	50,5	18,5
<i>Balzac</i>	4,5	9,9	3,6	8,6	36,5	36,9
<i>Marceau</i>	2,3	6,1	3,8	5,1	40,8	41,8
<i>Montesquieu</i>	0	2,6	2,2	9,7	33,6	51,9
<i>Montaigne</i>	1,4	4,0	2,2	2,7	35,1	54,5
<b>Secteur public</b>	<b>10,8</b>	<b>10,8</b>	<b>4,4</b>	<b>9,4</b>	<b>28,9</b>	<b>35,6</b>

\* **Inactifs** : chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle. Sont également incluses dans cette catégorie, les professions non renseignées.

**Champs** : Ensemble des élèves scolarisés dans un collège de la ville de Lille, quelle que soit leur commune de résidence.

Source : Rectorat de l'académie de Lille (enquête scolarité 2001)

de leur secteur. Ils se distinguent généralement des autres établissements privés par la plus grande mixité sociale et culturelle de leurs élèves.

Au regard du privé, la situation des collèges publics n'en paraît que plus contrastée. Le secteur public lillois se caractérise en effet par le clivage entre sept collèges classés en ZEP, accueillant un public massivement populaire, et deux collèges recrutant un public plus « favorisé » : le collège Renoir et le collège Racine. C'est paradoxalement dans le secteur public que les écarts entre établissements sont actuellement les plus sensibles (63 points séparent le collège Renoir du collège Montaigne en ce qui concerne les pourcentages d'enfants des classes populaires, contre 59 points pour le collège Saint-Luc et le collège Saint-Jacques) et que les conditions d'une mixité sociale au collège sont les moins réunies.

## COMMENT OBJECTIVER CETTE HIÉRARCHIE ENTRE LES COLLÈGES LILLOIS ?

Si l'on admet que les caractéristiques sociologiques des publics scolarisés dans les collèges représentent un bon indicateur de leur « attractivité » relative, l'observation des flux et des modes de répartition des élèves entre ces collèges devrait nous éclairer sur la manière dont se construit cette hiérarchisation. Le passage en sixième (entre l'école primaire et le collège) semble le moment le plus significatif pour l'observation de ces flux. En l'absence de sectorisation dans le premier degré, les familles lilloises ont eu le libre choix de leur école maternelle puis de leur école primaire. Cette règle prend fin à l'entrée au collège, avec l'obligation d'inscrire son enfant dans le collège du secteur géographique dont dépend le

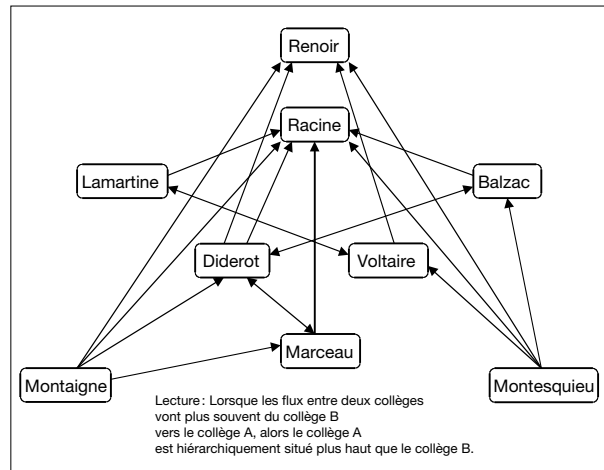
domicile. Dans ce contexte, on estime à 36 % la part des familles habitant Lille optant pour le privé à l'entrée en sixième, et à 23 % celle choisissant un autre collège public que leur établissement d'affectation théorique (4). Ces chiffres montrent l'importance que prennent les choix des familles pour comprendre la hiérarchisation des collèges locaux. Mais comment rendre compte de tels choix et des perceptions qui les sous-tendent ?

Deux indicateurs seront ici privilégiés. Le premier s'appuie sur des flux virtuels et a été construit sur la base des vœux exprimés par les familles dans leurs demandes de dérogation à l'entrée en sixième. Le second prend en compte des flux bien réels et porte sur les mouvements d'élèves observés entre le CM2 et la sixième après leur affectation définitive (5). La méthodologie suivie reprend à quelques nuances près celle utilisée par B. Delvaux pour objectiver les positions des écoles dans la ville de Charleroi (Delvaux & Joseph, 2003).

Dans le secteur public, l'analyse des demandes de dérogation révèle la structure hiérarchisée selon laquelle s'organisent les collèges lillois dans les perceptions des familles. Or cette hiérarchie subjective renvoie très clairement aux positions sociales des établissements (cf. graphique 1a). Ainsi les deux collèges publics les plus favorisés (Renoir et Racine) concentrent sur eux toute l'attraction des élèves, tandis que les autres (à l'exception de Lamartine et Balzac, en position intermédiaire) se présentent tous comme des pôles de répulsion. La situation de Lamartine et Balzac, mieux classés quand on observe les flux que dans le classement social des collèges (cf. tableau 1) tient à des facteurs spécifiques liés d'une part à la reconstruction du collège Lamartine qui a été suivie d'une forte progression des demandes d'inscription ; d'autre part, à la très mauvaise réputation du collège Montesquieu dont bénéficie en terme de demandes d'inscription le collège voisin : Balzac.

La correspondance presque parfaite de ce classement avec le classement social des établissements (dans plus de 90 % des cas, les demandes de dérogations s'orientent vers un établissement socialement plus favorisé que l'établissement de rattachement théorique) semble indiquer que les mesures d'assouplissement de la sectorisation prises au niveau local ont pu jouer en faveur d'une plus grande segmentation sociale des publics lillois. C'est d'ailleurs le constat que dresse D. Trancart, pour la plupart des zones où de telles mesures ont été adoptées depuis 1984, et où l'on a pu constater un renforcement de la concentration des publics défavorisés (Trancart, 2000).

Graphique 1a. – **Structure hiérarchique des collèges publics de Lille basée sur l'analyse des flux de demandes de dérogations à l'entrée en sixième (2001-2002)**

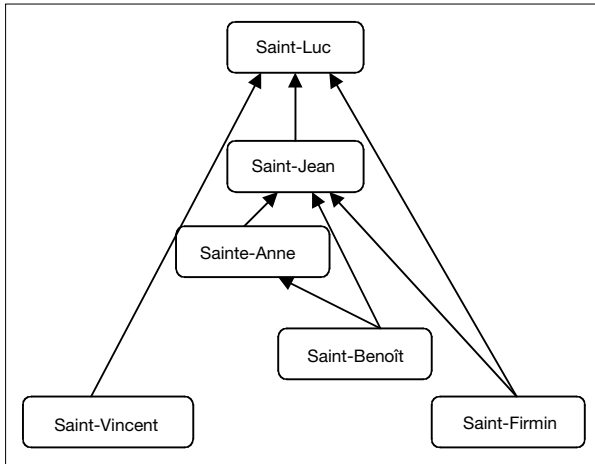


Dans le secteur privé, c'est le modèle du libre choix des familles qui régit les affectations en sixième, il n'est donc pas possible de travailler à partir des demandes de dérogation. On peut toutefois tenter de raisonner à partir des flux d'élèves observés entre le CM2 et la sixième. À la différence des grosses institutions lilloises (Saint-Luc, Saint-Jean, Saint-François, Sainte-Anne) qui proposent un cursus scolaire complet, de la maternelle au lycée, les collèges fonctionnant « hors institution » se voient contraints de conclure des accords avec les écoles primaires pour se constituer une clientèle. Les liens privilégiés qui se tissent au sein d'une même institution ou d'un même réseau sont cependant loin d'être exclusifs comme le montrent certains transferts d'élèves observés au moment de l'entrée au collège. Nous faisons l'hypothèse que ces flux, mêmes peu importants quantitativement, sont un indicateur de l'attractivité inégale des collèges privés dans l'espace lillois.

Le graphique 1b matérialise la structure hiérarchisée des collèges privés. On retrouve aux niveaux supérieurs de ce classement les trois institutions situées en centre ville (Saint-Luc, Saint-Jean, Sainte-Anne) qui retiennent 80 % de leur public théorique. Quelques micro-glissements sont néanmoins remarquables entre les trois institutions, faisant de Saint-Luc le collège le plus recherché de la place lilloise. À l'inverse, les établissements plus mixtes socialement (Saint-Benoît) ou plus nettement défavorisés (Saint-Firmin) semblent éprouver plus de difficultés à



Graphique 1b. – **Structure hiérarchique des collèges privés de Lille basée sur l'analyse des flux CM2-sixième entre écoles primaires et collèges du privé (2001/2002)**



(Pas de données pour Saint-François et Saint-Jacques)

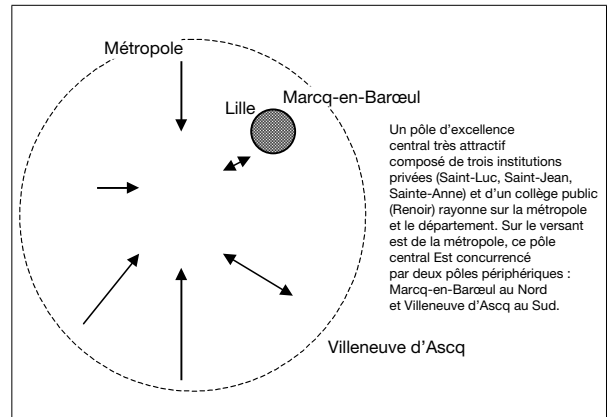
retenir leurs « bons » élèves, ces derniers optant en sixième pour un établissement mieux « coté ». Dans le secteur privé comme dans le secteur public, l'échelle de perception des familles semble donc indexée à la « valeur sociale » accordée à chaque établissement.

Il paraît intéressant en dernière lecture d'observer comment les collèges publics et privés se positionnent les uns par rapport aux autres dans l'espace lillois. Dans un souci d'harmonisation statistique, nous utiliserons les données concernant les flux d'élèves entre le CM2 et la sixième, tous secteurs confondus. La balance des échanges penche ici très nettement en faveur du privé : 228 élèves soit près de 20 % des élèves quittent le public pour y poursuivre leur scolarité alors qu'ils sont moins de 5 % (soit vingt-et-un élèves) à effectuer le parcours inverse.

### DES INTERDÉPENDANCES STRUCTURÉES PAR LA LOCALISATION GÉOGRAPHIQUE DES COLLÈGES

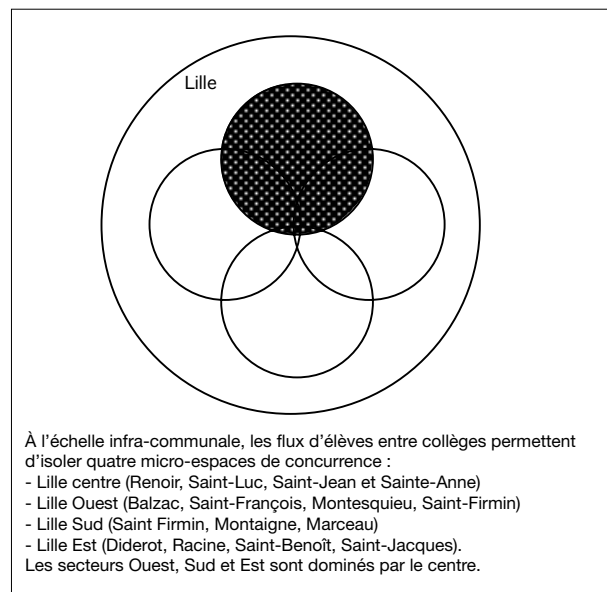
S'il est vrai que les positions des collèges lillois renvoient de façon étroite à leurs caractéristiques intrinsèques, nous pensons que les interdépendances liées à la répartition des élèves sont également structurées par la localisation géographique

Graphique 2. – **L'espace d'interdépendance des collèges lillois**

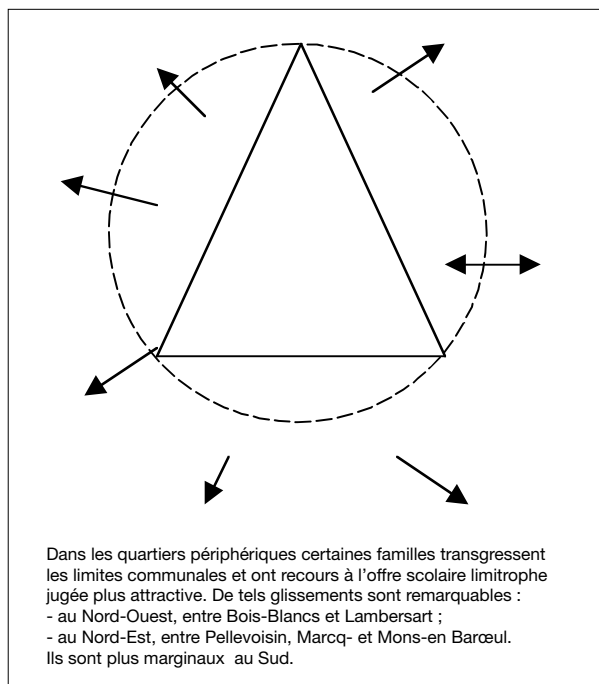


de ces établissements scolaires, les notions de densité, de proximité et de distance prenant ici tous leur sens. Suivant un schéma classique dans les grandes métropoles urbaines, le centre de Lille concentre en effet une grande partie de l'offre scolaire d'excellence qui rayonne sur toute la métropole, voire sur le département entier (cf. graphique 2a et tableau 2). Sur le versant Est de l'agglomération, l'aire d'influence du pôle lillois croise celle de deux autres pôles « périphériques » centrés sur Marcq-en-Barœul au Nord et Villeneuve d'Ascq au Sud.

#### a) Une attraction centre-périphérie



## b) Des micro-espaces de concurrence



## c) Des transgressions communales sur les marges

Deux facteurs essentiels viennent souligner cette *attraction du centre sur la périphérie* : la capacité d'accueil surdimensionnée du privé et la présence d'un établissement public fonctionnant presque en dehors de toute contrainte territoriale. Ce pôle d'excellence central regroupe les trois grandes institutions privées (Sainte-Anne, Saint-Jean, Saint-Luc) ainsi que le collège Renoir. Le recrutement des élèves relève peu d'une logique de proximité géographique.

À l'échelle des quartiers, apparaissent des phénomènes de concurrence liés à la proximité géographique d'établissements situés différemment dans l'échelle locale. En toute logique, la concurrence la plus exacerbée vient se cristalliser là où les discontinuités sont les plus fortes, mais des micro-glissements sont également perceptibles entre collèges de même niveau. On peut sur cette base identifier quatre sous-ensembles que nous qualifierons de « *micro-espaces de concurrence* » (cf. graphique 2b).

Un premier englobe les établissements de centre-ville déjà cités. Bien que différenciées à l'échelle métropolitaine, leurs zones de recrutement se recouvrent partiellement au niveau local ce qui peut favoriser des « micro-glissements » entre collèges de niveau équivalent ou voisin (Renoir et Saint-Luc).

Les secteurs Est, Ouest et Sud sont déjà plus hétérogènes. Commandés par des établissements moyennement attractifs, ils restent placés sous la domination du pôle central. Dans le secteur Est de la ville, on observe une concurrence interne au secteur public entre deux établissements voisins. L'un moyennement attractif recrute une large partie de ses élèves sur dérogation (Racine) et sert de refuge aux élèves cherchant à éviter à tout prix le second (Diderot). Ces deux collèges sont eux-mêmes concurrencés par leurs voisins du privé (Saint-Benoît et Saint-Jacques) qui occupent des positions légèrement supérieures dans la hiérarchie locale. On rencontre des logiques similaires dans les autres secteurs de Lille, avec à l'Ouest, les collèges Balzac, Saint-François, et Montesquieu et au Sud, les collèges Saint-Firmin, Montaigne et Marceau.

Les collèges Lamartine et Voltaire, situés à l'extérieur de la ville de Lille « intra muros » semblent en revanche plus sensibles aux interdépendances avec les collèges des versants Sud-Est et Nord-Est de la métropole, qu'avec les collèges lillois.

Tableau II. – Répartition des élèves de 6<sup>e</sup> par collège du centre-ville en fonction de leur origine géographique (en %)

Collège/Origine géographique des élèves de 6 <sup>e</sup>	Lille	Première couronne	Département du Nord	Total
<i>Racine</i>	89,0	6,8	4,2	100
<i>Renoir</i>	81,3	9,7	9,0	100
<i>Saint-Benoît</i>	53,4	19,5	27,1	100
<i>Sainte-Anne</i>	42,8	29,5	27,7	100
<i>Saint-Luc</i>	32,0	18,0	50,0	100
<i>Saint-Firmin</i>	32,0	51,6	16,4	100
<i>Saint-Jean</i>	9,8	25,0	65,0	100

Source : Rectorat de l'académie de Lille (2001).

Il reste que 15 % des collégiens résidant à Lille ne sont pas scolarisés dans un établissement lillois. Ce chiffre assez élevé illustre en partie les phénomènes de *transgression de limites communales* observés dans les quartiers périphériques (cf. graphique 2c). Si le recours à l'offre limitrophe est alors présenté par les familles comme un moyen d'accéder à un établissement géographiquement moins éloigné, on peut également y voir une tactique pour s'affranchir d'un collège de secteur jugé moins attractif. On rencontre une telle logique dans les quartiers de Bois-Blancs (au Nord-Ouest) et de Pellevoisin (au Nord-Est) qui fournissent les plus grands contingents d'élèves scolarisés hors commune (entre la moitié et les deux-tiers des élèves du quartier). Dans le premier cas, la scolarisation dans les établissements publics et privés très favorisés de Lambersart permet d'éviter le collège Balzac, au demeurant assez éloigné. Dans le second cas, c'est le recours aux établissements « très cotés » de Marcq-en-Barœul, Mons-en-Barœul et La Madeleine qui permet aux familles les plus aisées de contourner le collège Voltaire dont la mauvaise image semble tenir à la fois à un passé « peu prestigieux » (ancien CEG) et à une localisation périphérique au contact du faubourg populaire de Fives.

C'est donc sur ce modèle complexe que s'organisent les logiques socio-spatiales à l'œuvre dans la répartition des élèves entre les collèges lillois. Or cet équilibre est rendu très instable par les dynamiques urbaines qui caractérisent l'espace local et les politiques poursuivies par les chefs d'établissement.

## LE POIDS DES DYNAMIQUES URBAINES

La ville de Lille n'échappe pas au processus de ségrégation spatiale à l'œuvre dans la plupart des grandes villes françaises depuis les années 1980. Entre les recensements de 1990 et 1999, les indices de ségrégation se sont élevés aux deux extrêmes de la hiérarchie sociale, entre les familles des catégories sociales supérieures d'une part, et les familles d'ouvriers, de retraités et de chômeurs de l'autre. Seules les familles des classes moyennes se caractérisent par une mixité résidentielle plus grande.

Les effets de ces dynamiques socio-urbaines sont peu perceptibles dans les collèges publics : plusieurs collèges voient effectivement leur population se paupériser davantage (plus de 80 % d'élèves de milieux défavorisés dans leur public), mais les autres ne « bénéficient » pas des retombées attendues de

l'embourgeoisement de leurs quartiers de recrutement. Bien au contraire, une comparaison des caractéristiques sociales des collèges avec celles de leur secteur de recrutement montre que c'est dans les collèges situés en secteurs mixtes (Balzac, Diderot) que les enfants des classes supérieures et des classes moyennes sont les plus sous-représentés entraînant corrélativement une sur-représentation des enfants d'ouvriers et d'inactifs dans leurs publics (6). De telles logiques d'évitement social sont également perceptibles à moins grande échelle dans les quartiers populaires, où les familles d'employés ou d'ouvriers les plus mobilisées alignent leur choix sur celui des couches sociales supérieures.

Durant la même période, le secteur privé renforce son audience sur la scène locale. Le rapport public/privé à l'entrée en sixième s'inverse même au bénéfice du privé (les collèges publics qui scolarisaient 53 % des élèves de sixième en 1990, n'en scolarisaient plus que 48 % en 2000). Cette tendance est d'ailleurs confirmée par les chefs d'établissement des collèges privés qui constatent une légère augmentation de la part des lillois dans leurs effectifs depuis deux à trois ans au détriment des élèves habitant à l'extérieur de la commune. Deux catégories d'établissements, situés aux antipodes, profitent plus particulièrement de ce regain d'attractivité : ceux qui recrutent les publics les plus favorisés et ceux qui scolarisent les publics les plus défavorisés. Si l'on se livre à un examen plus systématique des courbes de chaque collège public on constate que ce sont principalement les collèges publics en proximité géographique avec les collèges privés à recrutement populaire qui ont perdu le plus d'effectifs pendant la même période. L'hypothèse d'un transfert d'élèves de milieu modeste, des collèges publics les plus stigmatisés vers le secteur social du privé semble donc se vérifier.

En résumé, les positions des collèges lillois peuvent être hiérarchisées du point de vue de la population qu'ils scolarisent. Ceux qui concentrent les élèves des milieux très favorisés, plus souvent privés, sont localisés au centre-ville tandis que les collèges situés dans les quartiers périphériques, majoritairement publics, ont un recrutement massivement populaire. Une telle polarisation scolaire correspond à une ségrégation urbaine qui s'est accélérée au cours des années 1980. Cependant, cette ségrégation urbaine est largement aggravée au plan scolaire par des phénomènes d'évitement qui amplifient, à l'intérieur des collèges périphériques, les effets de la ségrégation urbaine. Ces phénomènes d'évitement sont à replacer dans le contexte particulier d'une forte implantation

locale de l'enseignement privé et d'une dérégulation de la sectorisation dans le public. L'absence de sectorisation dans le premier degré décidée par la mairie et la mise en place de mesures d'assouplissement de la sectorisation à l'entrée au collège prises par les autorités académiques au milieu des années 1980 sont d'ailleurs justifiées par la forte présence locale et la concurrence du secteur privé. Mais de telles pratiques d'évitement doivent aussi être mises en relation avec les politiques d'établissement qui caractérisent les collèges lillois durant la même période.

## LE RÔLE DES POLITIQUES D'ÉTABLISSEMENT

À partir du milieu des années 1980, se développent en effet localement des pratiques de concurrence entre les collèges (Barthon & Monfroy, 2005). C'est le chef d'établissement du collège Renoir situé dans un quartier du centre-ville en pleine restructuration, qui crée en 1989 dans son établissement, sans autorisation officielle, des sections européennes. L'introduction de cette nouvelle filière a pour but de concurrencer la section bilingue d'un autre collège public de centre-ville, le collège Racine qui, ancien premier cycle d'un lycée prestigieux, constitue depuis toujours le collège lillois le plus renommé. L'enseignement d'une langue rare et une section bilingue constituent les motifs de dérogation qui permettent aux familles aisées d'inscrire leur enfant à Racine. La création des sections européennes à Renoir va néanmoins changer cette donne et transformer rapidement la réputation de ce collège en attirant les familles des classes moyennes et supérieures qui jusqu'ici scolarisaient leurs enfants au collège Racine. De telles pratiques vont, semble-t-il, modifier les relations entre l'ensemble des collèges locaux.

Au sein du secteur public, le déplacement des familles aisées vers le collège Renoir libère en effet des places au collège Racine. Elles vont être convoitées par des familles plus modestes qui cherchent à fuir le collège public de leur secteur. Ces « glissements » permettent l'amplification des pratiques d'évitement des collèges publics de quartier qui renforcent la polarisation et la hiérarchisation sociales de l'ensemble des collèges publics lillois. À leur tour, ces dernières encouragent les départs des collèges de quartier de plus en plus stigmatisés.

De telles politiques d'établissement ne restent pas sans effets sur les politiques des autres établissements. Le principal de Renoir est en effet suivi par le

directeur du collège privé voisin (Saint-Luc) qui mettra en place un an plus tard une sixième bilingue. Les deux autres collèges privés (Saint-Jean et Saint-Anne), situés dans les quartiers centraux, suivront progressivement. Cette diversification précoce et illégale de l'offre d'enseignement a permis localement à ces quatre établissements de se positionner comme les collèges les plus attractifs et les plus élitistes de la ville.

Face aux pratiques offensives de ces quatre établissements, les collèges Saint Benoît, Saint-François et Racine, situés également en centre-ville et recrutant traditionnellement une population favorisée, développent après coup, en réponse à la concurrence des établissements précédents, des pratiques défensives qui s'inspirent fortement de la même logique. Pour contrer cette concurrence nouvelle, ces chefs d'établissement vont en effet utiliser les mêmes leviers, le plus souvent illégaux (diversification de l'offre de formation, recherche d'attractivité dépassant les frontières de leur secteur de recrutement) et contribuer par là même à encourager et à amplifier les phénomènes d'évitement des autres collèges locaux.

Les collèges des quartiers périphériques (7) subissent de plein fouet la concurrence des collèges attractifs et en sont réduits, compte tenu des contraintes structurelles qu'ils subissent, à une position de hors-jeu face à une concurrence dans laquelle ils ne peuvent entrer faute de ressources (8).

La concurrence entre les collèges publics et privés semble se renforcer à partir de cette période. L'accueil d'une population socialement plus hétérogène par le secteur privé se présente comme un des effets de cette concurrence croissante. Néanmoins, on l'a vu plus haut, la démocratisation du secteur privé lillois n'est qu'apparente et s'accompagne en fait d'une hiérarchisation et d'une spécialisation sociales croissantes des collèges privés. Le secteur privé local présente en effet de fortes différences en matière d'offre d'enseignement. Ceci tient à l'existence de cinq grosses institutions regroupant en leur sein une ou plusieurs écoles primaires, un collège, un lycée et le plus souvent un enseignement post-baccalauréat. Les collèges situés dans ces institutions bénéficient en terme d'attractivité de l'image de marque du lycée et des classes post-bac qui les suivent au détriment de trois collèges de quartier qui ne sont pas des institutions. Ces cinq institutions lilloises concentrent à elles seules l'ensemble de l'offre éducative privée attractive : enseignement de l'anglais depuis la maternelle, enseignement de deux langues vivantes dès la sixième, classes européennes et sections sportives au collège... Elles ont ainsi développé une offre scolaire

riche et relativement analogue jusqu'à la préparation du baccalauréat général (filières littéraire et scientifique). Ces similitudes ont pour effet de créer une forte compétition entre ces cinq établissements, qui se mènent une concurrence acharnée notamment dans le palmarès local et national des résultats au baccalauréat. Cette concurrence vise moins à accroître leur clientèle qu'à s'attirer les élèves de « très » bon niveau scolaire et a des effets sensibles sur les autres collèges privés. Les directeurs de ces derniers constatent en effet que leurs élèves de bon niveau scolaire les quittent et qu'ils disposent de peu de moyens pour rentrer dans une concurrence inégale qui se joue sans eux et contre eux. Cette position de hors-jeu les cantonne de fait dans un rôle d'accueil d'une population socialement défavorisée montrant la forte spécialisation locale des collèges privés de quartier dans l'accueil de publics socialement différenciés. Au final, la prise en compte des politiques d'établissement montre que se dessine localement un espace scolaire où les frontières traditionnelles entre secteur public et privé s'estompent au profit d'un espace d'interdépendance entre l'ensemble des collèges, publics et privés.

## CONCLUSION

L'espace lillois d'interdépendance entre collèges s'organise en système autour de deux faisceaux d'oppositions et d'imbrications réciproques. Le premier ressortit à la co-existence de deux secteurs d'enseignement avec chacun un mode de régulation particulier. En dépit de leur cloisonnement structurel, ces deux secteurs interagissent dans le système local. Le second faisceau regroupe les interactions des établissements entre eux par le jeu de la concurrence et des différentes logiques d'action des chefs d'établissement. La description d'un tel système d'interdépendance permet de mieux comprendre la logique ségrégative qui prévaut aujourd'hui dans la répartition des élèves au sein des collèges lillois.

L'espace d'interdépendance lillois constitue-t-il un contexte spécifique de scolarisation au collège en France ? Longtemps marquée par son passé industriel, Lille s'aligne aujourd'hui sur le profil des autres grandes métropoles françaises : tertiarisation de l'emploi, métropolisation (avec l'affirmation de son rôle au niveau régional voire européen), vieillissement de la structure par âge, ségrégation croissante entre le centre et la périphérie... L'originalité du contexte scolaire local tient surtout à la forte implantation de l'enseignement privé catholique qui encourage les phénomènes d'évitement des familles. Elle procède aussi des choix opérés par les autorités académiques : si les mesures d'assouplissement de la sectorisation touchent aujourd'hui une grande partie des grandes villes françaises, les modes de concertation et de coopération entre les chefs d'établissement, peu développés à Lille, peuvent néanmoins varier localement et constituer un frein aux logiques individuelles déployées par certains chefs d'établissement.

Une telle configuration élèverait plutôt, selon nous, le cas lillois au rang de modèle en introduisant un effet de loupe sur un système d'interdépendance caractéristique des grandes métropoles françaises incluant plusieurs collèges publics et privés et ayant recours à des mesures d'assouplissement de la sectorisation.

Catherine Barthon

catherine.barthon@lille.iufm.fr

IUFM du Nord-Pas-de-Calais

EA « Dynamique des réseaux et territoire » (DRT)  
université d'Artois-Institut fédératif de recherches  
sur les économies et les sociétés industrielles  
(IFRESI-CNRS)

Brigitte Monfroy

brigitte.monfroy@lille.iufm.fr

IUFM Nord-Pas-de-Calais

UMR « Centre lillois d'études et de recherches  
sociologiques et économiques » (CLERSE)  
université Lille 1-Institut fédératif de recherches  
sur les économies et les sociétés industrielles  
(IFRESI-CNRS)

## NOTES

(1) La ville de Lille comptait dix-sept collèges (neuf établissements publics et huit privés) à la rentrée 2000/2001, soit 8600 élèves.

(2) Pour les services statistiques du rectorat, les professions et catégories sociales défavorisées au regard de la réussite scolaire sont : les ouvriers, les retraités ouvriers et employés, les chômeurs n'ayant jamais travaillé, les personnes sans activité professionnelle, les PCS non renseignées.

(3) Les données présentées ici sont le résultat de l'exploitation statistique de plusieurs sources. Les données scolaires sur le second degré sont issues des fichiers du rectorat de Lille qui a mis en œuvre depuis 1994 un système de suivi de la scolarité contenant des informations pour chaque collège et lycée, public ou privé, et chaque élève. Les bases traitées datent de la sauvegarde d'octobre 2001. Les données sur l'élémentaire ont été fournies par l'inspection académique et proviennent de l'enquête

n° 19 dite « enquête lourde » remplie chaque année par les directeurs d'école. Les données urbaines ont été extraites des bases du recensement national de la population. Trois échelles et deux éditions ont été retenues : l'IRIS 2000 (regroupement de 2000 habitants) et l'IRIS 5000 (regroupement de 5000 habitants) pour le recensement de 1999, le quartier pour celui de 1990. Enfin, l'observatoire des évolutions sociales de l'Agence de développement urbain (ADU) a mis à notre disposition plusieurs fichiers de données géo-localisées issus de ses propres exploitations du RP99 et de la base « scolarité » de 2000. En croisant ces deux sources, il devient en effet possible de connaître l'IRIS de résidence de tous les collégiens scolarisés dans les collèges lillois. Ce travail a été complété, à un niveau plus qualitatif, par des entretiens menés avec l'ensemble des chefs d'établissement des collèges publics et privés lillois, mais aussi avec des responsables académiques et diocésains ainsi que des élus locaux. De même, un travail plus spécifique d'observation des commissions de dérogation et des réunions d'information auprès de parents pour l'entrée en classe de sixième a été mené dans un souci d'objectivation des données quantitatives et qualitatives recueillies.

- (4) Estimation réalisée à partir de données localisées par IRIS. Source : Observatoire des évolutions sociales et urbaines de Lille-Agence de développement urbain, extraction juin 2001.
- (5) Le suivi statistique mis en place par le Rectorat de Lille permet en effet de suivre la trajectoire scolaire de tous les élèves inscrits dans un collège public ou privé de Lille à la rentrée scolaire 2001, à quelques exceptions près cependant, puisque certains établissements privés échappent à ce recensement (Saint-François et Saint-Jacques).

- (6) Moins de 15 % des enfants issus des classes moyennes et supérieures habitant ces quartiers fréquentent effectivement leur collège de rattachement théorique, 25 % choisissent un établissement public plus attractif, tandis que 60 % se dirigent vers le secteur privé. Par un effet boule de neige, une partie des familles d'ouvriers et d'inactifs s'aligne sur ces pratiques : 30 % s'orientent vers un autre collège public alors que 27 % partent dans le privé.
- (7) Il s'agit des collèges Saint-Firmin, Saint-Vincent, Saint-Jacques, Voltaire, Diderot, Lamartine, Balzac, Marceau, Montesquieu et Montaigne.
- (8) Par exemple : la diversification des enseignements menée de manière non officielle par les chefs d'établissement s'effectue sur les moyens propres de l'établissement. Cela signifie que le chef d'établissement prélève sur son budget de fonctionnement, attribué par les autorités académiques pour financer l'activité ordinaire de l'établissement, le budget nécessaire à la mise en place de ces nouveaux enseignements. Les modalités d'attribution de ces moyens sont liées au nombre d'élèves scolarisés par l'établissement et tend, de fait, à encourager des stratégies expansionnistes de la part des chefs d'établissement puisqu'elles dotent les « gros » établissements de moyens plus importants qui pourront être mobilisés au profit de la création d'une offre scolaire de formation beaucoup plus riche et attractive que celle des autres établissements, qui tendent eux à perdre des élèves et donc des moyens. Ces liens qui existent entre les décisions de l'administration scolaire et le développement de processus de ségrégation scolaire ont déjà été montrés par ailleurs, au niveau des lycées, par l'étude de Denis Laforgue (2004).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARTHON C. (1997). « Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire : l'exemple d'Asnières-sur-Seine ». *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 70-78.
- BARTHON C. (1998). « La ségrégation comme processus dans l'École et dans la Ville ». *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 14, n° 1, p. 93-105.
- BARTHON C. & OBERTI M. (2000). « Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements ». In A. van Zanten (dir.), *L'école : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 302-310.
- BARTHON C. & MONFROY B. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges : le cas de Lille*. Rapport pour la commission européenne, 5<sup>e</sup> PCRD. Lille : CLERSE/IFRESI. Document disponible sur internet à l'adresse : <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm> (consulté le 17 juillet 2006).
- BARTHON C. & MONFROY B. (2004). « Privé, public et ségrégation scolaire ». *Ville-Ecole-Intégrations*, n° 139, p. 97-106.
- BARTHON C. & MONFROY B. (2005). « Illusion et réalité de la concurrence entre collèges en contexte urbain : l'exemple de la ville de Lille ». *Sociétés contemporaines*, n° 59-60, p. 43-65.
- BROCCOLICHI S. (1998). « Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves : l'évitement croissant des collèges publics dans un district de la banlieue parisienne ». *Les dossiers d'éducation et formation*, n° 101, p. 103-123.
- BROCCOLICHI S. & VAN ZANTEN A. (1997). « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne ». *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 5-17.
- DELVAUX B. & JOSEPH M. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone*. Rapport pour la commission européenne, 5<sup>e</sup> PCRD. Louvain-la-Neuve : université catholique de Louvain : CERISIS. Document disponible sur internet à l'adresse : <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm> (consulté le 17 juillet 2006).
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004). « Public-privé, quelles différences ? ». *Éducation et formations*, n° 69.
- FRANCOIS J.-C. (2004). « L'évitement scolaire, la fuite des collégiens vers Paris ». *Bulletin de l'association des géographes français*, n° 1, p. 45-58.
- HÉRAN F. (1996). « École publique, école privée : qui peut choisir ? ». *Économie et statistiques*, n° 293, p. 17-39.
- LAFORGUE D. (2004). « Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Éducation nationale ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 135-143.
- OBERTI M. (2004). *Ségrégation urbaine et scolaire dans l'Ouest parisien*. Paris : CNRS : Observatoire du changement sociologique.
- TRANCART D. (2000). « L'enseignement public : les disparités de l'offre d'enseignement ». In A. van Zanten (dir.), *L'école : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 54-62.
- VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

# Positions, logiques d'action et inégalités entre les écoles d'un arrondissement de Budapest

Iván Bajomi, Eszter Berényi,  
Gábor Eröss, Anna Imre

---

*Les logiques d'action des établissements hongrois sont très diversifiées et se déploient notamment lorsque les parents sont amenés à faire – en principe librement – un choix d'école pour leur enfant de six ans, choix déterminant du point de vue de leur future carrière scolaire. Aussi, la concurrence entre établissements est souvent exacerbée et les positions des écoles sont inégalitaires. Ces inégalités ne découlent pas seulement de la composition sociale du secteur ou de la composition sociale réelle des effectifs d'élèves, mais aussi de la position géographique de l'école à l'intérieur de l'espace local, de sa taille, ou encore des liens plus ou moins privilégiés qu'entretiennent les chefs d'établissement avec la mairie. Certaines écoles essayent d'attirer surtout les enfants issus des couches sociales supérieures, d'autres sont contraintes de se spécialiser dans l'accueil des enfants en difficulté et il existe également des écoles bi-polaires qui, tout en ouvrant des classes d'élite, ont également des classes dites « normales » scolarisant un nombre important d'élèves défavorisés. Outre les établissements caractérisés par les stratégies ci-dessus mentionnées, il existe aussi quelques écoles non mobilisées.*

---

**Descripteurs (TEE) :** gestion d'établissement scolaire, inégalité sociale, Hongrie, répartition géographique, ségrégation, tsigane

Quatre particularités caractérisent la situation hongroise : la sélection-différenciation très précoce des élèves, la grande proximité entre les principaux acteurs locaux de régulation scolaire et les établissements, la baisse vertigineuse du nombre d'élèves et, enfin, la ségrégation, qui frappe certaines catégories d'enfants, notamment ceux d'origine tsigane, renforcée par les effets pervers de l'action « bienveillante » de certains services psychopédagogiques.

## INTRODUCTION

Depuis une quinzaine d'années, le système éducatif hongrois fonctionne de façon décentralisée (1). Dans la capitale, la gestion des établissements scolaires du premier degré et d'une partie des écoles secondaires est ainsi assurée par les municipalités d'arrondissement. S'il existe des écoles privées

depuis le changement de régime, à peu près 90 % des écoles fondamentales relèvent des municipalités. Celles-ci reçoivent du gouvernement un financement en fonction du nombre d'élèves, mais elles peuvent, lorsqu'elles en ont la volonté et les moyens, y ajouter un financement additionnel. Certaines écoles peuvent ainsi percevoir jusqu'à 30, voire 40 %, de fonds supplémentaires. À ces inégalités entre écoles de municipalités différentes s'ajoutent des inégalités au sein même des municipalités.

Dans les villes, ces inégalités résultent aussi bien de l'implantation géographique des écoles que des logiques d'action mises en œuvre par les établissements en réaction à leur position « de départ », plus ou moins favorable, c'est-à-dire en fonction de la composition socio-économique de leurs secteurs de recrutement respectifs. Mais elles doivent aussi tenir compte des orientations de la municipalité et des caractéristiques de la population d'élèves de l'arrondissement tout entier, voire des arrondissements voisins (dans le cas d'écoles situées en périphérie d'arrondissement). L'attention portée aux parents est due notamment au libre choix de l'école qui caractérise désormais le pays. Aussi le choix fait par les parents, lorsque leur enfant entre à l'école à l'âge de six-sept ans, est-il décisif. Le cas hongrois témoigne du fait qu'une politique d'éducation libérale (2), conjuguée à une chute démographique dramatique, peut mener à des relations extrêmement concurrentielles provoquant des inégalités profondes, même en l'absence d'établissements privés.

Dans cet article visant à présenter certains résultats d'une enquête empirique (3) effectuée conformément aux orientations générales du projet de recherche européen *Reguleducnetwork* nous décrivons brièvement les caractéristiques socio-démographiques de l'arrondissement étudié, avant de mettre en évidence les relations d'interdépendance entre les écoles de même que les inégalités entre établissements scolaires et entre élèves. Sur la base des informations recueillies, nous montrerons à quel point les stratégies élaborées par les écoles peuvent être différentes, tandis que subsistent encore quelques établissements scolaires non-mobilisés qui, malgré la forte baisse démographique, conservent un mode de fonctionnement traditionnel. Le concept de logique d'action nous permettra d'analyser la situation en termes de causalité circulaire et de reproduction des inégalités sans négliger l'ensemble des facteurs, nombreux, qui peuvent biaiser, aggraver ou contrebalancer les inégalités et les stratégies de départ dans le contexte de « libre » marché scolaire (4).

## Les caractéristiques sociales du territoire étudié

L'arrondissement étudié est un quartier ouvrier traditionnel de Budapest (5). Une partie considérable de sa population s'est appauvrie au cours des quinze dernières années et le taux de chômage est assez élevé, mais néanmoins inférieur à celui des banlieues des métropoles occidentales ou de l'Est de la Hongrie. En 2002, « Paladomb » était peuplé d'environ 78 000 habitants et avait perdu en quinze ans 22 % de sa population. Le dépeuplement a frappé particulièrement la classe d'âge étudiée des six-quinze ans. La population est actuellement plus jeune que la moyenne de Budapest ou que la moyenne nationale, mais la tendance, comme ailleurs, est au vieillissement, ce qui influence fortement les relations inter-établissements.

Les classes populaires sont nombreuses dans cet arrondissement, mais un niveau important de mixité urbaine subsiste tout de même. Une proportion élevée, soit 70 % de la population, habite dans des cités souvent délabrées (mais pas trop insécurisées). Tout comme dans le reste du pays, les Tsiganes de Paladomb sont considérés comme une population « à problèmes » bien qu'ils soient sédentarisés depuis des générations et très majoritairement hongrophones. Selon les derniers chiffres officiels, datant de l'année scolaire 1992-1993, 6,5 % des élèves étaient répertoriés comme étant d'origine tzigane. Depuis cette date, leur proportion a dû augmenter. Ces enfants se répartissent d'une façon très inégale entre les différentes écoles à cause de la ségrégation relativement importante de l'habitat, mais surtout du mode de fonctionnement du marché scolaire.

## L'offre scolaire dans l'arrondissement

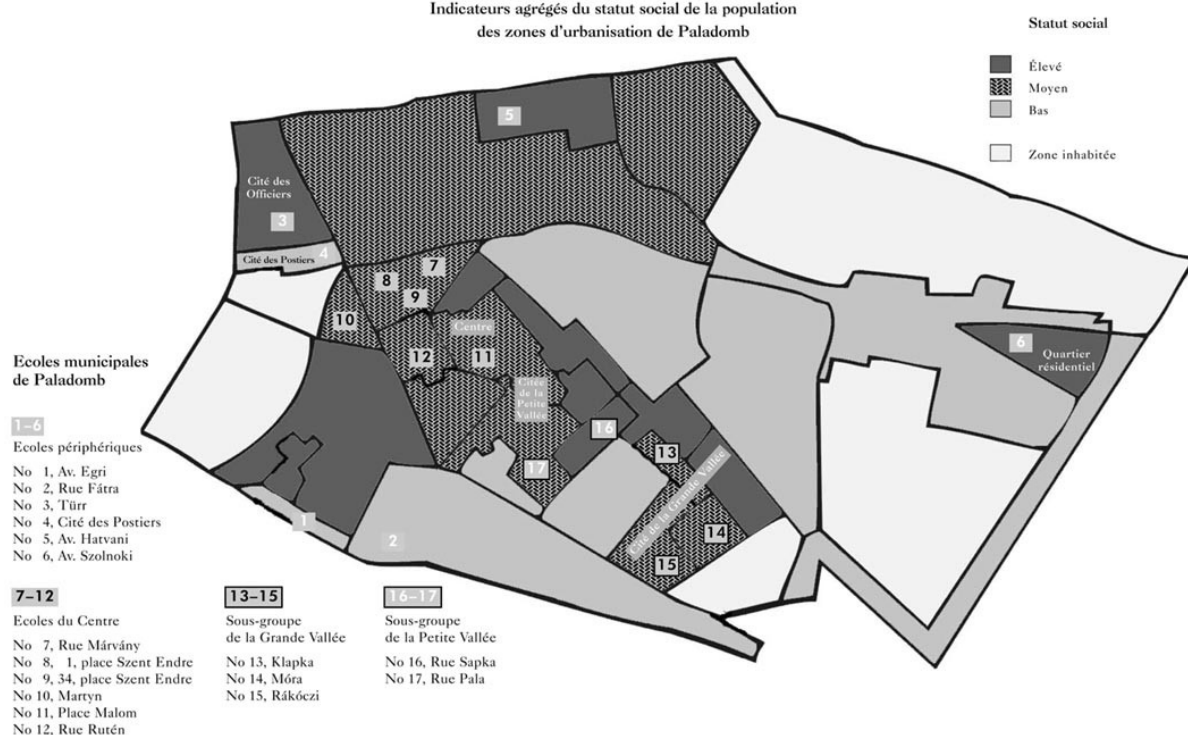
En Hongrie, les enfants entrent à l'école fondamentale à l'âge de six ou sept ans. Ces écoles couvrent huit années d'étude mais, depuis la chute du communisme, il est possible de les quitter après les quatre ou six premières années pour s'inscrire dans de lycées proposant huit ou six ans d'études. De tels lycées n'existent cependant pas dans l'arrondissement étudié. En 2001-2002 et 2002-2003, il existait dix-sept écoles fondamentales gérées par la municipalité locale et une seule école privée (pour des élèves ayant un handicap mental léger).

Du point de vue de leur localisation géographique, les écoles fondamentales présentent des situations très variées. Elles peuvent être réparties en trois catégories. Les six écoles du centre de Paladomb sont



## Carte No 1

Indicateurs agrégés du statut social de la population  
des zones d'urbanisation de Paladomb



faciles d'accès, non seulement pour les habitants de l'arrondissement mais également pour ceux des arrondissements voisins. Deux d'entre elles sont les écoles ayant traditionnellement la meilleure réputation. En revanche, cinq écoles peuvent être considérées comme périphériques. Situées à proximité des frontières de Paladomb, elles accueillent souvent beaucoup d'enfants venus des arrondissements limitrophes. Parmi elles, l'école de la Cité des Postiers est dans une situation particulière caractérisée par une importante ségrégation : située à la périphérie de l'arrondissement, elle dessert une ancienne cité d'employés de la Poste, très détériorée ; ses élèves sont tous défavorisés et en très grande majorité d'origine tzigane. Tout près de cette école se trouve l'école Tűrr, qui dessert la cité des officiers, considérée comme un quartier d'élite (par rapport au reste de l'arrondissement) où habitent les enfants et les petits-enfants des officiers, dont bon nombre a fait des études supérieures. La dernière catégorie d'écoles dessert les deux grandes cités de l'arrondissement. Ces établissements scolaires forment deux sous-groupes : dans la très grande cité de la Grande

Vallée, se trouvent trois écoles presque voisines (6) ; deux autres établissements, situés à mi-chemin entre la Grande Vallée et le centre, desservent la cité de la Petite Vallée.

### Relations d'interdépendance entre les écoles observées

Les relations d'interdépendances entre les écoles de l'arrondissement proviennent essentiellement de deux facteurs. D'une part, comme la municipalité gère et finance toutes les écoles fondamentales, à l'exception d'une seule d'entre elles (7), son action (parfois son inaction) et ses choix de politique éducative sont déterminants (8). Mais les interdépendances compétitives entre les écoles résultent avant tout des choix parentaux. En effet, chaque école de l'arrondissement dispose d'un secteur de recrutement ; les familles qui y habitent peuvent inscrire leurs enfants dans l'établissement de leur secteur ; mais le fait qu'elles n'y soient pas obligées génère une concurrence entre écoles pour attirer les élèves. Ce phénomène est

renforcé par la baisse du nombre des inscrits ces dernières années : « *Il n'y a pas d'intérêt commun. Mon intérêt est de survivre. L'intérêt de l'autre est la fermeture de mon établissement, ce qui lui permettra de survivre* » (directrice, Centre).

Ce n'est que récemment que les membres du service scolaire essaient de contrebalancer les relations concurrentielles des établissements par un interventionnisme plus poussé. En effet, après le changement de régime au début des années 1990, les gestionnaires locaux du réseau d'éducation étaient en faveur de la concurrence et encourageaient la « diversité » du système, ce qui a favorisé la multiplication de « classes de niveau » et la sélection des élèves. À l'époque, pour ces fonctionnaires, les effets bénéfiques d'un marché scolaire allaient de soi. Les objectifs de la municipalité ont changé ces dernières années, mais ce soutien à la compétition a influencé le système d'interdépendance à long terme.

Au sein de l'arrondissement, les liens d'interdépendance se tissent notamment en fonction de la segmentation géographique et sociale du territoire. C'est parmi les écoles du centre, très proches les unes des autres, que l'on constate les relations les plus intenses ; ces établissements scolaires forment une première grappe d'interdépendance très concurrentielle. Au sein de la grappe des grandes cités, et de ses deux sous-ensembles, la concurrence est moins forte. Enfin, un troisième sous-ensemble regroupe le tiers restant des écoles, que l'on peut qualifier de « périphériques ». Il est formé d'écoles isolées ou insérées dans des grappes différentes centrées sur des arrondissements voisins. De ce fait, ces écoles sont moins liées par des interdépendances compétitives avec les écoles des deux autres ensembles.

Compte tenu de la composition sociale des quartiers d'implantation des différents établissements (9), certaines écoles sont dans une position particulièrement favorable dans la lutte pour attirer les enfants issus de milieux favorisés (voir carte n° 1). À l'inverse, les établissements tel celui de la Cité des Postiers partent avec de lourds handicaps. Cependant, presque la moitié des écoles sont en position socio-démographique moyenne, soit parce qu'elles sont situées en « zone moyenne » soit parce que leur secteur regroupe des zones d'urbanisation diverses. Leur situation de départ est donc similaire, ou moins extrême que dans un espace plus ségrégué (tels qu'il en existe dans certaines grandes agglomérations de l'Ouest de l'Europe). La concurrence directe pour l'attraction des élèves joue alors un rôle décisif, mais la

lutte pour les ressources en provenance de la municipalité est elle aussi parfois féroce.

Puisque la baisse démographique est l'un des problèmes majeurs du secteur de l'éducation dans la Hongrie contemporaine, les variations des effectifs d'élèves constituent un indicateur particulièrement important de l'attractivité relative des établissements et de leur position dans les relations de concurrence. Bien que les effectifs d'élèves aient baissé significativement au cours des dernières années au niveau de l'arrondissement, quelques écoles centrales ont pu faire croître leurs effectifs, tandis que les écoles de la périphérie ont perdu le plus d'enfants.

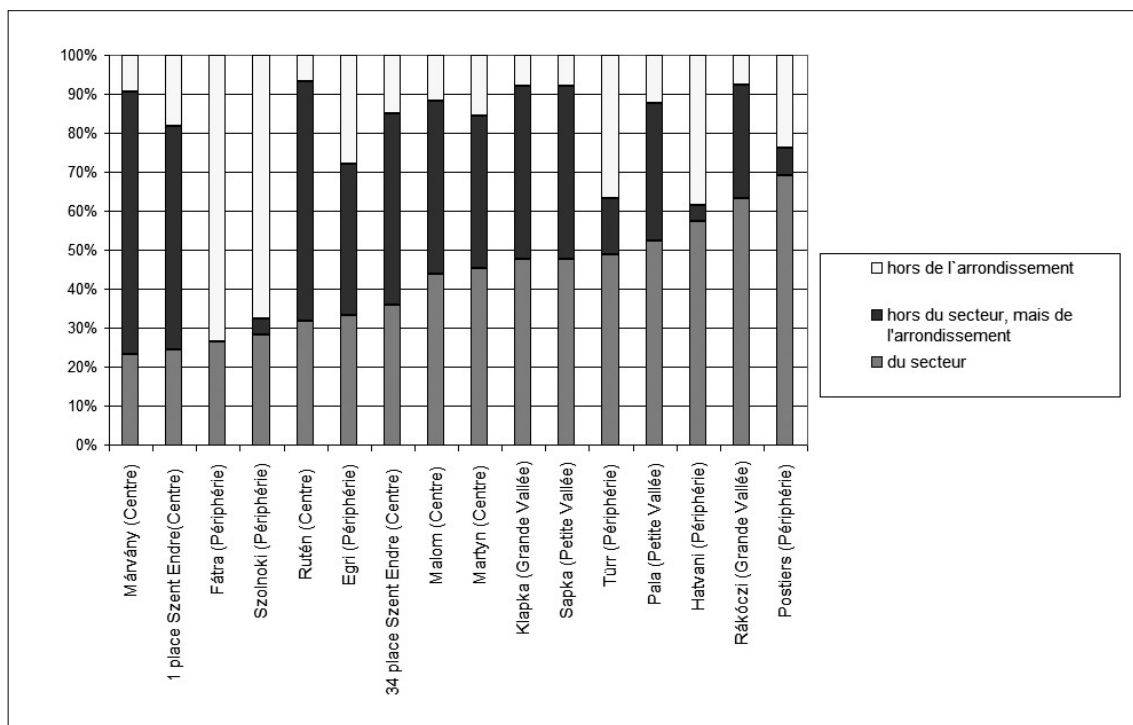
Pour se faire une idée plus précise des rapports de force entre les écoles, il faut étudier l'origine géographique des élèves par rapport à la localisation de leur établissement, et en particulier la proportion des enfants originaires de l'arrondissement mais ne venant pas du secteur de recrutement officiel de l'école (Graphique 1).

Nos données montrent que ce sont les écoles des cités et une partie des établissements scolaires périphériques qui sont fréquentées avant tout par des enfants du secteur, tandis que c'est dans le centre que le taux d'élèves venant d'autres secteurs de l'arrondissement est le plus élevé. Notons aussi que les écoles du centre se caractérisent par une importante concentration d'enseignants dotés de diplômes universitaires et concentrent la plupart des filières et écoles d'élite : le centre de l'arrondissement exerce une attraction « d'excellence » sur les habitants des autres quartiers, et notamment sur ceux des deux grandes cités.

Les différences observées peuvent être imputées à des facteurs très différents, d'ordre géographique ou stratégique. On peut par exemple comparer les cas des écoles Márvány (centre) et Hatvani (périphérie). La première est une école très attractive ; le taux d'élèves issus du secteur de l'école est particulièrement bas, mais comme le nombre d'élèves venus d'autres arrondissements l'est également, l'établissement ne pose pas de problème de financement à la municipalité (10). À l'inverse, Hatvani, en raison de sa situation géographique décentrée, est l'une des écoles qui desservent le plus leur propre secteur. En effet, la grande majorité des enfants du secteur est bel et bien scolarisée dans cette école (et représente environ 55 % du total de sa population d'élèves). Mais, comme il n'y a plus assez d'enfants en âge d'être scolarisés sur place et qu'il y a une grande cité de l'autre côté de l'avenue, c'est-à-dire dans l'arron-

### Graphique 1. – Lieu de domicile des élèves scolarisés

(Proportion d'élèves habitant dans le secteur de l'école, dans l'arrondissement mais à l'extérieur du secteur ou dans un autre arrondissement\*)



\* L'école Móra n'a pas communiqué ses données et celles de Fátra sont partielles

dissement d'en face, les élèves qui ne sont pas issus du secteur de recrutement de l'école viennent essentiellement de l'arrondissement voisin et représentent 39 % de sa population d'élèves. Or, la proportion élevée d'élèves issus d'arrondissements voisins met l'école en position de vulnérabilité (à moins que son directeur soit un élu municipal, comme c'est parfois le cas) car la municipalité est de moins en moins prête à financer la scolarisation d'élèves « étrangers » au territoire de Paladomb. Une localisation périphérique diminue donc la marge de manœuvre des écoles, d'autant qu'il est difficile à celles-ci d'attirer les enfants d'autres secteurs de l'arrondissement.

#### Les logiques d'action des établissements

En raison du libre choix de l'établissement scolaire, du système étatique de financement *per capita*, des faveurs qu'accorde la municipalité à certaines écoles plutôt qu'à d'autres et de la chute rapide du nombre d'élèves, la concurrence entre les écoles est

exacerbée. Les positions de départ des écoles (définies par la composition sociale des habitants de leur secteur) déterminent en grande partie la stratégie « d'attraction » d'élèves qu'elles sont en mesure de mettre en œuvre.

La logique d'action des écoles en matière d'inscription répondait jusqu'à une date toute récente à deux objectifs parfois contradictoires : d'une part, il fallait attirer un maximum d'élèves (compétition de premier ordre), et, d'autre part, il s'agissait d'attirer – si possible – des élèves peu problématiques et issus de milieu sociaux non défavorisés (compétition de second ordre). Le volume et la qualité des élèves accueillis lors des inscriptions effectuées à l'âge de six ans représentent dès lors des enjeux clés. La compétition sur ces deux plans se développe dans un cadre légal interdisant l'organisation de concours d'admission. Cependant, certains établissements dotés de filières sélectives (classes de niveau, classes « sport-étude », etc.) n'hésitent pas à organiser une épreuve d'admission qui ne dit pas son nom. La

municipalité feint d'ignorer ces pratiques connues de tous. En effet, les écoles qui violent la règle de la manière la plus ostentatoire sont aussi celles qui scolarisent les élèves de l'élite locale ou dont les directeurs ont leur entrée ou même leur siège au sein du Conseil municipal et de la Commission scolaire.

À la sélection par épreuve d'admission correspond une offre scolaire diversifiée. À Paladomb, coexistent huit types différents de classes de niveau, filières plus ou moins élitistes et compétitives dont certaines, comme « la classe préparatoire pour le lycée », apparaissent dans plusieurs écoles (11) en réponse aux demandes des parents d'enfants de six ans, déjà soucieux de l'offre du cycle supérieur (dix-quatorze ans) que pourra leur proposer l'établissement. Selon certains chefs d'établissement, les filières spéciales sont devenues une valeur en soi aux yeux de beaucoup de parents : d'après ces directeurs, une conviction collective s'est développée chez les parents selon laquelle c'est en inscrivant leurs enfants dans une classe spécialisée quelconque qu'ils peuvent contribuer le plus à leur réussite future, protégés qu'ils seront de la présence dérangeante de camarades « difficilement contrôlables ».

À l'autre bout de la hiérarchie sociale et scolaire, trois types de classes sont destinées aux enfants « à problèmes » (classes d'orthophonie, classes « intégrées » et classes de « remise à niveau » à effectif restreint). L'ouverture de celles-ci peut devenir une ressource importante dans la compétition inter-scolaire, puisque le financement forfaitaire national pour ces classes représente le double du financement des élèves inscrits en classes « normales ». Ainsi, ces enfants défavorisés constituent de plus en plus une ressource convoitée : ils comptent double.

Toutefois, la réglementation nationale limite ces diverses stratégies en direction des familles aisées ou des enfants « à problèmes » en prescrivant le maintien d'au moins une classe normale, dans laquelle l'école doit accueillir les enfants de son secteur. Cette réglementation favorise la bipolarité de certains établissements attractifs qui proposent des classes « normales » cohabitant avec des filières d'élite. L'obligation de garder au moins une classe « normale » apparaît alors comme une entrave à la stratégie d'attraction de l'école (ou au mieux, un moyen de maintenir des effectifs d'élèves et d'enseignants suffisamment importants pour ne pas être menacé de fermeture). Ces classes peuvent dès lors fonctionner comme des voies de garage. Les élèves d'origine défavorisée y ont en général des enseignants moins qualifiés, tandis que les prestations assurées ne tiennent

guère compte des besoins spécifiques des enfants. La bipolarité peut exister aussi dans les écoles ayant des classes « normales » à côté de classes de rattrapage à effectifs restreints ou d'orthophonie. Les classes de ces écoles – qu'il s'agisse de la première ou de la deuxième configuration – sont constituées selon un schéma similaire à celui des « bonnes » et des « mauvaises » classes des collèges français de banlieue (van Zanten, 2001, p. 120-125). Les « bonnes classes » ou classes « protégées » permettent à l'école de ne pas perdre des effectifs tout en rendant possible aux parents des classes moyennes (cadres, employés, fonctionnaires, professions intellectuelles petits entrepreneurs, etc.) de « coloniser » l'établissement de leur quartier et aux enseignants de venir « s'y ressourcer », tandis que les « mauvaises classes » contribuent au maintien des effectifs. Dans les écoles bipolaires, le statut social du chef de famille varie énormément d'une classe à l'autre.

En définitive, on peut distinguer trois logiques d'action qui tiennent compte de façon variable des demandes des familles de classe moyenne, de la régulation exercée par la municipalité, et des logiques d'action des autres établissements, les deux premiers facteurs pouvant entrer en tension.

a) Certaines écoles tiennent compte avant tout des priorités de la municipalité, en offrant des classes de rattrapage ou des classes d'orthophonie. Elles n'ont d'autres ressources à mobiliser que le financement forfaitaire par élève (provenant de l'État, mais versé par la mairie). Les cinq écoles de ce type ont des secteurs plutôt défavorisés ou moyens.

b) Certaines écoles tiennent compte des attentes des parents d'élèves des classes moyennes de leur environnement autant que des priorités de la municipalité. Ce sont surtout les écoles bipolaires les plus grandes qui, tout en cherchant à attirer surtout des élèves de statut social élevé, se montrent très sensibles aux volontés municipales comme celle de réduire le nombre d'élèves hors arrondissement : leur logique d'action implique en effet un surcoût de financement occasionné par les classes « d'élite ». Dans les cinq établissements de ce type, on rencontre souvent des classes dites normales qui sont en réalité des classes abandonnées.

c) Certaines écoles ne font que le strict minimum en vue de respecter les priorités de la municipalité et se conforment aux attentes de l'élite locale. Les directeurs des deux écoles de ce groupe ont tendance à se représenter le système scolaire comme un marché. Ces acteurs pensent souvent l'action de

la mairie en termes de contraintes inutiles, les empêchant de recruter encore plus librement les élèves qui conviendraient le mieux à leur logique d'action.

Il existe un lien entre ces trois types de logiques d'action et les types de localisation au sens où, pour appliquer une stratégie entièrement tournée vers les élites locales, il faut être situé dans le centre de l'arrondissement ou avoir un secteur de scolarisation plutôt favorable, que ce soit dans le centre ou en périphérie. De façon complémentaire, ceux qui doivent se contenter de suivre la municipalité se comptent parmi les perdants de la compétition entre écoles du centre ou parmi les établissements ayant les secteurs les moins favorables. Entre ces deux extrêmes, les grandes écoles de la grande cité sont typiquement (mais pas exclusivement) celles qui peuvent et veulent appliquer une stratégie intermédiaire (de type « b »).

De même, des liens forts existent entre les logiques d'action et les stratégies de direction visant à une meilleure « gestion » de l'hétérogénéité des élèves. Cela est très clair dans le cas des écoles bipolaires. Au total, trois pratiques de gestion de l'hétérogénéité émergent : la logique de spécialisation, la logique de bipolarisation et la logique de traitement ordinaire.

Les directeurs « actifs » qui suivent la logique de spécialisation essaient – en fonction de l'emplacement de leur établissement – soit de faire de leur école un établissement spécialisé dans l'éducation des élèves en difficulté qui, dans la plupart des cas, sont des enfants défavorisés (« spécialisation-soutien » : classes à effectif réduit, emploi d'un orthophoniste, de plusieurs psychologues scolaires, etc.), soit, au contraire, de répondre aux exigences des parents des couches sociales supérieures tout en rejetant les enfants « à problèmes » (« spécialisation-rejet » : examens d'entrée illicites mais tolérés par la mairie).

La logique de bipolarisation, qui suppose un mode de direction un peu moins actif, consiste à mettre en place une stratégie double : ouverture vers l'élite et vers les enfants en difficulté, en les maintenant de fait dans des classes séparées. Une partie des établissements abandonne les enfants défavorisés à leur sort dans les classes « normales » (bipolarité cachée), tandis que d'autres, tout en « institutionnalisant » la ségrégation, élaborent des stratégies actives de soutien qui leur servent de « ressources » dans la lutte pour les subventions (bipolarité ouvertement assumée).

Enfin, la logique de traitement ordinaire correspond à une attitude plutôt passive de la part de la direc-

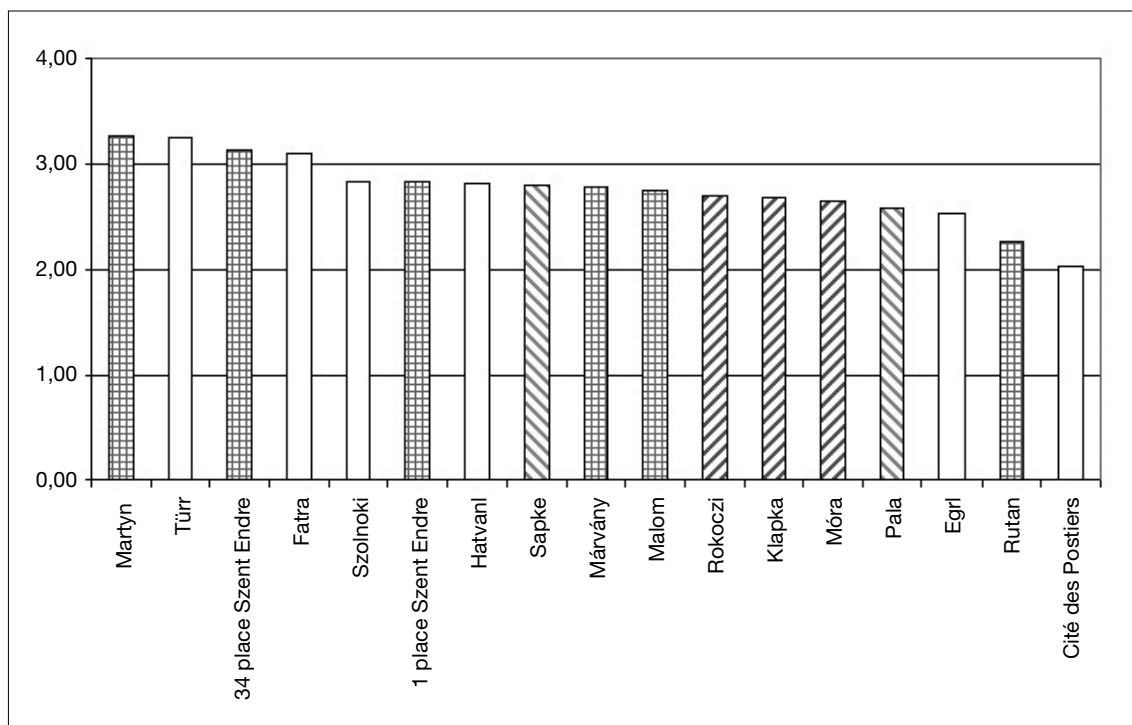
tion, celle-ci se contentant principalement des classes « normales ». Seules les écoles ayant un secteur de scolarisation peu concurrentiel, de composition moyenne et peu menacé par la chute démographique peuvent se permettre de ne pas être actives. Autant dire que, d'année en année, le nombre d'écoles dont la direction pourrait être classée dans cette catégorie, diminue.

## **LOGIQUES D'ACTION ET HIÉRARCHIE DES ÉTABLISSEMENTS**

Il nous faut à présent examiner les liens complexes entre les logiques d'action des établissements et leur position dans l'espace local des inégalités de position (12). Nous avons vu qu'à cause du libre choix de l'école par les parents d'élèves, la composition sociale des écoles n'était pas identique à celle de leur secteur. Avant de mettre en évidence les logiques de différenciation entre écoles et la part des différents facteurs (emplacement, taille de l'établissement, stratégie de la direction, intervention de la municipalité, démographie, etc.), nous allons montrer l'étendue des inégalités entre écoles en termes de statut social des élèves scolarisés. Notre analyse concernant la composition sociale des élèves se base sur le niveau d'instruction des pères (13).

Dans le cas des quatre premières écoles, la moyenne du niveau d'instruction des pères est supérieure au baccalauréat. À l'autre « extrémité » de la hiérarchie, on retrouve les deux écoles « tsiganes », Rutén et la Cité des Postiers. Le niveau d'instruction des pères est assez élevé dans les écoles Fátira et Márvány : bien que situées pourtant dans des zones d'urbanisation dont la composition sociale est légèrement inférieure à la moyenne, elles drainent un nombre important d'enfants domiciliés à l'extérieur de l'arrondissement. Dans le cas de l'école Martyn, le statut social des parents est également significativement supérieur à celui que l'on s'attendrait compte tenu de la composition sociale de la population du secteur. La grande perdante de la compétition inter-scolaire est l'école Móra, qui bénéficie d'un secteur relativement « bon », tandis que le niveau d'instruction des pères des élèves fréquentant cette école est inférieur à la moyenne de l'arrondissement. Nous pouvons suspecter ici l'effet de l'attrait des écoles du centre et de leurs « filières » ; Móra, suffisamment grande pour ne pas être menacée de fermeture, ne souhaite pas leur emboîter le pas (14).

Graphique 2. – Le niveau d’instruction moyen des pères des élèves par école



■ écoles du centre – ▨ écoles de la Petite Vallée – ▩ écoles de la Grande Vallée – □ écoles de périphérie

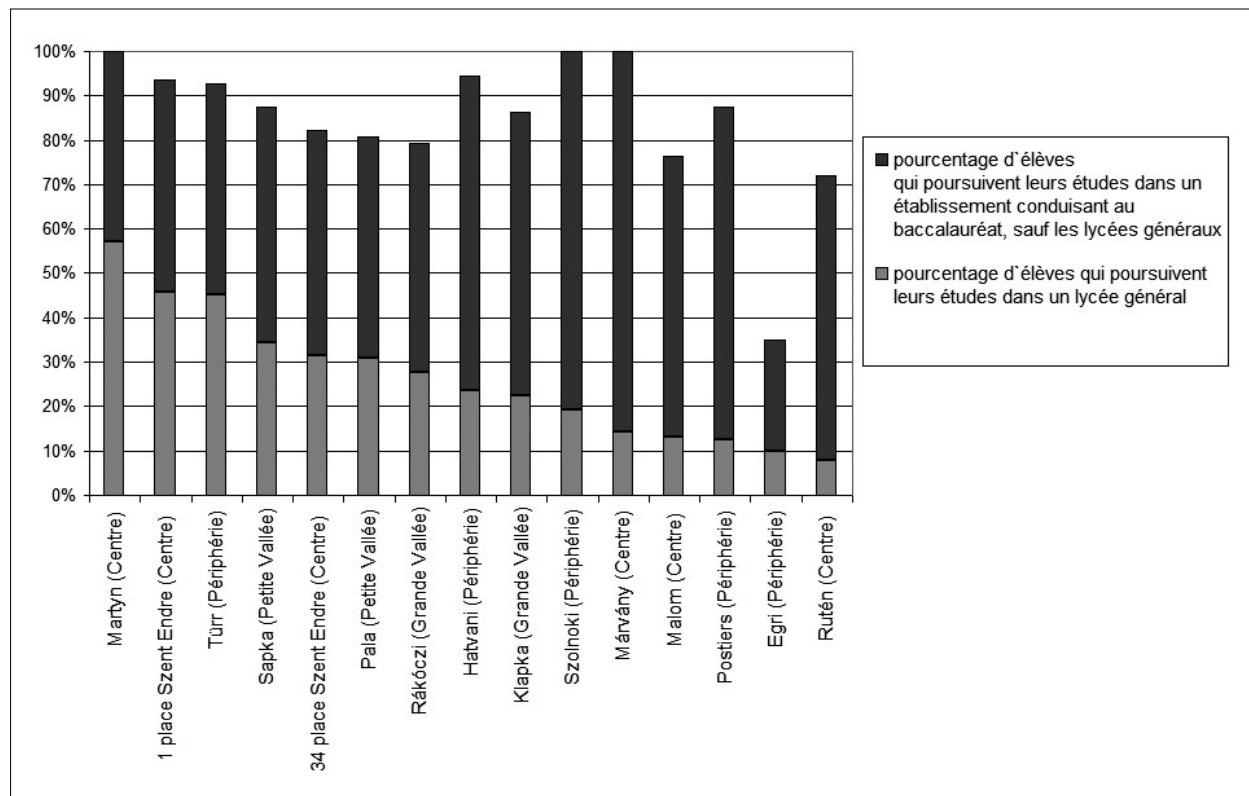
Cette configuration reflète les stratégies des écoles : derrière la situation moyenne des écoles Szent Endre n° 1 et Márvány, se cache la bipolarité de ces écoles. Márvány organise une classe bilingue anglo-hongroise, et Szent Endre une classe « anglais-musique », les deux classes de niveau sans doute les plus réputées parmi la classe moyenne de l’arrondissement au temps de notre recherche ; mais les classes normales de ces écoles sont autant de classes « abandonnées ». Le cas de l’école Malom est très similaire : cet établissement présente également le cas de figure de « deux écoles en une seule », mais le prestige général de cette école est plus modeste. Elle essaie d’attirer des enfants domiciliés hors de son secteur (de composition mixte, mais en moyenne modeste), avec cependant moins de succès que les deux autres écoles.

En contraste, Türr n’a nullement besoin de mettre en œuvre une logique d’action aussi agressive et active, puisqu’elle bénéficie dès le départ du meilleur secteur scolaire de l’arrondissement. Si elle ne cherche pas à attirer des enfants d’autres secteurs, c’est

à la fois pour garder les « siens », ne pas se brouiller avec les autres écoles... et accueillir les élèves issus des élites habitant l’arrondissement voisin, tout proche. D’ailleurs, l’autre école située tout près de cet établissement est celle de la Cité des Postiers, avec le milieu socioculturel le moins favorable de l’arrondissement et étiquetée comme « école tzigane ». Aussi, l’école Türr est à l’abri des migrations vers cet établissement voisin et, en même temps, peut compter sur les quelques familles plus ambitieuses du secteur voisin qui fuient l’école des Postiers. La proximité géographique et la distance socioculturelle des deux secteurs produisent donc une situation comode pour Türr, et aggravent la situation ségréguée de l’école des Postiers.

L’école Rutén montre l’exemple de la logique d’action d’une école active. Considérée comme la pire des écoles situées dans le centre, et ayant un secteur plutôt désavantagé, Rutén – menacée de fermeture vers 1995 – a décidé de réinterpréter ce prestige négatif en ouvrant une classe de rattrapage à effectif restreint. C’est ainsi que l’établissement, aux yeux

Graphique 3. – Pourcentage d'élèves qui poursuivent leurs études dans les différents types de lycée



de la municipalité et des enseignants de l'arrondissement, est devenu un endroit où l'on s'occupe consciemment des enfants à problèmes, avec un personnel qualifié. L'école est fortement insérée dans le réseau d'interdépendance. Contrairement aux écoles favorisées, l'importance numérique des enfants résidant hors du secteur ne témoigne pas d'une attractivité et d'un choix délibéré de la part de ces familles ; elle témoigne plutôt du fait que les différents acteurs (dont le centre de conseil pédagogique) profitent de la présence d'une école « spécialisée » où ils peuvent envoyer les enfants à problèmes sans rencontrer d'opposition. C'est ainsi que l'école, menacée autrefois de fermeture, a pu survivre en acceptant, comme l'indique le graphique 2, une composition sociale très défavorable. Autrement dit, il s'agit d'une école ségréguée, qui concentre un grand nombre d'exclus, Tsiganes et non-Tsiganes.

Quelle que soit la logique d'action d'une école donnée, du point de vue des élèves, un des enjeux majeurs est la poursuite des études dans le secondaire, et le

type d'établissement qu'ils pourront fréquenter. Le calcul de la proportion d'élèves poursuivant des études dans un établissement d'enseignement secondaire (15) permet de classer les écoles selon les perspectives d'avenir qu'elles assurent à leurs élèves (voir graphique 3).

Le graphique illustre bien au niveau de l'arrondissement que même si l'accès aux écoles secondaires a tendance à se généraliser, cette évolution n'efface pas les inégalités de chance. Celles-ci apparaissent notamment lorsque l'on compare les proportions respectives d'élèves inscrits dans un lycée général à l'issue de l'école fondamentale – la voie royale vers le supérieur. À cet égard, les disparités demeurent énormes. Ajoutons à cela qu'il existe aussi des établissements dont beaucoup d'élèves (20 ou 30 %, voire 65 %) n'accèdent à aucune des filières secondaires conduisant au baccalauréat (lycée général ou lycée professionnel), ceux-ci poursuivent en général leurs études dans des écoles d'apprentissage sanctionnées d'un brevet professionnel. Nos données

témoignent en outre de l'importance du secteur de recrutement. En effet, parmi les six écoles affichant de bons résultats du point de vue de la poursuite des études, aucune n'a un secteur de recrutement à composition sociale défavorable. Par ailleurs, la composition sociale de certaines écoles (du centre, par exemple) peut être encore plus favorable que celle de leur secteur de recrutement, en raison des élèves qu'elles attirent par leurs stratégies sélectives (examens d'admission, spécialisations « élitistes »). On voit aussi que ce que l'on appelle la ségrégation « bienveillante » des élèves à problèmes (qui consiste à les mettre dans les classes spéciales) coûte cher à l'école Rutén et aux enfants « ségrégués » qu'elle scolarise : ils ont beau entreprendre des études secondaires, ils ont très peu de chance d'être admis dans un lycée général.

La hiérarchie des écoles est cependant complexe et dépend de plusieurs facteurs. Il s'agit en fait d'une stratification multidimensionnelle : il y a des différences entre les écoles (1) du point de vue de la composition sociale de leur environnement immédiat, ainsi que (2) du point de vue de la composition sociale réelle des effectifs d'élèves. Par ailleurs, indépendamment des données sociologiques, plusieurs autres facteurs entrent en jeu tels que (3) la position centrale ou périphérique d'un établissement à l'intérieur de l'espace local, (4) la taille de l'établissement (16), sans parler (5) des liens plus ou moins privilégiés qu'entretiennent les directeurs et directrices avec la mairie.

Un autre facteur s'ajoute à cette liste déjà longue ; il existe, aux yeux des parents, des écoles « à éviter à tout prix ». Ce rejet frappe avant tout les écoles scolarisant une proportion importante d'élèves tziganes. Ces établissements ne figurent jamais dans les projets scolaires des familles non tziganes qui ne choisissent pratiquement pas l'école des Postiers et, de plus en plus souvent, l'école Rutén. Le centre de conseil pédagogique de la mairie dépiste de plus en plus de « problèmes » – « dyslexie », « hyperactivité », etc. ; les enfants tziganes, majoritaires parmi les enfants dépistés, sont envoyés vers Rutén, et les non-Tziganes vers l'autre établissement de Paladomb offrant une classe spéciale. C'est ainsi que la ségrégation des écoles peut aller en s'aggravant.

## CONCLUSIONS

Les inégalités socio-géographiques à l'intérieur de l'espace urbain étudié, couplées à la liberté des parents de choisir eux-mêmes l'école fondamentale,

engendrent nécessairement des inégalités inter-écoles. D'une part, certains établissements se spécialisent dans l'accueil d'un certain type d'élèves. Alors qu'autrefois les écoles essayaient surtout de se spécialiser dans l'accueil des enfants issus des couches sociales supérieures, on assiste aujourd'hui, du fait d'une forte concurrence et d'une nouvelle priorité politique allant de pair avec une incitation financière, à l'apparition d'écoles spécialisées dans le traitement des enfants en difficulté. On constate aussi que certains établissements agissent selon une logique de bipolarisation caractérisée par la coexistence au sein d'une même école de classes d'élites et de classes dites normales assurant un traitement ordinaire à des élèves, parmi lesquels nombreux sont les élèves en difficulté. Autrement dit, les logiques d'action adaptées au quasi-marché scolaire engendrent de la ségrégation à l'intérieur même des établissements, notamment en instaurant une « bipolarisation ». Compte tenu de la composition sociale de l'arrondissement, globalement défavorable par rapport à la moyenne de la capitale, et du fait que les responsables de la politique éducative nationale et locale accordent des sommes supplémentaires lorsqu'il s'agit d'éduquer des enfants « à problèmes », le marché scolaire est autant un « marché » d'élèves défavorisés qu'un « marché » d'élèves issus des strates sociales supérieures ou moyennes.

Certaines logiques d'action (par exemple, la création d'établissements ou de classes spécialisés dans l'accueil d'enfants « à problèmes » ; le développement des prestations pédagogiques conçues en fonction d'un « handicap » dépisté chez l'enfant, etc. (17)) peuvent empêcher que les enfants en difficulté soient définitivement exclus du système scolaire ; elles peuvent même contribuer à améliorer leurs performances scolaires. En effet, le taux d'élèves défavorisés, y compris tziganes, qui peuvent désormais passer leur baccalauréat augmente d'année en année. Toutefois, ces dispositifs et certaines pratiques pédagogiques, tout comme les programmes souvent inadaptés, peuvent avoir pour conséquence un renforcement de la ségrégation scolaire – non seulement au niveau du territoire étudié, mais aussi à l'intérieur même de certaines écoles – ainsi que des effets sociaux d'étiquetage des élèves « à problèmes » et des classes ou écoles qui les accueillent. Les phénomènes observés au niveau du territoire étudié doivent certainement être pris en compte lorsqu'il s'agit d'expliquer les résultats des récentes enquêtes PISA montrant un lien particulièrement fort en Hongrie entre origine sociale et performances des élèves.



Ces inégalités très profondes résultent notamment des liens d'interdépendance très complexes que nous avons eu l'occasion de passer ici en revue. Dans cet arrondissement de la capitale hongroise (qui n'est atypique que parce qu'il n'y existe ni école privée, ni filière de lycée longue (18)), la concurrence entre établissements l'emporte le plus souvent sur la coopération : le tronc commun n'existe pratiquement pas (filières d'élite les plus diverses et classes de rat-trapage coexistent dès le début de la scolarisation obligatoire) ; la mairie n'est jamais neutre et n'empêche pas les examens d'entrée par ailleurs illégaux ; la baisse démographique ne cesse de poser problème ; et enfin, de plus en plus d'enfants avec de potentielles « difficultés d'apprentissage » sont dépistés dès leur plus jeune âge par les institutrices de maternelle et le centre de conseil pédagogique de la mairie. Ces acteurs participent ainsi à la « co-régulation »

des liens d'interdépendance, en complément de la régulation de marché basée sur le choix des parents.

Iván Bajomi

ibajomi@freemail.hu

Université Eötvös Loránd (ELTE), Budapest

Faculté de sciences sociales, Institut de sociologie

Eszter Berényi

beresz@webstation.hu

Ministère des affaires sociales et du travail, Budapest

Mobilitás : centre pour la recherche de la jeunesse

Gábor Eröss

egabor@socio.mta.hu

Académie hongroise des sciences (MTA), Budapest

Institut de sociologie (SzKI)

Anna Imre

imrea@oki.hu

Institut national d'éducation publique (OKI), Budapest

## NOTES

- (1) Pour plus de détails concernant la décentralisation du système éducatif hongrois, voir Bajomi, 2002.
- (2) Celle-ci se caractérise notamment par le libre choix des établissements, par l'existence de filières de haut niveau dès l'âge de l'obligation scolaire et aussi par la coexistence des écoles fondamentales accueillant des élèves de six à quatorze ans et des filières longues ouvertes depuis 1988 dans des lycées qui « écrèment » les meilleurs élèves des écoles fondamentales une fois que ceux-ci ont atteint l'âge de dix ou douze ans.
- (3) Dans le cadre de cette enquête, nous avons d'une part réalisé un grand nombre d'entretiens semi-directifs. En dehors des responsables municipaux des questions scolaires, ont été interrogés les chefs d'établissements de toutes les écoles fondamentales de la municipalité et un grand nombre de professeurs et de parents d'élèves. En outre, des études de cas plus détaillées, complétées notamment d'observations, ont été réalisées dans deux écoles. Deux autres études de cas censées étudier de plus près le fonctionnement des instances locales chargées de gérer les établissements scolaires ont également été réalisées. D'autre part, nous avons collecté auprès des établissements des données concernant les inscriptions scolaires et nous avons aussi ré-exploité les résultats d'une action d'évaluation réalisée dans les écoles de l'arrondissement. De même, les données statistiques concernant la composition sociale des différents districts d'urbanisation ont également été prises en compte, tout comme un grand nombre de documents officiels et d'articles de presses ou comme plusieurs études concernant la scolarisation des enfants de l'arrondissement.
- (4) Pour d'autres détails concernant les investigations menées en Hongrie dans le cadre du projet *Reguledunetwork*, voir Bajomi *et al.*, 2004 & 2006.
- (5) Nous avons remplacé tous les noms désignant des institutions, des écoles ou l'arrondissement lui-même par des pseudonymes. Dans notre étude, nous analysons la situation de 2003 ; depuis, en raison notamment de la chute démographique, plusieurs écoles ont été fermées ou fusionnées.
- (6) En 2004, une école de la cité (Klapka) a été fermée, son secteur partagé, ses élèves et ses enseignants dirigés vers Rákóczi.
- (7) L'école privée « Arc-en-ciel » n'est pas non plus une école privée totalement indépendante de la municipalité. Comme il s'agit d'un établissement pour élèves « à problèmes », la municipalité propose à quelques enfants de l'arrondissement de s'inscrire dans cette école. Pour ces enfants, ce n'est pas la famille, mais la municipalité, qui finance la scolarisation.
- (8) Sur les questions de régulation, voir pour plus de détails Bajomi *et al.*, 2004.
- (9) Nous utilisons les données concernant les secteurs d'urbanisation. Celles-ci ne recoupent malheureusement qu'en partie les zones de recrutement.
- (10) Les élèves venus d'autres arrondissements sont un facteur de déficit. En effet, le financement *per capita* versé par l'État ne couvre qu'à la hauteur de 60-70 % les dépenses de scolarisation, ainsi c'est l'arrondissement agissant en tant que propriétaire des écoles publiques et aussi en tant qu'autorité chargée d'assurer des services éducatifs qui doit compléter les subventions budgétaires. On comprend bien que la municipalité ne cofinance pas volontiers la scolarisation d'élèves qui ne sont pas les enfants de leurs électeurs. Sauf lorsque des élèves venus d'autres arrondissements contribuent au maintien d'écoles ou de classes appelées à disparaître sans ce renfort. La subvention forfaitaire (ou *per capita*) est versée à la municipalité en fonction du nombre total d'élèves de l'ensemble des écoles de l'arrondissement. Ce chiffre est d'abord corrigé par le nombre d'élèves ayant des « besoins spécifiques » (dyslexie, difficultés d'apprentissage nécessitant l'inscription dans une classe à effectif réduit, etc.). Ensuite, la municipalité décide librement de suivre ou de ne pas suivre ces règles de financement officielles. Elle ne les suit jamais à la lettre et peut financer les classes bilingues de telle école aux dépens de classes « normales » de telle autre ; de plus, les nombreux appels d'offre et autres appels à projets (du Ministère, de la capitale, des diverses Fondations, etc.) introduisent un autre facteur différentiel et inégalitaire.
- (11) Les classes spécialisées élitistes étaient les suivantes en 2002 : classe bilingue anglais – hongrois (une école) ; musique vocale (deux écoles) ; sport (trois écoles) ; allemand (une école) ; anglais-informatique (deux écoles) ; art (une école) ; en réalité : activités sportives et de danse) ; sport-études dites « récréation » (une école) ; classes dites « préparatoires » (trois écoles).
- (12) Nous renvoyons pour une analyse plus détaillée de la question des inégalités à : Bajomi *et al.*, 2006.
- (13) Selon les données de l'enquête effectuée en 2001 par l'Institut pédagogique de Budapest, sur la base de questionnaires

remplis par les élèves. Les réponses possibles étaient « 1 » : 8<sup>e</sup> classe de l'école fondamentale ; « 2 » : brevet d'apprentissage ; « 3 » : baccalauréat (technique ou général) ; « 4 » : diplôme d'études supérieures. Le graphique représente l'ordre des écoles en fonction du niveau d'instruction moyen des pères. La moyenne de l'arrondissement est de 2,77, c'est-à-dire inférieure au niveau du baccalauréat.

- (14) Compte tenu de la baisse chronique des effectifs d'élèves, la municipalité a, dès le milieu des années 1990, voulu fermer un établissement scolaire à faibles effectifs, l'école Rutén. En vue d'échapper à cette menace, celle-ci a opté pour une spécialisation dans l'accueil des enfants en difficulté. Du seul point de vue de la survie de l'école, cette stratégie s'est avérée fort judicieuse. En effet, des nos jours, les pouvoirs locaux reçoivent une dotation *per capita* deux fois plus importante lorsqu'il s'agit de scolariser des enfants en difficulté. Ajoutons à cela qu'en 2003 l'arrondissement a procédé à une importante réorganisation de son réseau scolaire provoquant la fermeture et la fusion de plusieurs écoles. Signalons également qu'en cas de réorganisations scolaires, malgré leur statut de fonctionnaire, les enseignants et les chefs d'établissement de Hongrie peuvent perdre leur emploi.
- (15) En Hongrie, il existe trois formes majeures d'établissement secondaire : lycée général, lycée technique (tous les deux conduisent au baccalauréat) ou école professionnelle (qui ne délivre qu'un certificat d'aptitude professionnelle). Avec la « démocratisation » des filières conduisant au baccalauréat général, ce dernier tend à se dévaloriser relativement, tout comme le baccalauréat obtenu au terme d'études effectuées dans des lycées techniques. Le bac à lui seul ne garantit plus rien.
- (16) Les écoles de très petite taille sont en effet menacées de fermeture, et certains parents le savent ; l'incertitude concernant l'avenir est devenue en Hongrie un facteur d'inégalité à part entière pour les établissements scolaires.
- (17) Sur les pratiques visant à dépister les handicaps chez les élèves et sur les phénomènes d'étiquetage liés à ceux-ci voir Berényi & Eröss, 2003.
- (18) Ces filières longues s'emploient, dans la plupart des arrondissements de Budapest, à attirer les élèves issus des strates sociales supérieures ou moyennes à l'âge de dix ou douze ans, laissant « le reste » dans les écoles fondamentales jusqu'à l'âge de quatorze ans. Le cas de l'arrondissement étudié est donc dans ce sens un cas à part : compte tenu des distances à parcourir pour s'inscrire dans une « filière longue », l'élite locale, dans sa grande majorité, préfère « coloniser » les écoles fondamentales du quartier jusqu'à la fin de l'école fondamentale.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAJOMI I. (2002). « Décentralisation à la hongroise ». In I. Bajomi & J.-L. Derouet (dir.), *La grande récréation : la décentralisation de l'éducation dans six pays autrefois communistes*. Paris : INRP, 2002, p. 41-71.
- BAJOMI I. ; BERÉNYI E. ; ERÖSS G. & IMRE A. (2004). « Régulation scolaire dans un arrondissement ouvrier de Budapest ». *Recherches sociologiques*, n° 2, p. 103-121.
- BAJOMI I. ; BERÉNYI E. ; ERÖSS G. & IMRE A. (2006). « Compétition scolaire et inégalités dans un arrondissement de Budapest ». In C. Maroy, *École, régulation et marché : une comparaison européenne*. Paris : PUF [à paraître].
- BAJOMI I. (2006). « L'école en Hongrie : entre transformations et instabilité », *Carrefours de l'éducation*, n° 21, p. 126-153.
- BERÉNYI E. & ERÖSS G. (2003). *La naturalisation scolaire des inégalités sociales : ségrégation « bienveillante » dans un arrondissement ouvrier de Budapest*. Conférence au 6<sup>e</sup> séminaire RAPPE : Paris, 13 décembre 2003.
- CERYCH L. (1995). « Educational Reforms in Central and Eastern Europe », *European Journal of Education*, vol. 30, n° 4, p. 423-435.
- ERÖSS G. (2006). « De l'illégal à l'inégal ou l'inverse ? Brève sociologie de l'école hongroise », *Nouvelle alternative : politique et société à l'Est*, vol. 21, n° 69-70 (à paraître).
- HALÁSZ G. (1994). « Les changements structurels dans le système d'enseignement hongrois ». *Savoir*, n° 3, p. 617-616.
- HAVAS G. & LISKÓ I (2005). « Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában » [« Ségrégation chez les élèves roms des écoles fondamentales »], *Kutatás közben*, n° 266.
- NÉMETH Sz. (2005). *Chance for Integration. Integration vs. Segregation*. Budapest: National Institute of Public Education, 2004.
- VIRÁG T. (2003) « Gettósodó térség, gettósodó iskolarendszer » [« Territoire et système scolaire en voie de ghettoïsation »]. In E. Kállai (dir.), *A magyarországi cigány népesség helyzete a 21. század elején [La situation de la population tsigane de Hongrie à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle]*. Budapest : MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, p. 127-138.
- VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

# De la régulation par l'offre scolaire à la régulation par la demande : le cas de Lisbonne

João Barroso, Sofia Viseu

---

*Cet article présente les résultats principaux d'une étude empirique réalisée dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste sur l'émergence de nouveaux modes de régulation des politiques éducatives. Nous avons analysé les trajectoires des élèves dans la transition entre la fin de la scolarité obligatoire et le début de l'enseignement secondaire, dans un ensemble de neuf établissements appartenant à un territoire urbain précis, dans une municipalité limitrophe de Lisbonne. Les résultats obtenus montrent que (contrairement aux critères uniformes de la carte scolaire) les écoles d'un même territoire occupent des positions distinctes quant à l'attraction qu'elles exercent sur les élèves. L'étude montre aussi que le jeu entre l'offre et la demande scolaire, les logiques d'action des chefs d'établissement et les stratégies familiales pour le « choix de l'école » créent un espace d'interdépendance entre les établissements qui favorise l'émergence d'un nouveau mode de régulation intermédiaire de la politique et de l'action éducatives.*

---

**Descripteurs (TEE) :** carte scolaire, Portugal, gestion d'établissement scolaire, relations parents-école.

## INTRODUCTION

Malgré la persistance dans l'administration de l'éducation portugaise d'une tradition bureaucratique et centralisée (Barroso & Dutercq, 2005) considérant chaque école comme une « antenne » locale du ministère de l'Éducation nationale, la situation actuelle met en évidence l'existence de phénomènes d'articulation horizontale entre les établissements. Ces phénomènes sont d'ampleur, de forme et de contenu très variés. Dans la plupart des cas, ces articulations

configurent des espaces d'interdépendance entre les établissements scolaires, et ces espaces structurent à leur tour la façon dont l'action publique locale est, dans le domaine éducatif, régulée et concrétisée.

Ces situations d'interdépendance sont déterminées par des facteurs variables (structurels, conjoncturels, de durée plus ou moins longue) et peuvent s'insérer dans une logique de coopération ou de concurrence. Dans la première logique s'inscrivent par exemple les arrangements, formels ou informels, qui visent la réalisation de projets communs ou la résolution

collective de problèmes qui affectent plusieurs établissements, mais aussi des formes plus institutionnalisées d'associations scolaires (bassins de formation, territoires éducatifs d'intervention prioritaire, « groupements » d'écoles). Dans la seconde logique se situent les phénomènes de compétition entre établissements scolaires pour avoir accès à des ressources, exercer son influence sur les autorités locales, promouvoir son image, attirer de « bons » élèves, améliorer sa position dans le palmarès des résultats, etc.

### **LES FACTEURS QUI CONTRIBUENT AU DÉVELOPPEMENT DE L'INTERDÉPENDANCE ENTRE ÉTABLISSEMENTS**

L'interdépendance entre les établissements est un phénomène grandissant et peut être interprétée comme l'expression de l'émergence de trois nouveaux modes de régulation de l'action publique : la constitution des réseaux, le renforcement de l'autonomie des établissements et le développement des formes d'ajustement par le marché.

L'interdépendance entre les établissements met en effet d'abord en évidence une dimension interactionniste basée sur la multiplicité de connexions possibles entre des éléments qui peuvent exercer des fonctions distinctes (Barroso, 2005a). Le concept de réseau sert ainsi à identifier, comme l'indiquent Boltanski et Chiapello (1999, p. 156), des « structures faiblement, ou pas du tout, hiérarchisées, légères et non limitées par des frontières tracées *a priori* ». Bien qu'ils existent depuis toujours, les réseaux, dans les organisations bureaucratiques, n'avaient qu'une existence informelle ou clandestine et étaient vus comme des perturbateurs de la hiérarchie. Mais, dans une conception post-bureaucratique du fonctionnement des organisations, les réseaux constituent l'organisation elle-même, avec la nature connexionniste, fluide, flexible et non prédéterminée de ses formes et frontières. Dans ce type d'organisation, les relations personnelles et les échanges d'informations et de connaissances jouent un rôle essentiel, mais ne sont pas définis en fonction d'une quelconque « rationalité *a priori* ». Bien au contraire, elles résultent des intérêts et des stratégies des acteurs organisationnels. « Dans un monde en réseau, chacun cherche à établir les liens qui l'intéresse et avec les personnes de son choix. Les relations, même celles qui ne concernent pas directement le monde du travail, mais la sphère familiale, sont électives » (*Ibid.*).

Au Portugal, cette mise en réseau se manifeste dans plusieurs formes d'association entre écoles : mouvements de rénovation pédagogique, comme le MEM (Mouvement de l'école moderne) ; programmes d'innovation impulsés par des agences du ministère de l'Éducation, comme le PEPT (Programme d'éducation pour tous), ou par l'Union européenne ; réseaux étant l'expression d'une solidarité « organique » pour répondre à des problèmes communs, comme c'est le cas d'un réseau d'écoles rurales, animé par une association de la société civile (l'Institut des communautés éducatives). Ce dernier exemple illustre bien cette dimension connexionniste qui est à la base du rassemblement des petites écoles (du Nord au Sud du pays) pour développer ensemble des projets pédagogiques, faire des échanges d'élèves et d'enseignants, participer avec les populations à des programmes de développement du monde rural et renforcer la capacité de représentation (et de résistance) face au ministère de l'Éducation et aux menaces permanentes de fermeture. Le développement de ce réseau relie simultanément ces petites écoles aux communautés et aux différents pouvoirs locaux intéressés à lutter contre la « désertification » du monde rural, mais aussi aux autres petites écoles qui, dans l'ensemble du territoire national, vivent les mêmes problèmes. Un tel réseau se structure à la fois physiquement (par des rencontres, des visites, des échanges de personnes), par la radio et plus récemment par internet.

L'interdépendance entre établissements découle aussi du mouvement d'autonomie des établissements. Cette autonomie, toujours relative, décrétée ou construite (Barroso, 2001), permet de prendre des décisions sur la politique de l'établissement et la gestion des ressources. L'articulation horizontale avec d'autres établissements et la communauté locale permet de compenser la diminution de la dépendance verticale des établissements scolaires par rapport à l'administration centrale et régionale. En réalité, si l'on considère que l'autonomie n'est pas l'indépendance, mais qu'elle est plutôt une autre gestion des dépendances (Barroso, 2005b), il devient nécessaire de garantir que le contrôle social de l'école et son intégration dans la logique de service public soient assurés par une plus grande intégration horizontale dans l'espace local. Cette intégration locale se développe dans le cadre de ce qui est communément désigné par la « territorialisation des politiques éducatives » (1). Dans ce cas, on peut dire que l'interdépendance entre les établissements est basée sur un double processus de distinction-intégration : distinction, par la reconnaissance de l'hétérogénéité

des écoles à l'intérieur du système national d'enseignement et par l'affirmation de leur identité et autonomie ; intégration, par l'affirmation d'un sentiment d'appartenance à un territoire local et par la constitution d'un système commun de référence pour l'action éducative, grâce à l'association avec d'autres écoles et d'autres espaces.

La liaison entre le renforcement de l'autonomie des établissements et la dimension territoriale des politiques éducatives se manifeste au Portugal par la création des « groupements d'écoles », impulsés par le ministère de l'Éducation depuis 1997. Ces « groupements » rassemblent plusieurs établissements (parfois une dizaine, ou plus), du préscolaire à la neuvième année de scolarité. Dispersés sur un même « territoire éducatif », ils sont soumis à une même direction (conseil exécutif, assemblée d'établissement et conseil pédagogique) et sont dotés de services administratifs communs. Ils sont constitués à l'initiative du ministère, mais avec la participation des municipalités et des établissements scolaires qui proposent eux-mêmes la configuration du groupement et désignent leur corps dirigeant. L'objectif de cette politique, qui a réduit les « unités de gestion » d'environ 8 000 à 1 300, était, surtout, de rationaliser la « carte scolaire », de favoriser la fluidité des parcours scolaires, de lutter contre la dispersion des petits établissements et de tirer profit des « économies d'échelle » dans la gestion des ressources (humaines, matérielles et financières). Dans le cadre de la loi sur l'autonomie scolaire, ces « groupements » peuvent conclure des contrats de développement (« les contrats d'autonomie ») avec la participation des représentants du Ministère de l'Éducation, de la municipalité et de la direction du « groupement des écoles » qui consacrent des normes dérogatoires ou donnent des ressources supplémentaires pour développer un projet éducatif spécifique, pendant un temps déterminé, soumis à une évaluation externe (2).

L'interdépendance entre les établissements s'inscrit aussi dans une troisième logique : celle du développement des logiques de marché dans l'offre d'éducation. Cette évolution se manifeste surtout par l'introduction de modalités, légales ou clandestines, de « libre choix » de l'école par les parents d'élèves (Barroso, 2000). Dans ce cas, l'interdépendance est le résultat de la pression externe de la demande et peut ou non correspondre aux stratégies internes définies par la direction de l'établissement, notamment en ce qui concerne la promotion locale de l'offre de l'école et le besoin d'attirer ou d'éloigner des publics scolaires spécifiques.

L'étude (3) dont nous allons présenter ci-dessous les résultats principaux (4) prend surtout comme point d'entrée cette troisième logique. L'article se propose d'analyser l'interdépendance résultant du jeu de l'offre et de la demande scolaire dans un ensemble de neuf établissements appartenant à un territoire urbain précis, dans une municipalité limitrophe de Lisbonne. Comme indicateurs d'interdépendance, nous avons choisi les taux de transition des élèves entre les différents établissements lors du passage de la fin de la scolarité obligatoire (neuvième année) à la première année du secondaire (dixième année) ainsi que les écarts entre ces taux de transition et ceux qui résulteraient de l'application exclusive des « parcours obligatoires » de la carte scolaire. Ces écarts mettent en relief les décisions autonomes d'élèves et de leurs familles qui « osent » contourner les contraintes légales et « choisir » un établissement différent de celui résultant de l'application des critères de la sectorisation scolaire. La possibilité de « choix », du côté de la demande, induit des stratégies de captation ou d'exclusion des élèves, du côté de l'offre, et, conséquemment, crée un espace d'interdépendance entre les établissements recherchés ou rejetés par ce jeu entre l'offre et la demande. Ensuite, nous avons analysé la position relative que les différents établissements occupent dans cet espace d'interdépendance en fonction des deux critères qui influent sur le choix de l'école : la mobilisation (du côté de l'offre) et l'attractivité (du côté de la demande). Pour expliquer ce processus, nous avons étudié les logiques d'action internes et externes qu'on peut découvrir concernant la façon dont les établissements composent leur public et profitent du jeu de la demande pour régler leur offre scolaire.

## LA RÉGULATION PAR L'OFFRE SCOLAIRE

Au Portugal, dans l'enseignement de base obligatoire (de la première à la neuvième année de scolarité) (5), les écoles sont tenues d'accepter les élèves qui résident (ou dont les parents travaillent) dans leur zone géographique d'influence définie à partir des critères de la carte scolaire. Dans l'enseignement secondaire, l'affectation est plus flexible, le critère dominant étant le choix de la section ou des options. La seule limitation à ce principe général est le nombre de places vacantes dans chaque année de scolarité et dans chaque cycle, fixé lors des « réunions de réseau » avec les services déconcentrés du ministère de l'Éducation (6).

D'après les critères de la carte scolaire, chaque école doit assurer aux élèves la continuité de leur inscription pendant tout le cycle auquel ils ont été initialement inscrits. Par conséquent, lorsqu'il y a sélection, celle-ci s'applique lors du passage de cycle : dans les EB I (écoles qui assurent les trois cycles de l'enseignement de base), lors du passage du premier au deuxième cycle et du deuxième au troisième cycle ; dans les EB 23, lors du passage du deuxième au troisième cycle ; et dans les écoles secondaires comprenant le troisième cycle de l'enseignement de base, lors du passage du troisième cycle à l'enseignement secondaire. Si la demande est supérieure à l'offre, les écoles doivent donner la priorité aux élèves les plus jeunes ou dont les frères et sœurs fréquentent déjà l'école, dès lors que les critères de domicile sont respectés.

D'une façon générale, ce principe est respecté par les écoles, mais il existe plusieurs modalités informelles pour contourner ponctuellement cette obligation. Si, dans une école donnée, la demande est supérieure à l'offre, le contrôle de ces règles est théoriquement plus étroit. Mais la pression pour les remettre en cause est également plus forte, que ce soit de la part de l'école, qui écarte les élèves « les moins désirables », ou de la part des parents, qui se procurent de fausses adresses de domicile. Dans ces situations, comme la priorité est donnée aux élèves les moins âgés, cela signifie que les élèves ayant le plus mauvais parcours scolaire (le plus grand nombre de redoublements) sont plus facilement déplacés vers une autre école. En contrepartie, si la demande est inférieure à l'offre, les écoles ont tendance à assouplir les critères de la « carte scolaire » en admettant des élèves ne provenant pas de leur zone d'influence.

Ces règles ont été conçues pour faire face à l'aménagement de l'offre scolaire dans une période d'expansion du nombre d'élèves. Elles ont perdu une grande partie de leur sens originel dans la période de rétraction de la fréquentation scolaire que connaît actuellement le Portugal, comme le montrent nettement les données obtenues.

En réalité, pendant la période d'expansion, caractérisée par une forte demande (augmentation de la scolarité obligatoire, démocratisation de l'accès à l'enseignement) et par un déficit d'équipements et de places vacantes, les responsables des écoles pouvaient mettre en place des stratégies « clandestines » de sélection d'élèves. Bien qu'aucune recherche n'ait été menée sur ce phénomène, ce fait est clairement établi à partir de divers témoignages. Cependant,

à partir du moment où, comme c'est aujourd'hui le cas dans de nombreuses localités, l'offre de places vacantes excède la demande, on assiste peu à peu au phénomène inverse : les élèves et leurs familles développent désormais des stratégies (également « clandestines » ou tout au moins informelles) de sélection des écoles.

## LA RÉGULATION PAR LA DEMANDE

Pour comprendre ce phénomène, nous avons étudié les flux d'élèves dans le territoire d'une commune située dans la zone limitrophe de Lisbonne et connaissant une diminution progressive du nombre d'élèves, ce qui explique que la demande soit tendanciellement inférieure à l'offre scolaire. Ce territoire est composé de neuf écoles : une école d'enseignement de base intégrée, quatre écoles d'enseignement de base des deuxième et troisième cycles de scolarité, trois écoles secondaires organisant aussi le troisième cycle de l'enseignement de base et, enfin, une école secondaire.

La transition de la neuvième à la dixième année de scolarité a été sélectionnée comme moment décisif pour l'observation des flux d'élèves, et ce pour trois motifs essentiels. En premier lieu, il s'agit d'un moment où les élèves des cinq écoles élémentaires du territoire, qui ont l'intention de poursuivre leurs études au niveau secondaire, doivent changer d'école. En deuxième lieu, ce moment de transition correspond à une modification des critères prévalant pour la répartition des élèves entre écoles (la section et les options que l'élève souhaite suivre au lieu de l'adresse du domicile). Enfin, en troisième lieu, c'est également un moment de sélection dans le système éducatif, car il correspond à la fin de la scolarité obligatoire, l'inscription dans l'enseignement secondaire étant associée au renforcement de stratégies scolaires pour l'accès à l'enseignement supérieur.

L'importance attribuée à ce moment de transition a impliqué un dispositif de recherche de type extensif et descriptif, avec l'élaboration de deux questionnaires dirigés aux élèves. Le premier questionnaire a été appliqué aux élèves de la neuvième année de scolarité des écoles étudiées pendant l'année scolaire 2001-2002, dans l'objectif de connaître leurs attentes et leurs désirs quant à l'école, la section et les options à suivre en dixième année de scolarité. Parmi ces questionnaires, 517 nous ont été

retournés, soit 81 % du total. Le second questionnaire a été distribué au début de l'année scolaire suivante aux élèves de la dixième année de scolarité des écoles de l'enseignement secondaire, dans l'objectif de comparer leurs attentes exprimées lors de la sortie de la neuvième année et leur situation scolaire effective. Nous avons obtenu 584 réponses, soit 80,3 % du total.

Les questions posées visaient à caractériser les profils sociaux et économiques des élèves (nationalité, langue parlée à la maison, profession et scolarité des parents) ; à décrire leur parcours scolaire (écoles fréquentées auparavant ; école que les élèves veulent fréquenter et raisons du choix) ; et à savoir si l'école où ils étaient inscrits correspondait ou non à celle qu'ils auraient dû fréquenter d'après les critères de la carte scolaire.

D'après les résultats du questionnaire adressé aux élèves de neuvième année, seulement 59,2 % des élèves ont indiqué sur leur fiche d'inscription au moins un des critères de la carte scolaire pour motiver leur choix (à savoir : le lieu de résidence, le lieu de travail des parents, ou la présence de frères ou sœurs dans l'établissement choisi). Ces données manifestent l'existence d'un écart entre les attentes des élèves et les critères de la carte scolaire. Ce constat a été renforcé par l'analyse des résultats du questionnaire distribué aux élèves de dixième année. D'une part, 92 % des élèves sont inscrits dans l'école choisie en première option. D'autre part, seulement 58,2 % des élèves interrogés fréquentent une école secondaire compatible avec l'application d'un des critères de la carte scolaire. En calculant pour chaque école l'écart existant entre la transition des élèves prévue d'après les déterminations de la carte scolaire et celle qui s'est réalisée d'après les choix des élèves, nous avons pu caractériser son degré d'attractivité.

Pour comprendre et interpréter la configuration des flux observés en fonction des phénomènes d'interdépendance et des « logiques d'action » des directions des écoles, nous avons appliqué un deuxième dispositif de recherche. Son objectif principal a consisté à recueillir des données de nature qualitative, d'une part sous forme de documents (projets éducatifs, plans d'activités, journaux scolaires, brochures, etc.), d'autre part sous forme d'entretiens visant à connaître l'opinion et les intentions des acteurs impliqués dans ces dynamiques. Nous avons réalisé trois entretiens par école : l'un avec le directeur de l'établissement, l'autre avec le président de l'association de parents d'élèves ou leur représen-

tant, et un troisième avec un enseignant. L'analyse des données recueillies avec ce deuxième dispositif a permis de produire une fiche descriptive de chaque établissement concernant les thèmes suivants : le contexte socio-économique de l'école ; l'identification des établissements d'où viennent les élèves ; les caractéristiques sociales des élèves ; l'évolution de la demande et de l'offre scolaires au cours des dix dernières années ; les caractéristiques du corps enseignant ; les rapports entre les parents d'élèves et l'école ; l'organisation interne ; les activités curriculaires et extra-curriculaires.

Le croisement des données relatives au flux scolaires avec les données de caractérisation des écoles a permis de construire une typologie descriptive de la position relative que chaque établissement occupe dans l'espace d'interdépendance (7).

## **UNE TYPOLOGIE DES ÉTABLISSEMENTS EN FONCTION DE LEUR ATTRACTIVITÉ ET DE LEUR MOBILISATION**

La typologie des établissements a été construite compte tenu des deux dimensions d'analyse : l'*attractivité* de l'école en termes de publics scolaires et sa *mobilité*, pédagogique et/ou organisationnelle.

En ce qui concerne l'attractivité de l'école, nous avons considéré deux types de données : en premier lieu, l'analyse des flux scolaire des élèves, qui a mis en évidence l'attractivité des écoles pour les familles et les élèves ; en second lieu, l'évolution du nombre d'élèves au fil des années, ainsi que la composition et les caractéristiques de la population scolaire. Cette composition sociale est très diversifiée et nous trouvons dans le territoire étudié des différences significatives entre établissements (et, parfois, à l'intérieur du même établissement), certaines entités attirant des populations de la classe moyenne et moyenne-haute et d'autres des familles très démunies, majoritairement issues de l'émigration.

Quant à la mobilisation, elle est entendue comme l'ensemble des mesures développées par la direction de l'établissement pour améliorer son fonctionnement global, pour promouvoir son image auprès de la population locale et pour garantir la cohésion ou la consistance des politiques suivies en matière de lutte contre les inégalités.

Figure 1. – Typologie des établissements en fonction de leur attractivité et de leur mobilisation

	École mobilisée			
	I	• EB 23 D	• EB 23 C • ES B • ES C • EB 23 E	III
École peu attractive				École attractive
	II	• EB I	• ES A • ES D • EB 23 B	IV
	École peu mobilisée			

La figure 1 illustre les différences entre les écoles en ce qui concerne leur attractivité et leur mobilisation, mais il convient de faire une présentation plus détaillée de chacune des subdivisions, ainsi que des écoles qui en font partie (8).

#### Écoles peu attractives mais mobilisées

La position occupée par l'école EB 23 D mérite dès à présent une justification plus détaillée. D'une part, l'école a été pendant très longtemps peu attractive pour les classes moyennes et élevées résidant dans sa zone d'influence car elle était fréquentée par des élèves de classes sociales inférieures habitant dans un grand quartier dégradé où séjournaient des clandestins. Malgré les caractéristiques de la population scolaire, l'école a toujours semblé être pédagogiquement mobilisée pour accueillir ces élèves et elle a cherché, sinon à résoudre, du moins à minimiser leurs problèmes. Actuellement, avec la disparition du quartier dégradé suite à une politique de relogement, l'école est plus attractive, surtout dans le deuxième cycle de scolarité, même si elle souffre encore d'une image négative qui tend cependant à s'estomper. La direction fait preuve de beaucoup de volonté pour améliorer les conditions de l'école, que ce soit au niveau des enseignements, des activités extra-curriculaires ou des bâtiments.

#### Écoles peu attractives et peu mobilisées

L'EB I est la seule école du territoire qui apparaît à la fois peu attractive et peu mobilisée. Elle n'existe que depuis six ans, au sein d'un quartier dégradé où vivent surtout des immigrants et leurs descendants, provenant notamment des ex-colonies portugaises. Les caractéristiques du quartier se reflètent dans la population scolaire et, aux yeux du reste de la popu-

lation de la circonscription communale, l'école est peu attractive en raison de la mauvaise image publique qui lui est attribuée. Elle a également été considérée comme peu mobilisée, et la relation entre la direction et les enseignants a été décrite comme la plus difficile et la plus conflictuelle.

#### Écoles attractives et mobilisées

Cette subdivision comprend quatre écoles, identifiées comme attractives et, simultanément, mobilisées. Toutefois, la raison de cette attractivité et le type de mobilisation diffèrent selon les écoles, les plus grandes différences se marquant entre l'ES B et de l'EB 23 C. L'attractivité de l'école secondaire (ES B) résulte de la forte demande des élèves, notamment de ceux qui résident en-dehors de sa zone d'influence, de sa mobilisation pédagogique, avec le développement de plusieurs projets visant l'intégration des élèves, et de la diversification de l'offre scolaire. En revanche, dans le cas de l'école de l'enseignement de base (EB 23 C), l'attractivité revêt un caractère plus sélectif parce que sa bonne image publique détermine une forte demande de l'école par les élèves des classes moyennes et élevées. La mobilisation a été considérée comme élevée du fait que les enseignants semblent attachés à maintenir cette bonne image, notamment à l'égard de l'extérieur.

#### Écoles attractives mais peu mobilisées

Enfin, parmi les écoles du territoire, trois ont été identifiées comme attractives et pourtant peu mobilisées, même s'il y a des différences importantes entre elles. Le cas de l'ES D est intéressant du fait que cette école de l'enseignement secondaire est l'une de celles qui présentent la meilleure image publique au sein du territoire, bien que les données recueillies montrent



un certain manque de mobilisation au niveau pédagogique. Cette bonne image est dans une large mesure due au fait que l'école est installée dans un bâtiment neuf, doté de bonnes infrastructures et de bons équipements, tandis que la faible mobilisation est due à une utilisation effective largement insuffisante des ressources dont elle dispose. Les écoles EB 23 B et ES A ont toutes deux été placées dans cette subdivision en raison du contraste qu'elles présentent avec les écoles de la subdivision III. D'une part, l'EB 23 B présente une offre scolaire réduite, notamment en ce qui concerne les activités extra-curriculaires, et l'ES A pâtit de l'existence de clivages importants et de différents groupes d'intérêt parmi le corps enseignant (liés surtout aux disciplines qu'ils enseignent et aux politiques d'intégration ou exclusion qu'ils défendent) ; ces caractéristiques confèrent aux deux écoles une mobilisation plus faible. D'autre part, la base de recrutement des deux écoles est extrêmement restreinte à leur zone d'influence ; elles ne sont attractives qu'auprès de la population résidant dans ces zones.

Par conséquent, nous concluons que, malgré les mécanismes de régulation institutionnelle en place, censés garantir l'égalité et l'équité en matière d'accès au service public d'éducation, des différences dans le degré d'attractivité des écoles ont pu être identifiées, ce qui laisse transparaître une certaine « hiérarchie » dans les positions relatives qu'elles occupent sur le territoire.

## **LES LOGIQUES D'ACTION DES ÉTABLISSEMENTS ET LES INTERDÉPENDANCES LOCALES**

L'analyse que nous avons effectuée en vue d'identifier les logiques d'action mises en place par la direction des écoles pour gérer les relations avec leur environnement social et les interdépendances avec les autres écoles, révèle que l'expression de stratégies dans ce domaine est très réduite (Barroso & Viseu, 2003). En réalité, dans la plupart des cas, les écoles se limitent à « subir » les influences de l'environnement social, et lorsqu'elles développent des stratégies spécifiques dans ce domaine, il s'agit essentiellement de stratégies défensives ou adaptatives. En ce qui concerne les relations avec les autres écoles, on assiste rarement à des phénomènes de concurrence pour se disputer les « meilleurs élèves », la stratégie la plus courante reposant sur une espèce de « chassé-croisé », chaque établissement cherchant à éviter de recevoir les « élèves à problèmes » (pour reprendre une expression fréquemment employée pendant les entretiens), principalement lors des changements de cycle.

Il est certain que les écoles essaient de tirer parti de l'existence d'espaces locaux de régulation pour améliorer leurs conditions d'offre scolaire, pour éviter les élèves « à problèmes », pour acquérir plus de ressources et promouvoir des initiatives qui augmentent la qualité des services fournis. Elles se servent à cet effet des réunions du réseau, sollicitent l'aide de la mairie, tentent de capter la collaboration des parents, mettent en place des projets extra-curriculaires, établissent des relations avec d'autres écoles, etc.

Toutefois, l'accent principal persiste à être mis sur la promotion d'un service public « universel » pour tous les élèves et non pas sur l'adaptation à la satisfaction de différents intérêts privés. Ainsi, comme il a été dit, dans les typologies que nous avons construites pour analyser les « positions relatives entre les écoles » et les « logiques d'action », le critère dominant est la capacité de mobilisation des écoles pour développer des initiatives d'amélioration du service proposé.

Les écoles se mobilisent non pas pour des impératifs de concurrence et de positionnement dans un marché, mais en fonction de leur plus ou moins grande sensibilité et compétence à prendre en compte les caractéristiques de leurs élèves, à exécuter leurs obligations de service public éducatif, ainsi qu'à exploiter leur capacité de négociation et leurs marges d'autonomie, soit dans les espaces institutionnels de régulation centralisée, soit dans les espaces informels de régulation locale. Cette mobilisation finit néanmoins par avoir un effet d'attraction sur la demande, soit parce qu'elle permet de renforcer les caractéristiques « favorables » (si le public scolaire est surtout « favorisé »), soit parce qu'elle permet de minimiser les caractéristiques « défavorables » (si le public scolaire est surtout « défavorisé »).

Dans le premier cas, la mobilisation de l'école (et, en particulier, de sa direction) tire profit de l'absence de « problèmes sociaux » pour développer les caractéristiques qui sont d'habitude associées aux « bonnes écoles » : création de bonnes conditions de travail et de sécurité pour les élèves ; élargissement et diversification de l'offre d'activités extra-curriculaires ; maintien des taux élevés de réussite scolaire ; promotion d'une bonne image publique de l'école (corps enseignant stable, école bien organisée, exigeante, bien insérée dans le milieu) auprès des familles mais aussi des autorités locales.

Dans le deuxième cas, la mobilisation de l'école (et, en particulier, de sa direction) permet de développer des stratégies d'intégration qui relativisent l'image négative habituellement associée aux caractéristiques

originaires de son public. Ces stratégies se traduisent par : la mise en place d'un climat de compréhension et d'acceptation à l'égard des spécificités (culturelles, sociales, scolaires) des élèves ; la capacité d'entreprendre tous les projets (proposés par le ministère et d'autres organismes, ou par des enseignants de l'école) dont objectif principal est de diversifier les processus d'enseignement et de satisfaire les besoins d'apprentissage et de développement professionnel des élèves issus de groupes socialement défavorisés ; le souci de concilier des stratégies axées sur la résolution des problèmes d'intégration des élèves en difficulté et des élèves appartenant à des groupes socialement défavorisés.

On peut donc dire que, dans les établissements étudiés, l'attractivité est davantage une conséquence qu'un mobile des « logiques d'action ». En effet, la justification que les chefs d'établissement donnent de leur action est, surtout, centrée sur la volonté d'accomplir, dans les meilleures conditions, la mission de service public (mobilisation) et non de promouvoir l'image de l'école pour attirer les élèves et leurs familles (attractivité).

Cette situation est particulièrement visible dans l'étude approfondie (9) de deux des établissements appartenant au même territoire, que nous avons réalisée dans le cadre du même projet de recherche (Barroso *et al.*, 2003). Ces deux établissements étaient l'un et l'autre attractifs, mais pour des publics différents et sur la base de principes de justification différents.

Dans un des établissements (école bleue) (10), la coordination de l'action collective avait comme principale référence la construction de ce que nous appelons une « école d'élite ». Cette expression (à ne pas confondre avec « école pour élites ») vise à traduire ce que nous considérons comme le sens dominant de l'orientation donnée au processus de régulation interne. Autrement dit, définir des normes, prendre des décisions, produire des injonctions, mettre en place des activités, mobiliser des ressources qui permettent les résultats suivants : obtenir des indices élevés d'efficacité dans le processus éducatif ; occuper une position de prestige parmi les écoles qui partagent le même espace d'interdépendance ; répondre de façon adéquate aux caractéristiques sociales du public qui recherche majoritairement cette école ; transmettre l'image d'une école qui fonctionne bien et dans le respect des normes ; satisfaire les attentes du noyau le plus influent des enseignants, qui sont associées à leur professionnalisme, à la rigueur des apprentissages et à la qualité des résultats scolaires.

Dans l'autre établissement (école rose) (11), la coordination de l'action collective avait comme référence principale la construction de ce que nous appelons une « école d'intégration ». Cette expression vise à traduire ce que nous considérons comme le sens dominant de l'orientation donnée au processus de régulation interne : sensibilité aux problèmes sociaux des élèves, en particulier des élèves issus des quartiers défavorisés qui ont longtemps fait partie de la zone d'influence de l'école ; disponibilité pour mettre en place et soutenir des initiatives (pédagogiques, culturelles, socioéducatives) permettant d'adapter l'offre d'enseignement et de formation aux caractéristiques d'un secteur important de la population scolaire d'origine africaine ; souci d'éviter la « ghettoïsation » de l'école, ce qui implique à la fois d'apporter une réponse aux carences des « plus défavorisés » et aux exigences des « plus favorisés », en évitant le rejet des uns et la fuite des autres ; attention spéciale portée à l'adoption de mesures actives destinées à promouvoir la convivialité multiethnique et multiculturelle.

Les différences entre les logiques d'action en présence dans ces établissements sont le résultat de ce que Bacharach et Mundell (1993), dans leur analyse des « logiques d'action organisationnelle », appellent une synthèse entre « déterminations macropolitiques » et « stratégies micropolitiques ». Dans le territoire étudié, on peut dire que cette synthèse détermine un effet de composition, spécifique pour chaque école, entre les « déterminants externes » (régulation institutionnelle, demande sociale, espace d'interdépendance) et les « dynamiques internes » (*ethos* organisationnel, style de gestion et stratégies micropolitiques).

Dans les établissements que nous avons étudiés, cet effet de composition est visible surtout dans les situations suivantes : représentation du service public (primat de l'efficacité *versus* primat de la démocratisation) ; caractéristiques de la demande sociale (homogène *contra* hétérogène) ; position occupée dans l'espace d'interdépendance (attractive surtout pour les élèves issus de la classe moyenne et moyenne-haute *contra* attractive pour les élèves provenant de différents groupes sociaux) ; style de gestion du président du conseil exécutif (profil de l'administrateur privilégiant les relations formelles *contra* profil de professionnel enseignant privilégiant les relations informelles) ; caractéristiques dominantes du noyau dur d'enseignants qui soutient la direction de l'établissement (professionnalisme *contra* militance pédagogique).

## CONCLUSION

Dans le territoire étudié, les écoles ont une attractivité variable, qui découle fondamentalement de la composition sociale (et surtout ethnique) de leur public scolaire et de la façon dont les directions des écoles gèrent cette situation. La diminution du nombre d'élèves et l'existence de processus informels de choix de l'école expliquent qu'il y ait, dans la régulation des flux scolaires des élèves, un passage progressif d'une « logique de l'offre » à une « logique de la demande ». Le fait que la distribution des élèves entre les écoles soit de plus en plus régie par la demande induit l'apparition de nouvelles interdépendances entre les écoles et entre celles-ci et le territoire.

Les espaces d'interdépendance ainsi construits ne sont pas encore marqués par la concurrence et par la « logique du marché » (comme dans d'autres pays où le choix est entièrement libre), bien qu'aient été identifiées de la part de la direction de certaines écoles des stratégies visant à développer des « avantages compétitifs » (« classe unique », « offre d'options plus prestigieuses », « garde des élèves après l'école », etc.), dans le but de renforcer ou d'améliorer leur « position relative ».

La note dominante des logiques externes et internes développées par la direction des écoles est encore celle du « service public » universel et égal pour tous même si, dans la pratique, cette référence présente des failles et des inégalités importantes. Ceci n'empêche pas les écoles de vouloir tirer parti de l'existence d'espaces formels ou informels de régulation locale pour améliorer leurs conditions d'offre éducative et résoudre leurs problèmes avec « certains » élèves.

Il en résulte que le principal facteur distinctif entre les écoles (outre les caractéristiques sociales et ethniques de leur public scolaire) est la capacité de mobilisation de leur direction, en vue de développer des initiatives propres pour résoudre leurs problèmes et améliorer leurs conditions de fonctionnement. Cette « mobilisation » n'est pas déterminée par la volonté de modifier la position relative de l'école, mais elle semble avoir un poids effectif sur son degré d'attractivité (par rapport aux élèves et aux parents).

On ne distingue pas, pour le moment, dans ces écoles une forte influence des « nouveaux modes de régulation » tels qu'ils émergent dans les politiques éducatives d'autres pays européens qui participaient au projet de recherche « Reguleduc » (Maroy, 2004). Cependant, compte tenu, d'une part, des orientations récentes du gouvernement, qui visent à augmenter

le contrôle politique sur les écoles et à promouvoir la logique de marché dans la régulation des flux scolaires, et d'autre part, de la diminution continue du nombre d'élèves, il est probable que la situation évolue. La « lutte pour la survie » (pour les postes de travail et les ressources) peut induire des changements dans les stratégies des acteurs. À ce jour, ceux-ci ne sont visibles, ponctuellement, que dans le discours de très peu de personnes parmi celles que nous avons interrogées.

Enfin, on voit émerger une zone importante de régulation intermédiaire, constituée par les relations d'interdépendance entre les écoles qui « gèrent » un même flux d'élèves au long de leur parcours scolaire. Comme nous l'avons vu, cette interdépendance peut produire des phénomènes de collaboration ou de concurrence, en fonction de la plus ou moins grande demande ou offre scolaire, en fonction des logiques d'action présentes dans les écoles (en particulier au sein de leur direction), en fonction de la plus ou moins grande attractivité exercée par les écoles, etc. Dans le cas étudié, nous avons constaté que les écoles d'un même territoire occupent des positions distinctes quant à l'attraction qu'elles exercent sur les élèves, ce qui détermine des écarts par rapport à l'application des critères de la « carte scolaire » (formellement neutres, de ce point de vue). C'est pourquoi l'on assiste au remplacement de la régulation traditionnelle du flux d'élèves par l'offre scolaire (obligation de fréquenter une école déterminée en fonction de la résidence et des places disponibles) par une régulation par la demande, où le flux des élèves lors du changement d'écoles (du deuxième cycle vers le troisième cycle et de celui-ci vers l'enseignement secondaire) est conditionné par les préférences de ces élèves. Signalons cependant que, contrairement à ce qui s'est produit dans d'autres pays objets de l'étude européenne, nous n'avons pas trouvé dans le cas portugais de manifestations évidentes de concurrence entre les écoles en ce qui concerne la demande des « meilleurs élèves » (dans une stratégie de marché) bien qu'il y ait, dans certains cas, un net effort de mobilisation interne dans les établissements pour améliorer leur fonctionnement, ce qui finit par produire un effet positif sur leur image et sur l'attraction qu'ils exercent sur les élèves et leurs familles.

João Barroso  
jbarroso@fpce.ul.pt

Sofia Viseu  
sofiaviseu@hotmail.com  
Alameda da Universidade  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

## NOTES

- (1) Le concept de territorialisation est utilisé pour traduire une grande diversité de principes, de dispositifs et de processus innovateurs, dans le domaine de la planification, de la formulation et de l'administration des politiques éducatives qui, de façon générale, vont dans le sens d'une valorisation des pouvoirs périphériques, d'une mobilisation locale des acteurs et d'une contextualisation de l'action politique.
- (2) Ces contrats sont consacrés dans la loi depuis 1998 (décret 115-A/98). Dans le rapport qui fut à l'origine de cette législation (Barroso, 1997), ils étaient un des instruments principaux de la politique de renforcement de l'autonomie des établissements. Cependant, pour le moment, on compte un seul groupement avec un « contrat d'autonomie », et les gouvernements successeurs hésitent à avancer dans cette voie.
- (3) Cette étude a été réalisée dans le cadre du projet de recherche *Regulated network* (Changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne). L'équipe portugaise, coordonnée par João Barroso, de la faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'université de Lisbonne, intégrait les chercheurs Natércio Afonso, Luís Leandro Dinis, Berta Macedo, João Pinhal et Sofia Viseu. Les différents rapports sont disponibles dans le site du Girsef ([www.girsef.ucl.ac.be/europeanprojet.htm](http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanprojet.htm)).
- (4) Pour connaître l'ensemble des résultats de l'étude portugaise, consulter Barroso & Viseu, 2003 et pour une comparaison internationale, consulter Delvaux & van Zanten, 2004.
- (5) En dehors de l'enseignement supérieur, le système éducatif portugais est composé de l'enseignement de base obligatoire et de l'enseignement secondaire. L'enseignement de base est divisé en trois cycles : le premier cycle dure quatre ans (première, deuxième, troisième et quatrième années de scolarité), le deuxième cycle deux ans (cinquième et sixième années) et le troisième cycle trois ans (septième, huitième et neuvième années). L'enseignement secondaire est organisé en trois années de scolarité : dixième, onzième et douzième années. Les écoles peuvent présenter des typologies différentes selon les cycles de scolarité qu'elles comprennent, les configurations les plus communes étant les suivantes : écoles élémentaires du premier cycle, écoles élémentaires intégrées (incluant les premier, deuxième et troisième cycles), désignées par le sigle EB I, écoles comprenant les deuxième et troisième cycles de scolarité, désignées par le sigle EB 23, écoles secondaires comprenant le troisième cycle de scolarité et écoles ne comprenant que l'enseignement secondaire (ES).
- (6) Dans ces réunions, les chefs d'établissements appartenant à un même territoire administratif indiquent à la Direction régionale de l'éducation (DRE) – service déconcentré du ministère – le nombre d'élèves qu'ils peuvent recevoir l'année suivante, en fonction de la capacité de l'offre (salles de classes et enseignants disponibles). S'il y a un décalage entre l'offre et la demande, il y a négociation entre les chefs d'établissements et les représentants du ministère soit pour réduire, soit pour augmenter les effectifs en fonction des besoins et des stratégies de chaque école.
- (7) Pour une information plus détaillée de la méthodologie et des résultats de cette phase de la recherche consulter Barroso & Viseu, 2003.
- (8) La distribution des écoles entre les quatre quadrants est indicative et a pour but de représenter figurativement le résultat de l'agrégation et interprétation des données quantitatives et qualitatives obtenues avec les deux dispositifs de recherche décrits auparavant (voir Barroso & Viseu, 2003).
- (9) Le style de recherche a suivi la méthodologie d'une étude de cas et le travail empirique s'est déroulé sur six mois environ, dans chaque école. Les techniques de recueil de données ont été les suivantes : observation de toute la journée de travail du chef d'établissement (deux jours) ; observation de trois réunions du conseil pédagogique et de l'assemblée de l'école ; observation de toutes les réunions de travail des équipes d'enseignants chargées de procéder aux inscriptions des élèves et à leur distribution dans les classes ; observation de la fête de clôture de l'année scolaire ; entretiens avec le chef d'établissement, le président du conseil pédagogique, le président de l'assemblée de l'école, les enseignants responsables de la bibliothèque et des projets extra-curriculaires, les représentants de l'association des élèves et des parents ; analyse documentaire du projet éducatif, du plan annuel d'activités et du journal de l'établissement. Toute l'information obtenue a été enregistrée sur la forme de protocole d'observation et d'entretien. L'analyse de contenu a été réalisée d'après les catégories de recherche définies au préalable. Pour une information plus détaillée de la méthodologie et des résultats de cette phase de la recherche, consulter Barroso *et al.*, 2003.
- (10) L'école bleue est située dans une zone où prédominent les classes à revenus élevés et moyens, et où la population exerce majoritairement des activités du secteur tertiaire (plus de 70 %). Les élèves de l'école proviennent en majorité des classes sociales les plus élevées (63,4 % en neuvième année de scolarité).
- (11) Dans l'école rose, la plupart des élèves appartiennent à des familles à revenus moyens, tandis que 21 % des élèves proviennent des classes moyennes-basses et basses. Environ 16 % du total des élèves de l'école bénéficient de l'aide sociale scolaire. Parmi ces élèves, nombreux sont ceux qui résident dans les quartiers sociaux et proviennent de foyers d'émigrants, 26 % des élèves étant d'origine africaine.

## BIBLIOGRAPHIE

- BACHARACH S. B. & MUNDELL B. L. (1993). « Organizational Politics in Schools : Micro, Macro and Logics of Action ». *Educational Administration Quarterly*, vol. 29, n° 4, p. 423-452.
- BARROSO J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa : Ministério da Educação.
- BARROSO J. (2000). « Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif ». *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 57-71.
- BARROSO J. (2001). « L'État et la régulation locale de l'éducation. Réflexions sur la situation au Portugal ». In Y. Dutercoq (dir.), *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*. Paris : PUF ; INRP, p. 95-107.
- BARROSO J. (2005a). « Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations ». In Y. Dutercoq (dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 151-171.
- BARROSO J. (2005b). « L'autonomie de l'établissement entre fiction et utopie ». *Revue internationale d'éducation Sévres*, n° 40, p. 75-78.
- BARROSO J. & DUTERCOQ Y. (2005). « La décentralisation de l'éducation au Portugal : un point de vue franco-portugais ». *Pouvoirs locaux*, n° 67, p. 5-40.
- BARROSO J. & VISEU S. (2003). *Local Area of Interdependence Between Schools : a Case Study in Portugal*. Lisboa :

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Document disponible sur internet à l'adresse : <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm> (consulté le 17 juillet 2006).

BARROSO J. ; DINIS L. L ; MACEDO B. & VISEU S. (2003). *Internal regulation and logics of action in schools : Two case studies in Portugal. Report of the Reguleducnetwork project*. Lisboa : Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Document disponible sur internet à l'adresse : <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm> (consulté le 17 juillet 2006).

BOLTANSKI L. & CHIAPELLO È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

DELVAUX B. & VAN ZANTEN A. (2004). *Les espaces locaux d'interdépendance : une comparaison européenne*. Document disponible sur internet à l'adresse : <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm> (consulté le 17 juillet 2006).

MAROTY C. (2004). *Regulations and inequalities in European Education Systems. Final Report*. Bruxelles. Document disponible sur internet à l'adresse : <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm> (consulté le 17 juillet 2006).



# Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens

*Bernard Delvaux*

---

*Cet article propose une analyse comparative de six espaces locaux urbains situés dans cinq pays européens différents. Bien que les systèmes scolaires étudiés se distinguent par la nature des dispositifs mis en place pour réguler la répartition des élèves entre écoles, on observe dans les six espaces des phénomènes de hiérarchisation des écoles et de ségrégation des élèves en fonction de leurs caractéristiques sociales et académiques. Pour comprendre comment des dispositifs de régulation différents produisent des effets en partie semblables, nous analysons les logiques d'action des familles et des écoles et montrons comment ces acteurs entrent en compétition sur cette question de la répartition des élèves, mobilisant des stratégies adaptées au contexte local et aux dispositifs de régulation. L'inégalité des ressources, qui caractérise tout autant les établissements que les familles, contribue ainsi, quels que soient les dispositifs de régulation, à fonder et à reproduire la ségrégation des élèves et la hiérarchie des écoles.*

---

**Descripteurs (TEE) :** compétition, Communauté européenne, efficacité scolaire, établissements d'enseignement, gestion d'établissement scolaire, ségrégation.

## INTRODUCTION

Dans un niveau d'enseignement organisé pour l'essentiel en tronc commun (1), quels processus conduisent à la hiérarchisation des écoles et à la ségrégation des publics ? Telle est la question centrale de cette analyse comparative de six espaces locaux urbains situés dans des systèmes scolaires différents du point de vue des dispositifs régulant l'affectation des élèves aux écoles. Cette analyse est fondée sur six

recherches dont quatre sont présentées de manière synthétique dans d'autres articles de cette revue, et qui ont été menées selon une méthodologie commune dans le cadre d'un programme de recherche européen (2). Le dispositif scientifique mis en place n'a cependant pas permis de dépasser tous les obstacles d'une démarche comparative : les terrains d'étude ne sont pas comparables en tous points, puisque insérés dans des tissus urbains d'extension variable et marqués par des formes diverses de ségrégation résidentielle ; de même, les données disponibles ne

permettent pas de construire des indicateurs identiques et de comparer ainsi avec précision l'ampleur des ségrégations et des hiérarchies ; enfin, la limitation à un ou deux terrains par pays ne permet pas de distinguer facilement ce qui, dans les mécanismes mis à jour, est propre à l'espace local observé ou commun au système national. Nous ne chercherons donc pas à mesurer l'impact exact des dispositifs de régulation sur les ségrégations et les hiérarchies. La démarche de recherche, combinant méthodes qualitative et quantitative, autorise cependant une analyse compréhensive des divers processus à l'œuvre et l'identification de spécificités et d'invariants.

Nous montrerons d'abord comment des établissements institutionnellement diversifiés peuvent être liés par des rapports d'interdépendance. Nous analyserons ensuite comment, dans des cadres réglementaires significativement différents, les familles et les établissements structurent leurs enjeux et leurs logiques d'action en tenant compte des contraintes contextuelles et réglementaires. Nous montrerons enfin sur quelles hiérarchies et ségrégations débouchent les modes de régulation et les actions des familles et des établissements.

## **DES ÉTABLISSEMENTS INSTITUTIONNELLEMENT DIVERSIFIÉS ET NÉANMOINS INTERDÉPENDANTS**

À l'exception de l'espace portugais, tous les espaces locaux étudiés abritent une variété d'établissements au plan institutionnel. Ces établissements peuvent être regroupés en trois catégories : 1) nous nommons établissements publics ceux qui sont à la fois financés et gérés par des pouvoirs publics œuvrant à l'un ou l'autre niveau territorial ; 2) nous réservons le qualificatif de privé aux établissements indépendants des pouvoirs publics sur le double plan du financement et de la gestion ; 3) les autres établissements sont qualifiés de libres, au sens belge d'établissements subsidiés de manière substantielle par les pouvoirs publics mais disposant d'une large autonomie de gestion.

Les établissements privés sont peu implantés dans les espaces étudiés. On en compte un seul dans l'espace hongrois. S'il y en a plusieurs dans l'espace anglais, ils occupent une « niche » spécifique (l'enseignement juif traditionnel) et interagissent donc peu avec les autres écoles en ce qui concerne la répartition des élèves. Compte non tenu de cette catégorie d'établissements, les espaces peuvent être

regroupés en trois catégories, en fonction des poids respectifs des établissements libres et publics. Les espaces locaux hongrois et portugais ne comptent aucun établissement libre. Dans les espaces parisiens – il ne s'agit pas ici de la ville même de Paris mais de cinq communes de sa proche banlieue Est – et anglais, les établissements libres occupent une place significative, qui ne dépasse cependant pas un tiers des effectifs. Les établissements libres sont majoritaires ou quasi majoritaires dans les espaces belge (57 % des effectifs) et lillois (49 %).

À part au Portugal, tous les espaces étudiés abritent donc une variété d'établissements au plan institutionnel. Cette variété est maximale en Belgique et en Angleterre si on prend en considération la diversité des organisations confessionnelles anglaises et des autorités publiques belges pouvant gérer des écoles. Cette variété exclut cependant tout cloisonnement en ce qui concerne la répartition des élèves. Mis à part dans l'espace anglais pour ce qui concerne les écoles privées juives, les établissements entrent en compétition avec quasiment tous les autres établissements de leur espace quand il s'agit de s'approprier des élèves.

Nous dirons que deux établissements sont liés par des interdépendances compétitives, au sens défini dans l'introduction de ce dossier, lorsqu'ils s'échangent en cours de scolarité une proportion significative d'élèves ou lorsqu'ils recrutent une part substantielle de leurs effectifs sur un « marché » commun. Dans ce dernier cas, le recouvrement des aires de recrutement des établissements est un bon indicateur de l'existence d'interdépendances, même si des établissements ayant des aires de recrutement similaires peuvent être indépendants lorsqu'il sont spécialisés dans une catégorie particulière d'élèves. C'est en partie le cas des écoles juives anglaises. C'est aussi le cas des écoles pour filles ou pour garçons. Une telle spécialisation en fonction du genre n'apparaît de manière significative que dans l'espace anglais (seul l'espace parisien compte aussi une école non mixte). Encore faut-il souligner que, dans ce cas, il n'y a absence d'interdépendance qu'entre la seule école pour garçons et chacune des huit écoles féminines, les interdépendances se manifestant par contre entre les écoles pour filles, entre celles-ci et les écoles mixtes, et entre les écoles mixtes et celle réservée aux garçons.

Du fait de la faible segmentation du « marché » des élèves, les interdépendances sont quasi-exclusivement fondées sur des critères spatiaux. Ceux-ci délimitent des grappes d'interdépendance, c'est-à-dire



des ensembles d'établissements significativement interdépendants en matière de répartition des élèves. En milieu urbain, ces grappes ne sont jamais totalement autonomes les unes par rapport aux autres, si bien que les écoles situées à la lisière d'une grappe entretiennent souvent des relations d'interdépendance avec les écoles de la grappe voisine. Dans la plupart des agglomérations, une grappe centrale est entourée de grappes périphériques, partiellement reliées aux grappes périphériques voisines et à la grappe centrale qui, de ce fait, exerce un pouvoir d'influence sur l'ensemble des grappes périphériques. Dans les métropoles, plusieurs couronnes périphériques de grappes se succèdent, de plus en plus éloignées du centre. Mis à part dans l'espace parisien – dans lequel on distingue deux grappes partiellement indépendantes l'une de l'autre –, chaque espace étudié coïncide plus ou moins à une grappe mais intègre aussi quelques établissements appartenant simultanément ou exclusivement à d'autres grappes dont le point focal se situe hors de l'espace étudié. Seuls les espaces locaux étudiés en Belgique et à Lille intègrent la grappe centrale de l'agglomération.

Les contours de ces grappes d'interdépendance résultent pour une large part des pratiques de choix d'école des familles. Mais ces pratiques sont elles-mêmes influencées par des éléments contextuels tels que les moyens de transports ou la nature des ségrégations résidentielles. Elles le sont aussi par la nature des dispositifs de régulation cadrant le processus de répartition des élèves entre écoles.

### **LA RÉPARTITION DES ÉLÈVES ENTRE ÉCOLES : UN PROCESSUS COMBINANT DE MANIÈRE VARIABLE CONTRAINTES ET LIBERTÉ**

La répartition des élèves s'opère dans le cadre de dispositifs formels régulant la répartition des élèves entre écoles. Ces dispositifs de régulation peuvent être classés de diverses manières (Mons, 2004 ; Eurydice, 2000). La typologie que nous reprendrons (Delvaux *et al.*, 2005) distingue trois grandes catégories de dispositifs : 1) l'affectation contrainte consiste à désigner une école pour chaque élève en fonction de son lieu de résidence, sous réserve d'éventuelles dérogations ; 2) le traitement collectif des préférences octroie aux familles la liberté d'exprimer leurs préférences après qu'aient été déterminés explicitement le nombre de places disponibles dans chaque école et les critères de priorité qui seront appliqués

pour choisir les élèves dans les établissements où les demandes excèdent le nombre de places offertes ; 3) les dispositifs de libre expression des préférences avec transactions bilatérales octroient aux familles la liberté de choix et de négociation avec les écoles, auxquelles sont imposées un certain nombre de règles, variables selon les systèmes éducatifs.

Le premier type de dispositif est appliqué dans le secteur public français, mais de manière différenciée dans les espaces locaux lillois et parisien : à l'époque de l'étude, les dérogations à la carte scolaire étaient en effet moins facilement octroyées à Paris qu'à Lille. Les secteurs public et libre anglais sont régis par le second type de dispositif. Son application en Angleterre laisse d'importantes marges de liberté aux écoles, libres de fixer elles-mêmes le nombre de places disponibles et de choisir leurs critères de priorité. Au sein d'un même espace, les règles de sélection sont donc variables mais cependant connues de tous et appliquées dans une certaine transparence. Elles sont aussi partiellement cadrées par les codes de bonnes pratiques, les droits de recours des familles et les obligations de concertation entre écoles au sein des *Local Education Authorities* (LEA). Le troisième type de dispositif, combinant libre expression des préférences et transactions bilatérales, est appliqué dans les systèmes belges, hongrois et portugais ainsi que dans le secteur libre français et dans les établissements privés de tous les espaces. Ces systèmes ou secteurs se différencient cependant sur le plan des contraintes qu'ils imposent aux établissements. Les systèmes hongrois et portugais gardent mémoire des dispositifs d'affectation contrainte auparavant en vigueur et obligent les établissements à accepter les élèves résidant dans le secteur de recrutement officiel de l'école. En Belgique, la longue tradition de libre choix ne s'accommode pas de telles contraintes et n'impose aux établissements qu'une obligation d'inscription tant qu'il y a des places disponibles, obligation dans les faits peu contrôlée. Ainsi le système belge est-il fort proche de celui en vigueur dans le secteur privé anglais et dans le secteur libre français, à savoir une liberté de choix d'école quasi totale pour les familles et une large autonomie de sélection pour les écoles.

On aura remarqué que les dispositifs de régulation ne varient pas seulement selon les pays ou les espaces locaux d'un même pays mais aussi selon les caractéristiques institutionnelles des établissements. En combinant diversité institutionnelle des établissements et unicité des dispositifs de régulation, le système belge fait exception, le secteur public se voyant

appliquer le même mode d'affectation, très libéral, que celui en vigueur dans le secteur libre. Dans les systèmes anglais et hongrois, le secteur privé (minoritaire) échappe aux dispositifs plus contraignants mis en place dans les secteurs public ou libre. En France, le clivage s'opère entre le secteur public et le secteur libre. L'existence de différents dispositifs au sein d'un même espace est de nature à générer des pressions sur les secteurs d'enseignement où sont appliquées les normes les plus contraignantes surtout lorsque, comme dans le système français, le différentiel de contrainte est important et plus encore lorsque, comme à Lille, le secteur non contraint détient d'importantes parts de marché.

En définitive, pour comprendre les logiques d'action des familles et des établissements, la façon la plus pertinente de classer les divers dispositifs de régulation régissant les espaces locaux consiste à rendre compte des marges de liberté octroyées aux familles et aux établissements. Sur ces deux plans, les espaces hongrois et portugais se ressemblent, octroyant beaucoup de liberté aux familles et une liberté partielle aux établissements. Les espaces belges et anglais sont assez proches : ils accordent tous deux d'importantes libertés aux établissements et plus encore aux familles, même si la liberté des familles et des établissements est un peu plus contrainte dans l'espace anglais par la formalisation des procédures. Les espaces français manifestent au contraire une dualité importante, un secteur très réglementé y cohabitait avec un autre très libéralisé.

### **PRÉFÉRENCES ET STRATÉGIES DES FAMILLES : LE POIDS DES CONTRAINTES ET DES RESSOURCES**

Cette description des dispositifs de régulation permet de définir trois grands types de contextes légaux. Tous laissent aux familles des marges de liberté parfois significatives. Les logiques d'action que celles-ci développent jouent donc un rôle significatif dans le processus de répartition des élèves. Après avoir montré que le comportement de choix est plus ou moins répandu selon les espaces mais est partout bien implanté, nous montrerons ensuite que les choix sont contraints par des facteurs qui tendent à différencier les préférences des familles et leur concrétisation en fonction des ressources dont disposent ces familles.

La pratique du choix d'école est un phénomène complexe à observer. La construction d'une variable

dichotomique distinguant les familles qui font un choix d'école et celles qui ne le font pas suppose un accord sur le concept de choix (est-ce le fait d'avoir hésité entre au moins deux écoles ?) et sur les indicateurs. Les données collectées ne permettent d'élaborer que des indicateurs faiblement pertinents : l'inscription d'un enfant dans l'école imposée par la carte scolaire ne peut en effet être automatiquement interprétée comme une absence de choix, pas plus qu'une inscription opérée dans un contexte de libre choix n'apporte la preuve d'un comportement de choix. Il apparaît cependant que la plus ou moins grande diffusion du comportement de choix ne résulte pas seulement des dispositifs de régulation formels décrits ci-dessus. Si, en Belgique et en Angleterre, presque toutes les familles font un choix d'école, c'est certes parce qu'elles y sont d'une certaine manière contraintes, mais c'est aussi parce que l'offre est dense dans les espaces étudiés. L'absence de lien automatique entre dispositifs et comportements apparaît aussi lorsqu'on compare les espaces hongrois et portugais, où des dispositifs relativement similaires semblent déboucher sur une plus grande fréquence des comportements de choix en Hongrie (3), peut-être attribuable à une plus grande densité de l'offre et à une plus grande perméabilité aux comportements consuméristes dans le champ scolaire. Le fait que le comportement de choix semble plus répandu à Lille qu'à Paris (4) peut être attribué à la fois à l'offre plus réduite du secteur libre dans l'espace parisien et aux dispositifs de régulation en partie différents (à Lille, la politique en matière de traitement des demandes de dérogation est plus laxiste, et l'absence de règles de sectorisation dans l'enseignement primaire est de nature à habituer les familles au choix d'établissement). Ces données partielles indiquent que les comportements de choix se manifestent partout, mais avec une fréquence maximale dans les espaces anglais et belge, élevée dans les espaces lillois et hongrois et moyenne dans les espaces parisien et portugais.

Si ces choix sont libres au sens commun du terme, ils sont cependant loin de l'être au sens sociologique. Parmi les facteurs d'influence, les contraintes géographiques et économiques ne paraissent pas les plus opérantes. Si les contraintes géographiques pèsent de manière assez limitée, c'est parce que les milieux urbains observés disposent d'une offre dense tant au niveau de l'enseignement que des transports publics, et que les populations subissant la ségrégation urbaine sont assez rarement éloignées de zones plus favorisées où il leur est théoriquement possible de trouver des établissements moins homogènes en termes de public. Les contraintes financières ne doivent

pas non plus être majorées. Certes, des différences en termes de frais scolaires existent en Belgique, en France et en Angleterre entre les secteurs public et libre, mais les différences ne sont dissuasives que pour une minorité de familles. C'est en définitive dans le secteur public français que les facteurs géographiques et économiques peuvent se révéler les plus prégnants : géographiques si la sectorisation scolaire est rigide et confirme les ségrégations résidentielles ; économiques si l'inscription dans les collèges les plus réputés exige de coûteuses stratégies de domiciliation dans leurs secteurs de recrutement.

Les contraintes académiques sont quant à elles assez peu répandues. En Hongrie, en France et en Angleterre, seule une minorité de places peut être officiellement réservée dans certains établissements aux élèves pouvant attester d'un bon niveau académique.

Cependant, même en l'absence de contraintes géographiques, économiques ou académiques, la concrétisation des préférences peut se révéler problématique, essentiellement du fait de la compétition entre familles. Celle-ci est d'autant plus vive que la pression démographique est forte, comme dans l'espace anglais, et que les différences d'attractivité entre établissements sont très marquées, comme dans presque tous les espaces étudiés. Dans ces cas, les ressources culturelles et sociales différencient les chances d'accès aux établissements désirés, car de telles ressources sont nécessaires pour mettre en place les stratégies adéquates. Celles-ci varient selon les systèmes éducatifs : par exemple, dans le secteur public français, il importe de connaître les motifs recevables pour l'obtention de dérogations ; en Angleterre, il faut parfois tempérer l'expression de ses préférences réelles de manière à exprimer un « choix utile » en adéquation avec les critères de priorité, ou introduire simultanément des demandes dans plusieurs *LEA* différentes ; en Belgique ou dans le secteur libre français, il faut penser inscrire son enfant suffisamment tôt, voire l'inscrire dans l'école associée organisant le niveau d'enseignement précédent ; en Belgique encore, il faut être en mesure de faire valoir ses droits de recours.

En considérant l'ensemble des éléments décrits ci-dessus, il apparaît que c'est dans les espaces anglais, belges et français que la probabilité de concrétisation des préférences varie le plus significativement en fonction des capitaux divers des familles. Cependant, l'inégale répartition des élèves entre les écoles ne trouve pas seulement sa source dans ce processus de concrétisation des préférences. Elle résulte aussi,

en amont, du processus de maturation des préférences, qui opère indistinctement dans tous les espaces étudiés : les préférences sont en effet fonction des valeurs, des identités et des « goûts », variables selon les catégories sociales. On peut cependant faire l'hypothèse que les variations des préférences en fonction des milieux culturels s'opèrent sur fond d'un relatif consensus sur les critères de classement des établissements. La sélection s'opère dès lors surtout par des processus d'auto-sélection, le taux de renoncement aux écoles les plus cotées variant selon les caractéristiques de familles (Ball *et al.* 1996 ; van Zanten, 2001).

### **DES ÉTABLISSEMENTS EN COMPÉTITION, SOUS CONTRAINTE DE NORMES COMMUNES ET DE RESSOURCES DIFFÉRENCIÉES**

L'inégale répartition des élèves entre écoles ne résulte pas seulement des pratiques des familles. Les établissements sont en effet susceptibles de peser sur l'un ou l'autre des éléments du processus. Ils peuvent notamment contribuer à répandre les comportements de choix en différenciant leur offre, mettre en place des critères explicites de sélection, encourager ou limiter les processus d'auto-sélection des familles les moins dotées en ressources, voire participer à l'évolution des critères d'évaluation des écoles.

Les logiques d'action des établissements peuvent être comprises à partir des deux enjeux qu'ils associent à la question de la répartition des élèves. Ces deux enjeux structurent deux types de compétition : de premier ordre, pour le nombre d'élèves, et de second ordre, pour les caractéristiques d'élèves (Gewirtz *et al.*, 1995). La compétition de premier ordre est d'autant plus prégnante que l'espace local connaît une baisse démographique (comme dans les espaces locaux hongrois, portugais et belge) et que le nombre d'élèves conditionne étroitement le volume des ressources humaines et financières attribué à l'école, ce qui est le cas partout, sauf au Portugal. Dans le cas d'une liaison étroite entre effectif et ressources, toute perte d'élèves constitue en effet un risque pour l'équipe éducative (perte d'emploi, demandes de mutation, etc.), pour le maintien d'offres rares à taux d'encadrement important (qui exigent souvent le prélèvement de ressources générées par les effectifs d'autres segments de l'offre), pour la survie de l'école (dans les cas d'endettement pour des dépenses d'infrastructures imparfaitement financées

par les pouvoirs publics) et pour la composition du public (les désaffections peuvent entraîner une baisse de réputation et une moindre sélectivité de l'école).

Les caractéristiques des élèves constituent précisément le second type de préoccupation des établissements et l'enjeu de la compétition de second ordre. À ce sujet, les écoles sont plus soucieuses de la « qualité » académique et comportementale des élèves que de leurs caractéristiques sociales ou ethniques. Cette attention à la « qualité » des élèves s'ancre dans des préoccupations de défense de l'équilibre organisationnel (une modification importante du public pouvant déstabiliser les pratiques du corps enseignant), de la réputation (une modification du public à la marge pouvant entraîner des effets « boule de neige ») et des valeurs éducatives. Cette tendance qu'ont les établissements à chercher à maintenir ou à améliorer la « qualité » académique ou comportementale de leur public est peu compensée par des politiques qui, telles les Zones d'éducation prioritaire (ZEP) ou les discriminations positives, tiennent compte des caractéristiques sociales ou académiques des élèves dans le calcul des ressources des écoles : les dotations devraient varier davantage pour faire passer ces mesures d'une fonction de compensation à une fonction d'incitation. Des variations plus importantes du calcul des ressources en fonction du profil des élèves existent dans le cas hongrois, mais elles conduisent certaines écoles à organiser une ségrégation interne en réservant certaines classes aux élèves plus défavorisés.

Sauf dans les contextes de dépression démographique ou dans les établissements subissant d'importantes pertes d'effectif, l'enjeu en termes de caractéristiques d'élèves structure davantage les logiques d'action des établissements que l'enjeu en termes d'effectifs. Aucune école, même celles situées en bas de la hiérarchie, ne peut négliger l'enjeu qualitatif, sauf dans le cas d'une baisse importante d'effectifs. Même dans ce cas, l'école cherche bien souvent à mettre au point des stratégies de reconquête d'effectif qui compromettent le moins possible la « qualité » de ses effectifs.

Par rapport à ces enjeux qualitatifs ou quantitatifs, les établissements ne peuvent développer que des stratégies marquées du sceau de l'incertitude et contraintes par les normes légales ou sociales. L'incertitude, qui touche tous les établissements dans une mesure certes variable mais néanmoins jamais négligeable, tient au fait que l'efficacité des stratégies est toujours dépendante de l'usage que font les familles de la liberté de choix qui leur est octroyée. Elle tient

aussi au fait qu'à l'entrée du niveau d'enseignement étudié, les élèves doivent se répartir entre un nombre d'établissements plus restreint qu'au niveau précédent (5), ce qui rend moins contrôlable le volume des entrées et les caractéristiques des entrants.

En sus de cette incertitude, les établissements sont aussi confrontés aux normes légales ou sociales. Dans tous les espaces locaux observés, des normes limitent l'éventail des stratégies d'attraction et de sélection praticables. La tendance, commune à tous les espaces, est de donner la priorité aux vœux des familles sur les attentes des établissements, et ce même dans le secteur public français. Les réglementations en vigueur veillent toutes à empêcher ou limiter une sélection explicite sur une base académique ou comportementale. La liberté de sélection en fonction des acquis des élèves n'est légalement accordée que dans une minorité de cas (classes spéciales en Hongrie, en France et en Angleterre, établissements libres français et établissements privés de tous pays). Les autres critères « légaux » ne peuvent que très indirectement servir de base à une sélection académique ou comportementale.

La sélection académique ou comportementale découle donc davantage de pratiques plus informelles que les écoles mettent en place en évitant d'enfreindre le principe de liberté de choix, là où il existe, et l'interdit de sélection en fonction de critères sociaux, académiques ou comportementaux. La nature de l'offre, la composition du public, le maintien de la discipline et le niveau d'exigence académique agissent donc comme autant de signaux (cf. *supra/infra*, l'article d'A. van Zanten), même s'ils ne font pas l'objet d'une information systématique, l'Angleterre faisant à ce sujet figure d'exception en diffusant de telles données et en rendant en outre accessibles aux familles les rapports d'inspection et les résultats aux évaluations. Ces pratiques de différenciation des écoles, qui sont communiquées notamment lors des contacts informels entre écoles et familles (séances d'inscription, journées portes ouvertes, etc.), contribuent à construire une réputation dont les fondements sont souvent flous mais dont l'impact est significatif sur la composition des publics souhaitant s'inscrire dans l'établissement. La mise en place de ces pratiques exige certaines ressources inégalement réparties entre écoles et essentiellement dépendantes de la position qu'occupe l'établissement dans la hiérarchie scolaire locale. Ainsi la hiérarchie des écoles tend à elle à se reproduire dans le temps.

Ces stratégies indirectes d'attraction et de sélection affectant l'inscription au moment de l'entrée dans

le niveau d'enseignement étudié sont parfois complétées par d'autres, ciblant les étapes situées avant ou après ce moment. Les établissements pouvant le mieux développer de telles stratégies sont ceux qui couvrent tout ou partie des segments antérieurs ou postérieurs à ce niveau (6). En amont, des phénomènes de pré-répartition des élèves sont observés en Belgique et dans le secteur libre français, l'accès à certains établissements étant facilité par le fait d'avoir fréquenté l'établissement associé du niveau d'enseignement précédent. De même, existent en France pour certaines formations spécifiques (en art ou en langues), des filières s'étendant sur plusieurs niveaux d'enseignement, ce qui, sans entraîner la fermeture de tout accès aux élèves extérieurs, accroît la sécurité d'accès pour les familles ayant adopté une stratégie d'anticipation.

En aval de l'entrée dans le niveau, les changements d'école en cours de trajectoire sont très fréquents en Belgique, au Portugal et, dans une moindre mesure, en Angleterre. On les observe moins en France et en Hongrie, où ils touchent moins de 10 % des élèves. Si une part de ces mouvements s'explique par des déménagements, apparemment plus fréquents dans l'espace anglais, ou par des initiatives familiales non suscitées par les établissements, dont certaines renvoient au comportement de consommateurs d'école (Baillon, 1982), une autre part est le fait des écoles. Le rôle des établissements est important en Belgique, où la mobilité est massivement associée à la relégation. Au Portugal, la mobilité n'a pas la même signification. Le fait que le segment d'enseignement étudié (troisième cycle) soit le dernier cycle des écoles fondamentales et le premier de certaines écoles secondaires génère, à l'entrée du troisième cycle, le transfert d'une proportion substantielle d'élèves des écoles fondamentales vers les écoles secondaires. Mais cette mobilité peut tout aussi bien être associée à une relégation qu'à une promotion de l'élève ou plus prosaïquement être une variable d'ajustement aux capacités d'accueil des différentes écoles.

## **HIÉRARCHIE DES ÉCOLES ET SÉGRÉGATION DES ÉLÈVES : UN PHÉNOMÈNE COMMUN AUX SIX ESPACES LOCAUX**

Les ressources inégales des familles, de même que des établissements, contribuent à fonder et à reproduire la ségrégation des publics d'établissement et, partant, la hiérarchie des écoles puisque les caractéristiques académiques et socio-économiques des élèves sont des critères importants du classement des établissements par les différentes catégories d'acteurs.

teristiques académiques et socio-économiques des élèves sont des critères importants du classement des établissements par les différentes catégories d'acteurs.

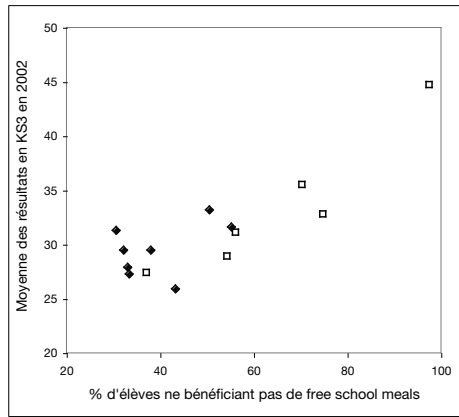
Pour rendre compte de ce classement, les données statistiques disponibles dans chaque pays ne sont pas identiques. Pour la dimension académique, les indicateurs d'acquis à l'entrée dans le niveau d'étude n'étant envisageables que dans le cas de la France, nous avons retenu tantôt les résultats de fin de cycle, tantôt les retards scolaires. Pour la dimension socio-économique, les indicateurs sont plus disparates encore, tenant compte tantôt des professions ou des diplômes des parents, tantôt des caractéristiques des quartiers de résidence, tantôt encore des aides octroyées aux élèves. En sus de cette disparité d'indicateurs, les analyses souffrent de l'absence de données pour les établissements libres parisiens et privés londoniens.

En dépit de leur imperfection, les indicateurs témoignent indubitablement d'une variation importante du profil des publics d'école. Ils montrent ensuite que la distribution est davantage continue que duale, sauf dans l'espace parisien où, pour des raisons spatiales, se distinguent deux ensembles nettement différenciés. On note également une corrélation significative entre les deux dimensions du classement (7), sauf dans l'espace local portugais (8). Ce lien entre les deux variables confirme les multiples études attestant de la relation statistique entre l'origine sociale et la réussite scolaire.

Partout où nous disposons des données pour les établissements libres et publics, à savoir à Londres, Lille et Charleroi (graphique 1a, 1b et 1c), un lien apparaît entre le classement des écoles et leur secteur d'appartenance, public ou libre. Partout, les écoles les plus favorisées sont libres et les écoles les plus défavorisées publiques. De même, en moyenne, les indices des écoles libres sont supérieurs à ceux des écoles publiques, même si d'importantes variations apparaissent au sein de chaque secteur. Les différences de classement ne peuvent être attribuées aux quartiers d'implantation, qui ne sont pas systématiquement plus favorisés dans le cas des écoles libres. On ne peut donc écarter l'existence d'un différentiel de sélection, plus ou moins intentionnel ou explicite, ce différentiel étant plus net (et aussi plus explicite) dans l'espace anglais que dans l'espace lillois, et dans ce dernier que dans l'espace belge. Dans les cas anglais et lillois, ce différentiel de sélection ne peut être expliqué par les dispositifs de régulation de la répartition des élèves entre écoles, car ces

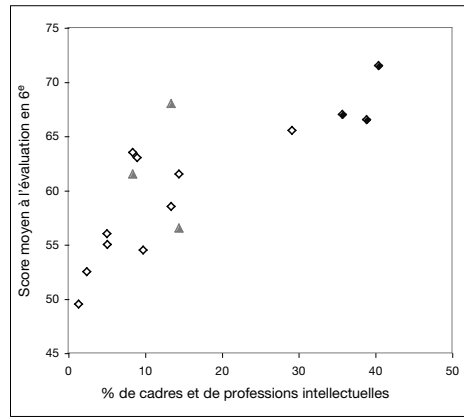
Position des écoles dans la hiérarchie locale en distinguant le secteur des écoles (Londres, Lille, Charleroi), la structure de l'offre (Lisbonne) ou le sous-espace (Paris et Budapest)

a. Londres (selon le secteur public ou libre)

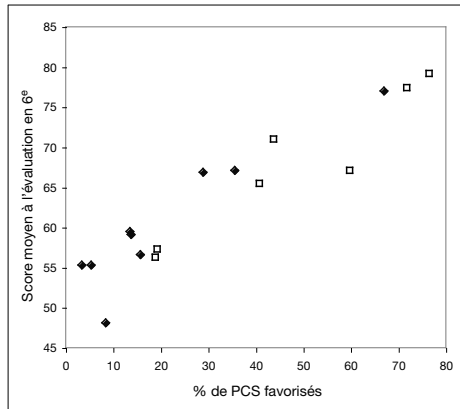


Losanges = public ; carrés = libre

d. Paris (selon les sous-espaces)

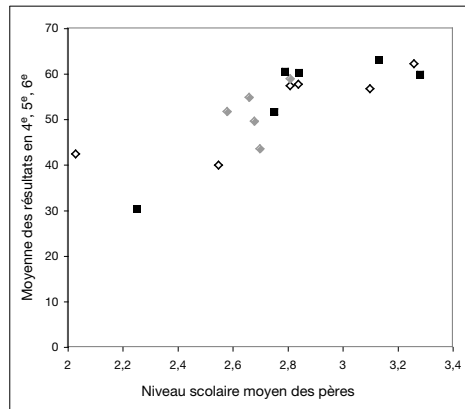


b. Lille (selon le secteur public ou libre)



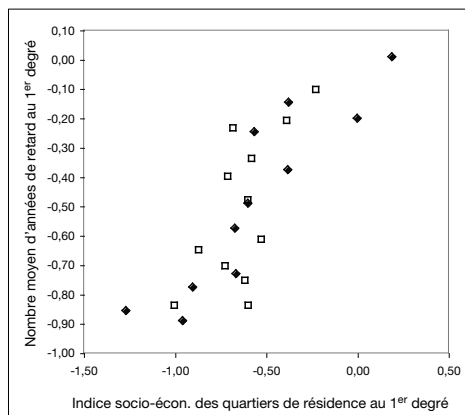
Losanges = public ; carrés = libre

e. Budapest (selon le type de sous-espace)

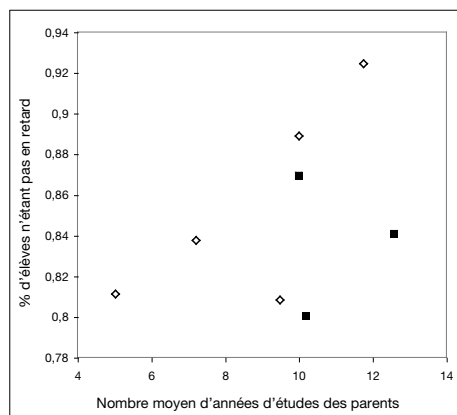


Carrés = centre ; losanges gris = cités ; losanges blancs = périphérie

c. Charleroi (selon le secteur public ou libre)



f. Lisbonne (selon la nature de l'offre)



Les graphiques ci-contre proposent pour chaque espace local une représentation graphique de la différenciation des établissements en fonction d'un des principaux facteurs contribuant dans cet espace à la différenciation des établissements : le secteur d'enseignement (public ou libre) dans les espaces londonien, lillois et belge ; le sous-espace dans le cas des espaces parisien et hongrois ; la nature de l'offre dans le cas portugais. L'impact de ces différents facteurs est commenté dans le texte. Les deux axes structurant sont de même nature dans tous les graphiques, l'axe horizontal renvoie à la dimension socio-économique et l'axe vertical à la dimension académique. Cependant, les indicateurs ne sont pas identiques, étant donné la nature des statistiques disponibles.

Sur l'axe académique, les indicateurs sont les suivants : à Paris et à Lille, pourcentage de réussites aux épreuves cumulées de mathématiques et de français en première année du collège ; à Londres, moyenne des points aux épreuves clôturant le *Key Stage 3* (2002) ; à

Lisbonne, proportion des jeunes en retard dans l'ensemble des trois années composant le troisième cycle (2000-2001) ; à Budapest, moyenne des résultats aux épreuves de lecture, de mathématiques et d'anglais organisées en quatrième, sixième et huitième années (2001) ; à Charleroi, nombre moyen d'années de retard dans les deux années du premier degré (2000-2001).

Sur l'axe socio-économique, les indicateurs sont les suivants : à Paris, proportion de parents cadres ou exerçant des professions intellectuelles supérieures ; à Lille, proportion de PCS favorisés (2001) ; à Londres, proportion d'élèves ne bénéficiant pas des *Free School Meals* (2002) ; à Lisbonne, moyenne du nombre d'années d'études des deux parents des élèves de 9<sup>e</sup> année (2003) ; à Budapest, niveau scolaire moyen des pères tel que déclaré par les élèves (2001) ; à Charleroi, indice socio-économique moyen des quartiers de résidence des élèves, synthétisant onze indicateurs de revenus, logements, professions, niveaux d'études et emploi (1998).

dispositifs sont communs aux écoles publiques et libres. C'est seulement dans le cas lillois que les dispositifs de régulation peuvent être évoqués comme facteur explicatif, les écoles libres disposant dans cet espace local d'une liberté de sélection nettement plus importante.

Les écoles étendant leur offre aux années d'études postérieures ont aussi en moyenne un meilleur classement que les autres. C'est le cas dans l'espace portugais, où les écoles secondaires se différencient des écoles fondamentales, surtout au plan socio-économique (graphique 1f), et de l'espace anglais, où la différence se marque autant au plan socio-économique qu'au plan académique, à l'avantage des écoles dont l'offre s'étend aux deux dernières années du secondaire. L'organisation d'une scolarité longue tend donc à renforcer la sélection directe ou indirecte des publics d'établissement. Un processus similaire se fait jour dans l'espace belge, le déterminant n'étant plus ici la longueur des études organisées par l'établissement mais la nature des filières proposées dans les degrés supérieurs du secondaire : les écoles organisant les filières de transition vers l'enseignement supérieur sont mieux classées que les écoles centrées sur les formations qualifiantes, et ce dès le début de la scolarité pourtant organisée essentiellement sous forme de tronc commun.

Un troisième facteur – géographique – peut expliquer les positions dans la hiérarchie. C'est dans

l'espace parisien que l'impact de ce facteur est le plus flagrant (graphique 1d). Les trois écoles situées en haut de la hiérarchie sont inscrites dans le même sous-espace et se différencient nettement de toutes les autres écoles, à l'exception d'une seule, et plus nettement au plan socio-économique qu'au plan académique. Dans l'espace lillois, et dans une moindre mesure dans l'espace belge, les établissements de la périphérie occupent en moyenne de moins bonnes positions, mais la variation des positions dans le groupe des établissements du centre est néanmoins importante. Dans l'espace hongrois (graphique 1e), la distinction s'opère moins entre les établissements du centre et de la périphérie de l'arrondissement qu'entre les établissements du centre et ceux des cités de logements sociaux.

## CONCLUSION

Notre recherche montre que, dans les six espaces étudiés, existent des phénomènes de hiérarchie d'établissements et de ségrégation d'élèves. Comme ces six espaces sont soumis à des dispositifs de régulation différenciés, on pourrait en conclure qu'aucun dispositif régulant l'affectation des élèves aux écoles n'est en mesure d'endiguer de tels phénomènes. Les données dont nous disposons ne permettent

cependant pas de tirer une telle conclusion. Il est en effet possible que certains des systèmes étudiés génèrent moins de ségrégation et de hiérarchie que d'autres, et qu'une part de l'explication réside dans les dispositifs régulant l'affectation des élèves aux écoles.

En se centrant sur l'étude approfondie d'espaces locaux, l'objectif n'était pas de comparer les performances de systèmes ou d'isoler tel ou tel facteur explicatif, mais de contribuer à la compréhension des processus et dynamiques à l'œuvre dans des systèmes diversifiés. Nous entendions ainsi faire un apport complémentaire aux recherches comparées fondées sur l'analyse de données statistiques établies à l'échelle nationale, et de ce fait peu adaptées à l'analyse des processus.

Notre recherche montre que tous les dispositifs analysés laissent aux écoles et aux familles des marges de liberté plus ou moins larges. Le fait que l'usage de ces marges soit nettement différencié en fonction des ressources des établissements et des familles est un élément important du processus de production et de reproduction des ségrégations et des hiérarchisations.

De tels processus sociaux inégalitaires seront toujours à l'œuvre quelles que soient les politiques mises en œuvre, aucune d'entre elles n'étant en

mesure de supprimer toute marge de liberté aux acteurs. Dans ce contexte, la réduction des inégalités et ségrégations est nécessairement une entreprise politique complexe exigeant l'anticipation des stratégies que les acteurs les plus dotés en ressources sont en mesure de développer lors de la mise en œuvre d'un dispositif donné. C'est dans ce cadre qu'il importe notamment de s'intéresser aux processus qui, à l'échelle d'un espace local, lient entre eux les établissements. Dans tous les espaces étudiés, mais dans une mesure moindre au Portugal, les liens entre établissements prennent, pour l'essentiel, les traits d'une interdépendance compétitive, dont l'enjeu central est la « qualité » du public accueilli. Un tel processus étant inévitablement vecteur de ségrégation et de hiérarchie, l'une des questions politiques porte dès lors sur la possibilité de réguler de tels phénomènes d'interdépendance compétitive. La manière de le faire varie inévitablement selon les pays voire les régions, en fonction notamment des traditions politiques et culturelles, des régulations déjà existantes, de la diversité institutionnelle de l'offre scolaire ou de la nature des ségrégations résidentielles.

Bernard Delvaux

delvaux@opes.ucl.ac.be

Université catholique de Louvain

Centre de recherches interdisciplinaires  
pour la solidarité et l'innovation sociale (Cerisis)

## NOTES

- (1) L'étude porte sur les établissements s'occupant de l'enseignement des élèves de douze à quatorze ans, et éventuellement d'autres catégories d'âge (voir, *supra*, l'introduction à ce dossier).
- (2) Projet de recherche « Reguleduc », financée par la Commission européenne, Direction générale de la recherche, 5<sup>e</sup> PCRD. Cet article est rédigé sur la base du rapport proposant une analyse transversale des six rapports nationaux consacré aux espaces locaux d'interdépendance (Delvaux & van Zanten, 2004).
- (3) En Hongrie, 56 % des élèves inscrits dans une école de l'arrondissement ne résident pas dans le secteur de recrutement de cette école. Au Portugal, la proportion d'élèves ne rencontrant pas l'un des critères géographique d'affectation varie de 0 à 50 % selon les établissements.
- (4) Au moins 60 % des familles de l'espace lillois et au plus 20 % de celles de l'espace parisien inscrivent leur enfant dans une école libre, demandent une dérogation dans le secteur public ou choisissent pour leur enfant une classe spécialisée avec une sélection à entrée (sur dossier ou sur tests).
- (5) On compte 3,9 fois plus d'écoles primaires que de collèges dans l'espace lillois et 2,6 fois plus dans l'espace parisien. Le rapport entre écoles primaires et secondaires est égal à 4 dans l'espace belge et à 3,1 dans l'espace anglais. Dans la municipalité portugaise, le nombre d'écoles est quatre fois important dans le premier cycle que dans le second.
- (6) Si l'on considère qu'une entité scolaire est l'ensemble de bâtiments scolaires intégrés ou proches et relevant d'une instance gestionnaire commune, on constate que cinq des espaces locaux étudiés comportent au moins deux formes d'institutions différentes. Lille, Paris et Lisbonne en comptent quatre. L'espace hongrois n'apparaît qu'artificiellement homogène puisque d'autres formes d'établissements existent dans des arrondissements voisins.
- (7) Les coefficients de corrélation équivalent à 0,938 à Lille, 0,879 à Paris, 0,853 à Londres, 0,804 à Charleroi, 0,798 à Budapest et 0,462 à Lisbonne.
- (8) On ne peut affirmer que Lisbonne constitue une véritable exception dans la mesure où la faible corrélation observée peut en partie s'expliquer par le petit nombre d'établissements de l'échantillon et la variation assez faible de l'indicateur académique (la proportion d'élève n'étant pas en retard, ne varie effectivement qu'entre 81 et 92 %).



## BIBLIOGRAPHIE

- BALL S. J. ; BOWE R. & GEWIRTZ S. (1996). « School choice, social class and distinction : the realization of social advantage in Education ». *Journal of Education Policy*, vol. 11, n° 1, p. 89-112.
- BALLION R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- DELVAUX B. ; DEMEUSE M. ; DUPRIEZ V. ; FAGNANT A. ; GUISET C. ; LAFONTAINE D. ; MARISSAL P. & MAROY C. (2005). *Les bassins scolaires : de l'idée au projet : propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*. Rapport de recherche.
- DELVAUX B. & VAN ZANTEN A. (2004). *Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne*. Rapport de recherche. Document disponible au format PDF sur internet à l'adresse : <http://www.girsef.ucl.ac.be/deliverable7.pdf> (consulté le 17 juillet 2006).
- EURYDICE (2005). *Questions clés de l'éducation en Europe. Vol. 2 : le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire*. Bruxelles : Commission européenne.
- GEWIRTZ S. ; BALL S. J. & BOWE R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham [USA] : Open University Press.
- MONS N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Doctorat : sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- VAN ZANTEN A. (2001). *L'École de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

ISSN : 0755-9593  
ISBN : 2-9506879-8-9

Les Sciences  
de l'éducation

• Pour l'Ère nouvelle

Travail social 1  
Intervention sociale : nouveaux défis, nouvelles réponses  
vol. 39, n° 3, 2006

**Thierry PIOT**

Présentation. Formation et intervention sociale : poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine

**Christian DAGENAIS**

Vers une utilisation accrue des résultats issus de la recherche par les intervenants sociaux. Quels modèles de transfert de connaissances privilégier ?

**Hélène MILOVA**

Légitimation du métier d'éducateur et évolution des pratiques socio-éducatives

**Gérard CREUX**

Les conduites artistiques des travailleurs sociaux en milieu professionnel

**Helena REIS**

Le travail social au service du territoire : l'exemple portugais

**Bernard VALLERIE et Yann LE BOSSÉ**

Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement

\* \* \*

**Joël BISAUULT et Roselyne LE BOURGEOIS**

Les enjeux disciplinaires et transversaux de l'argumentation à l'école. L'exemple de l'histoire et des sciences

NOTE DE LECTURE

NOUS AVONS REÇU

Abonnement (4 numéros par an) :

Institutions : 50 € – Individuels : 40 € – Étudiants (sur présentation de la carte) : 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 61 96 Fax : 02 31 56 54 58

e-mail : sciences-education@unicaen.fr Web : www.unicaen.fr/mrsh/CERSE

## Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ?

Yves Alpe

---

*L'institution scolaire véhicule depuis de nombreuses années un discours stigmatisant sur les « difficultés » rencontrées par les élèves issus de l'école et du collège rural. La cause invoquée renvoie fréquemment aux conséquences d'un isolement à la fois géographique et social, à l'origine d'un « déficit culturel », qui expliquerait à son tour la moindre réussite scolaire des élèves ruraux. Les recherches menées dans le cadre de l'Observatoire de l'école rurale depuis 1999 remettent en cause ce diagnostic ; elles montrent aussi que l'école – et peut-être plus encore le collège – ne jouent pas pleinement le rôle culturel qui leur est assigné dans la recherche de l'égalité des chances scolaires.*

---

**Descripteurs (TEE) :** activités socioculturelles, école rurale, égalité de chances, observatoire national, réussite scolaire.

En 1963 paraissait en France le compte rendu d'une étude sur les performances scolaires des élèves urbains et ruraux (Girard, Bastide & Pourcher cité dans Œuvrard, 2003, p. 152). Le constat était sans appel : 42 % des élèves issus de la « campagne » (communes de moins de 2000 habitants) entraient en sixième en 1962, contre 67 % pour les villes de 10 000 à 50 000 habitants, et 72 % dans l'agglomération parisienne. Ce travail, qui s'intégrait dans une problématique plus vaste (la suppression de l'examen d'entrée en sixième), posait par la même occasion un problème qui perdure encore aujourd'hui : les élèves ruraux sont-ils désavantagés par rapport à leurs homologues urbains ?

Depuis cette date, les débats sur le devenir des élèves ruraux sont restés très vifs, malgré la baisse de la part relative des ruraux dans la population scolaire : il reste encore aujourd'hui 24 % des écoliers (dont plus du tiers dans le « rural isolé ») et 18 % des collégiens dans l'espace à dominante rurale... Les controverses ont d'abord porté sur l'analyse des performances scolaires des élèves ruraux, puis sur l'interprétation même des résultats. De façon assez paradoxale, on a ainsi pu assister à un double mouvement : alors que les jugements pessimistes sur le devenir scolaire des ruraux ont été assez largement contredits par les résultats de nombreux travaux, le discours social sur les causes possibles de leurs éventuelles difficultés

scolaires a continué à se développer. C'est ainsi que l'isolement, sous différentes formes (géographique, professionnel, culturel, etc.), est progressivement devenu l'explication principale des maux dont souffrirait l'école rurale. Les politiques scolaires considèrent cela comme un fait établi, et à plusieurs reprises ont tenté d'y remédier par diverses actions de « rupture d'isolement » : mises en réseau d'école, usages des technologies de communication... et suppression des écoles à classe unique. Ce discours – sauf sur le dernier point ! – est souvent relayé par les élus locaux, qui veulent « ouvrir » leurs communes et leurs écoles, et par les parents d'élèves qui craignent les effets négatifs que cet isolement pourrait avoir sur les carrières scolaires de leurs enfants.

Certes, les caractéristiques objectives des petites structures éducatives en milieu rural peuvent constituer des arguments : l'éloignement géographique, les difficultés de communication, la petite taille des groupes, la solitude de certains enseignants d'écoles à classe unique ou de petits collèges (où ils sont les seuls représentants de leur discipline), tous ces éléments semblent venir à l'appui de ce diagnostic. Mais il est par contre beaucoup plus difficile de dire si l'école rurale en souffre réellement, et s'il existe vraiment des effets négatifs sur la réussite scolaire. Malgré cela, cette représentation est très largement répandue, et s'appuie le plus souvent sur une hypo-

thèse principale : c'est le « déficit culturel » des élèves ruraux, résultat inéluctable de leur isolement, qui serait à l'origine de leur moindre réussite dans l'enseignement secondaire. Cette notion recouvre un ensemble de sous-entendus, que l'on précise comme suit : l'isolement prive les élèves ruraux de la fréquentation des équipements culturels tels que les musées, les médiathèques, les théâtres, etc., et cela se manifeste aussi bien dans les pratiques scolaires que dans les pratiques familiales ; du fait de l'importance de la « culture » dans la carrière scolaire, cette situation va se répercuter sur le devenir à moyen terme des élèves : les ruraux sont « défavorisés ».

Ainsi, on peut lire dans le rapport Lebossé (1998) : « Les activités périscolaires, culturelles et sportives, sont peu développées, voire inexistantes, par manque de moyens des collectivités locales et parce que de telles activités sont difficiles à mettre en œuvre pour des effectifs très réduits [...] On constate que les enfants des familles les moins favorisées ne disposent pas du même environnement pour ces activités d'éveil que celui dont bénéficient ceux de certaines familles plus aisées ou plus sensibles à la nécessité de l'ouverture sur l'extérieur et qui trouvent souvent des solutions individuelles au manque d'offre de services ».

On voit qu'il ne faut pas chercher dans ce type de diagnostic une définition scientifique de la culture :

### Encadré 1 : L'Observatoire de l'école rurale (OER)

Ce groupe de recherche a été créé en 1999 par des chercheurs et des formateurs de cinq IUFM (Aix-Marseille, Auvergne, Franche-Comté, Grenoble et Lyon), avec le soutien scientifique et méthodologique du Centre MTI@SHS (Méthodologie et technologies de l'information appliquées aux sciences de l'homme et de la société) de l'université de Franche-Comté (Besançon), et le Centre d'études et de recherches sur les montagnes sèches et méditerranéennes (CERMOSEM, université Joseph-Fourier – Grenoble 1) comme partenaire associé.

Le but de la recherche est de mettre en évidence les paramètres encore peu ou mal connus influant sur l'évolution des comportements scolaires du CM2 à la classe de seconde. La méthode choisie est celle du « suivi de panel » : il s'agit de suivre sur six départements français (Ain, Alpes-de-Haute-Provence, Ardèche, Drôme, Haute-Loire, Haute-Saône) pendant six ans une cohorte réelle de 2 400 élèves (dans l'échantillon initial) appartenant à trois types de milieux ruraux : rural isolé, rural sous faible influence urbaine, pôles ruraux et leurs périphé-

ries. Les familles et les équipes pédagogiques sont elles aussi interrogées. L'accent est mis sur l'évolution des performances des élèves, les représentations du milieu et de l'école, le devenir scolaire aux paliers d'orientation, l'évolution des projets professionnels et des stratégies de formation, ainsi que leur éventuelle conformité aux choix familiaux. L'observation a aussi pour objet d'évaluer l'impact éventuel, en terme de réussite scolaire, de trois stratégies d'ouverture développées par certains établissements ruraux pour rompre leur « isolement » : fonctionnement pédagogique en réseaux, partenariats inscrits dans le long terme avec des organismes extérieurs, utilisation régulière des TICE.

L'OER constitue donc par enquêtes successives (par questionnaires) une **banque de données**, qui comporte trois sous-banques : élèves, parents, établissements. A ce jour, quatre enquêtes ont été réalisées : en 1999 (élèves au CM2), en 2002 (élèves à l'heure en cinquième) et en 2004 (élèves à l'heure en troisième). La dernière enquête a eu lieu au printemps 2005. La base contient aujourd'hui près de 12 000 questionnaires saisis.

elle renvoie en fait à des pratiques culturelles facilement observables, qui sont celles que l'on peut rencontrer traditionnellement dans les pratiques de nombreuses écoles (et collèges).

Mais peut-on vérifier l'existence de ce « déficit culturel » et de ses effets supposés ? Il faut d'abord vérifier, en préalable, s'il existe réellement des différences significatives dans les performances scolaires des élèves en fonction de leur milieu (rural ou urbain) de scolarisation. Il faudrait ensuite pouvoir répondre à deux séries de questions. Tout d'abord, peut-on mettre en évidence ce « déficit culturel » : existe-t-il réellement des différences de fréquentation des équipements culturels en milieu rural, ces différences sont-elles perceptibles dans les pratiques des élèves, et sont-elles influencées par le type de milieu rural ? Ensuite, si ce « déficit » existe, peut-il être mis en relation avec des caractéristiques particulières des trajectoires scolaires des élèves ruraux ?

Il faudra s'interroger aussi, de façon transversale, sur les rôles respectifs de l'école et de la famille en milieu rural, ce qui renvoie à des problématiques qui dépassent largement le cadre des effets de la ruralité.

Nous essaierons d'apporter des éléments de réponse à ces questions à partir d'une enquête menée depuis 1999 dans le cadre de l'Observatoire de l'école rurale (voir encadré), qui porte sur le devenir à moyen terme d'un échantillon d'élèves ruraux, et qui fournit un certain nombre d'éléments sur les pratiques culturelles des élèves.

## LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES RURAUX

Cette question a fait l'objet depuis quarante ans de nombreux travaux. Ceux de la DEP, surtout à partir des années 1980, portent sur des très grands effectifs, à partir des panels (1973, 1980 et 1989 en particulier) ou par analyse des résultats des évaluations nationales au CE2 et en sixième. À cela s'ajoutent des travaux plus sociologiques (Henriot-van Zanten, 1985 ; Charlot, 1994 ; Leroy-Audoine & Mingat, 1996) et des enquêtes portant sur des échantillons plus réduits (Poirey & Fromajoux, 1998), dont celle menée par l'OER depuis 1999.

L'exploitation des résultats de l'évaluation à l'entrée en sixième en 1989 (Vogler & Bouisson, 1990) montrait que l'école à classe unique obtenait des scores inférieurs à la moyenne dans toutes les caté-

gories d'items, sauf en géométrie. La même année, l'étude menée sur 1100 collèges de six académies (Cœuvrard, 1990) complétait ces analyses, avec deux conclusions principales : le taux d'accès en seconde varie avec la taille des collèges ruraux : 40,3 [unité de mesure ?] pour ceux de moins de 200 élèves, 52,6 pour ceux de plus de 400 élèves ; l'insertion dans le second cycle long est plus difficile pour les élèves ruraux, qui s'orientent plus que proportionnellement à leurs résultats vers l'enseignement professionnel.

L'analyse des évaluations nationales de 1992-1993 (Cœuvrard, 1995) donnait des résultats plus optimistes : les différences entre élèves urbains et ruraux concernant les apprentissages fondamentaux sont faibles, souvent au bénéfice des ruraux, et en milieu rural, ce sont les classes à cinq niveaux qui obtiennent les meilleurs résultats.

Selon F. Cœuvrard (2003), deux remarques complémentaires s'imposent : d'une part, les écarts enregistrés à l'entrée en sixième se réduisent par rapport à ce que l'on peut observer au CE2 ; d'autre part, [elle] signale que, tant en CE2 qu'en sixième, les résultats sont plus homogènes en milieu rural : par exemple, la différence de réussite entre enfants d'ouvriers et de cadres est plus faible chez les ruraux que chez les urbains. L'évaluation nationale CE2 de 1996 (France, 1997) confirmait cet avantage des écoles rurales sur les écoles urbaines, avec un écart de 1,9 points en français (65,9 contre 64) et de 1,7 points en mathématiques (69 contre 66,3).

L'enquête sur les élèves de l'Ain (Poirey & Fromajoux, 1998) citée ci-dessus corroborait ces résultats, mais apportait des précisions sur les représentations des élèves : ceux-ci manifestent une sous-évaluation de leur propre niveau scolaire, expriment des projets de vie et des projets de poursuite d'études bien plus modestes que les urbains, et refusent très majoritairement l'idée de mobilité.

Sur tous ces aspects, l'enquête de l'OER (Alpe & Poirey, 2003 ; Alpe, Champollion & Poirey, 2005) qui couvre les années 1999-2005 apporte des confirmations : les élèves de l'échantillon ont des résultats scolaires un peu meilleurs que la moyenne nationale : leurs performances aux tests d'évaluation sont légèrement supérieures, ils présentent des taux de retard au CM2 légèrement inférieurs (18 % d'élèves de onze ans et plus contre 19 %). De même, le pourcentage de redoublements en cours de collège reste inférieur à la moyenne nationale, mais ils sont sensiblement plus nombreux que leurs homologues urbains à exprimer

dans leurs vœux d'orientation le choix de l'apprentissage ou de l'enseignement professionnel.

Tous ces travaux montrent donc clairement que les élèves ruraux, en sortant de l'école primaire, sont à égalité avec les homologues urbains. Mieux encore, dans la mesure où les familles résidant en milieu rural sont globalement d'origine sociale un peu plus modeste (il n'y a dans l'échantillon OER que 20 % de PCS favorisées, contre 32,1 % dans le Panel CP 97 de la DEP), les résultats observés sont supérieurs aux résultats attendus.

Pourtant, leur scolarité au collège ne semble pas bénéficier de ces avantages : le taux d'accès en seconde générale et technologique est plus faible chez les élèves ruraux, et surtout, leurs projets apparaissent – à résultats scolaires identiques – moins ambitieux, et souvent conditionnés par le refus de la mobilité.

On peut bien évidemment interpréter ces résultats de plusieurs façons, et en particulier par des différences de fonctionnement entre les écoles rurales et les collèges ruraux : ces derniers connaissent des difficultés qui leur sont propres (petite taille des équipes pédagogiques, *turn over* très rapide des jeunes enseignants, manque d'équipements ou d'options, etc.) qui pourraient expliquer ces phénomènes. Mais très souvent, le refus (relatif) de la mobilité et le manque (tout aussi relatif) d'ambition a été considéré – sans que cela repose sur des analyses très approfondies – comme résultant d'un ensemble de représentations (1), elles-mêmes fortement conditionnées par l'isolement et ses effets « culturels ». Ainsi, c'est le territoire qui se trouve stigmatisé : il n'est donc pas nécessaire de s'attarder sur l'effet d'éventuelles inégalités sociales, puisque la géographie explique le manque de réussite, et que celui-ci peut être traité par la technologie (Minitel et téléphone, Internet, mises en réseaux, etc.).

L'hypothèse du « déficit culturel », qui renvoie plus ou moins implicitement à un refus de la modernité, se retrouve dans de nombreux textes produits par l'institution (Mauger, 1992 ; France, 1995), mais aussi dans ceux de la DATAR (France, 1993). Dans cette optique, elle suffirait à expliquer ces différences de comportement, appuyées sur des représentations de l'école, de l'avenir professionnel et du milieu, fortement influencées par l'isolement culturel.

Il faut donc essayer de vérifier, à travers les résultats de notre recherche, si ces supposés effets de l'isolement transparaissent dans les pratiques culturelles des élèves ruraux et leurs principaux déterminants.

## LES PRATIQUES CULTURELLES DES ÉLÈVES RURAUX

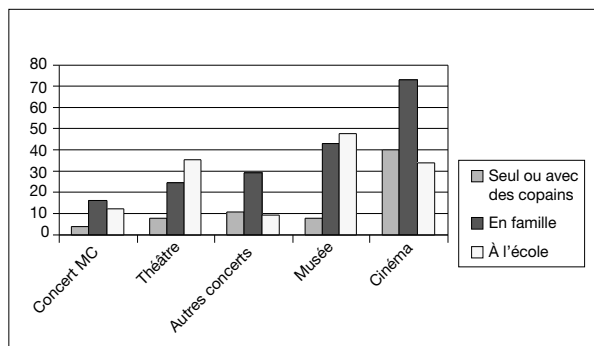
### Les pratiques selon le cadre d'exercice

La banque OER nous permet d'étudier sept types de pratiques : cinéma, théâtre, concerts (en distinguant musique classique et autres concerts), fréquentation de musées, pratique d'un instrument de musique et emprunts de livres à une bibliothèque. Deux autres pratiques (voyages et utilisation d'outils de communication) seront analysées plus loin. Nous avons distingué aussi le « cadre » de ces pratiques : seul ou avec des copains, en famille et avec l'école. Nous pouvons également étudier l'évolution de ces pratiques dans le temps, à travers les trois enquêtes successives (1999, 2002 et 2004) auprès des mêmes élèves.

Bien évidemment, l'étude des pratiques culturelles et/ou des inégalités de capital culturel à travers ce type d'analyse des pratiques ne peut avoir la prétention d'épuiser le sujet, il ne s'agit que d'une première étape : quels que soient les résultats, une recherche plus approfondie devra être menée, avec des outils statistiques plus performants, et en incluant dans le champ d'analyse les représentations des élèves et de leurs familles.

L'analyse des quatre premières pratiques montre à la fois de grandes différences dans les pratiques en général, et la forte distinction entre pratiques familiales et pratiques scolaires, comme l'illustre le graphique ci-dessous.

Graphique 1. – Pratiques culturelles  
selon le cadre d'exercice



Référence : tableau 1. Source : Base OER, enquête 1999

## Encadré 2 : Les enquêtes de l'OER – Méthodologie

L'OER a constitué une banque de données en utilisant les outils fournis par le Centre MTI@SHS (système « Catalyse » : logiciels banque de données Pragma, AFC Anaconda/Nuage), qui ont adaptés spécifiquement pour ce travail. Le Centre a assuré le suivi méthodologique et la formation des enquêteurs. La banque comprend trois sous-banques : une base élèves, une base parents, une base écoles et collèges, cette dernière étant constituée de fiches descriptives des établissements. Les informations sont collectées par questionnaires (passés en classe pour les élèves, en fin d'année scolaire pour connaître leurs vœux d'orientation), et seuls les questionnaires élèves + parents complets ont été retenus dans l'échantillon initial.

La base a été constituée à partir d'un échantillon de 2400 élèves ruraux scolarisés en CM2 en 1999-2000 dans 220 écoles différentes, selon la méthode du suivi de cohorte réelle. Le but étant de suivre les élèves de l'école au lycée, ils ont été interrogés quatre fois (1999, 2002, 2004 et 2005). Le questionnaire reste globalement

identique, il est simplement adapté pour tenir compte des changements de niveau de classes (disciplines enseignées, procédures d'orientation, etc.), et la base croît par empilements successifs, ce qui permet de l'utiliser de façon diachronique et synchronique. L'échantillon initial n'est pas représentatif, il a été conçu pour que les trois types de milieux étudiés (rural isolé, rural sous faible influence urbaine et pôles ruraux) et la partition zone de montagne / zone hors montagne soient à peu près équilibrés. Les comparaisons avec les données nationales ont été menées principalement à partir des données du recensement de 1999 et de celles du Panel « CP 97 » de la DEP. Un prolongement de cette recherche est en négociation avec la DEP, pour compléter la base et poursuivre le suivi pendant deux années supplémentaires.

Cet article exploite les résultats disponibles fin 2005, c'est-à-dire le suivi intégral de 1384 élèves de 1999 (CM2) à 2004 (les élèves « à l'heure » étaient en troisième).

Tableau I. – Les pratiques culturelles au CM2 (taux de fréquentation en %)

	Seul ou avec des copains	En famille	À l'école
Cinéma	40,3	72,9	33,7
Théâtre	7,9	24,3	35,7
Concert de musique classique	4,1	16,4	12,3
Autres concerts	11,1	29,1	9,2
Musée	7,9	43,1	47,8
<i>Nombre de réponses</i>	<i>1 837</i>	<i>2 152</i>	<i>2 001</i>
Pratique d'un instrument de musique	Seul	Avec un prof. hors de l'école	À l'école
	12,6	21,2	27
<i>Nombre de réponses</i>	<i>2 278</i>		
Emprunt de livres	Ailleurs qu'à l'école		À l'école
	50		87
<i>Nombre de réponses</i>	<i>2 113</i>		<i>2 362</i>

*Lire* : 40,3 % des élèves de CM2 ont déclaré aller au cinéma seuls ou avec des copains.

Effectif total : 2 394 élèves – *Source* : Base OER, enquête 1999.

Ce que l'on observe ici résulte de logiques culturelles mises en œuvre dans les familles et les écoles, mais aussi d'effets liés à l'âge des élèves (ils sont trop jeunes pour que les pratiques « seul ou avec des copains » prennent une grande importance) et des contraintes matérielles (absence ou éloignement des structures culturelles) qui sont des conséquences directe du lieu de résidence.

Le cinéma constitue globalement la pratique la plus courante, et représente pour les élèves de CM2 une activité essentiellement familiale, mais 40 % des élèves ont déclaré y aller seuls ou avec des copains, ce qui constitue l'activité la plus fréquente dans ce cadre. Cela montre déjà que l'isolement de ces élèves n'est pas un obstacle insurmontable : le fait d'aller seul au cinéma (pour des élèves qui ont environ dix ans) suppose la proximité d'équipements et une relative autonomie personnelle.

La fréquentation du théâtre et des musées relève davantage du cadre scolaire que du cadre familial, ce qui conduit à souligner le rôle essentiel de l'école pour un certain nombre de pratiques, qui sont par ailleurs socialement discriminantes, comme on le verra ci-dessous.

La fréquentation des concerts de musique classique reste une pratique marginale, celle des autres concerts est principalement une activité familiale, avec des taux de fréquentation qui restent faibles.

### L'influence du milieu rural

Peut-on dire que les résultats observés ci-dessus sont caractéristiques des pratiques en milieu rural ? La réponse est difficile à donner, car les grandes

enquêtes nationales qui font la distinction rural/urbain portent sur les adultes. Mais on peut cependant relever deux points importants :

– d'une part, ces résultats ne sont pas très éloignés des observations nationales, puisque l'enquête de 1997 (Donnat, 1998) sur les pratiques culturelles des Français indiquait des taux de 9 % pour les concerts de musique classique, de 33 % pour la fréquentation des musées et de 13 % pour la pratique en amateur d'un instrument de musique, etc. ;

– d'autre part, il existe bien, au niveau national, un effet du lieu de résidence sur les pratiques culturelles : si l'on prend comme référence (indice 100) le taux moyen de fréquentation pour la France entière, des écarts très importants apparaissent, en particulier pour la fréquentation du théâtre ou des concerts (variation du simple au double) (2).

Ces écarts sont probablement le résultats de plusieurs facteurs combinés : disponibilité des ressources, composition socioprofessionnelle et culturelle de la population... Mais on ne peut les relier simplement à la présence (ou l'absence) d'équipements culturels, comme le montrent les écarts concernant la lecture.

Si des différences existent entre le rural et l'urbain, peut-on retrouver, à l'intérieur même du rural, une influence du type de milieu sur ces pratiques ? On pourrait en effet supposer que le rural isolé, en particulier, se différencie des autres milieux, ne serait-ce que pour des raisons d'accessibilité de l'offre culturelle. Le tableau page suivante démontre qu'il n'en est rien.

La première constatation est que les loisirs familiaux diffèrent peu selon le type de milieu, ce qui tendrait à montrer que l'isolement et l'éloignement ne sont pas

Tableau II. – Pratiques culturelles à l'âge adulte en fonction du lieu de résidence : écarts en indice (base 100 = moyenne nationale)

	Paris	France entière	Communes rurales	Écart en points d'indice Paris/Rural
Visites*	120,0	100	88,9	31,1
Lecture de livres	122,4	100	82,8	39,6
Pratique amateur	128,6	100	85,7	42,9
Cinéma	132,0	100	76,0	56
Théâtre, concert	151,7	100	75,9	75,8

\* Musées, expositions, monuments historiques.

Source : Enquête permanente sur les conditions de vie (INSEE, 2000).



Tableau III. – **Pratiques culturelles selon le cadre d'exercice et en fonction du type de milieu**

Réponses en %, par rapport au nombre d'élèves ayant répondu (plusieurs réponses possibles)

	Rural isolé			Rural sous faible influence urbaine			Pôles ruraux et leurs périphéries		
<i>Effectif concerné</i>	846			891			646		
	seul ou amis	famille	école	seul ou amis	Famille	école	seul ou amis	famille	école
Cinéma	43,7	70,2	34,6	32,1	75,1	25,4	46,9	73,0	43,5
Théâtre	9,5	24,3	37,9	5,9	23,7	33,4	8,6	25,4	35,7
Concerts de musique classique	5,7	18,9	5,7	3	15,0	11,9	3,6	15,7	20,6
Autres concerts	10,8	31,5	7,5	9,2	27,6	9	14,2	28,7	11,6
Musée	9,8	41,4	46,6	6,4	44,2	52,9	7,8	43,4	42,8
<i>Nombre d'élèves ayant répondu</i>	666	742	684	661	822	890	501	578	577

*Lire* : parmi les élèves du rural isolé ayant répondu, 43,7 % vont au cinéma seuls ou avec des copains.

*Source* : Base OER, enquête 1999.

des facteurs vraiment décisifs dans les pratiques culturelles familiales. On peut même remarquer que les taux de fréquentation des concerts sont plus élevés dans le rural isolé qu'ailleurs – ce qui tient sans doute aux modalités d'organisation de ces spectacles en milieu rural, alors que la fréquentation du cinéma est un peu plus faible, ce qui s'explique en partie par la rareté des salles.

Deuxième constatation : dans le rural isolé, les loisirs pris seuls ou avec des copains sont dans l'ensemble un peu mieux représentés. Ceci semble correspondre à des idées souvent exprimées par les habitants de ce milieu : vie sociale plus facile pour les élèves (moins de « dangers »...), plus grande place de l'initiative laissée aux enfants, « autonomie » des élèves, etc. On retrouve d'ailleurs cette même idée chez de nombreux militants qui défendent l'école rurale pour les compétences spécifiques qu'elle aiderait à développer chez les élèves...

On peut aborder le problème de la relation entre le milieu géographique et les pratiques culturelles sous un autre angle, en faisant intervenir la durée et le cursus scolaire, puisque nous avons interrogé ces élèves à trois reprises (1999, 2002, 2004 – nous disposons de 1 365 questionnaires complets pour les trois dates à la fois).

On peut penser que des élèves plus âgés, fréquentant des bourgs plus importants que leur village de

résidence, vont modifier leurs pratiques. C'est le cas, mais pas dans le sens attendu !

Ce tableau montre que la pratique qui s'est développé le plus est la fréquentation du cinéma, qui est liée à la fois à la localisation et à l'âge. Il en est de même pour les concerts, dans des proportions moindres. Toutes les autres sont en diminution : il faut donc en conclure que les effets de proximité de l'offre

Tableau IV. – **Pratiques dans le cadre familial, enquêtes 1999, 2002 et 2004**

(Taux de fréquentation en %, par ordre décroissant en 1999)

	Enquête 1999	Enquête 2002	Enquête 2004
Cinéma	72,9	78,5	92,9
Musée	43,1	29,0	27,3
Autres concerts	29,1	22,3	36,4
Théâtre	24,3	15,2	12,7
Concert classique	16,4	4,8	4,4
<i>Nombre d'élèves ayant répondu aux trois enquêtes</i>	1 233	1 290	1 236

*Source* : base OER, enquêtes 1999, 2002 et 2004 – Effectif total : 1 365 élèves.

culturelle (que l'on peut supposer plus grande dans les pôles ruraux que dans le rural isolé) n'ont que peu d'incidences, et que ce sont les effets de demande qui l'emportent : en clair, les préoccupations des élèves ont changé, et ils sont sans doute moins influencés par les injonctions familiales ou scolaires...

## L'INFLUENCE DU MILIEU FAMILIAL

Les pratiques culturelles sont fortement marquées par l'origine sociale. Les enquêtes récentes le confirment : 60 % des cadres fréquentent les théâtres, contre 14 % des ouvriers. Mais la discrimination est encore plus forte en fonction du diplôme : la fréquentation des musées varie de 72 % pour les diplômés du supérieur à 23 % pour les sans diplôme, et de façon générale, l'effet du diplôme l'emporte sur l'effet de la catégorie socioprofessionnelle (Tavan, 2003).

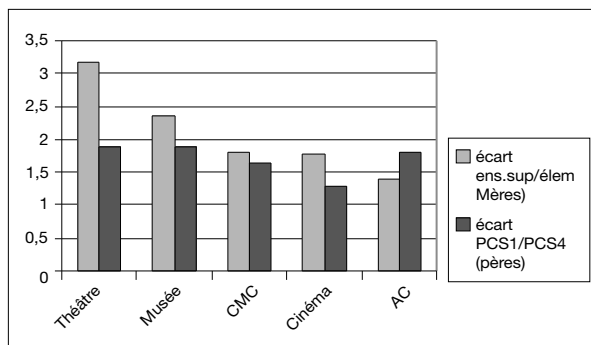
Dans notre échantillon, la situation est identique. Le taux de fréquentation du théâtre passe de 37,4 pour les enfants de PCS1 (3) à 19,6 de la PCS4, et passe de 23,4 à 14,5 pour les concerts de musique classique. Et si nous prenons comme référence le niveau de diplôme de la mère, les écarts sont beaucoup plus grands qu'en fonction de la PCS du père, comme l'illustre le graphique ci-dessous. À partir des résultats de l'enquête OER 1999 (élèves ruraux au CM2), nous avons comparé, en calculant les rapports de taux, les écarts extrêmes : entre les diplômées de l'enseignement supérieur et de l'enseignement primaire pour les mères, et entre la PCS1 et la PCS4 pour les pères.

Le graphique suivant confirme deux choses :

- Les écarts sont plus ou moins forts selon le type de pratiques. La fréquentation du théâtre ou du musée est évidemment plus discriminante que celle du cinéma ;
- les écarts sont beaucoup plus forts selon le niveau d'étude de la mère que selon la PCS du père, comme c'est le cas au niveau national.

Nous avons en fait affaire à un cumul des inégalités : les pratiques culturelles sont plus faibles dans le rural que dans l'urbain, la population rurale est en moyenne d'origine sociale plus modeste et de niveau d'étude plus faible que la moyenne nationale. De surcroît, il y a surdétermination par la corrélation entre la PCS du père et le niveau d'étude de la mère : chez les parents des élèves de la base OER, les femmes vivant avec un homme classé en PCS1 sont à 58 % d'un niveau d'étude supérieur.

Graphique 2. – Écarts des taux de fréquentation selon le niveau d'étude de la mère et la PCS du père



*Lire* : les enfants de mères ayant fait des études supérieures vont 3,1 fois plus au théâtre que ceux de mères ayant fait seulement des études élémentaires. CMC : concerts de musique classique, AC : autres concerts.

Effectif : 1 080 élèves dont on connaît à la fois la PCS du père et le niveau d'étude de la mère

Source : base OER, enquête 1999

Enfin, l'étude de l'évolution des pratiques n'incite pas à l'optimisme : on a vu ci-dessus que les pratiques culturelles des élèves (hormis le cinéma) avaient tendance à diminuer entre le CM2 et la troisième. Mais cette diminution globale masque en fait un accroissement des inégalités au fil du temps.

Le constat est clair : l'augmentation des écarts frappe particulièrement les pratiques qui étaient déjà les plus discriminantes (théâtre, musée, concert classique).

Tableau V. – Rapport des taux de fréquentation selon la PCS du père en 1999, 2002 et 2004

(Taux de fréquentation PCS1/ taux de fréquentation PCS4) par ordre décroissant en 2004

	1999	2002	2004
Concert classique	1,6	2,0	3,1
Musée	1,9	2,2	2,8
Théâtre	1,9	2,5	2,4
Concert autre	1,8	1,6	1,7
Cinéma	1,3	1,2	1,2

Effectifs : PCS 1 = 114, PCS4 = 361

Source : base OER, enquêtes 1999, 2002 et 2004

Au total, si le rural présente en matière de pratiques culturelles des élèves assez peu de spécificités, il semble que la localisation rurale ait un effet grossissant : les phénomènes d'inégalité recensés au niveau national se retrouvent amplifiés. De ce fait, le rôle du système éducatif peut apparaître comme particulièrement important.

## L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES CULTURELLES DE L'ÉCOLE AU COLLÈGE

### La situation au CM2

Il nous a paru particulièrement important d'étudier les pratiques dans le cadre scolaire. En effet, on entend très souvent faire allusion au rôle « compensateur » (soit qu'on le constate, soit qu'on le souhaite...) de l'école face aux différences d'origine sociale, ce qui constitue un des éléments fondateurs du « mythe républicain » de l'école. En milieu rural, autrement dit loin des grandes ressources culturelles, ce rôle devrait être privilégié, puisque la « compensation » est sans doute plus nécessaire qu'en ville sur un certain nombre de points.

Dans l'ensemble (cf. tableau 3), l'école joue un rôle important pour la fréquentation du théâtre : il y a environ dix points d'écart entre pratiques scolaires et pratiques familiales dans les trois types de milieux ruraux étudiés. Pour la fréquentation des musées, la pratique scolaire l'emporte sur la pratique familiale dans le rural isolé et surtout dans le rural sous faible influence urbaine. En ce qui concerne les concerts de musique classique, c'est seulement dans les pôles ruraux que la pratique scolaire dépasse la pratique familiale.

De ce point de vue, le rôle « compensateur » de l'école semble donc en partie jouer. Mais on aurait pu s'attendre à un rôle décisif de l'école dans le rural isolé, puisque c'est *a priori* là que se posent les principaux problèmes d'accès aux activités culturelles. Or, à l'exception du théâtre, les pratiques culturelles avec l'école sont plutôt plus faibles dans le rural isolé qu'ailleurs : l'école rurale isolée est dans ce domaine victime... de son isolement ! Cette constatation est à rapprocher de celle que nous avons faite pour les familles, qui va en sens inverse : le rural isolé n'est pas défavorisé en ce qui concerne les pratiques culturelles familiales. Il y a donc là un problème qui est lié aux ressources des écoles, aux pratiques des enseignants et plus généralement aux stratégies scolaires « d'ouverture » adoptées par les écoles.

Tableau VI. – **Évolution des pratiques culturelles dans le cadre scolaire**

(Taux de fréquentation en %)

	Enquête 1999	Enquête 2002	Enquête 2004
Cinéma	34,3	36,0	59,8
Théâtre	36,3	15,9	28
Concerts de musique classique	12,1	1,5	4,7
Autres concerts	10,0	2,9	3,6
Musée	47,3	15,2	50,2
<i>Nombre d'élèves ayant répondu</i>	<i>1 148</i>	<i>1 178</i>	<i>864</i>
Emprunts de livres dans une médiathèque	87,4	48,9	44,3
<i>Nombre d'élèves ayant répondu</i>	<i>1 326</i>	<i>1 178</i>	<i>1 215</i>

Effectif total : 1 365 élèves.

Source : base OER, enquêtes 1999, 2002 et 2004.

### Le passage de l'école au collège

Le sens des modifications est parfaitement clair : au collège, les pratiques culturelles dans le cadre scolaire diminuent considérablement en cinquième, même pour les pratiques qui pourraient être facilitées par l'âge plus avancé des élèves (sauf pour le cinéma). Elles remontent de la cinquième à la troisième, sans toutefois retrouver le niveau du CM2 (à l'exception de la fréquentation des musées). La stratégie des établissements (4) les conduit à l'évidence à se recentrer sur les activités d'enseignement, et à ne réintroduire les activités culturelles liées à des sorties qu'en fin de collège : compte tenu de l'importance des variations observées, on voit mal comment elles pourraient être expliquées par les seuls problèmes de moyens, alors même que l'éloignement par rapport aux ressources s'est réduit dans un grand nombre de cas.

## PRATIQUES CULTURELLES ET RUPTURE D'ISOLEMENT

### Les voyages

La « rupture de l'isolement » des structures scolaires rurales constitue un leitmotiv de la politique éducative des trente dernières années. La pratique des

Tableau VII. – Voyages avec l'école et la famille, enquêtes 1999 et 2004

		Nombre d'élèves ayant répondu	Dans une autre région de France % d'élèves concernés	Dans d'autres pays % d'élèves concernés
1999	Voyages avec la famille	1242	72	19
	Voyages avec l'école	1060	38	6
2004	Voyages avec la famille	1292	70	34
	Voyages avec le collègue	1215	27	44

Source : base OER, enquête 1999 et 2004 – Effectif total : 1 365.

voyages nous a paru constituer un élément intéressant, dans la mesure où elle renvoie à cette interrogation sur « l'ouverture au monde » des élèves du rural, qui manifestent (au CM2) une certaine répulsion par rapport à l'idée de mobilité géographique.

Dans l'ensemble, la pratique des voyages est très peu dépendante du type de milieu rural : que ce soit avec la famille ou l'école, les différences ne sont pas significatives. Elle est par contre assez largement répandue, surtout pour les voyages en famille et en France.

Pour les voyages à l'étranger, les pratiques scolaires ont un très faible niveau : 6 % des élèves sont allés à l'étranger avec leur école ; ceci conduit à s'interroger encore sur la volonté (mais aussi sur les possibilités réelles) d'ouverture des écoles rurales. En aucun cas, les pratiques scolaires ne peuvent compenser les différences sociales, que l'on constate très nettement si l'on prend en compte l'origine familiale : 72,8 % des enfants de PCS1 sont allés en voyage en famille à l'étranger, contre 55,4 % pour ceux de la PCS2, 46,3 % pour la PCS3 et 52,9 % pour la PCS4. On voit que la discrimination joue essentiellement entre la PCS1 et les trois autres. Par contre, si l'on refait l'analyse des différences de taux en fonction du niveau d'étude de la mère, la différence est bien moins forte, ce qui semble montrer que ce sont les considérations économiques, liées directement au niveau de vie, qui l'emportent ici.

Enfin, l'évolution entre 1999 et 2004 montre une forte augmentation (de 19 à 34 %) du pourcentage d'élèves qui partent en voyage à l'étranger avec leur famille : cela est sans doute lié à l'âge, et peut-être aussi à l'incitation due à l'apprentissage d'une langue vivante, que l'on retrouve dans le très fort accroissement des voyages à l'étranger avec le collègue : le collègue rural apparaît de ce point de vue comme un lieu d'ouverture.

### L'usage des technologies d'information et de communication

Le taux d'équipement en ordinateur des familles constaté en 1999 apparaît fort élevé, ce qui s'explique par l'importance de l'utilisation ludique chez les élèves. Ce taux – comme le taux d'utilisation d'Internet – est aussi à relier à l'âge des parents (entre 30 et 39 ans pour la plupart au moment de l'enquête initiale).

On voit clairement dans le tableau suivant le rôle de l'école dans l'usage de l'informatique, mais on constate en même temps que l'on est encore loin des objectifs affichés par l'institution (100 % !), surtout pour l'usage d'Internet, qui a souvent été présenté comme particulièrement crucial en zone rurale et de montagne.

L'usage scolaire varie selon le milieu : Internet (26 % contre 21 % dans l'ensemble de la base), le fax (9 % contre 5 %) et le téléphone font plus souvent l'objet d'usages scolaires dans le rural isolé, ce qui montre l'existence de pratiques de « rupture d'isolement » par les technologies : de ce point de vue, l'école rurale joue le rôle assigné par l'institution.

Certains outils restent d'un usage presque exclusivement familial : c'est le cas du caméscope. On peut observer aussi la persistance de l'usage du Minitel, qui a équipé précocement les campagnes françaises et dont l'usage reste vivace dans le milieu rural. En général, les écarts selon le type de milieu pour les utilisations familiales sont faibles. Par contre, ils sont beaucoup plus marqués en fonction de l'origine sociale : selon les deux critères utilisés ci-dessus (PCS du père et niveau d'étude de la mère), c'est surtout le cas pour l'utilisation de l'ordinateur et Internet à la maison, les écarts pour les autres pratiques n'étant pas significatifs. Comme précédemment, les

Tableau VIII. – Usage en famille et à l'école (CM2) selon le milieu

	Rural isolé		Rural sous faible influence urbaine		Pôles ruraux et leurs périphéries	
Effectif	846		891		646	
	Famille	École	Famille	École	Famille	École
Caméscope	24 %	4 %	26 %	2 %	30 %	2 %
Ordinateur	58 %	76 %	58 %	73 %	56 %	78 %
Internet	12 %	26 %	13 %	16 %	12 %	23 %
Fax	14 %	9 %	12 %	3 %	11 %	4 %
Téléphone	92 %	19 %	95 %	17 %	93 %	15 %
Tél. portable	39 %	2 %	42 %	2 %	45 %	1 %
Minitel	20 %	3 %	22 %	4 %	19 %	3 %

Source : base OER, enquête 1999.

écarts selon la PCS ou le niveau d'études sont dans le même sens, mais – comme pour les voyages et contrairement aux autres pratiques – ils sont ici un peu plus importants selon la PCS du père que selon le niveau d'études de la mère : en milieu rural, les pratiques culturelles qui peuvent représenter un outil de rupture de l'isolement sont les principales victimes de l'inégalité économique.

L'évolution entre les enquêtes 1999, 2002 et 2004, et donc entre l'école et le collège, pose d'autres problèmes. En ce qui concerne les pratiques familiales, l'usage d'un ordinateur ailleurs qu'à l'école a augmenté (de 57 à 86 %), mais surtout, l'usage non-scolaire d'Internet s'est accru de façon considérable (de 12 à 68 %) : les taux d'équipement des familles s'accroît, les pratiques se développent avec l'âge et avec les changements de comportements culturels chez les adolescents.

Par contre, l'usage scolaire de l'ordinateur et d'Internet semble connaître au collège une faiblesse importante : alors que les élèves de CM2 déclaraient utiliser un ordinateur à l'école à 75 % (5), seuls 32 % des élèves ont déclaré travailler sur un ordinateur au collège en cinquième et 43 % en troisième ; seuls 14 % d'entre eux ont pu se connecter à Internet au collège en cinquième, et 37 % en troisième. Il y a là certainement un effet de la structure scolaire elle-même : dans les écoles, surtout les petites, l'ordinateur est dans la salle de classe, et non dans une salle informatique, comme c'est souvent le cas au collège. Malgré tout, ces taux de réponses apparaissent sin-

gulièrement bas – ce qui est confirmé par d'autres travaux sur l'usage scolaire des TICE : la pratique dans le cadre scolaire de ces technologies est souvent plus fréquente à l'école qu'au collège, alors que se développent des usages personnels de ces technologies, comme on a pu le vérifier ci-dessus : l'usage de l'ordinateur passe de l'école à la maison, ce qui représente donc une appropriation de cet outil – sans doute facilitée par l'apprentissage scolaire, mais fortement marquée par l'origine sociale. Cela montre aussi que l'usage régulier de l'informatique dans l'enseignement est très loin d'être généralisé, et que, là encore, l'école et le collège ne peuvent compenser complètement les différences liées à l'origine sociale...

## CONCLUSION

Au terme de cette rapide analyse, on peut dégager trois constats et deux questions. Tout d'abord, il faut rappeler que les élèves ruraux ont des résultats scolaires équivalents à ceux de leurs homologues urbains, malgré une origine sociale en moyenne un peu plus modeste, ce qui conduit à s'interroger sur la persistance de certains discours portés par l'institution scolaire, sur la nécessité de supprimer les petites structures, ou de rompre un isolement qui, à l'étude, ne semble exercer une influence décisive ni sur les résultats scolaires ni sur les pratiques culturelles.

L'influence du type de milieu rural apparaît ainsi très limitée dans les pratiques culturelles familiales, qui sont par contre très dépendantes de l'origine sociale : le rural ne souffre donc pas d'un déficit culturel fort lié à la nature même du milieu, mais concentre plutôt des difficultés liées aux caractéristiques socioprofessionnelles et culturelles de sa population, comme le montre l'analyse comparée des « surcroîts de chance » à partir des taux concurrentiels pour l'ensemble des pratiques en classe de troisième (hormis le cinéma, dont la fréquentation est supérieure à 90 % dans tous les cas).

Ces deux tableaux montrent que les écarts sont nettement plus forts selon la PCS que selon le milieu, quelle que soit la pratique considérée. La différence de composition sociale des trois types de milieu, qui joue au profit du « rural sous faible influence urbaine » (14,4 % de PCS1 contre 11,98 % dans l'ensemble)

n'exerçant pas ici d'effets discernables. Les conséquences de l'isolement se manifestent le plus clairement à travers le cumul d'une série d'inégalités, qui tiennent beaucoup plus à l'origine sociale et culturelle qu'au milieu géographique : l'analyse des pratiques montre bien que l'isolement produit un renforcement des inégalités sociales et culturelles au détriment des familles les plus modestes.

Deuxième constat : le type de milieu rural a plus d'influence sur les pratiques scolaires que sur les pratiques familiales, et, par voie de conséquence, les domaines dans lesquels l'école peut avoir un effet de « réducteur d'inégalités », en compensant d'éventuels déficits familiaux, s'avèrent très limités.

Pour les technologies de communication, la situation est plus contrastée : l'école a un rôle important dans le rural isolé, ce qui est sans doute un résultat positif de la politique de « rupture d'isolement » de l'institu-

**Tableau IX. – Surcroît de chance\* de fréquentation selon la PCS du père, par rapport à l'ensemble de l'échantillon (1 112 réponses sur 1 365 élèves)**

	PCS1	PCS2	PCS3	PCS4
Théâtre	2,04	1,35	0,91	0,78
Concert de musique classique	1,86	1,46	0,86	0,85
Autres concerts	2,26	1,42	0,92	0,72
Musée	2,73	1,81	0,94	0,63
<i>Nombre de réponses</i>	<i>111</i>	<i>122</i>	<i>574</i>	<i>305</i>
<i>Non-réponses</i>	<i>3</i>	<i>11</i>	<i>56</i>	<i>56</i>

**Tableau VIII bis. – Surcroît de chances\* de fréquentation selon le type de milieu, par rapport à l'ensemble de l'échantillon (1 228 réponses sur 1 365 élèves)**

	Rural isolé	Rural sous faible influence urbaine	Pôles ruraux
Théâtre	1,17	0,97	0,82
Concert de musique classique	0,80	0,99	1,29
Autres concerts	0,96	1,11	0,91
Musée	0,98	1,1	0,90
<i>Nombre de réponses</i>	<i>433</i>	<i>122</i>	<i>574</i>
<i>Non-réponses</i>	<i>51</i>	<i>11</i>	<i>56</i>

\*Rapport des taux concurrentiels (pourcentage de chances d'y aller plutôt que de ne pas y aller) pour chaque catégorie.

*Lire* : les élèves de PCS1 ont un « surcroît de chances » de 2,04 d'aller au théâtre par rapport à l'ensemble de l'échantillon).

tion scolaire, généralement soutenue par les collectivités locales ; par contre, la pratique des TIC au collège apparaît en retrait par rapport à celle de l'école, et on est loin d'atteindre les objectifs affichés...

Enfin, l'évolution des pratiques des élèves dans le temps fait apparaître des phénomènes qui pourraient être lourds de conséquences. Bien sûr, il n'est pas facile de distinguer ce qui relève d'un effet d'âge, de l'effet des évolutions technologiques ou de changements dans les préoccupations des élèves. Mais on peut constater que les pratiques non scolaires évoluent dans le sens d'un accroissement des inégalités : les pratiques les plus socialement inégalitaires sont globalement en baisse sur la durée de l'enquête (les adolescents vont moins au théâtre ou au musée), mais l'écart se creuse entre les catégories sociales. Dans le même temps, la contraction très forte des taux de fréquentation au collège, même si elle est en partie compensée par une remontée en fin de cursus, ne peut qu'aggraver la situation. Le seul aspect positif, qui est lié à l'enseignement des langues, est l'augmentation de la pratique scolaire des voyages à l'étranger.

Au total donc, les effets scolaires ne semblent pas ici jouer dans un sens positif. Par rapport aux politiques éducatives, cela pose – entre autres – deux séries de questions.

D'une part, en effet, les résultats scolaires des élèves ruraux semblent globalement satisfaisants, pour ce qui concerne leurs performances aux tests d'évaluation et leur cursus au collège (âge d'entrée et de sortie, résultats au brevet, taux de passage en seconde « à l'heure ») – ce qui conduirait à minorer le rôle des pratiques culturelles dans la réussite scolaire – à court terme du moins. En sens inverse, d'autres travaux menés sur la même base montrent que les représentations des élèves ruraux sont influencées par leur milieu géographique, et qu'elles pèsent à leur tour sur les projets scolaires et professionnels, dans l'ensemble plus modestes (projets concernant la longueur des études et le type de métier envisagé en particulier, et ceci aussi bien chez les garçons que chez les filles) que ce que l'on pourrait attendre en fonction des résultats scolaires (Alpe, 2005 ; Arrighi, 2004).

D'autre part, on aperçoit difficilement à travers ces premières analyses ce qui pourrait constituer le « côté positif » de l'école rurale, si souvent évoqué par ses défenseurs : il n'y a pas, par exemple, de spécificité bien marquée du rural isolé qui pourrait renvoyer aux caractéristiques positives de l'école à classe unique... Par ailleurs, le passage au collège, qui se traduit par une forte baisse des pratiques culturelles en milieu scolaire, semble montrer la domination d'un modèle « utilitariste » ou « consumériste » : il faut se centrer sur les disciplines fondamentales. Par exemple, l'opinion des élèves sur les disciplines artistiques se dégrade fortement de l'école au collège (6) – ce qui tient sans doute aussi à la façon dont ces disciplines sont enseignées au collège. Cela ne constitue pas un encouragement au développement des pratiques culturelles personnelles. Or, les pratiques culturelles à l'adolescence constituent un très fort déterminant des pratiques à l'âge adulte, comme le montre C. Tavan (2003) : « 83 % des personnes qui, adultes, pratiquent au moins une activité culturelle en pratiquaient déjà une lorsqu'elles avaient entre huit et douze ans... cette influence des pratiques culturelles de l'enfance est loin d'être négligeable, puisqu'elle est de l'ordre de l'effet du diplôme des parents et nettement supérieure à celui de la position sociale des parents ».

Il y a là un fait fondamental, qui devrait encourager les enseignants, et qui souligne la forte responsabilité de l'école dans le devenir des enfants : l'existence d'un effet d'empreinte chez les enfants montre qu'il est possible, à travers des politiques éducatives adaptées, d'agir à long terme sur certaines des conséquences de l'inégalité sociale. C'est d'ailleurs ce que confirment les grandes enquêtes internationales : l'OCDE souligne dans le rapport sur l'enquête PISA 2000 (OCDE, 2002) le rôle positif de l'école, des décideurs politiques et du « volontarisme politique » pour réduire les inégalités de réussite scolaire liées à l'origine sociale.

Yves Alpe  
y.alpe@aix-mrs.iufm.fr  
IUFM d'Aix-Marseille  
UMR « Apprentissage, didactique, évaluation,  
formation » (ADEF)

## NOTES

- (1) La DATAR (et plus précisément le Commissariat à l'aménagement des Alpes du Sud) a cependant accordé suffisamment d'importance à cette question des représentations pour financer une étude sur certains de leurs effets (Alpe *et al.*, 1990).
- (2) Une enquête réalisée avec le même questionnaire auprès de 285 élèves urbains en classe de troisième en 2004 fait apparaître des résultats très proches de ceux obtenus chez les élèves de la base OER à la même date, avec comme seules différences statistiquement significatives un taux de fréquentation des concerts de musique classique supérieur (8,2 % contre 4,3 %) et un taux de fréquentation des musées inférieur (20,7 % contre 27,4 %) – ce qui tend à confirmer le rôle marginal de la proximité de l'offre culturelle pour les adolescents...
- (3) La définition des PCS utilisée ici est celle qu'utilise la DPD dans le Panel CP97 : PCS1 (favorisée), PCS2 (assez favorisée), PCS 3 (moyenne) et PCS4 (défavorisée). Pour leur présentation détaillée, voir France, 1998.
- (4) Dans 95 % des cas, il s'agit en 2004 du même établissement qu'en 2002 : très rares sont les élèves qui ont changé de collège entre la cinquième et la troisième.
- (5) Les réponses des enseignants nuancent cependant celles des élèves : si 40 % des classes rurales ont accès à l'Internet dans la base OER, seuls 26 % des maîtres déclarent l'utiliser régulièrement en classe.
- (6) Il en est de même pour leur opinion concernant l'éducation physique ou l'éducation civique... (source : enquêtes OER)

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALPE Y. (2005). « Les élèves ruraux et leurs projets professionnels ». In Y. Alpe, P. Champollion & J.-L. Poirey (coord.), *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards : t. 3 : Collégiens à mi-parcours*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, p. 73-80.
- ALPE Y. ; KERIGNARD Y. ; LEGARDEZ A. & VERGÈS P. (1990). *Les représentations socio-économiques du tourisme des jeunes des Alpes du Sud*. Aix-en-Provence : Université Aix-Marseille 2 : Centre de recherches en pédagogie de l'économie.
- ALPE Y. & POIREY J.-L. [coord.] (2003). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, tome 2 : Au seuil du collège*. Besançon : Presses universitaires franc-comtoises.
- ALPE Y. ; CHAMPOLLION P. & POIREY J.-L. [coord.] (2005). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard Tome 3 : Collégiens à mi-parcours*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- ARRIGHI J.-J. (2004). « Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable », *Formation-Emploi*, n° 87, p. 63-78.
- CHARLOT B. [coord.] (1994), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : A. Colin.
- DONNAT O. [dir.] (1998). *Les pratiques culturelles des Français : enquête 1997*. Paris : La Documentation Française.
- FRANCE : INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995). « Le réseau scolaire en milieu rural ». In *Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française, p. 543-582.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (1997). *Note d'information*, n° 97-23 : « Profil et compétences en français et en mathématiques des élèves à l'entrée du CE2 ».
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : DIRECTION DE LA PROSPECTIVE ET DU DÉVELOPPEMENT (1998). *Note d'information*, n° 98-40 : « Observation à l'entrée au CP des élèves du "panel 1997" ».
- FRANCE : DÉLÉGATION À L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE ET À L'ACTION RÉGIONALE (2003). *Débat national pour l'aménagement du territoire : document introductif*. Paris : La Documentation Française.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1985). « L'école en milieu rural : réalités et représentations », *Revue française de pédagogie*, n° 73, p. 41-46.
- LEBOSSÉ J.-C. (1998). *Pour une nouvelle dynamique du système éducatif en zone rurale isolée*. Rapport de mission présenté à Madame la ministre déléguée, chargée de l'Enseignement Scolaire. Paris : MENRT.
- LEROY-AUDOIN C. & MINGAT A. (1996). « Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège ». *Notes de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation*, n° 1, p. 1-4.
- MAUGER P. [dir.] (1992). *Agir ensemble pour l'école rurale*. Paris : ministère de l'Éducation nationale et de la Culture : Direction de l'information et de la communication.
- ORGANISATION POUR LA COOPÉRATION ET LE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE EN EUROPE (2002). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : premiers résultats de l'enquête PISA 2000*. Paris : OCDE. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.pisa.oecd.org> (consulté le 15 mars 2006).
- ŒUVRARD F. (1990). « Les petits établissements scolaires », *Éducation et formations*, n° 25, p. 11-26.
- ŒUVRARD F. [coord.] (1995). *Éducation et formations*, n° 43.
- ŒUVRARD F. (2003). « Les performances de l'école rurale, quelle mesure, dans quel objectif ? », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 134 (« Le rural : terre d'exclusion ? »), p. 151-164.
- POIREY J.-L. & FROMAJOUX R.-C. (1998). *L'école rurale au carrefour des territoires et des réseaux, exemple du département de l'Ain*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- TAVAN C. (2003). « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *INSEE Première*, n° 883, p. 1-4.
- VOGLER J. & BOUISSON B. (1990). « Évaluation pédagogique dans les écoles : écoles rurales et écoles urbaines », *Éducation & formation*, n° 11, p. 3-9.



# Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique

Anne Barrère

---

*L'article se propose d'envisager les relations entre chefs d'établissement et enseignants dans les collèges et lycées autour des nouveaux enjeux conférés par l'attribution d'un rôle pédagogique aux premiers, sans que n'ait été remise en question l'autonomie des seconds. A partir d'une enquête qualitative portant sur le travail quotidien des principaux et proviseurs, on analysera comment différentes tensions s'organisent autour de deux mouvements inverses. L'établissement s'approche de la classe au travers d'un certain nombre de dispositifs pédagogiques pris en charge et parfois animés par les directions d'établissement ; la classe sort d'elle-même, principalement à l'occasion de problèmes de gestion de classe auxquels les enseignants ne peuvent ou ne veulent faire face de manière isolée. On sera conduit enfin à définir l'établissement scolaire comme un espace de conflits en évolution, où au-delà des problématiques syndicales, l'expertise locale et le soutien aux enseignants sont amenés à jouer un rôle majeur.*

---

**Descripteurs (TEE) :** conduite de la classe, chef d'établissement, enseignant du second degré, gestion d'établissement scolaire, style pédagogique.

L'établissement scolaire est le cadre de vie et de travail quotidien de tous les acteurs de l'école. Mais son appréhension s'est transformée depuis les années 1980, et l'introduction de politiques publiques décentralisatrices et modernisatrices qui font de l'échelon local un cadre désormais important. Si tous les professionnels de l'éducation sont familiers et censés être acteurs de cette nouvelle donne, les

chefs d'établissement la portent tout particulièrement, étant donné qu'elle a redéfini leur situation professionnelle, la revalorisation de leur statut allant de pair avec l'élargissement de leur mission (Blanchet, 1999 ; Pelage, 2000 ; Dutercq, 2003). En effet, face à une conception administrative et gestionnaire de la direction, s'impose l'idée d'une articulation étroite de l'organisationnel et du pédagogique, en particulier au

travers de l'animation d'équipes et de projets, mais aussi en s'appuyant sur la diffusion d'une culture de l'évaluation centrée sur une obligation de résultats (Demailly, 2005). La dualité structurelle de l'organisation scolaire, bureaucratie professionnelle dont la cellule de base est la classe, où l'enseignant jouit d'une autonomie totale, mais reste aussi le maillon « exécutant » d'un certain nombre de prescriptions, se voit alors quelque peu brouillée (Tardif & Lessard, 1999 ; Gather Thurler, 2000).

Mais cette redéfinition ne va pas sans un certain lot d'imprécisions ni même de paradoxes. Le point d'appui et la marge de manœuvre réelle de l'action pédagogique du chef d'établissement apparaissent incertains au moment même, d'ailleurs, où l'effort de la hiérarchie de l'Éducation nationale va dans le sens de l'instauration d'une coupure forte entre enseignants de base et personnels d'encadrement (Pelage, 2003). Le discours du nouveau management public prévaut alors sur celui de la pédagogie ; la question de la coordination et de la visibilité de l'action sont au centre des préoccupations des chefs d'établissement (Derouet, 2000). D'un autre côté, les enseignants ont évidemment un rôle à jouer dans cette redéfinition qui les concerne au premier chef, même si l'établissement n'est pas forcément un échelon qu'ils jugent pertinent de leur identité professionnelle (Demailly, 1998). C'est une part de l'autonomie au travail des enseignants qui se joue dans l'évolution de l'articulation entre l'encadrement des établissements et l'activité quotidienne des classes.

C'est à partir d'une étude qualitative du travail des chefs d'établissement que nous voudrions réexaminer cette situation (1). Il s'agira moins d'analyser l'évolution de la professionnalité que suppose cette entrée en pédagogie que de la resituer dans l'ensemble des tâches qu'ils effectuent quotidiennement dans les établissements. Très concrètement, leur action pédagogique s'incarne dans la mise en place d'un certain nombre de dispositifs prévus par l'institution et rendus possibles par les marges de manœuvre de la gestion de moyens depuis la décentralisation. Mais, parallèlement, un certain nombre de problèmes de la relation pédagogique sont gérés dans l'établissement, essentiellement au travers des problèmes d'indiscipline et de gestion de classe. L'analyse de ce double mouvement permet de rendre compte de la manière dont le travail des chefs d'établissement et des enseignants s'articule aujourd'hui autour d'un nouvel enjeu pédagogique, que l'ancienne définition des missions des directions ne laissait que très peu exister. Il mène aussi à tenter de construire l'établissement scolaire comme un espace de conflits en transformation.

## **QUAND L'ÉTABLISSEMENT ENTOURE LA CLASSE : L'ÉMERGENCE D'UNE PÉDAGOGIE D'ÉTABLISSEMENT**

Dans les discours sur leurs missions, les chefs d'établissement cherchent à concilier la modernisation organisationnelle, parlant massivement de leur désir de « faire bouger, faire avancer les choses », davantage en tout cas que dans leur ancien métier (2), et l'idée de progrès social par l'école, largement comprise à partir de l'égalité des chances et de la centration sur l'élève présente dans la loi d'orientation de 1989. Mais « faire bouger les choses », c'est aussi, bien sûr, faire bouger les pratiques enseignantes, dont dépendent, ils le savent bien, une grande partie de leur action et de leurs résultats dans l'établissement.

### **Observateurs critiques, acteurs prudents**

Or, les chefs d'établissement savent aussi que les enseignants sont loin d'approuver tous l'élargissement de leurs fonctions à une sphère proprement pédagogique (Guillaume, 1997). Les entretiens sont émaillés d'expressions prudentes : ils parlent « de ne pas brusquer », « de ne pas braquer » les enseignants. L'extension qu'ils donnent à leur action pédagogique en est d'ailleurs révélatrice. En effet, hormis une minorité de chefs d'établissements ayant eu, en tant qu'enseignants ou éducateurs, un passé d'innovateurs (3), elle est davantage définie par eux en termes d'organisation (emploi du temps, constitution des classes et des équipes enseignantes) ou d'animation (mise en place de réunions, impulsion de projets et d'actions) que de réflexions sur les méthodes et les pratiques, entre théorie et expérience (Fabre, 2006). Alors que leur vécu d'enseignant s'éloigne dans le temps, ils n'ont pas de convictions ni de connaissances forcément très précises en la matière. S'ils regrettent à l'unanimité de ne pas avoir assez de temps pour ce qu'il est convenu d'appeler le pilotage pédagogique de l'établissement (Dupriez, 2002), ce terme désigne encore un autre domaine, les tâches de traitement sur les indicateurs de résultats et des performances de l'établissement, à l'heure où il leur est de plus en plus demandé d'être des experts locaux de leur propre établissement scolaire.

Pourtant, on ne peut pas dire en un sens qu'ils manquent de convictions pédagogiques, si ce n'est qu'elles sont surtout basées sur une sorte de « théologie négative », instrumentée par la critique quotidienne des pratiques enseignantes. Le thème le plus important tourne autour de l'évaluation des élèves,

dont ils prennent connaissance lors des conseils de classe, ou de la comparaison des contrôles continus et des évaluations plus standardisées que constituent les examens. Ils craignent bien davantage les enseignants trop sévères et démotivants que ceux qui seraient « laxistes », l'évaluation étant créditée d'un pouvoir d'humiliation (Merle, 2005) pouvant susciter des comportements de refus. Si beaucoup sont d'avis de « sortir du frontal », c'est qu'il décourage certains élèves. Ce sont surtout la motivation et ses blocages qui sont au centre des préoccupations pédagogiques des chefs d'établissement. En positif, les chefs d'établissement se rejoignent dans un appel général et intense à la collaboration et au travail en équipes enseignant, et du dépassement d'une culture professionnelle jugée globalement individualiste, un appel dont la plupart estime d'ailleurs qu'il est bien reçu par une grosse minorité des enseignants en poste. L'action dans l'établissement, sous forme de projets, a tendance à devenir une norme de jugement professionnel : le bon enseignant est désormais celui qui ne « fait pas que ses heures » et qui manifeste par son dynamisme et sa participation sa préoccupation de la bonne marche de l'établissement, en plus de celle de sa classe.

### **Des dispositifs pédagogiques, à mi-chemin entre classe et établissement**

Un certain nombre de dispositifs donne actuellement aux chefs d'établissement l'occasion d'incarner cette critique engagée. S'ils n'ont pas tous la même origine ni finalité, ni la même ampleur (4), ils nécessitent de la part des directions d'établissement à la fois un travail d'organisation pédagogique obligatoire, puisqu'ils font l'objet de circulaires ministérielles et un travail relationnel plus ou moins poussé d'animation au quotidien (5). Malgré leur diversité, ils ont en commun plusieurs caractéristiques. D'une part, ils ne concernent pas tous les enseignants, et il faut donc trouver suffisamment de volontaires, et parfois convaincre les enseignants réticents pour les animer. Ensuite, ils ne concernent pas des groupes-classes constitués, ordinaires, mais des fractions d'une même classe, ou des regroupements de différentes classes. Ils sont donc en principe des occasions de pédagogies différenciées ou individualisées. Enfin, ils sont un vecteur fort du travail en équipe, dans la mesure où ils s'accompagnent en général de la mise en place de dispositifs de coordination, de mise en commun ou d'évaluation (Braxmeyer & Do, 2002). Pour cette raison, ces dispositifs constituent en quelque sorte aujourd'hui, un espace pédagogique intermédiaire

entre classe et établissement, l'expression de pédagogie d'établissement, que nous emploierons pour les désigner ensemble ne signifiant pas, précisément, qu'ils soient unifiés ou discutés en tant que tels.

Cet espace est constitué de quatre grands types de dispositifs, qu'il faut décrire succinctement. Tout d'abord, de tous les dispositifs de remédiation et d'aide individualisée. L'idée d'aide ciblée aux élèves en difficulté dans certaines matières, proposée sous le ministère Jospin en 1988, a surtout été mise en œuvre partir de 1997 au collège et de 1999 au lycée. Se généralise ainsi une pédagogie dite de soutien, la plupart du temps sous forme de « modules » ou de groupes d'aide ou de besoin, en majorité animés par des enseignants volontaires, mais parfois aussi par des aide-éducateurs, en particulier lorsque les enseignants y sont un peu réfractaires. Au collège Salvador Allende, les élèves de sixième sont pris en charge deux heures et deux jours par semaine pour des modules d'aide, d'abord portant sur des « méthodologies transversales » comme la tenue du cahier de textes, l'apprentissage d'une leçon, puis sur des acquis disciplinaires plus précis en français et en mathématiques (6). Cette pédagogie du soutien peut être vue comme une forme édulcorée de pédagogie différenciée (Houssaye, 1999) et critiquée comme telle, mais elle désormais largement passée dans les habitudes scolaires, en dépit du scepticisme des chercheurs sur leur efficacité (Duru-Bellat, 2002).

En second lieu, des dispositifs interdisciplinaires ont été introduits sur la même période : *Itinéraires de découverte* au collège (7), *Travaux personnels encadrés* au lycée général et technologique (8), *Projets professionnels à caractère disciplinaire* au lycée professionnel. Ils sont centrés sur la mise en relation possible des disciplines d'enseignement autour d'une problématique, le recours à des supports d'apprentissage variés, et surtout sur la mise en œuvre d'une démarche plus autonome et réflexive de la part des élèves (Kerlan, 2003 ; Boulet, Delattre & Sagot, 2003). Ils font l'objet de bilans plus ou moins optimistes de la part des chefs d'établissement.

Le troisième type de dispositifs est d'une certaine manière le plus ancien, puisqu'il est constitué par les actions du projet d'établissement, obligatoire à partir de 1989, mais il se décline différemment selon les contextes. Ce n'est que pour une minorité de chefs d'établissement interrogés, sept seulement pourrait-on dire, au vu de l'importance du thème dans la littérature officielle, qu'il constitue un ensemble cohérent au sens fort du terme, « plus que la somme des actions » (9). Le cas de Salvador Allende est en la

matière particulièrement emblématique puisque, en dépit de multiples actions très diverses et réussies (venue d'un romancier et d'une résistante, actions sur la circulation routière, projet sur « les valeurs » primé nationalement, actions en partenariats avec un dessinateur de bande dessinée), l'équipe de direction trouve que le collègue manque d'un « projet fédérateur » qui permettrait de coordonner davantage les différentes actions.

Dans bien d'autres établissements, l'idée d'une amélioration des résultats, ou de l'ambiance de l'établissement ne s'appuie pas forcément de manière très nette sur le projet d'établissement, même si les sorties ou les actions diverses sont en général vues comme des moyens de valoriser les élèves et d'améliorer les relations. Il faut rappeler aussi que dans certains établissements, le projet d'établissement est bien davantage animé par les acteurs de la « vie scolaire » : conseillers principaux d'éducation, conseillers d'orientation ou aide-éducateurs que par les enseignants eux-mêmes.

Enfin, le quatrième type de dispositifs ne concerne que certains établissements, classés en REP ou « zone violence », et il est censé avant tout faire face à des problèmes d'incivilités ou de décrochage. Classes-relais, dispositifs individualisés d'aide à l'insertion, école ouverte, sont autant ou même davantage centrés sur les problèmes de socialisation que sur l'apprentissage. A Salvador Allende, un dispositif de tutorat, animé par une enseignante de mathématique et regroupant une dizaine d'enseignants et le médecin scolaire a pour vocation d'anticiper les problèmes des élèves difficiles en les repérant dès le début de l'année et en leur attribuant un tuteur. Par contre, les enseignants de ce collège refusent depuis plusieurs années de participer aux dispositifs d'*École ouverte*, consistant à organiser des ateliers divers, ludiques, mi-scolaires dans les établissements durant les vacances scolaires.

Si l'ensemble de ces dispositifs contribue à l'émergence d'une pédagogie d'établissement, il ne remet pas ouvertement en question le principe de l'autonomie pédagogique des enseignants dans leur classe. Pourtant, il l'interroge tout de même en donnant un contenu au travail en équipe, en invitant à des formes d'individualisation pédagogique, à dépasser certains cloisonnements curriculaires, à introduire des pratiques d'évaluation différentes. Parfois porteurs de rupture dans l'ordinaire de la classe (Bouveau & Rochex, 1997), parfois censés précisément l'améliorer en permettant à des élèves de mieux y réussir, ils sont en tout cas les supports privilégiés de l'action pédagogique des directions d'établissement.

## **QUAND LA CLASSE S'OUVRE SUR L'ÉTABLISSEMENT : VERS UNE GESTION COLLECTIVE DES TÂCHES DE L'ORDRE SCOLAIRE ?**

Si pour un discours expert, les problèmes de gestion de classe sont solubles dans les compétences pédagogiques, un « bon » cours, adapté à tous et à chacun ne pouvant que bien se passer, force est de constater à partir des enquêtes empiriques qu'il s'agit là d'une représentation idéale qui correspond peu à la réalité. Le travail enseignant peut être analysé au travers de l'autonomisation relative d'une sphère relationnelle qui déborde, tout en la conditionnant, la sphère pédagogique proprement dite ou qui en constitue un préalable encombrant, un « sale boulot » consistant à gérer les interactions soumises à bien des aléas et à l'humeur des groupes. Les problèmes d'ordre scolaire, normalement gérés en huis-clos, sortent alors de la classe par le biais des difficultés professionnelles des enseignants, sans qu'ils soient l'objet de prescriptions explicites et d'ailleurs, en général, en dehors d'une volonté claire des enseignants.

Aucun chef d'établissement interrogé ne considère comme satisfaisants les moyens traditionnels à disposition lors du constat de problèmes récurrents de discipline. L'appel aux corps d'inspection, seuls responsables de l'évaluation pédagogique, ou la baisse de la note administrative (10) sont décrits comme assez peu efficaces et de plus, parfois sources de conflit ou de dévalorisation supplémentaire. Bien des chefs d'établissement peuvent être alors tentés de ne rien faire, préférant le prudent et bureaucratique « je ne veux pas le savoir ». Mais ce n'est pas toujours possible, puisque dans les cas les plus graves, la sécurité des personnes, dont ils sont responsables juridiquement, peut être engagée. Pour bien d'entre eux, ce n'est pas non plus souhaitable, le climat d'établissement (11) mis en péril par trop de classes agitées étant une de leurs préoccupations centrales. En fait, l'ordre scolaire est *de facto* un problème dont l'espace réel est l'établissement, même s'il n'est pas toujours reconnu comme tel. Il est l'objet d'une division du travail d'autant plus problématique que les problèmes y sont intenses (Payet, 1997 ; van Zanten, 2001 ; Kherroubi, 2003). On peut alors distinguer, à partir des tâches effectuées par les chefs d'établissement, trois grandes manières de les prendre en compte.

Au quotidien, et même s'ils ne sont pas en première ligne face aux élèves difficiles, qui sont en général

d'abord vus par les surveillants ou la vie scolaire (Masson, 1999 ; Andréo, 2005), ils sont tout de même amenés à gérer un certain nombre d'incidents qui se passent à l'intérieur des classes, soit au travers des exclusions de cours, soit au travers d'actions de médiation entre élèves et enseignants, ou entre enseignants et parents d'élèves. À Salvador Allende, le conflit entre un enseignant et une élève s'étendra à la famille lors d'une réunion de parents d'élèves et finira par un changement de classe de l'élève, l'agressivité ayant atteint un seuil tel que l'enseignant paraît ne plus pouvoir supporter la présence de la jeune fille. Il accuse d'ailleurs l'équipe de direction de trop l'écouter, et de ne pas assez le soutenir. De manière plus préventive, des coups de main ponctuels sont apportés à certains enseignants. Ce proviseur de lycée professionnel a patrouillé durant des mois à heures fixes devant la porte, laissée ouverte, d'un enseignant mis en difficulté par une classe. Quelques chefs d'établissement viennent parfois résoudre les problèmes dans les classes, tout en sachant que le « coup de gueule » et les « remontées de bretelles » ont leurs limites, et surtout leur paradoxe, puisque c'est surtout sa propre autorité que l'on renforce en tentant d'étayer celle de l'enseignant.

D'une manière moins ponctuelle, un certain nombre de chefs d'établissement disent s'engager dans des interactions de conseils et de soutiens en matière de gestion de classe, une des caractéristiques des personnels de direction non enseignants antérieurement étant qu'ils disent s'y aventurer moins, par peur de se voir refuser une légitimité en la matière. Ces entretiens ressemblent parfois à des entretiens d'évaluation ou de progrès, tels qu'ils existent dans les entreprises, sans que les chefs d'établissement ne reconnaissent forcément explicitement cette dimension. Le problème est alors l'aspect consommateur de temps et d'énergie de ce travail d'écoute, qui doit parfois se répéter. À Salvador Allende, une enseignante en difficulté sera le centre des préoccupations toute l'année d'observation, sans que ses problèmes de gestion de classe ne s'améliorent durablement. Le chef d'établissement interviendra dans sa classe, le groupe d'élèves le plus difficile devra rédiger une petite lettre d'excuse dans le bureau de la principale adjointe, après un cours particulièrement agité. Pourtant, le soutien de l'équipe de direction lui permet de gérer la situation, et même de connaître un mieux-être personnel, semble-t-il, vers la fin de la période d'enquête.

Enfin, la gestion de classe peut être prise en charge au niveau de l'organisation pédagogique elle-même.

La répartition des élèves, l'attribution des classes et les emplois du temps des enseignants les plus en difficulté sont évidemment l'occasion d'arbitrages et de dilemmes pour les équipes de direction, toujours conscientes qu'elles organisent aussi d'une certaine façon, en partie à l'aveugle, en partie par des stratégies conscientes de regroupement des élèves ou de construction d'équipes pédagogiques, les problèmes futurs de gestion de classe. Dans un gros lycée polyvalent, un proviseur essaie d'objectiver autant que possible les « risques » d'incidents en les estimant classe par classe, à la pré-rentrée, et en les formalisant sur des fiches. Mais il s'agit là d'un cas isolé. En fait, les équipes ne gèrent pas pour le moment explicitement et surtout collectivement l'organisation de l'établissement en mettant en son centre les problèmes de gestion de classe. Beaucoup laissent agir le cercle vicieux de l'enseignant en difficulté confronté à des classes faibles ou difficiles, parce que la matière y est dotée d'un moins fort coefficient à l'examen ou par désir d'épargner des classes scolairement plus prometteuses. Les problèmes de gestion de classe, restent, il est vrai, trop difficiles à évoquer dans les collectifs enseignants, tant ils sont porteurs de remise en question indissociablement professionnelle et personnelle (Barrère, 2002). Pourtant la gestion des difficultés enseignantes au quotidien est évoquée par tous les chefs d'établissements sans exception, y compris dans des établissements à publics favorisés ou de centre ville (12).

Si les deux mouvements interrogent à la fois l'autonomie du travail enseignant, et les tâches d'encadrement, ce n'est pas de la même manière. Le premier entend par pédagogie l'instauration de cadres de travail qui ont en commun une certaine différenciation, et leur caractère innovateur ; le deuxième concerne la difficulté à gérer la forme scolaire elle-même, au sens de la cohabitation dans un espace et pour un temps donné d'un enseignant et d'un groupe d'élèves. Le premier correspond, pour les équipes de direction, à un ensemble de tâches prescrites alors que le deuxième correspond à des tâches qui s'imposent à elles dans le quotidien de certains établissements. On peut penser que les enseignants dans leur ensemble pourraient voir d'un œil plus positif le deuxième processus, susceptible de leur apporter aide et soutien dans une tâche dont ils sont responsabilisés à l'extrême, que le premier, plus intrusif dans leur sphère d'expertise, mais le tabou qui pèse sur les problèmes d'autorité ordinaire et la manière dont se présente aujourd'hui la pédagogie d'établissement interdisent précisément un contrepoint aussi simple.

## UNE CONFLICTUALISATION PAR DÉFAUT ?

L'établissement scolaire est un lieu alternativement de débats et de moments plus silencieux de suspension des conflits possibles sur les situations vécues ou les actions à mener. Les chefs d'établissements, comme tous les cadres ou responsables, sont amenés à « agir dans plusieurs mondes », en articulant les références à une pluralité de références possibles de l'action éducative (Derouet & Dutercq 1998 ; Derouet, 1999), d'une manière qui ne correspond pas forcément aux arbitrages du monde enseignant. Le « management éducatif » qui tente de concilier la référence au civisme et à l'efficacité, voire aux préoccupations de renom, dans un monde de concurrence scolaire larvaire, est vu avec méfiance par certains enseignants, accepté par d'autres, sans que d'ailleurs les débats ne s'expriment forcément ouvertement. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est la manière dont les transformations évoquées, arrivent – ou non – à devenir des enjeux explicites dans l'établissement scolaire.

### **La difficile conflictualisation de la pédagogie d'établissement et son déplacement sur le problème de l'autorité**

La pédagogie d'établissement est difficile à discuter pour plusieurs raisons. D'une part, si le processus de professionnalisation visant à faire des enseignants des experts de la pédagogie rend compte d'un certain nombre d'évolutions, et en particulier de la constitution des IUFM, il ne se traduit pas forcément, dans le quotidien des établissements, par une augmentation de la capacité à en débattre. Pourtant, ces dispositifs pourraient être mis à l'épreuve de certaines critiques expertes si elles étaient relayées et portées au local, en particulier celles qui instruisent la déliaison de la modernisation pédagogique et de la démocratisation, soupçonnant la pédagogie de projet de contribuer à dévaloriser encore davantage le travail scolaire ordinaire ou l'effort d'abstraction nécessaire aux apprentissages par des pédagogies abusivement contextualisées (Bouveau & Rochex, 1997 ; Terrail, 2002 ; Kherroubi & Rochex, 2004). Mais la difficile circulation entre connaissances expertes et praticiens (Rayou, 2002) ainsi que l'appui de ces dispositifs sur des constats d'évidence comme la nécessité de soutenir ou de remotiver les élèves en difficulté ne favorisent guère les interrogations sur ces dispositifs (13).

Par ailleurs, pour une partie des enseignants, ils s'inscrivent en relative continuité avec leurs pratiques professionnelles en classe : tentatives d'indivi-

dualisation, travail sur la motivation sont aussi des tâches quotidiennes pour eux. Surtout, les groupes de remédiation, ou de travail sur projets, et *a fortiori* de prises en charge des élèves difficiles permettent aussi en général des relations plus paisibles, et atténuent les difficultés de la gestion de classe. Ainsi, au-delà parfois de toute considération pédagogique, ils permettent aux enseignants d'avoir affaire à un plus petit nombre d'élèves, satisfaisant ainsi une de leurs revendications les plus stables (14).

La plupart des chefs d'établissement interrogés apparaissent d'ailleurs à la recherche d'une hiérarchie pédagogique intermédiaire dans l'établissement (15), et cherchent à la constituer en s'appuyant sur les professeurs principaux, les coordonnateurs disciplinaires ou les porteurs de divers dispositifs. Mais elle émerge à peine, et les chefs d'établissement la considèrent dans l'ensemble pour l'instant davantage comme une structure d'appui et d'aide à leur propre travail, voire comme un moyen de contourner les syndicats. Un proviseur de lycée, mais c'est un cas extrême, parle même d'enseignants qui lui seraient « inféodés ». Du coup, le travail d'expertise quotidienne est très souvent effectué par les équipes de direction elles-mêmes, et sans vraiment de débat, lorsque, par exemple, elles jugent trop important le volume des sorties et des voyages au regard de projets plus scolaires, ou qu'elles contestent des projets au vu de leur manque d'efficacité supposé en termes de résultats.

Les recherches ont souvent classé les chefs d'établissement selon leur degré d'interventionnisme pédagogique (Guillaume, 1997 ; Cousin, 1998). Si les chefs d'établissement les plus volontaristes ont été crédités d'une efficacité supérieure par certaines recherches (Ballion, 1986), force est de constater, au vu de notre propre enquête, qu'un certain nombre d'entre eux font face à des conflits très vifs avec les enseignants. Mais, de manière frappante, ces conflits ne concernent pas la pédagogie d'établissement qu'ils tentent de mettre en place mais en général leur « autoritarisme », leurs styles de relations avec les enseignants. Dans un lycée polyvalent, la restructuration d'un établissement autour du développement durable, articulant un projet d'établissement extrêmement ambitieux à des ouvertures de section n'est pas mis en question par les enseignants. La restructuration d'un autre lycée en divers services, consacrés aux nouvelles technologies, à la gestion des ressources humaines ou à la pédagogie n'est pas non plus critiquée frontalement, et le projet d'établissement est voté facilement au conseil d'administration. Par contre les deux proviseurs font face à des conflits très

durs, en particulier avec les représentants du SNES, qui les accusent d'abus de pouvoir, et même pour l'un d'entre eux, en conflit avec trois enseignantes, d'être un « tyran misogyne ».

### **La conflictualisation en creux de la gestion de classe par le problème des sanctions**

La construction des problèmes de gestion de classe en enjeu collectif n'est pas plus facile, bien au contraire. En effet, les aléas du désordre scolaire restent vécus comme la responsabilité individuelle de l'enseignant, alors même qu'ils résultent de transformations macro-sociales, où la massification de l'enseignement et les évolutions des rapports d'autorité entre générations sont au premier plan. Mais peu socialisés, ils restent facilement l'objet de culpabilité ou de honte et constituent un indice synthétique d'échec professionnel (Barrère, 2002a). La gestion de classe apparaît comme le chaînon manquant d'un travail en équipes qui pourtant pourrait y trouver une véritable justification, en permettant de transférer au collectif une partie de la charge mentale que font peser ces problèmes sur l'exercice du métier (Barrère, 2002b).

Mais il n'en reste pas moins que les enseignants ressentent et expriment le besoin d'être soutenus en dehors de la classe par les personnels de la vie scolaire ou par les directions. C'est alors par le biais de l'absence de soutien que les enjeux de la gestion de classe sont conflictualisés, pour ainsi dire en creux, de deux manières différentes. Tout d'abord au travers des sanctions. Les chefs d'établissement interrogés disent tous ressentir une pression globale à la sanction de la part des enseignants, qui sont prompts à les taxer de laxisme ou de faiblesse. Pourtant, il leur arrive très fréquemment d'interroger une demande de sanction qu'ils jugent trop lourde ou d'essayer de ralentir la réactivité enseignante en cas d'incidents en interprétant au cas par cas les incivilités des élèves en fonction des contextes. Soutenir systématiquement les enseignants par les sanctions est tout sauf évident pour eux car ils développent dans l'ensemble un discours critique sur l'« incivilité enseignante » qui les amène à considérer que, dans un certain nombre de cas, les torts sont plus que partagés. Enseignants injurieux, coutumiers de la « brimade orale », ou n'hésitant pas devant « les noms d'oiseaux », comportements à la limite du racisme, ou même acharnement obsessionnel sur tel ou tel élève, injustices flagrantes, les anecdotes sont légion dans les entretiens. Mais les conflits ponctuels en conseils de discipline ou en

conseils de classe ne sont que rarement l'occasion d'une réflexion collective. Et de toutes façons, elles ne sont qu'une manière bien particulière et partielle d'aborder les problèmes de gestion de classe, sans remise en question ou explicitation des pratiques enseignantes.

La deuxième manière de conflictualiser les demandes de soutien, réelles ou symboliques, se focalise alors sur la question de la présence physique du chef d'établissement. Souvent retenus à l'extérieur pour de multiples activités institutionnelles, partenariales ou de représentation (16), ou trop enfermés dans leur bureau, dans une définition bureaucratique du métier, certains chefs d'établissement reconnaissent d'ailleurs eux-mêmes qu'ils s'exposent à ce reproche. Comment un chef d'établissement absent peut-il alors soutenir les enseignants et effectuer ce travail relationnel si précieux lorsque la classe déborde d'elle-même ?

### **La traduction syndicale des conflits de l'autonomie enseignante**

Si bien des enseignants appellent « patron » le chef d'établissement, avec d'ailleurs, une dose de distance humoristique variable, cette appellation prend plus ou moins de consistance en fonction des rapports réels entretenus par les équipes de direction avec les sections syndicales, principalement celles du SNES, le syndicat majoritaire (17). Les chefs d'établissement se classent spontanément entre ceux qui ont – ou n'ont pas – « des CA durs », les conseils d'administration étant les lieux d'expression institutionnalisés des conflits avec les syndicats.

Pourtant la traduction syndicale des enjeux de l'autonomie enseignante témoigne là aussi de la difficulté actuelle à les considérer en tant que tels.

Sur le plan pédagogique, les syndicalistes n'ont pas de positions strictement différentes de l'ensemble de leurs collègues (Robert & Mornettas, 1994) et s'ils sont parfois aussi des innovateurs pédagogiques dans leurs classes, ce n'est pas vraiment sur ce terrain-là qu'ils conflictualisent les situations. Lorsqu'ils le font, c'est donc largement en prenant acte du déplacement vers les relations d'autorité et du thème des abus de pouvoir. Le proviseur du lycée à projet environnemental, déjà évoqué, se voit contester au conseil d'administration à propos des attributions de cette même instance, les enseignants désirant y voir traiter des sujets comme les dates de conseil de classe, qui lui paraissent triviaux. L'année de l'enquête, deux autres

conflits éclatent au CA : l'un à propos de la date de libération des élèves de terminale, qu'il veut repousser pour leur permettre de réviser au lycée, l'autre à propos de la suppression d'une plage d'évaluation commune. Dans l'autre lycée évoqué, c'est au contraire l'établissement de plages d'évaluations communes qui sera contesté et non le projet global de restructuration du lycée. Ce sont les modifications de l'offre scolaire par l'ouverture d'options, ou les dispositifs de lutte contre le décrochage et la violence qui donnent lieu sans doute aux débats les plus institutionnalisés dans les établissements (18). L'ouverture de sections européennes dans un lycée, nécessaire selon le proviseur pour affronter la concurrence locale, sera très mal acceptée par une partie des enseignants. Si elle sera effective, le conflit participera à une situation d'affrontement qui conduira au départ du chef d'établissement. Dans un collège, un dispositif-relais interne sera l'objet d'un grave conflit, les débats portant moins sur sa nature que sur la décision autoritaire de le supprimer.

En fait, une grande partie des conflits syndicaux tels qu'ils s'expriment au conseil d'administration concerne davantage les tâches plus traditionnelles de gestion administrative ou financière de l'établissement, le vote du budget étant parfois l'objet d'après discussions sur l'utilisation des fonds (19). Les syndicats ont, selon les chefs d'établissement, une propension trop systématique à l'épargne, ce qui peut masquer des conflits sur l'utilisation des moyens. En dehors du CA, l'évaluation formelle des enseignants peut être également un motif fréquent de conflits, lorsque les chefs d'établissement utilisent leurs marges de manœuvre à la baisse, en refusant d'avancer une note en stricte fonction de l'ancienneté, mais aussi de soutenir ou d'accréditer des pratiques pédagogiques qui leur paraissent injustifiables. Les différends de l'évaluation s'articulent certes avec les nouveaux enjeux – ce sont parfois des enseignants insuffisamment participatifs au niveau de l'établissement ou ayant de graves problèmes de gestion de classe qui sont concernés, mais ils sont rarement posés comme tels. Dans les pires des cas, les conflits syndicaux dépassent des enjeux circonscrits : ils sont alors généralisés à l'ensemble de l'établissement, éventuellement en divisant les équipes enseignantes. L'établissement devient alors un champ de bataille, les conflits produisent un climat général de tension qui rend les désaccords globaux, sans plus de localisation possible, et susceptibles de dérapages dans le monde très humain des agressions personnelles (Derouet & Dutercq, 1998), dont les chefs d'établissement reconnaissent qu'ils peuvent alors envahir leur

vie privée (20). Ainsi, dans l'ensemble, la conflictualisation syndicale dans l'établissement se fait bien davantage en entérinant le déplacement des enjeux pédagogiques sur les questions d'abus d'autorité et de déficit de présence qu'en les considérant en tant que tels, ainsi qu'en atteste d'ailleurs la place réduite des questions pédagogiques dans les conseils d'administration. Elle ne lève pas non plus les tabous sur les problèmes de gestion de classe ordinaire, à moins qu'ils ne soient durcis, dans les cas les plus extrêmes, en termes de violence scolaire, et puissent alors s'exprimer en termes de sécurité des personnels et de revendications de moyens.

## CONCLUSION

Si le rôle pédagogique des chefs d'établissement entre bien en tension avec les contours de l'autonomie enseignante, si la pédagogie d'établissement et le soutien à la gestion de classe sont des enjeux quotidiens de la vie des collèges et lycées, ils sont aujourd'hui moins l'objet de débats formalisés que d'accords tacites. Certains chefs d'établissements échangent en effet une implication dans l'établissement contre un soutien potentiel, une reconnaissance des difficultés quotidiennes des équipes. L'échange est d'autant moins coûteux qu'une partie des enseignants ou au moins adhère aux nouveaux dispositifs pédagogiques ou au projet d'établissement ; il est d'autant plus avantageux pour les enseignants qu'ils éprouvent au quotidien ce besoin de soutien. C'est pour cette raison qu'il est potentiellement bien davantage présent dans les établissements difficiles (van Zanten *et al.*, 2002), pouvant être décrit alors comme un processus de mobilisation.

*A contrario*, les cas de figures les plus conflictuels se rencontrent dans des établissements où certains chefs d'établissements combinent un fort interventionnisme pédagogique et un déficit relatif de soutien, qu'il se manifeste par ce que les enseignants considèrent comme une faiblesse dans la prise de sanctions ou par un désengagement de l'établissement. Si ces conflits sont alors vécus par les directions d'établissement comme un face à face entre réforme organisationnelle et « résistance enseignante », taxée d'individualisme structurel ou de corporatisme, soutenue par des syndicalistes qu'ils accusent parfois « de mauvaise foi », on voit bien comment on peut les lire à partir des tensions actuelles de l'autonomie au travail.



Ces enjeux sont peu conflictualisés pour l'instant, à un moment où les syndicats, dans le monde enseignant comme ailleurs, peinent à trouver leur place face à une expertise qui se fait parfois largement en dehors d'eux (Durand, 2004) et à des dispositifs d'écoute des travailleurs où ils sont parfois pris de vitesse dans les directions (Dejours, 1998). Or, débattre des dispositifs pédagogiques dans un contexte précis, de leur évaluation, discuter également les constats faits sur un établissement à partir des indicateurs qui en rendent compte, sont de réels enjeux, alors même que, malgré leur manque de temps, les

directions d'établissement s'acquittent bien souvent seules de ce travail d'expertise ordinaire. C'est aussi en se reconstruisant de manière plus collective, autour des problèmes quotidiens du travail enseignant que les enjeux de l'autonomie deviendront ceux de l'établissement comme démocratie locale.

Anne Barrère  
anbarrere@nordnet.fr  
Université Lille 3

Équipe de recherche sur les interactions professions, éducation, orientation (Proféor)

## NOTES

- (1) L'enquête a été effectuée de 2003 à 2005, à partir de quarante entretiens semi-directifs longs (deux heures environ) effectués dans des établissements de la région Nord-Pas-de-Calais (vingt en collèges dont cinq en Réseau d'éducation prioritaire (REP), dix lycées généraux et technique, dix lycées professionnels) et d'une observation ethnographique d'une année complète (2004) d'une équipe de direction dans un collège situé en REP du Nord-Pas-de-Calais. Ce collège de 640 élèves est anonyme ici sous le nom de collège Salvador Allende. Le principal est en poste depuis quatre ans au moment de l'enquête et la principale adjointe depuis trois ans. Comme dans toute enquête qualitative de type inductif, le raisonnement est construit à partir du matériel, qui peut aussi servir à l'illustrer, ce que nous ferons davantage en référence à l'observation qu'avec des citations d'entretiens, pour des raisons d'espace. Cependant, la partie sur les conflits fera appel à d'autres situations évoquées dans les entretiens, l'équipe de direction de Salvador Allende n'en vivant pas de majeurs. Ce collège dont les résultats au brevet sont inférieurs à la moyenne académique, est engagé dans un effort, couronné de succès, de baisse des incivilités et d'amélioration de sa réputation.
- (2) Les chefs d'établissement restent encore très majoritairement d'anciens enseignants, même si leur origine a tendance à se diversifier en particulier à la faveur de l'extinction du corps des PEGC qui représentait 30 % des chefs d'établissement dans les années 1970 et d'une montée de personnels issus du premier degré et de l'enseignement adapté. En dehors de l'enseignement, la proportion de personnels issus des métiers de l'éducation et de l'orientation augmente également. Pour le concours 2004 de la deuxième catégorie, par exemple, les reçus étaient à 50 % des certifiés, à 13,4 % des enseignants de lycée professionnel, à 11,5 % des enseignants du premier degré. Les personnels d'éducation et issus de l'enseignement adapté représentaient 21 % des candidats et les personnels d'orientation 3 %. Le concours de première catégorie n'est présenté, par définition que par des agrégés, la réforme du statut des personnels de direction mise en œuvre à partir de 2001 assouplissant les voies de passage entre les deux catégories (France, 2004).
- (3) Dans l'enquête, six chefs d'établissement appartiennent à ce groupe et cherchent nettement à promouvoir des pratiques de pédagogies différenciées ou de projet.
- (4) En Réseau d'éducation prioritaire, ou en « zone sensible » et « zone violence », des moyens supplémentaires donnent évidemment plus de marge de manœuvre à ce niveau aux directions d'établissement comme le font remarquer surtout... les chefs d'établissement des collèges dits « favorisés ».
- (5) D'autres résultent, de plus en plus, de négociations, voire d'initiatives des collectives locales, qui sont amenés à développer depuis quelques années de véritables politiques éducatives plus ou moins en tensions avec les politiques du ministère. Les dispositifs peuvent alors parfois s'additionner dans un même établissement (Dutercq, 2000).
- (6) Il est à noter que dans plusieurs collèges REP où nous avons enquêté, les dispositifs de soutien servent aussi à aider les meilleurs élèves, dans la perspective d'une orientation en lycée, et de crainte que le niveau moyen du collège ne les pénalise. Certaines décisions de constitution ou de composition de classes relèvent aussi de cette sphère d'action, lorsque par exemple sont constituées en lycée des classes de doublants ou « à projets », qui contraignent au principe de l'hétérogénéité, mais sont censées s'attaquer de manière plus spécifique aux problèmes d'échec scolaire.
- (7) Appelés parcours diversifiés dans leur première formulation en 1996, puis travaux croisés en 1998, ils s'appellent Itinéraires de découverte depuis 2002.
- (8) Expérimentés en 1999, ils sont généralisés en 2000, supprimés en Terminale par la réforme Fillon, en 2004.
- (9) Plusieurs rapports officiels sont cependant tout à fait lucides, sur les faiblesses effectives du pilotage par le projet (voir par exemple, Dulot, 1998).
- (10) Rappelons qu'elle comprend un item appelé « autorité, rayonnement ».
- (11) La notion de climat d'établissement, restée floue en tant que notion heuristique est cependant très fédératrice de bien des évaluations qualitatives des établissements de la part de leurs acteurs, qui raisonnent très souvent en ces termes. Pour une mise en perspective de la notion dans les travaux de base ethnographique, voir Derouet, 1987.
- (12) De manière troublante, le nombre d'enseignants en difficulté chronique font l'objet de la même estimation, quel que soit l'établissement, sa taille, et la difficulté de son public : de deux à cinq, c'est-à-dire une infime minorité. Ce chiffre témoigne sans doute de l'adaptation de la définition de « l'enseignant à problèmes » au contexte de l'établissement.
- (13) *A contrario*, en marge de l'enquête, l'organisation d'une journée de formation des professeurs principaux de lycée dans l'Est de la France, sur le thème de l'évaluation des élèves, où j'intervenais à partir d'un exposé de recherches antérieures, fut l'occasion d'une réflexion contradictoire sur la proposition de création d'une seconde de remédiation pour des élèves faibles. J'y développais des résultats de recherche montrant les dangers des regroupements par niveau (en m'appuyant sur les travaux de l'IREDU en particulier). Une année après, rencontrant par hasard une des enseignantes du stage, j'apprendrai que cette proposition a finalement été rejetée. Je dois préciser qu'un responsable syndical s'était fortement investi également dans cette journée, souhaitée par le proviseur mais organisée par lui-même.
- (14) On peut ainsi sans doute interpréter le fait que certains modules, contestés parfois syndicalement lors de leur mise en place, soient par la suite défendus lorsqu'ils sont remis en question.
- (15) Cinq d'entre eux ont d'ailleurs institué une commission pédagogique, chargée de fédérer les projets ou de les organiser. L'idée

d'instaurer une commission pédagogique a été évoquée dans plusieurs textes officiels. Le protocole signé en 2002 sur la revalorisation du métier de chef d'établissement parle de « conseil pédagogique à venir ».

- (16) Les enquêtés estiment de deux à six demi-journées hebdomadaire par semaine, selon les cas, leur durée moyenne d'absence de l'établissement.
- (17) Les chefs d'établissement réfutent d'ailleurs énergiquement une interprétation des rapports entre direction et enseignants sur le mode du conflit de classe. « Pour certains collègues, ce sera toujours le cas, il y a une espèce de lutte de classes dans l'établissement » ; « Moi, je suis pas le représentant du grand capital attaqué par le prolétariat... »
- (18) Avec plus ponctuellement, quelques projets de voyage à Euro-Disney !

(19) Rappelons que sur les problèmes les plus importants, Dotation horaire globale ou suppression de postes, le chef d'établissement n'a guère de marges de manœuvre, les moyens lui étant attribués d'« en haut ». Le CA ne se prononce que sur la répartition du budget. Un des moyens pour protester contre une réduction de moyens est alors de ne pas voter sa répartition ou de s'abstenir, sans que le chef d'établissement ne soit mis en cause en général, et alors qu'il déplore lui-même en général cette baisse de moyens.

(20) Le SNPDEN, principal syndicat des chefs d'établissement a demandé il y a quelques temps à rencontrer le SNES pour évoquer des cas de « harcèlement » par les enseignants. Le SNES a dit découvrir le problème, dont on peut être évidemment sûr qu'il se pose aussi en sens inverse, cette notion problématique rendant l'accusation réversible (Le Goff, 2003).

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDRÉO C. (2005). *Déviance scolaire et ordre social*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- BALLION R. (1986). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette.
- BARRÈRE A. (2002a). « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents », *Déviance et société*, vol. 26, n° 1, p. 3-19.
- BARRÈRE A. (2002b). « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? ». *Sociologie du travail*, vol. 44, n° 4, p. 481-487.
- BLANCHET R. ; WIENER C. & ISAMBERT J.-P. (1999). *La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à Madame la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire*. Paris : MENRT, 67 p.
- BOULET M.-H. ; DELATTRE J. & SAGOT M. (1996). « Travail encadré des lycéens ». *Spirale* n° 33, p. 53-71.
- BOUVEAU P. & ROCHEX J.-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette.
- BRAXMEYER N. & DO C.-L. (2002). *Le travail en commun des enseignants du second degré*. Vanves [Hauts-de-Seine] : Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche : Direction de la programmation et du développement [Les Dossiers-MJENR ; n° 131].
- COMBAZ G. (2002). « Le projet d'établissement scolaire : vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports État-école ». *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 7-19.
- COUSIN O. (1998). *L'efficacité des collègues*. Paris : PUF.
- DEMAILLY L. (2005). « Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France ». In C. Lessard & P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation*. Laval [Québec] : Presses de l'université Laval, p. 115-123.
- DEMAILLY L. (1998). « La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels ». *Travail et emploi*, n° 76, p. 3-13.
- DEJOURS C. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Éd. du Seuil.
- DEROUET J.-L. (1987). « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe ». *Revue française de pédagogie*, n° 78, p. 153-170.
- DEROUET J.-L. & DUTERCQ Y. [dir.] (1998). *L'établissement scolaire, entre autonomie locale et service public*. Paris : ESF ; INRP.
- DEROUET J.-L. [dir.] (1999). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles ; Paris : De Boeck ; INRP.
- DEROUET J.-L. (2000). « L'administration de l'éducation nationale : l'école de la République face au nouveau management public ». In A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 103-112.
- DULOT A. (1998). *Politique d'établissement et politiques publiques*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.
- DUTERCQ Y. (2003). « L'évolution du métier et des missions des principaux de collège ». In J.-L. Derouet (dir.), *Le collège unique en questions*. Paris : PUF, p. 301-311.
- DUPRIEZ V. (2002). « Les établissements et leur contexte : entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ». In C. Maroy, *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck, p. 55-93.
- DURAND J.-P. (2004). *La chaîne invisible*. Paris : Éd. du Seuil.
- DURU-BELLAT M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : PUF.
- FABRE M. (2006). « La pédagogie et les pédagogies ». In J. Beillerot & N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, p. 501-512.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2004). *Rapport de jury du concours de recrutement des personnels de direction d'établissements d'enseignement et de formation*. Paris : Scéren/CNDP.
- GATHER THURLER M. (2001). *Innovier dans l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- GUILLAUME F.-R. (1997a). « Le rôle pédagogique des chefs d'établissement en fonction de leurs conceptions pédagogiques ». *Éducatifs et formations* n° 49, p. 13-19.
- GUILLAUME F.-R. (1997b). « Typologie des chefs d'établissement en fonction de leurs conceptions pédagogiques », *Éducatifs et formations* n° 49, p. 21-22.

- HOUSSAYE J. (1999). « Le soutien va-t-il tuer la pédagogie différenciée ? ». *Cahiers pédagogiques*, n° 376-377, p. 13-15.
- KERLAN A. (2003). « Parcours diversifiés : le collège unique en trompe-l'œil ? ». In J.-L. Derouet (dir.), *Le collège unique en questions*. Paris : PUF, p. 133-149.
- KHERROUBI M. (2003). « La division du travail éducatif à l'épreuve du désordre scolaire ». In J.-L. Derouet (dir.), *Le collège unique en questions*. Paris : PUF, p. 327-339.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004). « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 115-190.
- LE GOFF J.-P. (2003). « que veut-dire le harcèlement moral ». *Le débat*, n° 123, p. 141-161 & n° 124, p. 99-116.
- MASSON P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire*. Paris : PUF.
- MERLE P. (2005). *L'élève humilié : l'école un espace de non droit*. Paris : PUF.
- OBIN J.-P. (1996). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette.
- PAYET J.-P. (1997). « Le sale boulot : division morale du travail dans un collège de banlieue », *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 75-89.
- PELAGE A. (2000). « Les transformations du rôle du chef d'établissement d'enseignement secondaire ». In A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 219-228.
- PELAGE A. (2003). « La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 145, p. 21-36.
- RAYOU P. [coord.] (2002). *Éducatifs et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 9 : « À quoi sert la sociologie de l'éducation ? ».
- ROBERT A. & MORNETTAS J.-J. (1994). « Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession ». *Revue française de pédagogie*, n° 109, p. 89-105.
- TARDIF M. & LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- TERRAIL J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : La Découverte.
- VAN ZANTEN A. ; GROSPIRON M.-F. ; KHERROUBI M. & ROBERT A. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris : La Dispute.



# Attractivité et différenciation des sites universitaires : une analyse de cas en Aquitaine

Georges Felouzis

---

*L'article propose une réflexion sur la territorialisation de l'enseignement supérieur du point de vue des parcours étudiants. Il considère l'ensemble des étudiants primo entrants en 1997 dans un site universitaire en Aquitaine, ce qui correspond à environ 11 800 étudiants. Il propose un ensemble d'indicateurs (nombre théorique d'étudiants par site, taux de recrutement local, taux de rétention locale et taux d'étudiants hors académie) dont les variations en fonction du site d'étude et de la filière montrent trois faits essentiels. 1. L'attractivité des sites dépend de facteurs très variés tels que le statut (délocalisé ou de plein exercice), la situation géographique, la taille et la discipline enseignées. 2. Cette attractivité a des conséquences sur la nature du public de chaque site et filières, mesurée par la proportion d'étudiants à l'heure, de bacheliers généraux et de milieu cadre. 3. La nature de l'offre de formation dans une discipline donnée en Aquitaine influe nettement sur la composition sociale et académique des différents sites. La comparaison entre le public « attendu » et le public « observé » montre de nettes différences qui reflètent une division du travail entre les sites centraux et leurs antennes délocalisées.*

---

**Descripteurs (TEE) :** Aquitaine, étudiants, offre de formation, universités.

Les politiques d'enseignement supérieur depuis la fin des années 1980 ont orienté le développement universitaire vers une territorialisation croissante des premiers cycles (Filâtre, 2003). Ce phénomène correspond d'abord à l'émergence des collectivités territoriales comme acteur à part entière des politiques universitaires. Non pas seulement comme bailleurs de fonds, mais aussi comme acteurs animés d'une volonté pour, entre autres, susciter un développement local. Cette territorialisation s'est concrétisée par le développement de nouveaux sites universitaires

délocalisés. Le « maillage territorial » est aujourd'hui d'une densité sans précédent en France. Les capitales régionales n'ont plus le monopole des formations supérieures, et les villes moyennes accueillent pour la plupart des formations de premier cycle universitaire, d'IUT, voire des formations de niveau Master (France, 2003).

Cette territorialisation de l'enseignement supérieur est le fruit de processus multiples qui doivent autant à la politique de décentralisation, qu'aux plans

« Université 2000 » et « U3M » et à la volonté de l'État de créer des « systèmes régionaux d'enseignement supérieur ». Ce processus a abouti à la création progressive d'un « service public de proximité » d'enseignement supérieur, favorisant l'accès à l'université, plus ouverte aux enfants issus de milieux modestes (Bourdon *et al.*, 1994). L'une des fonctions des délocalisations est donc de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur, et de ce point de vue le pari est réussi. Les sites implantés dans les villes moyennes attirent un public socialement moins favorisé que les sites centraux et scolairement moins performant. Ils contribuent ainsi à favoriser la poursuite d'étude dans le supérieur et recrutent de nouveaux publics pour les universités. On peut ajouter à ce premier point qu'en termes de probabilités de réussite, beaucoup de sites délocalisés n'ont pas à rougir de leurs performances, tant il est vrai que la réussite peut y être équivalente à celle des sites centraux (Felouzis, 2001a ; Michaut, 2005).

La territorialisation de l'enseignement supérieur a suscité de larges courants de recherche en politiques publiques qui se proposent d'analyser les processus de construction de l'offre de formation locale, le poids des différents acteurs institutionnels, les évolutions du rôle des collectivités locales, etc. Elle a aussi suscité, mais dans une moindre mesure, des réflexions sur les conséquences de ces délocalisations sur les acteurs de l'université, qu'il s'agisse des universitaires (Losego, 2004), de la recherche (Grossetti, 1995), ou encore des parcours étudiants (Felouzis, 2001b). L'une des questions que l'on se pose aujourd'hui sur les sites délocalisés est celle de leur avenir dans le contexte actuel de baisse des effectifs universitaires. À la fin de la décennie 1980, le nombre d'étudiants ne cesse d'augmenter. Le taux de croissance annuel frôle les 10 % et les sites délocalisés ont été une des solutions envisagées pour « désengorger » les universités massifiées des grandes métropoles régionales. Aujourd'hui, la tendance s'est inversée. Dans la plupart des grandes disciplines, le nombre d'étudiants a baissé de manière significative depuis la rentrée charnière de 1995. En Sciences, les effectifs universitaires (hors IUT) passent de plus de 63 000 à la rentrée 1995 à 32 000 à la rentrée 2004 (- 50 % environ), en droit la baisse des effectifs est de 22 %, et de 14 % environ en Lettres et Sciences humaines, en Sciences économiques et AES (France, 2004). Les sites délocalisés, qui font aujourd'hui pleinement partie du paysage universitaire de nos régions, s'en trouvent fragilisés. D'abord parce que le nombre de leurs étudiants tend à baisser. Ensuite parce que la complémentarité dans la gestion des flux étudiants qui les unissaient à leur

université de référence peut facilement devenir une concurrence dans un contexte de baisse des effectifs universitaires.

Il devient alors pertinent de se questionner sur les effets de ce nouveau contexte de concurrence entre les sites universitaires régionaux, et ainsi comprendre comment se construit l'attractivité des sites, comment les flux étudiants s'orientent vers tel ou tel site, et quelles sont les conséquences de ces choix sur la composition académique et sociale des premiers cycles universitaires. Les effets de site à l'université, que l'on mesure habituellement en fonction des taux d'accès à tel ou tel niveau de certification universitaire (Felouzis, 2000), se conçoivent ici en fonction de l'attractivité et de ses effets sur la nature de leur public en premier cycle. Sur l'ensemble de l'Aquitaine, certaines disciplines sont enseignées sur plusieurs sites dont le statut est contrasté (de plein exercice ou délocalisé), d'autres ne sont enseignées que dans des sites de plein exercice, d'autres enfin sont le monopole d'un site unique, par exemple la médecine à Bordeaux.

Dans ce foisonnement de possibilités, quels sont les sites qui peuvent être définis comme « attractifs » et ceux qui le sont moins ? Les données dont nous disposons sont issues d'une recherche sur les effets d'établissement à l'université (1) dont la base empirique est une cohorte d'étudiants primo-entrants dans une formation universitaire en Aquitaine en 1997. La recherche a porté sur les taux d'accès en second cycle « toutes choses égales par ailleurs » en fonction du site. Cela représente plus de 11 800 étudiants inscrits soit en premier cycle, soit en IUT. Sur ces 11 800 étudiants, certains choisissent une filière enseignée dans une seule université et un seul site. Les études médicales sont dans ce cas, ainsi que la pharmacie. Cela signifie que les étudiants n'ont pas le choix du site en Aquitaine et que seule une inscription à Bordeaux est possible pour eux. Dans d'autres cas, le choix du site est rendu possible par une territorialisation de certaines filières, même si les contraintes liées au lieu d'habitation ne sont pas à négliger. Le fichier SISE (2) ne considère que les étudiants inscrits dans une formation universitaire, ce qui exclu de fait les bacheliers inscrits en classes préparatoire, BTS ou encore dans des formations ne dépendant pas de l'enseignement supérieur universitaire. Le propos de cet article n'est donc pas d'étudier les orientations post-baccalauréat en général, car dans ce cas, les données disponibles ne rendraient pas compte de l'ensemble des choix possibles : un bachelier peut en effet ne pas

s'inscrire dans l'enseignement supérieur, s'orienter vers une grande école, une école de commerce ou encore vers la préparation d'un BTS. Il s'agit plutôt de nous questionner sur le choix du site d'étude par les étudiants inscrits dans une discipline donnée, et ses conséquences éventuelles sur la nature du public de chaque site.

Dans la réalité toutefois, le champ des possibles est bien plus étendu. Un étudiant peut choisir d'étudier dans une autre académie que celle où il a passé son baccalauréat. C'est là aussi une des limites de nos données. Nous ne pouvons que partiellement évaluer les transferts inter académiques lors de la première inscription. Le nombre d'étudiants inscrits en Aquitaine en première année et venant d'une autre académie nous est connu, mais le nombre de bacheliers aquitains s'inscrivant dans une autre académie nous échappe. On peut donc considérer que nous disposons de données permettant d'approcher la question du choix du site de façon à raisonner sur des étudiants inscrits dans une des disciplines universitaires en Aquitaine. On peut ainsi approcher le public « naturellement » dévolu à chaque site, et le public « réellement » inscrit.

## LE CHOIX DU SITE : ÉLÉMENTS DE MÉTHODE

Contrairement à l'enseignement secondaire, pour lequel les établissements sont « sectorisés », c'est-à-dire qu'ils recrutent dans un secteur prédéfini, les sites universitaires ne sont en rien limités dans leurs modalités de recrutement. Pour comprendre les modalités et les conséquences du choix du site par les étudiants, il nous faut construire un critère permettant d'évaluer le public susceptible de s'inscrire dans chaque site universitaire. Ce critère est construit à partir de la résidence d'origine des étudiants, c'est-à-dire par le domicile des parents. Ce domicile est

défini ici en fonction du département. Cinq départements composent l'académie : La Dordogne (24), la Gironde (33), les Landes (40), le Lot-et-Garonne (47) et les Pyrénées-Atlantiques (64).

On peut donc définir le public « naturel » de chaque site en fonction de son département. La comparaison de ce « public attendu » avec la réalité observée donne une mesure des choix d'inscription et de leurs conséquences en termes de composition sociale et scolaire des sites en première année. C'est ainsi que le *nombre théorique d'étudiants* est construit en considérant simplement le « bassin d'étudiants » du département pour chaque site et discipline. La comparaison avec le nombre réel d'inscrits permet d'apprécier l'attractivité des sites. Toutefois, ces indicateurs ne peuvent être lus de façon « directe », car tous les départements ne proposent pas un enseignement dans toutes les disciplines, et d'autres proposent les mêmes formations dans deux sites différents. Il faudra donc se garder d'interpréter un « gain » ou une « perte » d'étudiants par rapport à la situation théorique comme on interpréterait le même phénomène en comparant des établissements d'enseignement secondaire. Par exemple en Économie et Gestion dans les Pyrénées-Atlantiques, deux sites proposent un enseignement (Pau et Bayonne). Nécessairement, chaque site ne fera pas « le plein » des étudiants du département. Mais l'on sait par ailleurs que les étudiants des Landes ou du Lot-et-Garonne peuvent très bien choisir l'un de ces sites. Ce qui nous conduit à raisonner en termes de *taux de recrutement local* pour un site et une filière donnée. Il s'agit de la proportion d'étudiants de première année d'un site et d'une discipline dont les parents sont domiciliés dans le même département que le site d'étude. De même, le *taux de rétention locale* correspond, pour une discipline donnée, à la proportion d'étudiants d'un département inscrits dans le site de leur département. Enfin, le *taux d'étudiants hors académie* est aussi un indicateur, plus classique, d'attractivité d'un site.

Tableau I. – **Sciences économiques et gestion.**  
Nombre d'étudiants « théorique » et « observé » en Aquitaine

	Nombre d'étudiants théorique	Nombre d'étudiants observé	Différence brute	Différence relative
Bordeaux	251	419	+ 168	+ 67 %
Bayonne	133	60	- 73	- 55 %
Pau	133	105	- 28	- 21 %

Tableau II. – **Sciences économiques et gestion.**  
Site d'étude en fonction du département de résidence des parents

Nb	Site d'étude			
	Bayonne	« Bordeaux campus »	Pau	Total
Dordogne		33		33
Gironde		249	2	251
Hors académie		57	13	70
Inconnu	2	12	1	15
Landes	7	24	21	53
Lot-et-Garonne		28	2	30
Pyrénées-Atlantiques	51	16	66	133
Total	30	419	105	584

Un exemple permettra d'éclairer la nature de ces indicateurs. Les Sciences économiques et Gestion rassemblent en Aquitaine en 1997, 584 étudiants primo-entrants. Trois sites dispensent un enseignement de premier cycle dans cette discipline. Il s'agit de « Bordeaux campus » (3), Bayonne et Pau.

Le nombre théorique d'étudiants à Bordeaux est de seulement 251 : c'est le nombre d'inscrits dans cette discipline dont les parents habitent le département de la Gironde. Toutefois, nous en avons 419 qui s'inscrivent réellement, car certains viennent d'autres départements qui ne proposent pas cette formation en Aquitaine, d'autres viennent d'une autre académie. Pour Bayonne et Pau, le cas est différent puisque dans le seul département des Pyrénées-Atlantiques, ces deux sites proposent des Sciences économiques et de la Gestion. Le nombre théorique d'étudiants pour chacun de ces sites est identique (c'est le nombre d'étudiants inscrits en Sciences économiques dont les parents sont domiciliés dans les Pyrénées-Atlantiques), et le nombre réel d'inscrits plus faible puisqu'ils se « partagent » ces étudiants.

Que nous apprennent ces indicateurs ? D'abord que Bordeaux « draine » un nombre important d'étudiants hors de son département. La capitale régionale joue ici son rôle d'attraction d'autant plus fort que la Dordogne, les Landes et le Lot-et-Garonne ne proposent aucune formation de premier cycle en Sciences économiques. Pour Pau et le site délocalisé de Bayonne, on observe que le département attire plus d'étudiants (165) que son potentiel théorique (133).

Pau, site de plein exercice, attire probablement plus d'étudiants que Bayonne car il « perd » moins d'étudiants qu'il ne devrait, comparativement à Bayonne (- 21 % contre - 55 %).

Cela nous conduit à questionner l'origine géographique de ces étudiants. On donne dans le tableau II leur distribution en fonction du domicile des parents et du lieu d'étude.

Le site de Bordeaux campus rassemble 419 étudiants primo entrants dont 249 ont des parents qui habitent en Gironde. Cela représente un taux de recrutement local de 59,4 %. Les autres étudiants viennent soit d'un autre département de l'académie (101 étudiants), soit l'adresse de leurs parents est inconnue (douze cas), soit d'une autre académie (57 étudiants, ce qui représente 13,6 % de l'ensemble). Si l'on considère maintenant le nombre d'étudiants girondins inscrit dans cette discipline, ils sont au nombre de 251. Et sur ces 251 étudiants, 249 s'inscrivent à Bordeaux. Le *taux de rétention locale* est de 249/251, ce qui aboutit à un taux de 99,2 %. On peut donc dire, à la lecture de ces premiers chiffres, que Bordeaux est « attractif » en Sciences économiques, comparativement aux autres sites dispensant cet enseignement en Aquitaine. Dans le cas de Pau et Bayonne, les deux sites se partagent les étudiants du département. De ce fait, le site délocalisé de Bayonne a un taux de rétention locale de 38 % et Pau de 50 %.

On voit donc que ces quelques indicateurs nous informent sur l'attractivité des sites et l'usage qu'en



font les étudiants. Mais au-delà de ces premiers résultats, on peut raisonner sur les conséquences de cette attractivité différentielle sur la nature du public de chaque site. Pour cela il nous faut établir une comparaison entre le public que l'on devrait trouver dans chaque site si chaque étudiant s'inscrivait dans son département (le public attendu) et son public réel. Soulignons que le public attendu n'est qu'une vue de l'esprit, car certains départements n'offrent pas l'ensemble des disciplines universitaires. On peut même ajouter que cela n'est pas obligatoirement souhaitable. Il ne s'agit donc que d'une situation théorique construite pour la comparer à la réalité du public de chaque site.

Comment ce « public attendu » est-il construit ?

Continuons à raisonner sur notre exemple des sciences économiques en Aquitaine. Le public attendu de « Bordeaux campus » est l'ensemble des étudiants dont les parents résident dans le département de la Gironde. Ils sont 251. Parmi ces étudiants, 61,4 % sont « à l'heure », c'est-à-dire qu'ils ont poursuivi une scolarité sans accroc dans le secondaire, 91,3 % ont un baccalauréat général, 43,4 % sont des filles et 50 % ont des parents cadres supérieurs

ou profession libérale. Nous avons là, par construction, le public attendu en Sciences économiques à Bordeaux. Quelles sont les caractéristiques du public observé ? 66,6 % des étudiants sont à l'heure, ce qui fait un « gain » de 5 % d'étudiants de cette catégorie. 92,6 % ont un baccalauréat général (+ 1 %), 47,7 % sont des filles (+ 4 %) et 48 % sont de milieu cadre (- 2 %). En d'autres termes, Bordeaux en Sciences économiques « attire » plutôt des étudiants à l'heure, détenteurs d'un baccalauréat général et de sexe féminin. Voyons ce qu'il en est pour les autres sites.

Les transferts d'étudiants d'un département à l'autre, ou d'un site à l'autre dans un même département, ont des conséquences variables sur le public étudiant. Globalement, le tableau III montre des soldes positifs pour les « bons » étudiants à Bordeaux et à Pau (deux sites de plein exercice), et un solde nettement négatif pour le site délocalisé de Bayonne. Les étudiants « à l'heure » devraient représenter près de 65 % des effectifs dans ce site, ils ne sont que 53 %. De même la « perte » de bacheliers généraux est très forte, alors que Pau gagne environ 9 % de ces bacheliers par rapport à l'attendu. Le tableau IV résume ces résultats.

Tableau III. – **Sciences économiques et gestion.**  
Public attendu et observé de chaque site en Aquitaine

	Attendu Bordeaux	Observé Bordeaux	Attendu Pau	Observé Pau	Attendu Bayonne	Observé Bayonne
Heure	61,4	66,6	64,7	71,4	64,7	53,4
Baccalauréat	91,3	92,6	87,2	96,1	87,2	71,7
Filles	43,4	47,7	54,9	56,2	54,9	50
Cadres	50,2	48	45,2	50,5	45,2	28,3

Tableau IV. – **Sciences économiques et gestion.**  
Différences entre le public attendu et observé dans chaque site (en %)

	Bordeaux Campus	Pau	Bayonne
Gain étudiants à l'heure	+ 5	+ 6	- 12
Gain bacheliers généraux	+ 1	+ 9	- 15
Gain étudiante	+ 4	+ 1	- 5
Gain enfants de cadres	- 2	+ 5	- 17

## L'ATTRACTIVITÉ DES SITES UNIVERSITAIRES

L'attractivité des sites peut se mesurer au moins de deux façons. D'abord quantitativement, en fonction de la capacité d'un site à garder les étudiants de son département et à attirer des étudiants d'autres départements ou académies. Cette attractivité est probablement liée à l'ancienneté des sites, leur statut et leur taille. Ensuite qualitativement, on peut se questionner sur les caractéristiques des étudiants qui sont « attirés » et en quoi cela peut-il transformer la nature du public de chaque site. En d'autres termes, sur l'ensemble de l'académie, les sites attractifs attirent-ils plutôt des étudiants scolairement bons, socialement plus aisés, etc. ?

Le tableau V (page suivante) donne à voir une comparaison générale entre le nombre théorique et le nombre observé d'étudiants de chaque site en Aquitaine. Quelle que soit la discipline et le département, les sites délocalisés « perdent » des étudiants alors que les sites de plein exercice en gagnent. Cela signifie que les premiers fonctionnent véritablement comme un service public de proximité : ils ne recrutent pas en dehors d'une zone géographique restreinte. Mais bien plus encore, certains étudiants qui pourraient s'y inscrire préfèrent étudier dans des sites de plein exercice. Ces derniers ont pour vocation de recruter de façon bien plus large. En fonction de l'état de l'offre de formation dans l'académie, ils peuvent doubler leurs effectifs, comme en STAPS et dans une moindre mesure en Lettres et Arts, ou simplement accroître leurs effectifs d'un tiers comme en Droit ou l'offre de formation est la plus étendue en Aquitaine en nombre de sites.

Il faut se garder d'interpréter ce tableau comme on le ferait à propos d'établissements du second degré. Rappelons que le fait de « perdre » ou de « gagner » des étudiants dépend de facteurs très divers, et notamment du nombre de sites d'enseignement pour une discipline donnée. C'est ainsi que les STAPS en Aquitaine attirent toujours plus d'étudiants que prévu. Cela est lié à la situation particulière du site de Tarbes qui est l'émanation de l'université de Pau mais se situe dans les Hautes-Pyrénées. Il attire donc naturellement un nombre important d'étudiants hors département et hors académie.

On peut lire ces premiers résultats comme le fruit d'une division du travail entre les sites délocalisés et de plein exercice. L'une des fonctions des délocalisations universitaires a été, dans le contexte d'accroissement des effectifs jusqu'au milieu des années

1990, de « désengorger » les sites centraux dont les effectifs ne cessaient de croître. Il semble que cette fonction se perpétue, même si les sites de plein exercice gardent un caractère attractif lié pour une part aux perspectives d'études qu'ils proposent, et pour une autre part à leur situation dans des pôles universitaires qui offrent tous les avantages des modes de vie urbains aux étudiants (Dubet *et al.*, 1994). Le cas du Droit est de ce point de vue emblématique : les cinq sites aquitains permettent au site bordelais de n'accroître que de 34 % ses effectifs par rapport à la situation théorique, alors que les Sciences de la matière et les Sciences de la vie connaissent un déséquilibre plus grand lié au faible nombre de sites délocalisés. C'est ainsi que Bordeaux en sciences de la matière reçoit 359 étudiants (+ 56 %) de plus que le potentiel du département pourrait le laisser croire, et en Sciences de la vie 219 de plus (+ 67 %).

Les sites délocalisés fonctionnent donc bien comme des sites de proximité, mais cela n'exclut pas des stratégies plus élaborées des étudiants qui peuvent choisir, soit pour des raisons universitaires, soit liées aux modes de vie urbains qu'offrent les grandes métropoles régionales, soit encore dans la perspective de prendre leur indépendance vis-à-vis de leurs parents, de rejoindre un site de plein exercice.

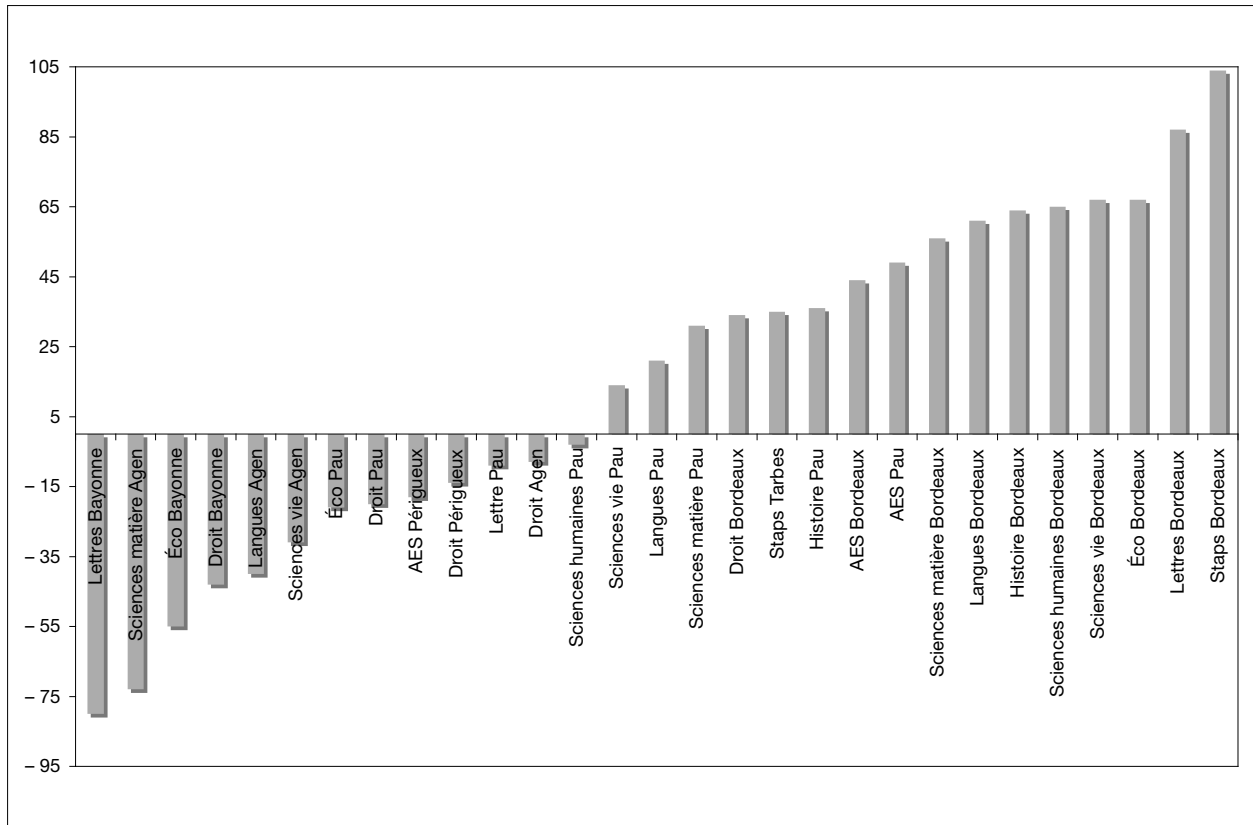
C'est ainsi que, dans le contexte de baisse des effectifs universitaires qui prévaut depuis le milieu des années 1990, cette division du travail entre les sites peut facilement devenir une concurrence. En effet, dans les disciplines telles que les sciences, mais aussi dans une moindre mesure en Droit et en Lettres, la baisse des inscriptions en première année implique de repenser la relation des sites délocalisés avec leur université de référence. Car dans ce cadre, les sites universitaires doivent se partager les étudiants (Graphique 1), jouant un « jeu à somme nulle » : ce que gagne l'un, l'autre le perd.

Les sites délocalisés ne font pas le plein ! Bayonne, Agen, Périgueux ont moins d'étudiants qu'ils ne devraient en avoir, et Bordeaux draine beaucoup plus d'étudiants que ne le laisse penser son « bassin d'inscription ». Tout semble indiquer une situation de concurrence entre les sites, qui est d'autant plus forte que la proximité géographique des sites est grande. Le « derby » entre Pau et Bayonne en Droit et en Économie empêche Pau de faire le plein dans ces deux disciplines. Bordeaux, pour sa part, n'a pas ce problème puisque aucun site délocalisé n'existe en Gironde. Plus généralement, c'est toujours dans

**Tableau V. – Nombre d'étudiants « théorique » et « observé »  
en Aquitaine en fonction de la discipline et du site**

	Nombre d'étudiants théorique	Nombre d'étudiants observé	Différence brute	Différence relative
<b>SCIENCES MATIÈRE</b>				
Bordeaux	640	999	+ 359	+ 56 %
Agen	114	31	- 83	- 73 %
Pau	425	558	+ 133	+ 31 %
<b>SCIENCES VIE ET TERRE</b>				
Bordeaux	326	545	+ 219	+ 67 %
Agen	77	53	- 24	- 31 %
Pau	187	213	+ 26	+ 14 %
<b>LETTRES ET ARTS</b>				
Bordeaux	393	735	+ 342	+ 87 %
Agen	170	33	- 137	- 80 %
Pau	170	154	- 16	- 9 %
<b>LANGUES</b>				
Bordeaux	608	977	+ 369	+ 61 %
Agen	133	80	- 53	- 40 %
Pau	283	344	+ 61	+ 21 %
<b>SCIENCES HUMAINES</b>				
Bordeaux	800	1323	+ 523	+ 65 %
Pau	204	198	- 6	- 3 %
dont Histoire	236	388	+ 152	+ 64 %
Bordeaux	146	198	+ 52	+ 36 %
Pau				
<b>ÉCONOMIE &amp; GESTION</b>				
Bordeaux	251	419	+ 168	+ 67 %
Agen	133	60	- 73	- 55 %
Pau	133	105	- 28	- 21 %
<b>DROIT</b>				
Bordeaux	580	777	+ 197	+ 34 %
Agen	141	130	- 11	- 8 %
Bayonne	274	155	- 119	- 43 %
Pau	274	219	- 55	- 20 %
Périgueux	142	122	- 20	- 14 %
<b>AES</b>				
Bordeaux	325	469	+ 144	+ 44 %
Pau	119	177	+ 58	+ 49 %
Périgueux	71	58	- 13	- 18 %
<b>STAPS</b>				
Bordeaux	95	194	+ 99	+ 104 %
Tarbes	108	146	+ 38	+ 35 %

Graphique 1. – Différence relative entre le nombre d'étudiants théorique et observé en Aquitaine en %



la métropole régionale que le nombre d'étudiants est supérieur à l'attendu. La question est donc de savoir comment cette attractivité se construit.

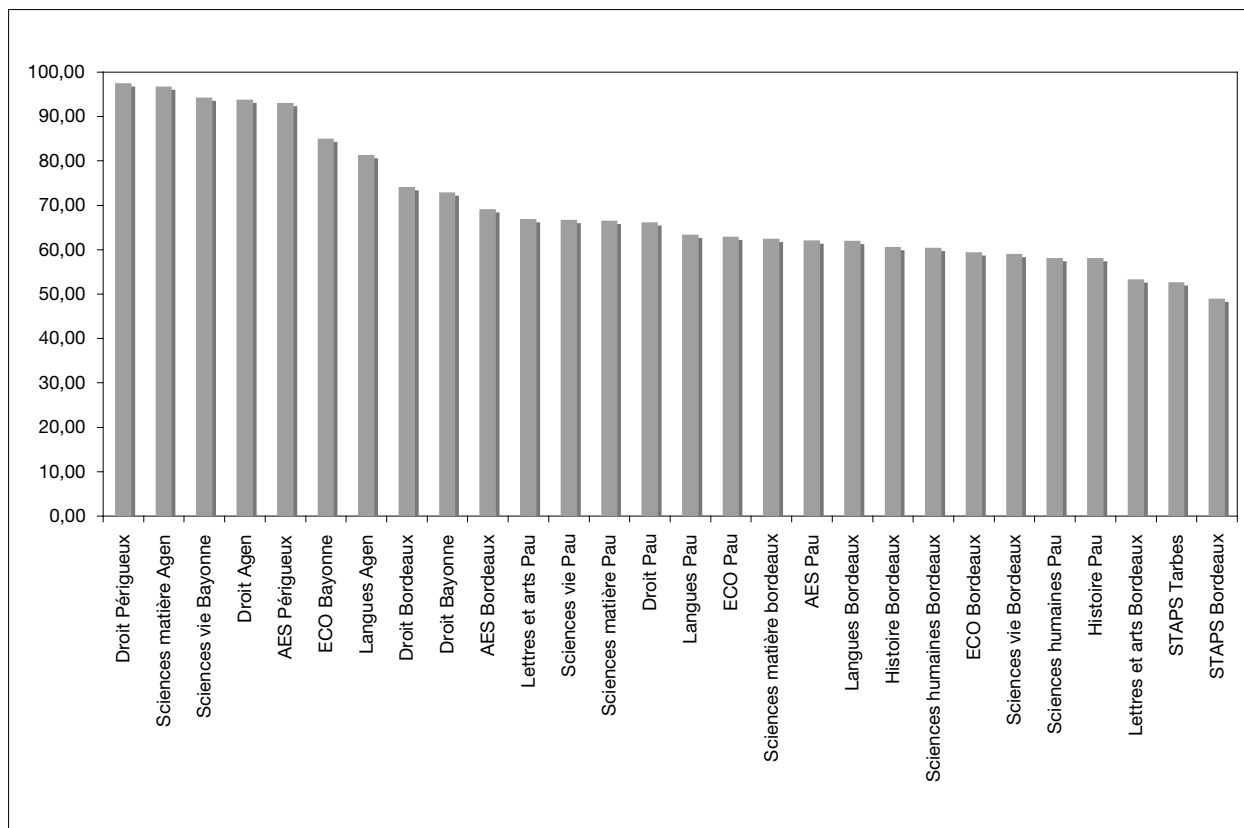
## LES VOIES DE L'ATTRACTIVITÉ

On voit donc que ce qui pouvait apparaître comme un rééquilibrage de la répartition des populations étudiantes dans un contexte d'accroissement des effectifs, prend les formes d'une concurrence lorsque les inscriptions tendent à baisser. On peut alors faire l'hypothèse d'un processus assez proche de celui observé dans l'enseignement secondaire. Les établissements (ou ici les sites) les plus attractifs ont un public scolairement meilleur que l'attendu, ce qui est déjà un « effet d'établissement » puisque la nature du site transforme la nature même du public étudiant en première année.

Toutefois, avant d'aborder la question des conséquences de cette attractivité différentielles des sites, observons comment se construit cette attractivité. Elle est d'abord définie par la capacité d'un site à inscrire les étudiants de son « bassin d'inscription », elle dépend ensuite de son attractivité sur les étudiants des autres départements, voire des autres académies.

Le taux de recrutement local est une mesure de l'attractivité des sites universitaires. Il distingue fortement les sites délocalisés des sites centraux. Ceux dont le public étudiant est circonscrit dans le département joue un rôle de « sites de proximité ». C'est le cas des antennes délocalisées, qui semblent pleinement accomplir leur mission. Qu'il s'agisse de Périgueux, d'Agen ou encore de Bayonne, le taux de recrutement local frôle les 100 %. Seul le site de Tarbes en STAPS fait exception, ce qui s'explique par sa situation particulière. Pour le reste, ce sont les

Graphique 2. – Taux de recrutement local en fonction de la filière et du site



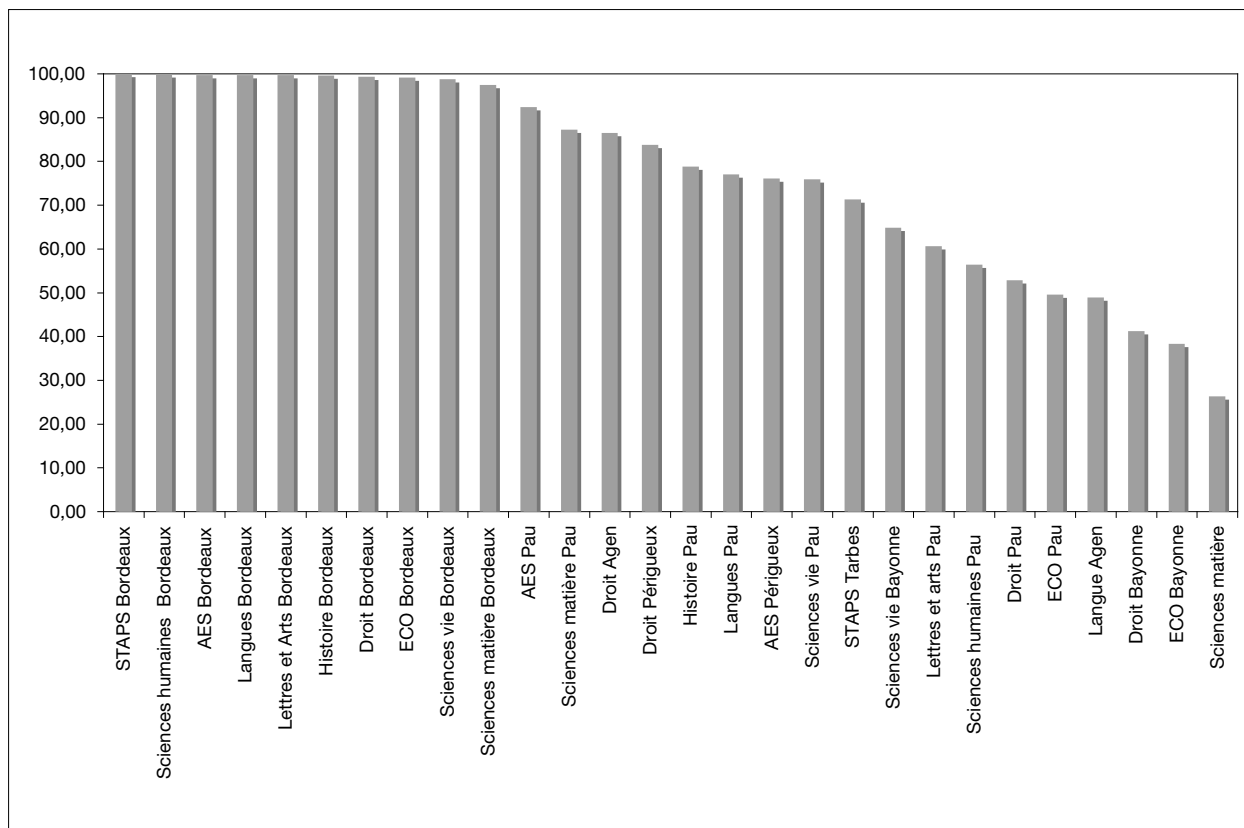
sites de plein exercice qui, en proportion, recrutent le moins localement. Leur vocation à rayonner sur l'ensemble de l'Aquitaine, voire vers les académies limitrophes, s'exprime là pleinement. Leur recrutement local oscille autour de 60 %. Le reste constitue un apport hors département ou hors académie.

Le taux de rétention locale mesure la capacité des sites à garder les étudiants de leur bassin de recrutement. Les taux de 100 % associés au site bordelais ne doit pas faire illusion. Les bacheliers girondins qui changent d'académie échappent ici à la mesure. Toutefois, le graphique 3 montre la capacité du site bordelais à garder ses étudiants (et non pas obligatoirement ses bacheliers) : le taux de rétention locale oscille entre 95 % et 100 %. Celui ou celle qui projette de s'inscrire en Lettres, Économie ou encore en Droit et dont les parents habitent la Gironde s'inscrit à Bordeaux dans l'immense majorité des cas. Pour les autres sites, et notamment les délocalisés, le gra-

phique 3 confirme les résultats établis plus haut. Ces sites ne font pas le « plein » : le fait d'habiter le Lot-et-Garonne ne signifie pas une inscription automatique à Agen par exemple. Un nombre non négligeable d'étudiants choisissent les « vraies » universités centrales : celle de Bordeaux ou de Pau.

Le fait d'attirer des étudiants venant d'une autre académie dépend semble-t-il de plusieurs facteurs. L'attractivité et la réputation ne semblent pas être déterminants, tout au moins au niveau des premiers cycles. Bien plus que cette dimension subjective, c'est la géographie qui dicte ici sa logique. Les sites de plein exercice situés dans les zones limitrophes en Aquitaine drainent un taux d'étudiants hors académie important. C'est le cas de Pau, quelle que soit la discipline. Bordeaux vient nettement derrière Pau pour ce qui est du recrutement de ce type d'étudiants. Enfin les sites délocalisés n'attirent aucun (ou presque) étudiants de ce type, sauf Tarbes par sa situation géographique et institutionnelle singulière.

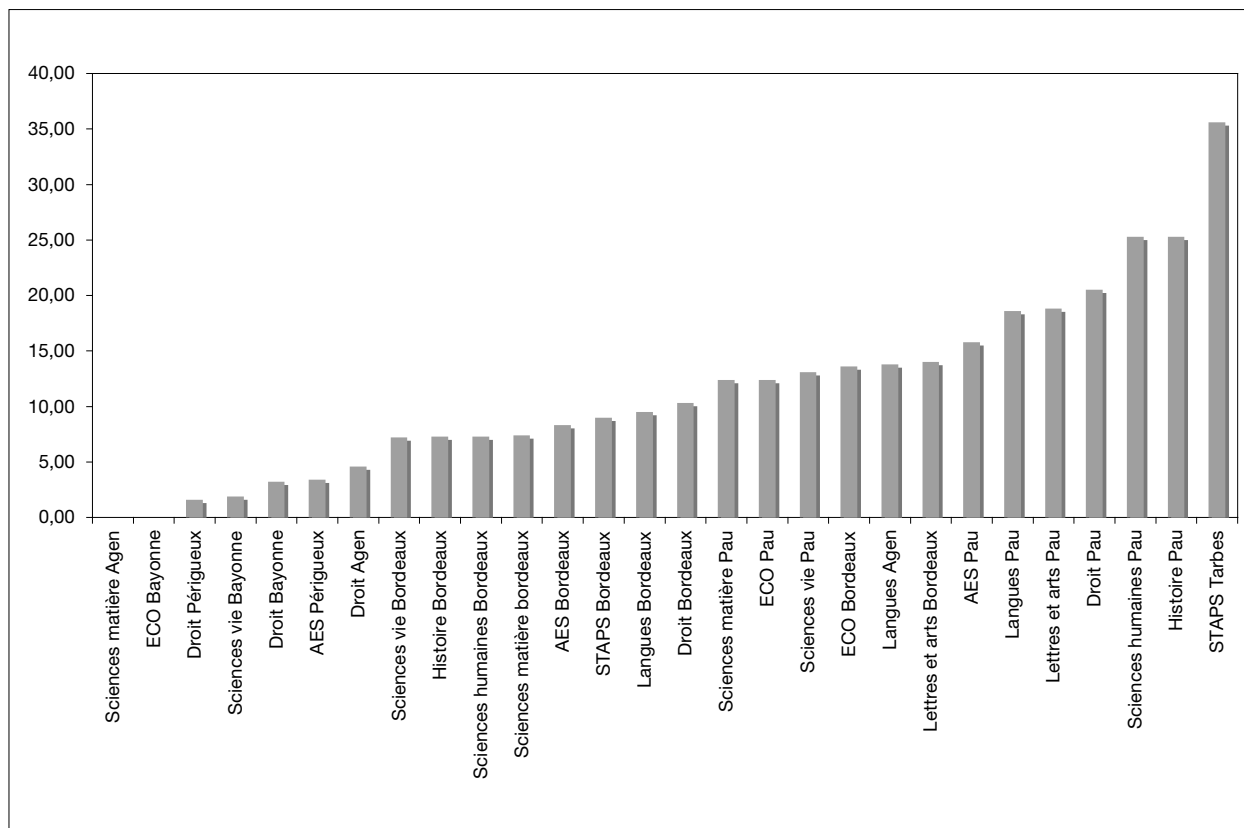
Graphique 3. – Taux de rétention locale en fonction de la discipline et du site



L'attractivité des sites dépend, on le voit, de facteurs aussi divers que le statut (délocalisé ou de plein exercice), la situation géographique, la taille et la discipline enseignées. De ce point de vue, le maillage territorial est ici de première importance et l'on ne peut raisonner sur les sites universitaires comme on raisonne sur les collèges et les lycées. L'attractivité d'un site semble à la fois le fruit de stratégies d'étude et de la recherche de modes de vie urbains fortement marqués par la vie estudiantine (Galland, 1996). Il n'est donc pas exclu que ces transferts d'inscription soient plus volontiers le fait d'étudiants ayant des caractéristiques sociales et scolaires particulières. Le fait par exemple d'étudier dans un site délocalisé est plus souvent le choix d'étudiants académiquement faibles et de milieu modeste et populaire. C'est bien là une des sources de légitimité de ces sites : permettre à des étudiants qui ne se seraient pas inscrits dans une « grande » université, de le faire dans un site de proximité. On peut rendre compte de ce phénomène

à partir des catégories du *rational choice* (Boudon, 1973). En effet, l'attractivité des sites universitaires apparaît comme la résultante de deux choix distincts pour les étudiants. D'abord celui d'effectuer des études longues, ensuite celui du site d'étude. Le premier choix renvoie à un calcul simple de « rendement » des études qui lui-même dépend du coût et des bénéfices escomptés en cas de réussite. Or, les filières délocalisées permettraient à ceux qui doutent de leur chance de réussir – *id est* les étudiants académiquement les plus faibles – de réduire le coût d'une inscription. Peuvent s'inscrire alors dans les sites délocalisés des étudiants qui, sans cette opportunité, ne se seraient pas inscrits en première année d'université. Pour les autres, plus souvent à l'heure et de milieu aisé, le coût relatif des études est plus faible et le risque d'échec est moins grand. De ce fait, leurs probabilités de faire des études longues sont plus élevées et ils s'inscrivent plus volontiers dans les sites centraux, où l'on prépare aux diplômes de licence et de master.

Graphique 4. – Taux d'étudiants hors Académie en fonction de la discipline et du site



Il est alors pertinent de se questionner sur les conséquences de ces choix par les étudiants. Les taux de recrutement local et de rétention montrent des disparités considérables. Il est temps d'en analyser les conséquences en termes de recrutement social et scolaire dans chaque site.

### LES CONSÉQUENCES SUR LA NATURE DU PUBLIC ÉTUDIANT

On connaît pour chaque site sa population « théorique » et ses caractéristiques en fonction de l'âge, de la série du bac, du sexe et de l'origine sociale. On connaît aussi sa population réelle en fonction de ces variables. Il nous reste à comparer les deux pour mesurer les transformations du public de chaque site liées aux choix d'inscription des étudiants. Ces

informations sont consignées dans le tableau VI. À chaque site est associé les indicateurs d'attractivité, la composition sociale et scolaire du son public et le gain lié à son attractivité. Par exemple en Sciences de la matière à Bordeaux, on observe un taux d'étudiants à l'heure de 77 %. Le caractère attractif de ce site fait qu'il gagne 5 % d'étudiants à l'heure. S'il se contentait des étudiants de son « bassin de recrutement », ils ne seraient que 72 %. Son « gain » en étudiants bacheliers généraux est de + 2 %, sa population est stable en fonction du sexe et il « perd » 5 % d'étudiants de milieu cadre. On voit que les effets de l'attractivité sont dans la plupart des cas relativement faibles, surtout dans les sites de plein exercice. Pour les sites délocalisés, l'amplitude atteint plus de 15 %, ce qui laisse penser que le public de ces sites est fortement marqué par leur mode de recrutement.

La lecture du tableau VI montre des phénomènes somme toute prévisibles : les meilleurs étudiants,

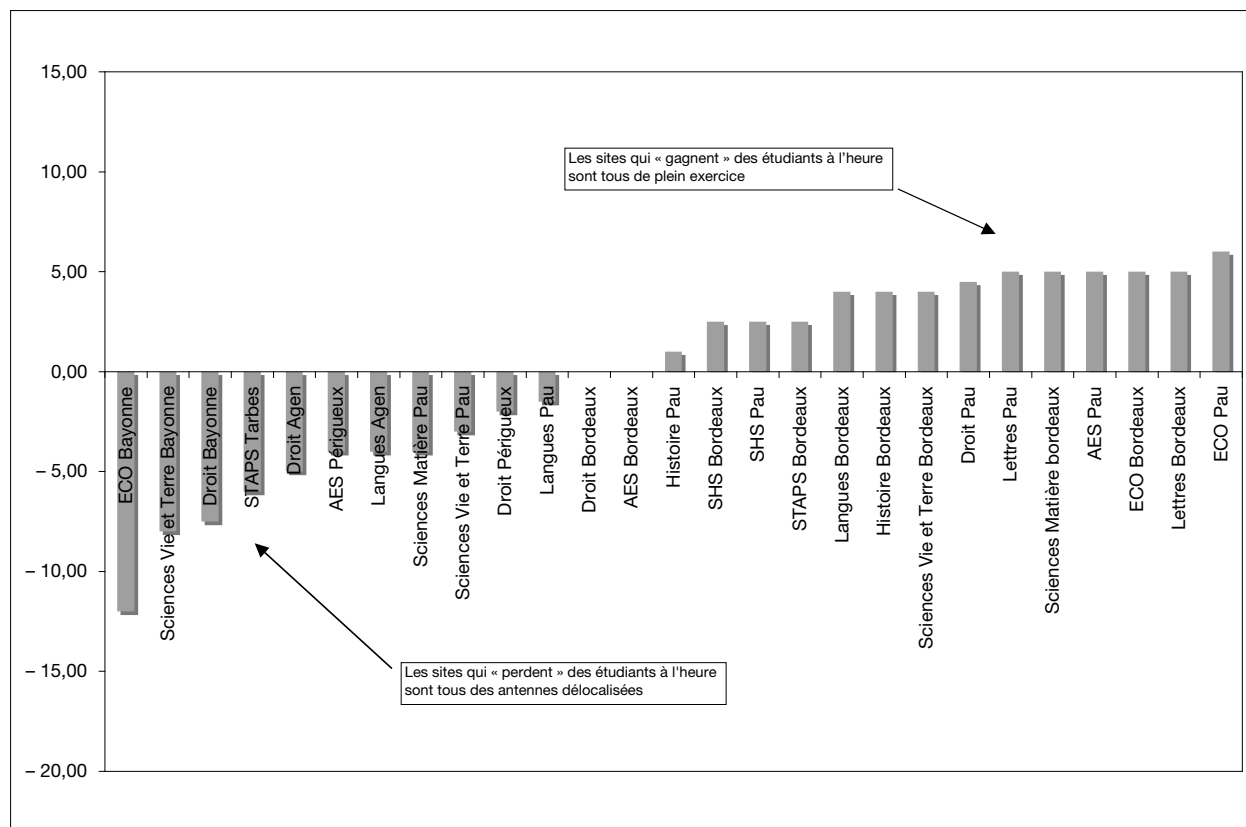
Tableau VI. – Modes de recrutement par sites et filières et conséquences sur le public étudiant (4)

	Taux de recrutement local	Taux de rétention locale	Taux d'étudiants hors académie	Taux étudiants à l'heure	Taux bacheliers généraux	Taux de filles	Taux de cadres	Gain étudiants à l'heure	Gain bacheliers généraux	Gain de filles	Gain d'enfants de cadres
<b>SCIENCES MATIÈRE ET MIASS</b>											
Bordeaux Campus	62,50	97,5	7,4	77	99,3	35,6	48,5	+ 5	+ 2	0	- 5
Agen*	96,80	26,3	0								
Pau	66,50	87,3	12,4	66,9	82,4	42,6	35,3	- 4	- 3	+ 1,5	- 4
<b>SCIENCES DE LA VIE ET TERRE</b>											
Bordeaux Campus	59,1	98,8	7,2	64	99,3	48,8	44,2	+ 4	0	0	- 1
Agen	94,3	64,9	1,9	60,4	100,00	51	41,5	- 8	+ 1	- 4	+ 5
Pau	66,7	75,9	13,1	60,6	94	56,8	33,7	- 3	- 1	0	- 7
<b>LETTRES ET ARTS</b>											
Bordeaux Campus	53,3	99,7	14	61,2	96	76,6	36,1	+ 5	+ 0,5	- 2	- 4,5
Bayonne*	75,8	14,7	3								
Pau	66,9	60,6	18,8	69,5	98,6	83,1	28,4	+ 5	0	+ 1	- 1,5
<b>LANGUES</b>											
Bordeaux Campus	62	99,7	9,5	60	91	82	28,4	+ 4	+ 2	+ 2	- 1
Agen	81,3	48,9	13,8	56,2	86,1	78,7	21,1	- 4	- 2	- 2	+ 1,5
Pau	63,4	77	18,6	62,5	91,9	82,8	23	- 1,5	0	- 2	0
<b>SCIENCES HUMAINES</b>											
Bordeaux Campus	60,4	99,9	7,3	49,6	84,4	69,4	28,5	+ 2,5	+ 1	+ 2	- 1
Pau	58,1	56,4	25,3	55	90,5	54,5	23,8	+ 2,5	+ 3	- 8	- 2
dont Histoire											
Bordeaux Campus	60,6	99,6	7,3	61,1	91	53,6	35,1	+ 4	+ 4	0	0
Pau	58,1	78,8	25,3	55	90,5	54,5	23,8	+ 1	+ 1	+ 1	- 3
<b>ÉCONOMIE ET GESTION</b>											
Bordeaux Campus	59,4	99,2	13,6	66,6	92,6	47,7	48	+ 5	+ 1	+ 4	- 2
Bayonne	85	38,3	0	53,4	71,7	50	28,3	- 12	- 15	- 5	- 17
Pau	62,9	49,6	12,4	71,4	96,1	56,2	50,5	+ 6	+ 9	+ 1	+ 5
<b>DROIT</b>											
Bordeaux Campus	74,1	99,3	10,3	57,2	87,2	70,5	42,4	0	+ 1	0	- 1
Agen	93,8	86,5	4,6	44,6	73	71,5	16,9	- 5	- 2	0	0
Bayonne	72,9	41,2	3,2	45,2	74,8	63,9	23,3	- 7,5	- 4	- 3	- 6,5
Pau	66,2	52,9	20,5	57,1	84,9	74	31,5	+ 4,5	+ 6,5	+ 7	+ 1
Périgueux	97,5	83,8	1,6	52,5	72,1	69,7	17,2	- 2	- 4,5	+ 1	- 1,5
<b>AES</b>											
Bordeaux Campus	69,1	99,7	8,3	40,7	74,2	58,2	24	0	- 3	0	0
Pau	62,1	92,4	15,8	44,6	70,1	62,7	17,5	+ 5	+ 4	+ 1,5	+ 2
Périgueux	93,1	76,1	3,4	47,8	86,1	58,6	22,5	- 4	+ 4	+ 2	- 3
<b>STAPS</b>											
Bordeaux Campus	49	100	9	52	79,4	36,6	36,6	2,5	- 0,5	- 2	+ 2
Tarbes	52,7	71,3	35,6	39	87	34,9	28,1	- 6	- 3	- 2	- 0,5

\* Effectifs réduits (inférieurs à 30 individus).



Graphique 5. – Gain des sites en étudiants à l'heure



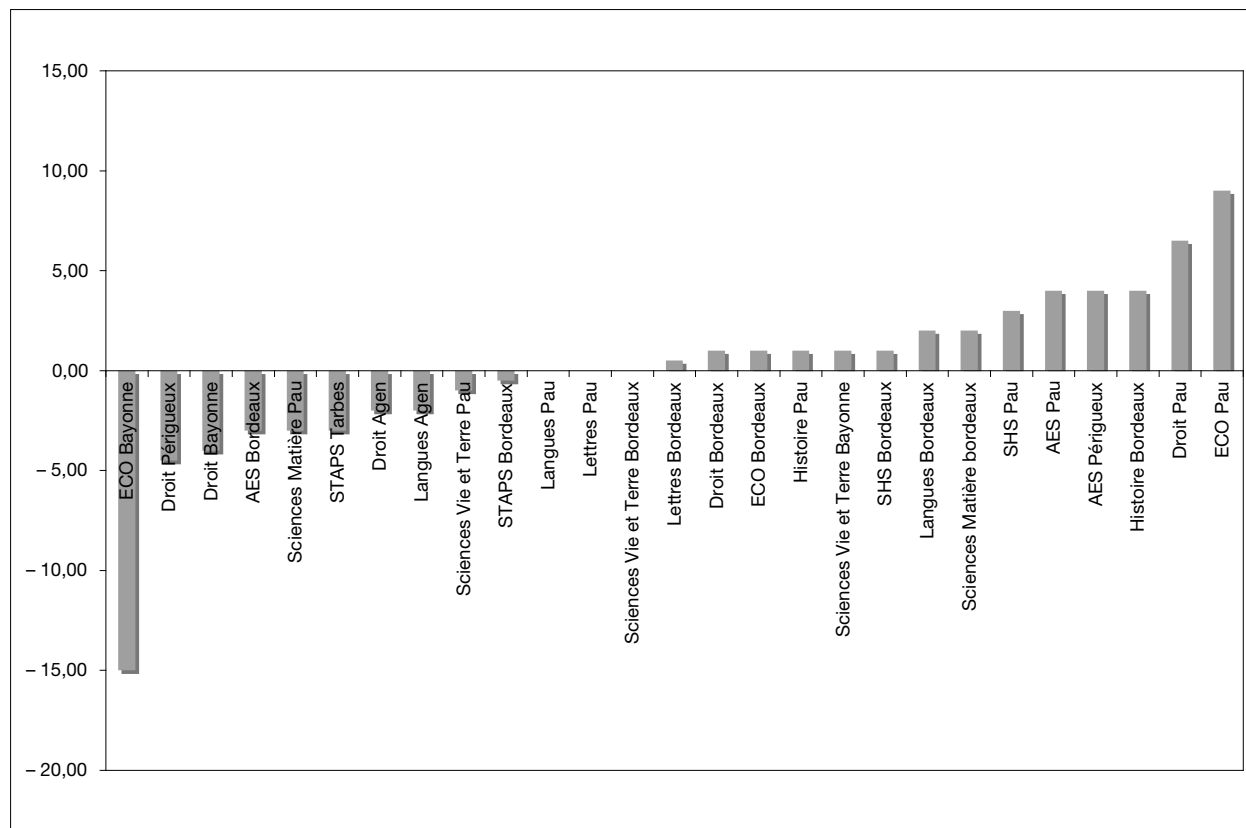
notamment les moins âgés en première année, rejoignent plus volontiers les sites centraux que les sites délocalisés (Graphique 4). Tous les sites délocalisés « perdent » des étudiants à l'heure alors que ceux de plein exercice en gagnent systématiquement. Très souvent, le gain des sites centraux est dû à l'apport des étudiants hors académie car les « migrations » étudiantes sont plus souvent le fait des bons étudiants plutôt que des plus faibles. Inversement les délocalisés ne reçoivent que rarement des étudiants hors département, ce qui limite l'apport potentiel d'étudiants à l'heure.

Les sites qui inscrivent bien moins d'étudiants à l'heure que prévu sont d'abord Bayonne (en Économie, Sciences de la vie et Droit), Tarbes (en STAPS), Agen et Périgueux. Ces sites semblent se « spécialiser » en étudiants peu performants, alors que Pau et Bordeaux ont un public plus jeune que prévu. Les chiffres présentés au tableau 6 le montrent : les sites

délocalisés ont systématiquement moins d'étudiants à l'heure que les sites centraux, quelle que soit la discipline. En Sciences économiques et Gestion par exemple, seulement 53 % des étudiants de Bayonne sont « à l'heure », contre 66,6 % à Bordeaux et plus de 71 % à Pau. De même en droit, on passe de 44,6 % à Agen à 57 % à Bordeaux et à Pau.

La relation entre attractivité et nature du public inscrit dans chaque site est moins claire en ce qui concerne les bacheliers généraux, et ceci pour deux raisons. D'abord les taux sont très élevés (le plus faible taux est de 70 % en AES à Pau), ce qui limite nécessairement les variations qui ne peuvent dépasser les 100 %. Ensuite, la série du baccalauréat dépend fortement de la discipline suivie. Certaines spécialités, y compris en sciences, admettent des étudiants dont le baccalauréat n'est pas général, ce qui génère du « bruit » dans la lecture que l'on peut faire des données du graphique 5.

Graphique 6. – Gain des sites en bacheliers généraux



AES à Bordeaux perd des bacheliers généraux, mais très faiblement (- 3 %) alors que Périgueux en gagne 5 %. De même, sciences de la matière à Pau est dans ce cas. Mais les écarts restent faibles, sauf pour l'Économie et la Gestion à Bayonne (- 15 %) qui semble nettement profité à Pau (+ 9 %). Dans ce cas, la « division du travail » entre le site central de Pau et le délocalisé de Bayonne semble claire. Le premier attire les meilleurs étudiants, le second ne garde que les moins dotés. Cela s'observe tant pour les étudiants à l'heure, que pour les bacheliers généraux ou encore les étudiants de milieu cadre. Doit-on, dans ce cas, parler de « concurrence » ou de répartition des tâches ? Les deux hypothèses ne sont pas ici contradictoires. Les sites délocalisés ont une fonction de proximité inscrite dans leur situation même. Il n'empêche qu'ils se font « piquer » une part de leurs meilleurs étudiants par les « vraies » universités centrales. On peut ajouter que le même processus est à l'œuvre pour les études de droit. Périgueux, Agen et

Bayonne tendent à perdre de « bons » étudiants au profit de Pau et de Bordeaux.

L'attractivité des sites agit moins sur la répartition en fonction du sexe. L'amplitude est bien plus faible que pour les variables plus proprement liées au niveau académique des étudiants, tels que l'âge et la série du baccalauréat. Toutefois, les sites centraux tendent à gagner des étudiantes, sauf pour les disciplines scientifiques. Pour les étudiants de milieu cadre, les effets de l'attractivité sont complexes à interpréter car ils dépendent nettement de la discipline. Dans la plupart des cas, les différences sont inexistantes ou minimales. Ce sont les sciences économiques qui se détachent du lot : Bayonne est « fui » par ces étudiants et Pau en récolte les bénéficiaires.

En définitive, la nature de l'offre de formation dans une discipline donnée en Aquitaine influe nettement sur la composition sociale et académique des différents sites. La comparaison entre le public « attendu »

et le public « observé » montre de nettes différences qui reflètent une division du travail entre les sites centraux et leurs antennes délocalisées. Très souvent, la vocation de « proximité » de ces sites délocalisés est renforcée par les stratégies des meilleurs étudiants qui choisissent plus souvent que les autres de rejoindre les sites de plein exercice. Les sites les plus attractifs, *id est* qui recrutent au-delà de leur département, sont aussi ceux qui gagnent le plus d'étudiants « à l'heure ». Dès lors que le taux de recrutement local se situe entre 60 % et 70 %, le gain en « bons » étudiants oscille autour de 5 %. Cette relation n'est pas systématique. Elle dessine toutefois une réelle tendance des sites de plein exercice à attirer plutôt de bons éléments. Les conséquences de ces « transferts » ne sont pas négligeables car cela renforce la tonalité sociale et académique de chaque site. Dès lors que l'offre de formation universitaire se diversifie pour une discipline donnée, le public étudiant en première année tend, lui aussi, à se diversifier en fonction du site d'étude. Les délocalisations procéderaient alors d'un double processus. Celui d'une démocratisation du recrutement en première année, tant du point de vue social que scolaire. Celui aussi, d'une différenciation et d'une spécialisation dans l'inscription des catégories d'étudiants socialement et scolairement les moins dotés.

## CONCLUSION

Les résultats présentés donnent à voir un paysage universitaire à la fois touffu et contrasté. Touffu car le nombre des sites qui proposent un enseignement de premier cycle en Aquitaine est important. Des villes moyennes telles que Mont-de-Marsan (un IUT, des premiers cycles), Bayonne ou encore Agen, offrent des formations qui n'existaient pas il y a seulement quinze ans. Contrasté, car les conditions d'étude comme la nature du public distinguent fortement les sites délocalisés des sites centraux. Nous avons de plus montré que les choix d'inscription des étudiants, pour une

discipline donnée, tend à accentuer ces contrastes : les sites délocalisés « perdent » des étudiants à l'heure et de milieu cadre, alors que les sites centraux en « gagnent » par rapport à ce que l'on pourrait attendre. Cela signifie que, de manière quasi mécanique, l'augmentation de l'offre de formation dans une discipline, accentue la différenciation sociale et scolaire des publics des premiers cycles. Tout en démocratisant l'accès aux premiers cycles, en favorisant l'inscription d'étudiants qui sans cela ne se seraient probablement pas inscrits, cet élargissement de l'offre accentue les différences dans la nature des publics de première année. Chaque site devient plus « homogène » en attirant tel ou tel type d'étudiant. Nous observons donc un double processus de démocratisation d'une part, et de différenciation d'autre part. Et cela questionne la mise en œuvre des politiques universitaires, tant au niveau national que local. Si le but de ces politiques est d'élargir la répartition territoriale des formations supérieures, le pari est réussi. Dans le domaine de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, là encore on observe un net élargissement du recrutement social des premiers cycles et l'on s'accorde pour dire que cet élargissement est un moyen de démocratiser les études supérieures, domaine dans lequel la France a encore quelques progrès à faire par rapport à ses voisins européens (OCDE, 2005). Toutefois, cet accès croissant en premier cycle des étudiants les moins favorisés se fait au prix d'une différenciation sociale et académique des sites dont on ne peut aujourd'hui mesurer toutes les conséquences en termes universitaires comme en termes de formation. À l'université comme dans l'enseignement secondaire, l'élargissement de la base sociologique du public étudiant renforce, de manière quasi mécanique, les différenciations entre filières, établissements et sites universitaires.

Georges Felouzis

georges.felouzis@free.fr

Université Victor Ségalen-Bordeaux 2

Laboratoire d'analyse des problèmes sociaux et de l'action collective (LAPSAC)

## NOTES

- (1) La recherche a été financée par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale et par le Commissariat général au Plan dans le cadre de l'appel d'offre « Efficacité des systèmes d'éducation et de formation ».
- (2) Il s'agit du fichier qui recense l'ensemble des étudiants inscrits dans une formation universitaire chaque année. Il est renseigné par les universités et est centralisé par la DEP.
- (3) Nous désignons par « Bordeaux campus » l'ensemble du Campus qui s'étend dans la communauté urbaine de Bordeaux (Pessac, Mérignac et Bordeaux).

- (4) Toutes les filières ne sont pas présentes sur plusieurs sites en Aquitaine. C'est pourquoi nous n'avons considéré que les grandes disciplines : Sciences de la matière et MIASS (Mathématiques et informatique appliquées aux sciences sociales), Sciences de la vie et de la terre, Lettres et Arts, Langues, Sciences humaines et sociales (avec un éclairage sur l'Histoire), Économie et gestion, Droit, AES et STAPS. Certains sites n'ont que des effectifs très réduits. C'est le cas des sciences de la matière à Agen et des Lettres et Arts à Bayonne. Pour ces deux sites, certains taux n'ont pas été calculés.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOUDON R. *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin, 1973.
- BOURDON F. ; DURU-BELLAT M. ; JAROUSSE J.-P. ; PEYRON C. & RAPIAU M.-T. (1994). « Délocalisations universitaires : le cas de Nevers », *Annales de la recherche urbaine*, n° 62-63, p. 100-111.
- DUBET F. ; FILÂTRE D. ; MERRIEN F.-X. ; SAUVAGE A. & VINCE A (1994). *Universités et villes*. Paris : L'Harmattan.
- FELOUZIS G. « Repenser les inégalités à l'université : des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires ». *Sociétés contemporaines*, n° 38, p. 67-98.
- FELOUZIS G. (2001a). « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur ». *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 53-63.
- FELOUZIS G. (2001b). *La condition étudiante*. Paris : PUF.
- FILÂTRE D. (2003). « Les universités et le territoire : nouveau contexte, nouveaux enjeux ». In G. Felouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF, p. 19-45.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (2003). *Géographie de l'école*, n° 8.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (2004). *Note d'information*, n° 04-39 : « Premières estimations de la rentrée 2004 dans l'enseignement supérieur ».
- GALLAND O. (1996). *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.
- GROSSETTI M (1995). *Science, industrie et territoire*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- LOSEGO P. (2004). « Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires ». *Sociologie du travail*, vol. 46, n° 2, p. 187-204.
- MICHAUT C. (2005). « Les effets des politiques de délocalisation universitaire sur les parcours des étudiants ». In Y. Dutercoq (dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 141-150.
- ORGANISATION POUR LA COOPÉRATION ET LE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE [OCDE] (2005). *Regard sur l'éducation*. Paris : OCDE.

# NOTE DE SYNTHÈSE

## Écriture et professionnalisation

*Jacques Crinon, Michèle Guigue*

---

*La formation aux professions de l'humain (enseignement, éducation, métiers du social et du socioculturel, de la santé et du soin) comportent fréquemment aujourd'hui des dispositifs d'écriture. Cette revue des recherches sur les écrits produits dans un but de professionnalisation (mémoires, portfolios, journaux, etc.) examine d'abord les fondements théoriques de ces pratiques, les compétences qu'elles contribuent à construire, les réticences qu'elles suscitent parfois et la diversité des formes d'écrits professionnalisants. Les recherches portant sur les écrits eux-mêmes sont analysées selon trois axes : l'observation de la professionnalisation, les caractéristiques des écrits et des manières d'écrire, l'articulation entre processus d'écriture et processus de formation. La conclusion souligne quelques tendances communes, par-delà les frontières, et ouvre des perspectives pour des recherches à venir.*

---

**Descripteurs (TEE) :** écriture, enseignants, expérience professionnelle, expression écrite, formation professionnelle, métiers para-médicaux, mémoire professionnel, personnel médical, professionnalisation, travail social.

### INTRODUCTION

L'écriture est une attente institutionnelle qui va de soi. Les rapports, dossiers, mémoires, *portfolios*, etc., concluent et sanctionnent la plupart des dispositifs de formation des secteurs de l'enseignement, de l'éducation, du travail social, etc. Ces pratiques d'écriture y jouent un rôle central et constituent parfois un fil rouge contribuant à la cohérence de l'itinéraire de formation. En effet, si le « mémoire professionnel » est apparu dans la formation initiale des enseignants français en 1991, avec la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), sa pratique est plus ancienne dans d'autres pays (la Grande-Bretagne par exemple), comme dans d'autres professions éducatives – travailleurs sociaux, animateurs – et dans la formation professionnelle des adultes, au point que l'on peut repérer des recherches anciennes sur les mémoires (Dubois-Monsaingeon, 1991 et même Fredefon, 1986).

On s'intéressera donc aux écrits produits dans le cadre de formations dans le champ de l'instruction, de l'éducation, du social et du socioculturel, de la santé, du soin (les professions de l'humain) et dans un but de professionnalisation, quelle que soit la forme d'écriture (mémoires, *portfolios*, journaux, etc.), quelle que soit la dénomination institutionnelle qui l'identifie.

La professionnalisation sera considérée comme l'ensemble des processus institutionnels de formation et d'évaluation par lequel on devient un « professionnel (1) » ou qui conduisent à devenir plus compétent. Si le « développement professionnel » (Lieberman, 1996) inclut des aspects formels et informels, les acquis de l'expérience comme les fruits de la participation à des activités de formation initiale et continue, c'est sur la formation et sur la formalisation de l'expérience – notamment dans le cadre des dispositifs de la validation des acquis d'expérience (VAE) définis en France par le loi du 17 janvier 2002 – que nous mettrons ici l'accent.

Dans ce domaine – particulièrement depuis les années 1990 – existent toutes sortes de publications. Les unes ont pour objectif explicite de guider les formateurs ou leurs stagiaires (par exemple, Crinon *et al.*, 2005 ; Mathis, 2001). D'autres sont plutôt de l'ordre de l'essai engagé et développent, sur le mode argumentatif, des démarches d'écriture sans toutefois s'appuyer explicitement sur des enquêtes (par exemple, *Éducation permanente*, 1997 & 2004 ; Étienne, 1998). D'autres enfin, rédigées par des formateurs, relèvent du témoignage impliqué et présentent des dispositifs d'écriture et d'accompagnement, souvent en en vantant les mérites, la pertinence, la nouveauté et l'efficacité – par exemple, G. Bolton (2005), à propos de l'introduction de l'écriture et des « humanités » dans la formation des médecins afin de préparer ceux-ci à un exercice plus humain de la médecine (2) ou L. T. Andrade (2003) qui souhaite donner la parole aux enseignants par le mémoire.

Parmi ces publications, seules celles qui relèvent de la recherche nous intéresseront dans cette note de synthèse. Nous y ferons le point, à partir d'une revue de la littérature en langues française, anglaise, espagnole et portugaise, sur des travaux (3) mettant en évidence une problématique et une approche méthodologique explicites, avec une collecte de données, quelle qu'elle soit : entretiens, questionnaires, carnets de bord, *corpus* d'écrits (terminaux ou intermédiaires), etc. Le nombre de publications ainsi recueilli est impressionnant et les références conservées dans cet article résultent donc d'un choix (4).

Le but de cette note de synthèse est donc d'interroger la recherche sur l'utilisation de l'écriture en formation. Nous la questionnerons successivement sur les conceptions qui sous-tendent une telle utilisation, sur ses formes, sur ce que les écrits de formation nous apprennent à propos des pratiques professionnelles et de la formation elle-même et de son évaluation, sur les problèmes qu'ils soulèvent et sur leur impact sur ce qu'apprennent les formés.

## **L'ÉCRITURE DANS LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION, UNE PLACE DISCUTÉE**

Le langage écrit apparaît, selon les auteurs, comme un puissant instrument cognitif de développement professionnel ou comme un écran à l'authenticité de l'expérience.

## Faire et parler : l'émergence du langage

Le développement de l'écrit dans les dispositifs de formation professionnelle est un des aspects d'un mouvement plus général où viennent converger différents courants théoriques et différentes propositions pour la formation.

– Avec P. Ricœur ou J. S. Bruner, est affirmé le pouvoir du langage pour mettre de l'ordre dans le flux de l'expérience, et en particulier du récit comme mode d'organisation du monde perçu : c'est « l'analyse narrative de la réalité ». Les récits de vies ou les *narratives* ne sont pas seulement des méthodologies d'enquête (5) en sciences sociales, ce sont aussi des dispositifs de formation qui mettent l'accent sur l'expérience subjective des sujets.

– De S. Freud et de la cure psychanalytique est retenue l'importance de la parole du sujet, qui offre le matériau indispensable à l'élucidation du sens. Toute une école d'analyse des pratiques professionnelles en formation fonde son approche sur l'écoute des participants et sur les reconstructions psychiques qui peuvent en résulter (Blanchard-Laville, 1998).

– À Y. Clot est empruntée une analyse des situations de travail fondée sur l'autoconfrontation de l'opérateur avec l'image de son travail et sur la mise en mots des constantes qu'il y repère. L'espace verbal y est l'espace du développement (Clot & Faïta, 2000). Dans une optique psychologique, le passage des savoirs d'expérience aux savoirs théoriques, qu'ils soient pensés en termes piagétiens de schèmes d'action (Vergnaud, 1996) ou en termes vygotskiens de concepts quotidiens et concepts scientifiques (Clot & Prot, 2003) fait nécessairement intervenir la mise en mots.

Ainsi l'idée est bien admise que la parole et la discussion peuvent avoir un rôle privilégié dans les groupes d'échanges professionnels, les analyses de pratiques ou encore les analyses des gestes de métier qui concourent à la formation professionnelle, initiale et continue ; mais le passage à l'écriture est plus ambigu et plus sujet à controverses, chez les chercheurs comme chez les praticiens.

## Écrire et penser

### *L'écriture, un instrument cognitif*

L'idée qu'écrire peut être un outil pour la formation professionnelle ne peut pas être disjointe d'un mouvement en faveur de l'« écriture pour apprendre » à tous les niveaux de la scolarité (Crinon & Guigue, 2003). L'influence théorique d'auteurs comme L. Vygotski, J. Goody ou D. Olson est ici sensible. L'écriture est un puissant outil cognitif, au premier rang des technologies intellectuelles qui constituent, au plan historique et au plan individuel, un des facteurs du développement de la pensée. L'essor des approches cognitivistes des processus d'écriture depuis la fin des années 1970 contribue aussi à mettre au premier plan des notions comme celles de résolution de problème ou de révision de texte. C. Bereiter et M. Scardamalia (1987) distinguent une stratégie de restitution des connaissances (*knowledge telling*) et une stratégie de transformation des connaissances (*knowledge transforming*) : les scripteurs les plus experts ne se contentent pas de mettre en mots des informations déjà là, mais, en fonction des buts poursuivis, réorganisent et réélaborent les contenus. L'écriture est alors considérée comme un moyen de passer de savoirs formels, « inertes », acquis dans les livres, aux savoirs pratiques et informels du professionnel expert ; c'est un moyen pour mobiliser les savoirs acquis par la lecture dans la résolution de problèmes de la vie réelle (Scardamalia & Bereiter, 1991). De son côté, É. Bautier (2005)

s'appuie sur les notions, proposées par M. Bakhtine (1984), de genres premiers et seconds, pour opposer un langage de la communication quotidienne, caractérisé par l'adhérence à ce dont on parle et à la situation, et des usages « secondarisés » du langage, qui permettent un travail d'auteur, une prise de distance par rapport au monde et au langage lui-même.

Les effets, empiriquement mis en évidence, de l'écriture sur les apprentissages (pour une revue, voir Tynjälä, Mason & Lonka, 2001) pourraient résulter de la clarification et de l'explicitation des connaissances qu'entraîne la formulation par écrit, de la possibilité offerte par l'écrit de revenir sur ce qui est écrit et de mettre en relation différentes connaissances.

Deux positions apparaissent, chez les formateurs, à propos du moment du passage à l'écriture ; elles sont révélatrices de leur conception théorique de l'écriture. Pour les uns, la rédaction du mémoire arrive plutôt à la fin du travail (6). Avoir à rédiger un texte est alors un prétexte pour que le stagiaire réfléchisse, lise, échange avec des collègues, mette en place des projets cohérents, en observe les effets, etc. La phase finale de rédaction permet de rendre compte de cette activité réflexive continue menée au cours de l'année. Pour d'autres, dès le début de l'année et dès le début du travail, l'écriture a un rôle constitutif de la réflexion. L'emploi de l'écriture favorise le processus constructeur de la pensée. Écrire permet de capitaliser les données diverses (notes de lecture, observations, élaborations personnelles intermédiaires), de les mettre en relation, de les reprendre et de les réinterpréter. Écrire permet de fournir un support objectif au dialogue argumentatif. Écrire oblige à expliciter sa pensée, à faciliter la tâche interprétative de son lecteur, là où le discours oral pouvait fonctionner sur le mode de la connivence. On retrouve là une distinction faite par T. S. Kuhn (1990) et reprise par M. Guigue (1995) entre l'écriture du physicien (pour synthétiser, mémoriser, communiquer) et l'écriture de l'historien (constitutive du processus même de recherche dont elle ne peut pas être séparée).

Aussi l'écriture de formation peut-elle apparaître, non seulement comme un instrument d'objectivation de l'expérience, mais aussi comme un mode de pensée permettant la mise en discussion et l'appropriation de savoirs et de compétences (Dufays & Thyron, 2004), l'épaississement du sens (Bucheton, 2003). La construction d'une identité professionnelle passe par le langage, qui permet de socialiser l'expérience et d'entrer dans une communauté de discours. Écrire conduit les stagiaires, non seulement à dire leur expérience (son opacité inaperçue), mais à lui donner sens (par la mise en récit et par le choix des mots) et à se construire en se situant par rapport au milieu professionnel dans lequel leur parole va être entendue.

À la conception selon laquelle un écrit de formation témoigne de qualités et de compétences qui s'acquièrent ailleurs et dont il rend simplement compte, s'oppose ici la conviction qu'en travaillant certains aspects de cet écrit, la personne en formation va développer les qualités correspondantes. Ainsi, en travaillant la description (Delcambre, 1998a & 1998b), elle développera la capacité à analyser le contexte et les pratiques ; en énonçant ses valeurs de référence (Ricard-Fersing & Crinon, 2004) elle pourra réconcilier « liberté éthique et obéissance à des règles communes ».

#### *Le rapport social à l'écrit : écrire ou pas*

S'il peut y avoir du plaisir dans l'écriture et si elle peut aboutir, même lorsqu'elle est décrite par les acteurs comme un travail ardu, à un accomplissement de soi, à une satisfaction finale d'auteur, cette satisfaction est inégalement parta-



gée. L'obstacle que peut constituer l'écriture n'est pas le même pour tous. L'écrit est consubstantiel à des activités sociales spécifiques et les rapports à l'écriture et à l'écrit qui se constituent à travers ces activités, tout comme le sens que leur attribuent les scripteurs (Lahire, 1993) peuvent plus ou moins prédisposer à l'usage réflexif de l'écriture qu'implique par exemple la rédaction d'un mémoire. Dans la même perspective, la notion de pratiques langagières écrites (Bautier, 2001) est particulièrement utile pour penser les rapports entre usages de l'écriture et appropriations de savoirs.

M. Balcou-Debussche (7) (2004) présente un bel exemple du rôle ambigu de l'écriture de formation, dans sa recherche comparative consacrée à quatre systèmes de formation, pour quatre niveaux de qualification différents, l'École des sages-femmes, l'Institut de formation aux soins infirmiers, l'École des aides-soignants/aides puéricultrices et l'École des ambulanciers, au sein du Centre hospitalier départemental de La Réunion. Son but est de montrer que « les pratiques scripturales participent à la socialisation professionnelle des étudiants en même temps qu'à la construction de différenciations, y compris entre les groupes sociaux » (p. 7). Elle analyse plusieurs matériaux : notes et réécritures de cours, mémoires professionnels, dossiers de soins, écrits circulant dans les lieux de formation, écrits sollicités concernant la représentation que les étudiants se font de l'écrit, entretiens avec des étudiants et avec des formateurs, observations, etc.

Un mémoire professionnel existe dans les deux formations, sages-femmes et infirmiers. Pourtant rien de commun ou presque entre eux. D'un côté, une écriture-action, de l'autre, une écriture-transcription. Chez les sages-femmes, le mémoire est un lieu d'analyses critiques et de propositions innovantes, gages de nouveaux développements de la profession, et la subjectivité de l'étudiant y occupe une place importante. Chez les infirmiers, c'est plutôt un exercice de fin d'études, très contraint dans sa forme, souvent réalisé au dernier moment, et où dominant plagiat et remplissage. La prégnance, chez ce public, d'une conception de l'écrit comme transcription, qui correspond à des habitudes prises avec des notes de cours ou des comptes rendus de réunions, le laisse démuné devant un écrit qui nécessiterait essais et reprises, élaboration à long terme d'une pensée en s'appuyant sur l'écrit. Mais, à force d'attendre que la pensée se constitue avant le texte, la plupart se retrouvent en grande difficulté à l'approche de l'échéance de remise du mémoire. L'auteur souligne que le réseau de valorisation des mémoires diffère grandement d'une formation à l'autre : alors que les mémoires des infirmiers, une fois achevés, restent cachés, les mémoires des sages-femmes sont disponibles en bibliothèque, donnent lieu à des présentations publiques et participent à des concours nationaux.

On assiste ici à une sorte de jeu de miroirs. Les insuffisances pointées par les formateurs (en particulier des insuffisances linguistiques), l'image dévalorisée du public des infirmiers les conduisent à s'adapter à ce public, à lui proposer des pratiques stéréotypées et très encadrées. En retour, les étudiants ne fournissent pas d'investissement intellectuel véritable, restent ignorants des modes de faire qui leur donneraient accès au travail réflexif et écrivent des mémoires qui n'en valent pas vraiment la peine.

L'exemple des ambulanciers n'est pas moins instructif. Ce public est celui qui tient les propos les plus positifs envers l'écriture. Mais dans une conception mythifiée de l'écriture, toujours extérieure à eux-mêmes. Ils n'ont aucune pratique d'écriture, ni personnelle, ni dans le cadre de la formation, où on leur évite même d'avoir à prendre les cours en note, grâce à un système généralisé de photocopiés.

C'est ainsi toute la hiérarchie des fonctions qu'on retrouve à travers les statuts divers de l'écriture dans ces formations : du mémoire réussi et exhibé des sages-femmes au mémoire « avorté » et caché des infirmiers, des aides-soignants cantonnés dans une écriture de transcription à l'évitement de l'écriture dans la formation des ambulanciers. Dimension symbolique que l'on retrouve, au niveau de la pratique professionnelle, dans la manière dont chacune de ces professions participe au dossier de soins du malade.

*Une position globale et radicale : le langage fait écran*

D'autres mises en cause de l'écriture sont plus radicales : l'usage du langage ne constitue-t-il pas un écran par rapport à la singularité de la personne et de son vécu ? L'écriture enfin est-elle véritablement adaptée à la mise en forme de savoirs pratiques issus de l'expérience ?

Le cas de la VAE illustre ce type de critiques. Les dossiers de VAE supposent, en effet, au delà du rassemblement de différentes pièces, la rédaction de fiches par emploi, par fonction, la présentation des différentes activités conduites et la rédaction d'analyses détaillées des tâches et de ce dont elles ont permis l'acquisition. Or la quasi absence de prise en compte de l'écriture et de son impact dans le processus de professionnalisation interroge (8). Les deux numéros consécutifs de la revue *Éducation permanente* (n<sup>os</sup> 158 & 159) parus en 2004, soit deux ans après les dispositions de la loi du 17 janvier 2002, sont tout particulièrement intéressants quant à ce silence. Certes la loi est récente et s'il s'agit d'en analyser les conditions de mise en œuvre, pédagogiques (accompagnement, tutorat) et institutionnelles (évaluation et fonctionnement des jurys), il s'agit aussi de réfléchir sur ses fondements et ses enjeux : qu'est-ce que des acquis ?, qu'est-ce que l'expérience ?, qu'est-ce que des compétences ?, qu'est-ce que « valider des acquis de l'expérience » ?

Dans ces exposés, le peu de place accordé à l'écriture peut paraître paradoxal compte tenu de l'importance centrale du dossier à présenter et à soutenir ; pourtant il est rapidement manifeste que ce n'est l'effet ni du hasard, ni d'un manque momentané de recul. Ce qui importe fondamentalement dans ce dispositif porté, notamment, par un fort engagement militant, c'est la promotion de l'expérience et du vécu, ce qui conduit à valoriser le temps, le « flux des actions » et dans cet élan la singularité du sujet.

Dans cette perspective où la singularité est reconnue comme une valeur et un fait – l'expérience vécue est individuelle –, le langage suscite une certaine prudence et cela dès la procédure d'accompagnement et d'échange oral de face à face : tout autant, sinon plus que le problème de formalisation, est évoqué le problème de communication et ce que l'on pourrait nommer l'épreuve intersubjective de construction de sens : « Face à la singularité des actions et des sujets et à la généralité des procédures et du langage, la VAE propose d'établir un lien entre les uns et les autres » (Astier, 2004, p. 34). Ainsi considérée, la problématique de la VAE ne conduit pas à s'intéresser à l'écriture mais à la tension entre, d'une part, les composantes générales et impersonnelles du langage et de la procédure et, d'autre part, la singularité du sujet et de son expérience. Si l'injonction scripturale est reconnue et située dans un contexte anthropologique associé à J. Goody (Astier, 2004), il n'en reste pas moins que l'exigence de collecte de pièces écrites et d'écriture est interprétée comme jetant « un discrédit » sur « le flux des actions constituant le vécu des personnes » (*ibid.*, p. 31). Cette confrontation permet donc de repérer une problématique de la professionnalisation qui s'élabore en repoussant la question de l'écriture, et plus largement du langage, sur les marges, dans

la mesure où se trouve promue une conception radicale du sujet singulier et de sa subjectivité, conduisant à tenir les mots pour « les mots d'autrui » (p. 34) et ainsi à faire peser un soupçon sur leur valeur d'usage en situation de communication orale et bien entendu écrite. Le langage n'est pas nécessairement lié à l'expérience qui a en tant que telle une certaine autonomie, mais quand il se trouve mobilisé, son pouvoir évocateur et signifiant est essentiellement individuel.

Sur cette toile de fond théorique, plus que le lien entre écriture et professionnalisation ce qui est à penser est donc la possibilité de l'intersubjectivité, de l'articulation entre le singulier et le général. De même quand F. Chobeaux (2003) remarque que les animateurs n'écrivent pas, l'important est l'acte d'animation, le faire direct qui serait radicalement intransmissible ; l'écriture obligatoire de mémoire étant subie, c'est la possibilité de l'articulation entre le faire et l'écrit qui se trouve posée. Dans l'un et l'autre cas, c'est la confiance dans le langage qui est en question.

#### *Écriture et oralité : deux modalités d'explicitation spécifiques*

La prégnance culturelle de l'écriture et du papier conduit à l'institution de multiples procédures et cadrages qui peuvent être considérés comme technicistes, formalistes, bureaucratiques. En effet, se trouve opéré un déplacement des compétences et de l'expérience à l'écriture sur ces compétences, sur ces expériences. Ce déplacement peut prendre deux formes selon le moment auquel intervient la démarche d'écriture. Soit il s'agit, principalement dans les formations initiales, d'une anticipation par l'écriture de compétences qui se déploieront dans un futur proche (cela s'apparente à une sorte de planification ouverte), soit il s'agit, dans la formation continue et tout particulièrement dans la validation des acquis, d'un retour par l'écriture sur des compétences régulièrement mobilisées en situations professionnelles et l'objectif est alors souvent d'en attester la possession. Dans le premier cas, c'est l'institution symbolique de la compétence, c'est-à-dire son anticipation qui crée la valeur et la reconnaissance, dans le second cas, les compétences agies, effectives, doivent s'insérer dans l'écriture pour acquérir une reconnaissance symbolique. On comprend alors que les tenants de la validation des acquis marginalisent, « refoulent », selon l'expression de N. Roelens (1997), cette conception techniciste et objectivante, mais cela les conduit aussi, dans l'élan, à dénier le rôle social et cognitif du langage. Dans ce contexte trop caricaturalement binaire et réducteur, l'approche réflexive offre un recours théorique qui permet d'échapper à cette alternative et à la conception linéaire du temps qui la fonde. Dans cette nouvelle perspective, pensée, verbalisation et action sont entrelacées et s'enrichissent réciproquement dans un mouvement continu. La mention, quasi omniprésente, de la réflexivité dans les multiples écrits et recherches concernant ce domaine n'est donc pas juste un lieu commun.

Dans un article intitulé : « Écrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens », A.-M. Chartier (2003) présente une réflexion nuancée qui met en perspective les places respectives de l'écrit et de l'oral. Cette synthèse stimulante déborde largement le contexte de sa rédaction : la conduite d'une recherche associant praticiens et experts sur « les pratiques d'intégration » mises en œuvre concrètement par les acteurs sur le terrain en Zone d'éducation prioritaire. Parmi les multiples freins (temporels, personnels, professionnels, institutionnels, etc.) mis en évidence, retenons ceux qui concernent spécifiquement les places et les fonctions de l'écriture. Loin des généralités, convenues et vagues, sur les difficultés de l'écriture des pratiques, A.-M. Chartier relève un certain nombre d'écueils qui se trouvent au cœur de la relation entre écriture et professionnalisation. Tout d'abord, le projet d'écriture suppose un mode de

recueil d'information plus systématique qui est souvent médiatisé lui-même par un écrit, par exemple un guide d'entretien : la situation de face à face et le contact direct ne sont donc plus autonomes et spontanés, leur déroulement est orienté, standardisé. Dès ce moment, l'écriture – celle qui prépare et celle qui est prévue – compose un contexte particulier, enveloppant la situation et colorant la tonalité des échanges. De plus, comment écrire, comment passer des registres de l'oral aux registres de l'écrit, qu'est-ce que rapporter et rendre compte entre l'anecdotique et le contingent de l'ici et maintenant de ce terrain et de ces pratiques et le noyau de réalité signifiant aussi pour d'autres ? Enfin, il va s'agir d'écrire pour des lecteurs, sur des acteurs. Cet enchevêtrement personnel, relationnel et institutionnel soulève des questions de statuts, de circulation d'information et ce qui s'ensuit en termes de dévoilement, de respect et de risque, si bien que l'auteur souligne que se fabrique là une langue abstraite, vidée de contenu informatif, une langue de bois qui affadit et déréalise.

Dans cette perspective, elle poursuit : « il nous semble [...] que certains modes d'explicitation ne sont possibles, pertinents et efficaces que dans l'oralité des échanges directs » (p. 53). Elle ajoute : « À une époque de "scripturation" généralisée du monde social, ce qui n'est pas enregistré n'existerait pas », soulignant, au contraire, que toutes les pratiques ne se coulent pas également dans le moule de l'écriture. À vouloir légitimer et rationaliser les pratiques en les faisant accéder à l'écriture, on risque d'oublier et de perdre la spécificité des savoir faire et du pouvoir dire. Pourtant, dans l'urgence de l'action, les connaissances écrites peuvent-elles devenir des « savoirs en usage », selon l'expression de G. Malglaive ? La mémoire de situations vécues et leur partage entre collègues n'est-il pas d'un recours plus aisé dans l'exercice quotidien du métier ?

### **Écriture et compétences**

En quoi l'écriture d'un document long de plusieurs dizaines de pages, rapport, mémoire, *portfolio*, etc., peut-il contribuer à l'acquisition de compétences professionnelles alors même que les activités professionnelles ne comprennent qu'une faible part d'écriture (9) ? Il y a de nombreux décalages entre cette situation d'écriture et les situations professionnelles (temporalité, distance/présence, complexité, imprévu, émotion, etc.). Cependant n'envisager l'élaboration de compétences qu'en termes de ressemblance serait réducteur. On peut considérer l'écriture d'un mémoire comme un ensemble d'actes et ainsi mettre l'accent sur les pratiques préalables au travail cognitif et à l'élaboration de conduites (théorie de l'engagement). On peut aussi considérer celle-ci comme une activité intellectuelle de conception et ainsi mettre l'accent sur la prévision à partir desquelles se déduisent et s'enchaînent les actes qui visent à réaliser ce qui a été précédemment pensé (théorie de la planification).

#### *Écrire, n'est-ce pas s'engager ?*

Écrire c'est prendre le temps de réfléchir, de faire surgir et de mettre en forme des représentations et, ainsi, de donner une existence matérielle à ces pensées. Les récits, les descriptions, les idées exposées sont structurés, consolidés, et pas seulement d'un point de vue intellectuel et logique. À côté de l'importance accordée à une perspective cognitive, il convient d'envisager l'écriture comme une pratique et comme l'affirmation de valeurs suscitant une forme d'engagement susceptible d'avoir un impact sur les manières de penser et de faire ultérieures. En développant des prises de position, en présentant des stratégies pédagogiques, en les analysant, l'auteur d'un mémoire élabore des orientations professionnelles

porteuses de normes et de valeurs. Émergent alors des enjeux de cohérence entre ce qui a été écrit et ce qui est fait auxquels on peut s'intéresser en référence à la théorie de l'engagement : « un acte, en tant que tel, peut être générateur d'activité et de modifications cognitives, voire de comportements nouveaux » (Beauvois & Deschamps, 1990, p. 35). La place de l'écriture est alors à penser comme décisive, au delà du processus d'apprentissage, dans celui d'intériorisation et d'orientation de l'action.

Des recherches, déjà anciennes (Hoy, 1976), sur les orientations des enseignants envers le contrôle des élèves montraient la prépondérance du contexte des premières années d'exercice par rapport à ce qui avait été appris en formation. Après une socialisation initiale durant la formation, une seconde phase commence pour le novice quand il entre dans le monde réel de l'enseignement en devenant membre d'un établissement. Les nouvelles modalités de formation, et notamment l'écriture d'un mémoire, changent-elles le poids respectif de la formation et des collègues expérimentés côtoyés dans les débuts dans les manières d'être professionnelles ? Certes, un mémoire professionnel s'inscrit dans des configurations complexes de professionnalisation, si bien que l'écrit est un paramètre difficile à isoler en tant que tel, pour en évaluer l'impact. Toutefois on peut se demander si les réactions vis-à-vis de cette exigence, souvent négatives dans le monde enseignant (Gomez, 2001 ; Hatton & Smith, 1995), ne sont pas à interpréter, entre autres, au regard de cet aspect : nier l'intérêt du mémoire, c'est refuser l'engagement que peut susciter un travail conduit sous l'emprise d'une démarche de formation avec laquelle on ne parvient pas à se mettre en cohérence sur le terrain.

#### *Professionnalisation, écriture et planification*

Ainsi que le souligne L. Thévenot (2006), le stratège militaire et l'ingénieur sont, historiquement, des « métiers du plan ». De même on peut se demander si l'actuel mouvement de professionnalisation n'accompagne pas l'évolution de modalités de travail qui impliquent des acteurs prenant de plus en plus d'initiatives dans des contextes néanmoins cadrés. La notion de plan et d'action planifiée peut alors être féconde. Planifier suppose un projet et une mise en forme structurée : décomposition en actions partielles, organisation chronologique et logique selon des principes de dépendance et de complémentarité. Concevoir un plan est donc une activité hautement rationnelle, explicite, soutenue par des mots qui formulent objectifs, moyens et échéances, etc. De ce point de vue, un plan peut facilement servir de support de communication verbale et, par conséquent, il permet des coordinations. Il est toutefois nécessaire de noter au moins deux niveaux : celui des textes prescriptifs officiels et celui des praticiens.

En ce qui concerne les enseignants, par exemple, les programmes officiels sont des plans préétablis, mais leur globalité implique, de la part de chacun, un travail d'adaptation pour une mise en œuvre concrète qui tienne compte des élèves et de leurs acquis, du groupe, de l'environnement, etc. Préparer un cours, ce n'est pas seulement préparer une heure d'intervention, c'est d'abord concevoir des découpages, des enchaînements selon une progression et un rythme anticipé, c'est aussi concevoir des exercices d'entraînement et de contrôle. Plus généralement, les praticiens de l'éducation ou du travail social peuvent être considérés comme des planificateurs de terrain : ils choisissent et organisent des moyens pour parvenir à instruire, socialiser, intégrer, aider, etc. R. Guibert (2004) illustre bien, à propos de formations d'ingénieurs, ce pouvoir du projet d'écriture de déclencher le projet d'action, au point que le document à rédiger en devient accessoire : monter le projet dans l'entreprise afin d'être en position de faire le mémoire constitue l'essentiel du travail.

L'exercice d'écriture conduit à tisser les écrits planificateurs nationaux et l'activité planificatrice du novice. C'est manifeste chez les enseignants. L'écriture s'inscrit, de façon particulièrement pertinente, dans cette perspective : elle conduit à formuler et mettre à plat les visées, les moyens, les démarches, les étapes, etc. C'est pourquoi l'articulation entre écriture et professionnalisation est éclairée par l'intervention de ce troisième terme, celui de « planification ».

## LA DIVERSITÉ DES FORMES D'ÉCRITS PROFESSIONNALISANTS

### La difficile constitution des genres professionnels

Tout genre textuel obéit à des contraintes de forme et de contenu parfois explicites (10) et à des normes implicites définies par l'ensemble des productions représentatives du genre. C'est dire qu'un genre évolue au fil du temps et des textes nouvellement produits. En lisant des spécimens du genre, les intéressés se font une idée du but à atteindre, du texte à produire, autant voire plus qu'en se référant aux injonctions qui leur sont faites. Lorsqu'un genre nouveau apparaît, c'est à des genres déjà existants que se réfèrent les acteurs. D'où le fort impact de la forme universitaire sur les mémoires des éducateurs spécialisés, des animateurs ou des enseignants lorsqu'ils ont été introduits en France.

*Un exemple : variations et évolutions du mémoire professionnel des enseignants*

Faire écrire un mémoire a été associé, tant dans le cas des travailleurs sociaux (Mackiewicz, 2004) que des animateurs (Robinet, 2003) ou des enseignants (Bourdoncle & Louvet, 1991), à l'idée d'une « formation par la recherche » ; le modèle sous-jacent est celui de la recherche-action, conduite par les praticiens eux-mêmes avec le concours de chercheurs professionnels, et dont un des effets serait une modification des pratiques. La participation de novices à de tels projets pourrait les amener à penser comme des professionnels. Aux États-Unis aussi, plusieurs programmes de formation initiale d'enseignants fondés sur la recherche et incluant la rédaction de rapports écrits ont fait l'objet de recherches (Borko *et al.*, 1997 ; pour une revue, voir Grossman, 2005).

L'activité d'élaboration d'un mémoire s'apparente de fait à une activité de recherche. Les prescriptions généralisantes et la restitution des savoirs appris sont censées y laisser place à la construction rigoureuse de connaissances à la fois contextualisées et distanciées, à l'explicitation, à la formalisation et à l'interprétation de l'expérience. La posture de recherche fait en outre du jeune enseignant ou du jeune éducateur non pas seulement un débutant qui a tout à apprendre de ses aînés, mais un professionnel dont le regard est susceptible de stimuler l'innovation (Guigue, 1995). Les bons mémoires aboutissent parfois à construire des connaissances nouvelles et il est possible d'y mettre en œuvre la rigueur d'une méthodologie de recherche, quelle qu'elle soit. Se former par la recherche devient alors un des enjeux du mémoire (Guigue, 1995 ; Simon, 1997), et il implique un minimum de formation à une méthodologie de recherche de terrain.

L'assimilation du mémoire professionnel français à une recherche a pourtant été aussi génératrice de malentendus. L'analyse et le classement typologique des mémoires tels qu'ils sont (Fabre, Lang & Benoit, 1999, voir plus loin) ont conduit plusieurs chercheurs à placer ailleurs le centre de gravité du mémoire. M. Fabre

(2003), empruntant à É. Durkheim la notion de pédagogie comme « théorie-pratique », donne mission au mémoire d'« apporter du savoir, de l'intelligibilité non seulement pour soi-même, mais pour les autres (ses pairs, tel ou tel cercle professionnel) en réfléchissant sur tous les aspects (didactiques ou relationnels) de sa pratique d'enseignant débutant » (p. 21). Il place le mémoire du côté du récit d'expérience, au sens herméneutique (une recherche de sens) plus que scientifique (des essais contrôlés) du terme. Et c'est dans l'élucidation des résistances du réel, point de départ d'un travail d'élaboration ancré dans les cultures des disciplines de référence, qu'il voit, après J.-Y. Rochex (1998) ou X. Dejemeppe et O. Dezutter (2001), l'intérêt du récit pédagogique. Si le déplacement du regard porté sur les élèves et leur activité apparente le mémoire professionnel à un mémoire de recherche, affirme J.-Y. Rochex (2003), il n'en partage pas la visée : « il est ordonné à une visée d'intelligence et d'intelligibilité de l'action et non à une visée de production et du cumul des connaissances » (p. 103), point de vue qui rejoint ceux de R. Étienne (1998) et de F. Gomez et B. Hostein (1996).

L'unification du genre est pourtant loin d'être achevée et certains plaident même pour la diversité de ses formes (Rich, 2001). Dispositif d'écriture ouvert et sans modèle définitivement fixé, le mémoire professionnel a suscité une grande variété d'interprétations, du côté des instituts de formation, des formateurs et des personnes en formation et il en suscite encore aujourd'hui.

Qu'en est-il tout d'abord des dispositifs institutionnels ? L'étude, par C. Comiti, S. Nadot et É. Saltiel (1999), des textes institutionnels locaux concernant les professeurs des lycées et collèges stagiaires, en vigueur en 1992-1993 dans tout ou partie des filières disciplinaires de cinq IUFM, fait apparaître des interprétations sensiblement différentes du texte ministériel fondateur. Si le mémoire est toujours clairement inscrit dans le champ didactique, les auteurs mettent en évidence deux approches du questionnement didactique : « projet d'enseignement » et étude des « phénomènes d'enseignement et d'apprentissage ». Ils évoquent aussi la diversité, selon les lieux, de la composition du jury de soutenance et des critères d'évaluation annoncés (savoir communiquer, savoir argumenter, savoirs professionnels, référence aux savoirs), des catégories de formateurs qui encadrent, des taux d'encadrement, des modalités d'encadrement (cours, séminaires, ateliers, entretiens, supervision). « Les déterminants propres à chaque discipline étudiée ainsi qu'au dispositif de formation dans chaque discipline entraînent des disparités, malgré la forte incitation des textes institutionnels. » (p. 61).

J.-P. Benoit (2004) s'est intéressé aux évolutions des cultures et des pratiques professionnelles des stagiaires de lettres, de 1991 à 2001, à travers les mémoires, et aux spécificités propres à chacun des deux IUFM qu'il a étudiés. L'étude montre une prise en compte croissante de dimensions multiples dans un même mémoire, une diminution du nombre de mémoires à entrée « littéraire » au profit des préoccupations pédagogiques et en particulier des apprentissages des élèves. Les références bibliographiques utilisées confirment cette tendance (augmentation des références en sciences de l'éducation et en sciences humaines à la fin de la période). Elles mettent aussi en évidence des cultures locales différentes : chacun des deux établissements possède ses propres caractéristiques quant à la diffusion des savoirs disponibles. Une évolution semblable du didactique au pédagogique est relevée par F. Haramboure (1999) à propos de mémoires de professeurs d'anglais à partir des relevés des titres sur quatre ans dans un IUFM. Elle interprète ce changement comme une centration sur les obstacles majeurs rencontrés dans la pratique.

L'effet « formateur » aussi bien que l'effet « discipline » est d'ailleurs repéré par I. Delcambre (1998a) à travers le texte même des mémoires de professeurs des lycées et collèges dont elle analyse les passages descriptifs. S. Nadot, de son côté, dans plusieurs études, met en évidence les différences radicales de conceptions entre formateurs et leurs effets sur les stagiaires, effets qui ne sont d'ailleurs pas mécaniques, car les stagiaires font avec ce qu'ils interprètent du discours de leur formateur (Nadot, 2003 & 2004).

#### *Un exercice délicat*

Rien d'étonnant donc si les personnes en formation se déclarent souvent en difficulté pour écrire ce qui leur est demandé. De fait, « un mémoire est un exercice de communication particulièrement compliqué. Ses enjeux énonciatifs et démonstratifs sont multiples : les représentations des exigences académiques, les préoccupations pragmatiques relatives au terrain professionnel et même la cohésion du tandem étudiant-directeur de mémoire s'entrecroisent » (Guigue, 1995, p. 82). Au point que, dans le cadre de recherches sur les mémoires des animateurs, J.-P. Charbonnières et N. Fasseur (2003) relèvent un glissement : les tuteurs de terrain, censés être là pour accompagner les formés dans la conduite de projet, c'est-à-dire dans l'activité professionnelle elle-même, sont en fait sollicités pour l'écriture du mémoire.

La question des genres discursifs à la disposition des auteurs se pose ici. La dissertation scolaire, modèle par défaut lorsqu'aucune formation à l'écriture du mémoire n'existe, est un modèle peu adapté aux enjeux formatifs du mémoire (Guibert, 1998). Le modèle dichotomique partie théorique/partie pratique dont R. Ricard-Fersing, J. Crinon et M.-J. Birglin (2001) montrent la prégnance dans beaucoup de mémoires de professeurs des écoles ne l'est sans doute pas davantage.

La nécessité d'articuler les différentes dimensions (le vécu et les connaissances, le professionnel et les savoirs acquis), d'éviter la simple narration comme le discours théorique expositif général peut être vécue par les stagiaires comme une injonction paradoxale (Nonnon, 1995). L'écriture du mémoire se situe à la charnière d'univers sémiotiques différents, entre lectures et expérience. Différentes matrices discursives circulent dans les lieux de formation – articles de revues de didactique, articles scientifiques, scénarios de séquences, projets pédagogiques – et la tentation est grande de se couler dans l'une de ces formes. Mais peu de discours sont disponibles pour construire sa propre parole et le stagiaire doit, pour réussir ce qu'on lui demande de faire, inventer des démarches d'écriture hétérogènes, empruntant notamment à la description et à l'écriture autobiographique et intégrant des sources diverses à un discours fortement impliqué.

Ainsi le passage de l'écriture régulière d'un journal, ancrée dans le quotidien d'un stage, à une écriture distancée, professionnalisante ne va pas de soi. M. Vilette (2001) rend compte d'un cas exemplaire : l'apprentissage de la vente d'après le journal de Lissia B. Ce « document » – titre de la rubrique dans laquelle il est publié – est issu d'une rencontre. Dans le cadre d'une formation dans une école supérieure de commerce, Lissia rend un rapport qui ne satisfait pas aux attentes explicitement formulées de narrations précises d'événements vécus, elle obtient même la plus mauvaise note. Venant argumenter avec l'enseignant, elle affirme qu'elle a rédigé le journal demandé et elle sort un cahier de son sac. Ce manuscrit, « non présentable », « pas sérieux », disait-elle, est devenu le cœur de cette publication. Cet exemple met en évidence tout à la fois un malentendu et



une difficulté : comment donner à voir le particulier du terrain et de l'expérience personnelle ? Ou inversement comment rédiger un écrit institutionnel débordant un cheminement individuel sans pour autant tomber dans un formalisme verbal vide ou dans l'accumulation de stéréotypes ?

Aussi les personnes en formation manifestent-elles souvent des conceptions en décalage avec celles de leurs formateurs, lorsqu'elles sont interrogées sur ce qu'elles pensent qu'on attend d'elles en les faisant écrire. Ainsi, des professeurs stagiaires interrogés sur le mémoire : il n'y a d'intéressant que du général, disent-ils en substance dans des entretiens, alors que les formateurs insistent sur la précision du retour réflexif sur les situations d'enseignement apprentissage (Ricard-Fersing, Crinon & Birglin, 2001).

La construction des genres d'écriture professionnalisante se révèle donc complexe. Les formes évoluent dans un contexte de négociations impliquant professionnels et administratifs, à la croisée d'objectifs contrastés, parmi lesquels la visibilité et la reconnaissance de la profession, l'harmonisation et le contrôle des dispositifs de formation. La construction de ces genres est directement en lien avec les prescriptions formulées dans les textes officiels (décrets, arrêtés et circulaires) concernant les formations et les modalités d'évaluation. Un exemple, parmi d'autres, concernant le diplôme d'État d'Éducateurs de jeunes enfants (France, 1993) : pour évaluer la « capacité à se situer en équipe » est proposée la rédaction d'« un journal d'observations relative à la vie d'un groupe sur un terrain de stage pendant une durée donnée ». C'est dans ce contexte que B. Pueyo (1999) analyse le dispositif d'encadrement mis en place dans son école et, débordant une simple perspective descriptive ou conformiste, présente, avec de larges extraits, un exemple de résultat obtenu. Se donne ainsi à voir ce qui participe à l'appropriation et à l'adaptation (tant administrative, pédagogique que personnelle) de styles d'écrits préexistants, du carnet de bord au journal de terrain des ethnologues.

### Les genres

À travers les divers genres institutionnellement situés que nous allons énumérer, nous pourrions proposer plusieurs critères de classement. Le premier opposerait les genres à écriture continue et homogène (par exemple les mémoires) et les genres à écriture discontinue et hétérogène (par exemple les *portfolios* et dossiers). Le second mettrait en tension les genres qui misent sur le récit et ceux qui insistent sur la problématisation et la démonstration. Les tenants de l'écriture narrative, après J. S. Bruner (1996), insistent sur les vertus de mise en ordre de l'expérience que possède le récit ; condition de la mémoire, il contribue à la construction de l'identité ; en outre, « toute réalité est reconstruction, il y a non seulement compréhension mais explication dans la mise en récit, la singularité de la situation racontée peut toucher au général où beaucoup se retrouvent » (Cifali, 1996a, p. 132). Pour les autres, l'écriture narrative (par exemple sous forme de journal), est une manière de rassembler des matériaux qui devront être exploités ensuite, transformés pour expliquer ce qui s'est passé dans la situation professionnelle rapportée ou pour expliciter des choix. L'accent est alors mis sur la problématisation (Bailleul & Bodergat, 2001 ; Fabre, 2003 ; Fabre, Lang & Benoit, 1999), cette activité de pensée qui cherche à faire converger les interrogations qui ont engendré l'écrit de formation, à les nouer dans ce qui leur donne une signification autre qu'anecdotique.

### *Le mémoire professionnel*

Nous ne décrivons pas davantage les caractéristiques du mémoire professionnel, déjà présenté plus haut.

### *Le mémoire de recherche*

Parler de mémoire de recherche, c'est à la fois, nous l'avons vu, revendiquer une inscription institutionnelle dans l'enseignement supérieur, la pertinence des méthodes de la recherche universitaire et la nécessité de situer sa réflexion dans le patrimoine des connaissances existantes par des références à la littérature publiée et à un champ théorique. C'est ainsi par exemple qu'on peut placer du côté des mémoires de recherche les mémoires des formations supérieures en travail social décrits par M.-P. Mackiewicz (2004), les *professional dissertations* anglaises analysées par É. Ricard-Fersing, M.-J. Dubant-Birglin et J. Crinon (2002), ou certains mémoires à tendance « expérimentale » d'enseignants français. P.-M. Mesnier (1998) repère en effet, dans un *corpus* de vingt-deux mémoires de professeurs des lycées et collèges de l'IUFM de Versailles, appartenant à quatre disciplines, trois types de mémoires. À côté des mémoires descriptifs-prescriptifs qui relatent et commentent les activités proposées par l'enseignant aux élèves et des mémoires de type « réalisation d'un projet » qui montrent les étapes d'un projet souvent interdisciplinaire et ses retombées, il repère des mémoires expérimentaux, dans lesquels la relation des tentatives pédagogiques s'organise à partir d'hypothèses et débouche sur une interprétation des résultats. Quant à la *Thesis* qu'ont à écrire les futurs enseignants formés dans une université suédoise (Ahlstrand & Bergqvist, 2005), ses apports, selon les étudiants interrogés par questionnaires, sont surtout du côté de l'approfondissement des connaissances, ainsi que de l'acquisition de méthodes de recherche et de capacités d'examen critique des informations professionnelles.

### *Le portfolio*

Le *portfolio*, très répandu, tant dans les pays anglophones que dans plusieurs pays d'Europe, du Moyen-Orient, d'Amérique latine (Cristancho Garcia, 2003), est un genre souple, puisqu'il consiste en une sélection de travaux divers d'étudiants, rassemblés et sélectionnés par les intéressés eux-mêmes ; c'est un support d'évaluation centré sur l'apprenant en même temps qu'un moyen d'apprentissage et d'autorégulation de cet apprentissage (Linnakylä, 2001). Il correspond au souhait de parvenir à une forme plus « authentique » d'évaluation, moins ponctuelle et plus représentative de l'ensemble du travail fourni par l'apprenant. C'est pourquoi il se caractérise par la discontinuité de son écriture et par l'hétérogénéité des documents qu'il rassemble (Ricard-Fersing, 2003). Trouvent généralement place dans les *portfolios* d'enseignants, aussi bien des préparations de cours et des outils utilisables et transférables, que des écrits de type réflexif. Les *portfolios* analysés par É. Ricard-Fersing, M.-J. Birglin-Dubant et J. Crinon (2002) se présentent comme une juxtaposition de chapitres qui pourraient être regroupés en trois grandes entrées : une entrée par la présentation de soi et de son éthique professionnelle ; une seconde par le traitement de problèmes professionnels (gestion de la classe, programmations, interdisciplinarité, évaluation des élèves, relation avec les parents, etc.) ; la troisième par l'approche des questions disciplinaires et didactiques (les domaines enseignés à l'école). On y trouve aussi bien des déclarations d'intentions (*my philosophy of education*), que des documents professionnels (des préparations de classe, des observations et bilans), des travaux d'enfants, des photographies de situations, des monographies d'élèves, etc.

En outre, dans un contexte où les enseignants, une fois diplômés, ont à convaincre un employeur au cours de leur recherche d'emploi, le *portfolio* constitue un témoignage de leur parcours de formation et un argument à l'appui d'une candidature (Loughran & Corrigan, 1995).

Les *portfolios* sont aussi utilisés comme outils d'évaluation des établissements. C. J. Craig (2003) rend compte d'un travail de ce type dans une école du Texas. La rédaction collective d'un *school portfolio* contenant les récits des enseignants participe à une stratégie de changement, avec pour but de faire progresser à la fois l'école et les personnels. Le *portfolio* est en même temps un outil de développement professionnel et une alternative aux tests pour rendre compte des résultats de l'école dans un contexte d'évaluation généralisée de l'efficacité des établissements.

Le *portfolio*, dans plusieurs pays, tend à trouver sa place dans les préparations à diverses professions. H. Coleman, G. Rogers et J. King (2002), dans le contexte canadien, évoquent de manière très argumentée (mais sans évaluation) l'introduction de *portfolios* dans la formation des travailleurs sociaux. Ils visent à développer une réflexion critique, nécessaire pour résoudre des problèmes complexes et prendre des décisions en analysant les conséquences possibles.

L'étiquette « *portfolio* » recouvre une grande diversité de mises en œuvre (Zeichner & Hutchinson, 2004), au moins comparable à celle soulignée plus haut à propos du mémoire professionnel. K. M. Zeichner et S. Wray (2001) ont ainsi proposé une grille de critères pour en décrire les usages. La multiplicité de ses formes oblige à rester très prudent sur la définition du genre. Il présente parfois peu de différence avec le mémoire, comme en témoigne par exemple la description des différents types d'écrits dans un *portfolio* tchèque analysé par V. Spilkova (2001), et peut intégrer des journaux. La spécificité d'une forme, dans un contexte institutionnel particulier, est à mettre en relation avec la tradition de formation où elle s'inscrit ou avec laquelle elle cherche à se mettre en rupture.

Plus récemment se sont multipliés les *portfolios* électroniques (Beck, Livne & Bear, 2005 ; Wright, Stallworth & Ray, 2002), directement élaborés sur la Toile, qui permettent d'intégrer du son et des images animées et qui sont particulièrement favorables à la mise en commun des travaux réalisés. Ils constituent une transposition, dans les formations professionnelles, des dispositifs d'Apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (ACAO) qui ont déjà connu un important développement dans le domaine de l'enseignement scolaire (pour une synthèse, voir Crinon, Mangenot & Georget, 2002) et sont souvent théorisés en termes de « communautés de pratiques » (Lave & Wenger, 1991).

#### *Le journal de formation*

L'écriture de journaux est une méthode aujourd'hui tellement utilisée dans les programmes de formation initiale d'enseignants des pays anglophones que se manifeste parfois le besoin d'inventer d'autres formes d'écriture de formation moins « usées » afin de renouveler l'intérêt des formés. Elle est également devenue courante dans la formation des infirmières (Pierson, 1998 ; Thorpe, 2004 ; Wellard & Bethune, 1996).

Dans le journal coexistent le formel (des notes de cours), l'informel et même, débordant la dynamique personnelle d'appropriation, le privé et l'intime. A. Quatrevaux (2002) insiste particulièrement sur les dimensions personnelles de cet écrit et des apprentissages favorisés : il aide à vaincre certaines inhibitions face à l'écrit, il participe d'une démarche d'auto-formation, il accoutume à parler de soi

et, en cela, donc indirectement, met en condition pour affronter la rédaction de CV, de lettres de motivation et d'entretiens d'embauche. En outre les « propos de couloir » tenus en marge de la formation trouvent là un « abri » où ils peuvent être recueillis et devenir objet d'une réflexion sans laquelle il n'y aurait pas formation personnelle (p. 17).

Ainsi les journaux se trouvent souvent centrés sur la subjectivité de celui qui écrit, sur sa « voix » propre et sur la prise de conscience de ses capacités, comme l'attestent nombre de communications de colloques consacrées à des journaux réflexifs proposés dans des programmes de formation initiale d'enseignants américains. Le journal dialogué en est une des formes possibles : le journal professionnel de chaque formé est l'occasion de commentaires écrits du formateur, auxquels le formé est à son tour invité à réagir (voir par exemple Maloney & Campbell-Evans, 2002).

À l'inverse, le journal de bord proposé et étudié par D. Bucheton (2003) est un outil au strict service de la formation didactique en français de professeurs des écoles stagiaires qui tiennent ce journal au cours de stages où ils ont la responsabilité complète d'une classe.

Le journal est donc un écrit au caractère ambigu : « instance de formation à part entière » selon l'expression de A. Jorro (2002), il est une exigence institutionnelle, fera l'objet d'une lecture, voire même d'une notation ; simultanément, c'est souvent un écrit quasiment privé. Cette ambiguïté fait écho à des échanges et des questionnements entre enseignants-chercheurs : comment faire face à la question de l'intime qui émerge des récits et des témoignages ? Comment évoquer le vécu et les transformations induites par une formation, par un stage, sans tomber dans la confiance ? Plusieurs formateurs (UFR Infocom, 2006) font référence au « rapport d'étonnement » qui incite à mettre l'accent sur la relation à l'environnement plutôt que sur l'introspection.

#### *Les histoires de vie*

Dès lors qu'ils considèrent que les caractéristiques personnelles d'une pratique professionnelle trouvent leur origine dans l'expérience globale du sujet, c'est aux histoires de vie que font appel les formateurs. A. L. Black et G. Halliwell (2000) examinent une pratique australienne d'écriture narrative, associée au dessin et à la production de métaphores, moyen d'explicitation des images que la personne en formation a de la fonction d'enseignant. Enseigner, pour Sandy, dont les chercheurs analysent l'exemple, c'est « maintenir la paix » ; cette image s'enracine dans son histoire de vie et sous-tend sa manière de réagir devant les problèmes de la classe. Identifier ces images et ces cohérences permet aux enseignants d'imaginer d'autres réponses dans les situations auxquelles ils ont à faire face.

Les écritures narratives en formation peuvent comporter de nombreuses variantes. Ainsi la pratique brésilienne du « mémorial » de formation, fragment autobiographique commenté ou analysé, combiné à des développements théoriques, s'attache à mettre en évidence les connaissances issues de l'action (Prado & Soligo, 2005) ou à faire prendre conscience de ses progrès à la personne en formation, favorisant ainsi une meilleure estime de soi (Passeggi, 2003).

L'écriture biographique a aussi été largement utilisée comme moyen d'ouverture à la diversité culturelle pour de futurs enseignants (pour une revue de la littérature américaine, voir Hollins & Guzman, 2005).

### *Les dispositifs alternant écriture et discussion*

Toutefois beaucoup d'écrits ne peuvent être pensés indépendamment de la dynamique écriture/échange dans laquelle ils s'insèrent.

*Les monographies de la pédagogie institutionnelle.* Écrire des histoires, des monographies, fait partie des « institutions » que se donne la pédagogie institutionnelle, dans le cadre associatif de mouvements pédagogiques, pour permettre aux enseignants de « prendre la mesure de la complexité des situations et de s'y retrouver », pour « pouvoir, avec d'autres, s'interroger sur les situations vécues en classe et plus généralement à l'école » (Imbert, 2004, p. 22). Des histoires sont écrites, réécrites, discutées en groupe : dispositif, pour l'enseignant, « d'analyse, de repérage, d'élucidation des difficultés auxquelles il peut se trouver confronté, des ouvertures et des remises en marche qui surviennent », dispositif au long cours fait pour appeler des lectures et des commentaires toujours renouvelés de la part du collectif d'enseignants où elles sont mises en partage. Moyen de résister à la solitude, au découragement, au renoncement à faire de ses élèves des sujets.

*La « méthode des cas ».* Les formations qui ont recours à l'analyse de cas (présentés sous forme de films vidéo ou de récits écrits par le formateur ou parfois par les étudiants) visent à promouvoir une vision critique de situations professionnelles complexes et à développer l'aptitude à la prise de décision. Elles demandent notamment aux formés de produire des analyses écrites du cas présenté – voire parfois d'écrire eux-mêmes des cas à analyser. Toutefois, les recherches consacrées à ce type de dispositif (voir Grossman, 2005) ne s'intéressent pas au rôle spécifique qu'y joue l'écriture. C'est plutôt le rôle des interactions sociales dans la discussion qui y est prioritairement évalué (voir par exemple l'étude expérimentale de Levin, 1995 (11)).

*Mémoires, portfolios, journaux et dossiers comme points de départ d'un travail de discussion.* Fréquents sont les articles qui décrivent des dispositifs de formation où l'écriture s'articule à des moments où les groupes de personnes en formation se saisissent collectivement des écrits produits (par exemple, pour les infirmières, Mountford & Rogers, 1996 ; pour les enseignants, Craig, 2003 ; Crinon et al., 2005).

Y. Clot et B. Prot (2003) montrent que, dans un dispositif d'accompagnement à la rédaction de dossiers de validation des acquis, la présence d'un professionnel (en connivence avec le candidat) et d'un formateur généraliste (adoptant une attitude de candide et garant des attentes du jury) permet au candidat de mieux s'expliquer : « Les mots du métier et les référentiels de diplôme constituent les deux ressources langagières du candidat qui peut alternativement mobiliser les uns et les autres » (p. 196). Les auteurs parlent alors de « discordance créatrice ».

### **Des points communs**

Peut-on parler véritablement de genres ? Les écrits institutionnellement attendus donnent lieu à des variations et à des mélanges importants. N'est-il pas plus judicieux d'insister sur le contexte d'écriture à la charnière de la formation, de l'emploi ou de la profession ? Et aussi sur l'importance du cadre professionnel : lieu de stage, terrain d'activité qui, éventuellement, peut être salarié, comme dans le cas des animateurs.

En outre, quelles que soient les spécificités, de fortes convergences s'affirment entre ces différents écrits.

### *La référence à la pensée réflexive*

Une première constante est la référence au changement et à la réflexivité. Ainsi l'instauration d'un mémoire professionnel en France est souvent analysée comme le signe de l'émergence d'une nouvelle conception de la formation des enseignants. C'est une « bombe » questionnant « les normes, les valeurs et les contenus jusque là portés par la profession » (Cros, 1998a, p. 31). Le mémoire professionnel correspond au refus d'une formation purement transmissive – il s'agit en effet de penser par soi-même, de produire plutôt que de reproduire (Étienne, 1998 ; Guigue, 1995 ; Lerbet, 1992) – ; il est un élément de personnalisation du parcours de formation ; il vise à accroître l'implication du stagiaire. Il introduit un principe de cohérence dans une formation en alternance – cours à l'IUFM et stages pratiques – et, par le travail autonome de documentation qu'il exige, il constitue le point de départ d'une autoformation et d'une réactualisation continue des connaissances (Mathis, 2001).

De la même façon, en Amérique du Nord, introduire la *narrative inquiry* dans la formation des enseignants est posé en réaction contre une tradition dominée par une approche technique. Il s'agit de comprendre son action et celle des autres (non de faire prévaloir son point de vue) et d'en découvrir la rationalité implicite (Conle, 2001).

Le paradigme réflexif, en Amérique du Nord, marque l'influence de J. Dewey sur la pensée pédagogique (Hatton & Smith, 1995), puis la popularité de la distinction, faite par D. A. Schön (1983), entre la classique réflexion sur l'action et la réflexion dans l'action, notion qui met l'accent sur les savoirs implicites qui sous-tendent l'action des professionnels. Le recours à J. Habermas (1976) a également enrichi le contenu de la notion en distinguant réflexion technique, réflexion pratique et réflexion critique. L'activité du professionnel est alors prise tout à la fois dans sa dimension de résolution de problème et dans sa dimension éthique.

La référence au « praticien réflexif » est explicite dans nombre de travaux sur le mémoire professionnel, où elle est croisée avec d'autres concepts. Le mémoire permet de révéler, discuter, modifier les savoirs professionnels sous-jacents à la pratique (Gomez, 2001), les décisions et les croyances qui constituent la « pensée des enseignants » (Tochon, 2000 ; Zeichner, 1994). Il s'agit, explique R. Étienne (1998), citant M. Durand, de mettre en avant la capacité à l'auto-analyse, le fonctionnement métacognitif qui caractérisent l'enseignant expert. Le mémoire participe de cette « formation par l'analyse » émergente, identifiée par G. Ferry (1983) à côté des modèles plus traditionnels de la formation par imitation et de la formation par le conseil (Crinon & Guigue, 2002). Avec, en toile de fond, la conception d'un enseignant pleinement responsable, auteur de sa propre pratique, voire d'un enseignant « créatif » (Étienne, 1999), et d'un enseignant guidé par des valeurs éducatives. De même dans les pays anglophones, les promoteurs des journaux ou des *portfolios* insistent très souvent sur les finalités et les valeurs de l'enseignant (Bryan & Tippins, 2005) ou du médecin (Anderson & Schiedermayer, 2003) et sur les aspects éthiques de leur travail.

### *Un accent sur la formation pratique*

La proposition avancée par W. van Meeus, L. van Looy et A. Libotton (2004) de remplacer par des *portfolios* les anciennes formes de mémoires de fin d'études d'enseignants, jugées trop universitaires, dans les universités flamandes, relève du souhait de mettre l'accent sur la formation pratique. De même, l'évolution des esprits soulignée plus haut, en France, vers un mémoire professionnel des

enseignants plus « pédagogique » marque un désir d'en faire un outil à la tonalité professionnalisante aisément perceptible, en réaction contre une possible dérive du mémoire vers un pur exercice universitaire.

#### *Une valorisation à tonalité technicienne*

Aussi peut-on s'interroger : de fait sur quoi porte la réflexion ? Sur la globalité de la pratique ou sur certaines de ses composantes, habilités techniques, réactions affectives, comportements sociaux ?

Dans le cas des enseignants, des inventaires thématiques des sujets traités manifestent, malgré l'évolution notée par J.-P. Benoit (2004), la rareté des axes de réflexion qui ne rentrent dans aucun cadre disciplinaire. L'attention aux modalités de transmission du savoir (choix thématique, découpage, progression) est dominante.

Les composantes contextuelles, qu'elles soient de proximité et liées à la classe, qu'elles soient plus larges et liées à l'établissement, à la politique menée par le lieu d'accueil, à la connaissance et à la prise en compte des partenaires locaux, sont fort réduites. Cet aspect est considéré par M. Guigue (2001a) comme caractéristique de la façon dont la profession est perçue. Les mémoires professionnels laissent penser que les futurs enseignants privilégient d'une part la maîtrise du savoir qu'ils ont à transmettre, d'autre part la planification de leurs cours. Ces compétences intellectuelles et techniques sont ainsi tenues, de fait, comme au cœur de la professionnalité et pertinentes pour faire face aux multiples imprévus et complications des situations réelles. Le peu de contextualisation, plutôt qu'un défaut, pourrait alors être interprété comme l'affirmation implicite que les compétences professionnelles ont une pertinence générale et transférable.

Un constat analogue est posé par L. Orland-Barak (2005) à propos de l'utilisation des *portfolios* dans deux actions de formation continue d'enseignants israéliens. Ces *portfolios* étaient censés permettre aux bénéficiaires de la formation, selon des modalités différentes d'une action à l'autre, d'organiser les contenus de formation et de mettre en commun leur expérience. C'est cependant, dans tous les cas, à un niveau technique que se sont situés ces enseignants, jamais au niveau « critique » qui était attendu.

À cela s'ajoute que, paradoxalement, l'attention portée aux personnes est elle aussi limitée, alors que les aspects relationnels des professions concernées sont multiples et centraux. Le processus de dépersonnalisation constitutif de la forme scolaire concerne l'élève (Guigue, 2002), qui comme tel est un être générique et non un individu particulier – un « apprenant » : l'accent se trouve ainsi mis sur son attitude cognitive et intellectuelle. D'autre part, les coopérations avec des collègues, le travail en équipe, c'est-à-dire tout ce qui touche à ce que l'on nomme les co-actions ou encore l'action distribuée sont quasi inexistantes dans les mémoires. Si cette absence peut étonner, elle concerne pourtant des secteurs professionnels fort différents. En effet, G. Malglaive (1990), qui travaille plus particulièrement sur les formations en alternance d'ingénieurs, remarque : « agir c'est s'insérer dans le fonctionnement social et les procédures d'action obéissent à des règles et des conditions qui ne portent pas seulement sur la transformation du réel mais aussi sur les modalités de l'organisation de cette transformation, sur les relations à autrui. Le plus souvent absentes des savoirs procéduraux codificateurs de l'action, les conséquences de la co-action se découvrent dans les pratiques effectives » (p. 79). Les savoirs procéduraux techniques nécessaires à l'exercice de l'activité font passer au second plan les savoirs procéduraux permettant la coopération ; ceux-ci se découvrent et s'expérimentent en situation.

### *Les constituants de l'écriture de formation*

Rompant avec une approche dominante jusque là dans l'analyse de l'écriture en formation, qui cherchait par exemple à décrire la diversité des mémoires en construisant des typologies (Comiti *et al.*, 1999 ; Crinon & Guigue, 2002 ; Fabre *et al.*, 1999 ; Galatanu, 1998 ; Leclercq, 2006 ; van Meeus *et al.*, 2004 ; Mesnier, 1998), É. Ricard-Fersing, M.-J. Dubant-Birglin & J. Crinon (2002) cherchent à mettre en évidence des constituants communs aux écrits de formation. Ils comparent trois genres d'écrits à vocation professionnalisante (mémoires professionnels français, *professional dissertations* anglaises et *portfolios* provenant des États-Unis) à partir d'un *corpus* de production considérées comme satisfaisantes par les formateurs. Chacun de ces genres comporte ses spécificités, renvoyant à des postures différentes : celles « du praticien réflexif, du chercheur en herbe et du sujet apprenti ». Mais en deçà d'une diversité de surface, due à la cohérence interne de chaque genre et à ses finalités institutionnelles, apparaît une convergence au niveau des opérations discursives élémentaires qui les constituent en profondeur, « comme si, en passant d'un genre à l'autre, chaque composante élémentaire se dépouillait de ses particularités et atteignait une sorte d'universalité au-delà des contextes nationaux et des techniques particulières » (p. 126). Le processus d'écriture, une fois engagé, va au-delà des attentes spécifiques forgées par les genres institutionnels et amène celui qui écrit à produire une pluralité d'opérations qu'on retrouve plus ou moins dans les différents genres : identifier ses sources, écrire à la première personne, faire entrer dans l'horizon de ses pratiques l'Autre (c'est-à-dire l'irréductible aux schémas préalable de l'action programmée), se référer à des normes, poser des problèmes professionnels. Les mémoires, ainsi que les autres écrits professionnels, seraient alors moins des traces d'actes de formation exécutés au cours de la pratique professionnelle « vraie », en stage ou ailleurs, que des répertoires d'actions de formation exécutées en direct par le biais de l'écriture.

## **LES ÉCRITS COMME LIEUX D'OBSERVATION DE LA PROFESSIONNALISATION**

Les écrits terminaux d'étudiants sont considérés comme des œuvres mineures ; pourtant du point de vue de la connaissance des pratiques cognitives, d'une formation, d'une profession, ce sont des « écrits de valeur » (Guigue, 1995 ; Douard, 2003). Ces écrits permettent d'accéder d'une part à des aspects plus ou moins manifestes d'une profession et à son évolution et, d'autre part, aux représentations de ses membres. C'est ainsi que, dès les années 1980, en France, dans le domaine du travail social, des inventaires donnent à voir certains pans de cette littérature grise et les préoccupations du moment (12) (France, [1988]). Ces premières recensions ont été suivies par des travaux d'analyse sur des séries, une attention aux contenus, aux manières de dire et d'écrire ouvrant sur des approches débordant les simples discours des professionnels sur eux-mêmes.

### **La mise en scène de l'activité professionnelle**

Passant au crible du logiciel « Tropes » l'intégralité de vingt mémoires d'éducateurs de jeunes enfants (EJE) et de vingt mémoires de professeurs des écoles (PE) ayant choisi un stage en petite section d'école maternelle, E. Lesur (en cours) met en œuvre une démarche originale puisqu'il explore simultanément deux univers professionnels et compare la fréquence d'usage de tel ou tel terme. Il éclaire



ainsi les représentations respectives des espaces professionnels des EJE et des PE. Deux « enfants » bien différents apparaissent : celui qui est confié à l'école maternelle est déjà un apprenant dans la mesure où l'enseignant lui propose du « travail » correspondant à des rubriques scolaires (littérature, grammaire, mathématiques, etc.) organisé de façon méthodique en « séances ». L'EJE s'intéresse tout autant au « langage », mais ce mot prend place dans une configuration fort différente, prenant en compte le « développement » de l'enfant, évoquant son bien-être par l'intermédiaire de références au « sentiment », à la « satisfaction », au « besoin », marquant de l'attention vis-à-vis de la dimension relationnelle et affective. Et surtout les « parents », la « mère » et le « père » sont fréquemment mentionnés alors qu'ils ne sont que des personnages tout à fait secondaires pour les PE.

Du côté des étudiants en médecine, l'analyse, par D. Hatem et E. Ferrara (2001), des textes produits dans un cours de *creative writing* donne accès aux représentations qu'ils se font de leur rôle, à leurs préoccupations, voire à leurs inquiétudes.

Lorsque J. Crinon et M. Guigue (2002), s'intéressant à la place du stagiaire dans son écrit, à travers un *corpus* de mémoires de professeurs des écoles, découvrent des enseignants dont beaucoup se mettent en scène d'abord comme des techniciens et accordent peu de place à leurs interactions avec les élèves et avec les collègues, cette analyse les conduit à considérer les mémoires professionnels comme un observatoire autant des modes de formation que des représentations du métier. Car le mémoire, s'il est un miroir, est un miroir déformant. La situation d'énonciation incite l'auteur à la prudence (13). Les versions successives des mémoires, au cours de leur genèse, font apparaître des évolutions sensibles dans la manière dont est présentée une même pratique de classe. D'où une distinction entre de simples mises en discours aseptisées ou enjolivées, des démarches de clarification et de compréhension du sens des situations vécues et une « expérience par la pensée » qui « conduit à concevoir des variations à partir d'un objectif, d'un thème, d'un support... qui conduit aussi à se préparer à de nouvelles pratiques, en s'y voyant par l'imagination, fort de la familiarité acquise, réfléchie et assumée » (Guigue, 2000, p. 79 ; 2001b).

D'une autre manière, dans les mémoires du second degré dont il s'est fait l'éditeur, J.-Y. Rochex, et le lecteur avec lui, assistent, par-delà le désarroi des jeunes enseignants confrontés aux conditions souvent difficiles des établissements de banlieue, aux découvertes empiriques et tâtonnantes que personne ne peut faire à la place des intéressés : « l'autorité enseignante et sa nécessaire incorporation ne requièrent pas tant un travail, un entraînement ou une vigilance d'ordre physique et corporel que le travail sur soi qui permet à un enseignant débutant de se sentir autorisé et de s'autoriser socialement et subjectivement lui-même à incarner l'exercice de la mission enseignante » (Rochex, 1995, p. 178). Ailleurs se dévoilent leur regard sur les élèves, la découverte des liens étroits qu'entretiennent les questions de discipline et d'autorité avec l'ensemble du système didactique et pédagogique qui structure la classe, l'élucidation progressive de ce qui résiste à l'apprentissage (Rochex, 1998). Les témoignages ainsi « montés » par J.-Y. Rochex et A. Davisse, non seulement constituent une plongée quasi-ethnographique dans l'univers de la classe, mais offrent des pistes d'action convergentes pour faire face et pour favoriser le travail des élèves dans ses dimension d'appropriation culturelle et d'élaboration de soi.

Ainsi, lire des mémoires permet de mieux comprendre comment et par quels cheminements divers se constitue le rapport au métier, le sens de l'expérience enseignante, comment « les enseignants débutants affrontent, pensent, résolvent et déplacent les questions auxquelles les confronte le premier exercice d'une activité professionnelle envisagées jusqu'alors sur un mode largement imaginaire et dépendant de leur propre expérience d'élève » (Rochex, 1995, p. 176).

Aussi ne semble-t-il pas artificiel de relier cette approche du mémoire au courant qui, en Amérique du nord, s'intéresse à la « recherche enseignante ». La recherche enseignante est définie par M. Cochran-Smith et S. L. Lytle (1999, cités par Tochon, 2000, p. 141) comme « toute forme d'investigation pratique qui implique une étude autocritique, systématique et intentionnelle de son propre travail d'enseignement ». Un type de recherche conduite de l'intérieur, soucieuse d'explicitier, d'élucider et d'argumenter une action. Les mémoires, dès lors qu'ils sont donnés à lire à d'autres, constituent un élément d'une culture professionnelle commune et d'une circulation de savoirs d'action issus de la pratique. La recherche sur l'écriture en formation et sur l'activité enseignante devient alors largement une recherche avec les enseignants, et ce dès leurs débuts dans le métier.

### **La construction de la culture et de l'identité professionnelles**

#### *Se légitimer*

Le temps de la formation professionnelle initiale constitue un « entre deux », entre la position d'étudiant et celle de professionnel, c'est un moment décisif de réélaboration identitaire pour le sujet, voire un moment de crise identitaire (Blanchard-Laville & Nadot, 2000 ; Nonnon, 1995). Le mémoire est au cœur de cet entre deux, de par son insertion institutionnelle. Il aboutit en effet à une soutenance devant un jury composé en partie de praticiens de terrain. Ce n'est plus un écrit d'étudiant, il s'agit moins de montrer à des formateurs que des apprentissages ont été opérés que de s'adresser à des professionnels, à de futurs collègues (Guigue, 1995). Il conduit en outre le stagiaire à s'inquiéter de ce qu'attend l'institution pour accorder le diplôme et reconnaître l'auteur comme professionnel (Guigue, 1998c).

Aussi n'est-il pas étonnant que les mémoires des enseignants portent témoignage d'une élaboration identitaire : le stagiaire se veut bon fonctionnaire respectueux des textes officiels ou innovateur soucieux de renouveler les pratiques sclérosées de ses aînés, il cherche à convaincre (se convaincre ?) de la noblesse et de l'utilité d'un métier socialement dévalorisé ou à témoigner du plaisir d'avoir su passionner les élèves dont il a la responsabilité. M. Fabre, V. Lang et J.-P. Benoit (1999) se sont intéressés aux sources de légitimation présentes dans les mémoires et y ont mis en évidence plusieurs logiques en concurrence : l'institution et ses normes, le terrain (la réalité des faits), la formation (les savoirs pédagogiques et didactiques nécessaires), la discipline (le savoir universitaire relatif à la discipline enseignée)<sup>14</sup>. Une étude des occurrences de ces diverses sources de légitimation dans cent mémoires de lettres (Benoit, 1999) conclut que « dans le remaniement identitaire imposé par l'entrée dans la profession, ces stagiaires légitiment leur mémoire en le présentant comme un travail pédagogique et/ou didactique faisant référence à ce qui est enseigné à l'IUFM et aux récentes instructions officielles, plus incitatives que normatives. Ils mettent ainsi à l'arrière-plan leur formation universitaire en tant que source de légitimation » (p. 121). Cependant, dans une étude portant sur un corpus plus large (les titres de mille cinq cents mémoires de professeurs stagiaires de lettres provenant de sept IUFM différents et les introduc-

tions, conclusions, tables et bibliographies de cent de ces mémoires), J.-P. Benoit (1998) évoque une distorsion, un décalage à réduire, entre la formation et le travail enseignant : les préoccupations y apparaissent davantage liées à la discipline, dans la continuité des études universitaires, qu'à une culture professionnelle.

#### *Construire des compétences sur un mode subjectif*

Ainsi le mémoire est tout à la fois un lieu d'intégration et de production de savoirs et un lieu de « présentation de soi » et de « production de soi » (Fabre & Lang, 2000). Il constitue un élément de socialisation professionnelle, de construction de compétences sur le mode subjectif. Pour les auteurs du livre coordonné par F. Cros (1998a), la contribution du mémoire à la construction identitaire de l'enseignant est un effet majeur de son introduction, dans une conception de l'identité intégrant représentations du métier et compétences professionnelles spécifiques – des « compétences de processus » et d'ordre métacognitif, identifiées à partir de performances telles que : élaborer un projet, recueillir de l'information pour résoudre un problème, produire et mettre en œuvre des schémas d'analyse de l'action, rendre compte des étapes et des résultats d'une recherche professionnelle.

Les analyses écrites de cas, dans des formations fondées sur la méthode des cas, peuvent aussi constituer un matériau d'étude riche d'enseignements. H. Harrington, K. Quinn-Leering et L. Hodson (1996) se fondent sur ces données pour traquer le développement de la réflexion critique, c'est-à-dire reliée aux finalités et aux valeurs, au cours de la formation, chez des étudiants américains futurs enseignants.

#### *Construire son identité et définir l'identité de sa profession*

D'autres recherches déplacent la question de l'identité sur le plan de la représentation collective qu'une profession ou qu'un groupe professionnel se fait de lui-même.

L'objectif premier de la recherche de O. Douard et F. Lorant-Goossens (2003) touche à l'identité professionnelle : les animateurs sont-ils des travailleurs sociaux ? De l'analyse informatisée d'un corpus de mille deux cent un titres, recueilli au niveau national pour les années 1995-1999, ressort la proximité des publics des deux professions (en nombre d'occurrences, la catégorie « personne handicapée mentale » vient au deuxième rang, juste après « jeunesse ») ; le glissement de l'animation vers le travail social est manifeste dans toutes les formulations mentionnant le déficit, l'inadaptation, les handicaps. Où est l'identité des animateurs ? L'intervention classique des animateurs consisterait à travailler « sur les potentialités du public auquel ils s'adressent pour les rendre acteurs de leur devenir » plutôt que sur les manques. Les animateurs seraient donc des innovateurs, rénovateurs, transformateurs sociaux « dont les racines historiques sont clairement du côté de l'éducation populaire » (p. 156). On aurait recours aux animateurs là où les autres échouent : « L'animation pourrait être alors une alternative au travail social en échec dans la mise en œuvre des dispositifs publics, plus centrés sur les symptômes que sur les causes des problèmes sociaux qu'elles prétendent régler » (p. 151).

M.-P. Mackiewicz (2004) dans l'étude d'un corpus de cinquante-sept mémoires de formations supérieures – diplôme supérieur en Travail social qui concerne des travailleurs sociaux ayant un diplôme de formation initiale, une expérience professionnelle et, le plus souvent, en cours d'emploi – soutenus dans une école de travail social entre 1988 et 1997 (les deux tiers des mémoires produits pendant la

période), formule l'hypothèse que la production de mémoires favorise l'homogénéisation du champ du travail social, traditionnellement partagé entre des métiers cultivant leurs particularismes. L'analyse lexicométrique des quatrièmes de couverture, puis des introductions et des conclusions de mémoires caractéristiques de chacun des « mondes » dégagés dans la première analyse, met en évidence trois types de postures, transversales aux professions du social : une posture de recherche, où la priorité est accordée à la description et à l'analyse plus qu'à l'action ; une posture de compréhension à des fins d'action et de transformation ; une posture militante de justification argumentée du questionnement, où il s'agit de convaincre et de prescrire, avec priorité aux valeurs.

Cette construction de l'identité professionnelle s'opère toutefois sur une toile de fond dont il faut souligner l'aspect implicitement individualiste : le novice, comme l'expérimenté, évolue alors même que l'impact de son évolution sur son cadre de travail n'est pas évoqué. C'est manifeste dans le travail de M.-C. Presse (2006) : il s'agit de l'organisation et de l'accompagnement pendant trois ans, dans le cadre d'un lycée, de dispositifs de recherche-action formation à la fois collectifs et interprofessionnels, qui concernent pour l'un l'équipe médico-sociale et pour l'autre les ouvriers d'entretien et qui cherchent à développer des pratiques facilitant l'accès au savoir et au pouvoir des jeunes. Dans ces dispositifs l'articulation écriture solitaire/lecture/échanges oraux a mis en évidence les risques qu'implique écrire et être lu, le poids des enjeux de compétence et de position, l'existence de conflits latents. Pourtant l'un des premiers effets identifiés se situe à un niveau personnel : l'attention portée à l'écriture des pratiques est sous-tendue par une approche centrée sur l'individu (comme être psycho-social) alors que reste dans l'ombre l'impact sur les relations entre les différents groupes professionnels et sur le fonctionnement de l'établissement lui-même.

#### *Le rapport aux normes*

La distinction opérée par la psychologie ergonomique entre le travail prescrit et le travail réel d'un professionnel est désormais classique (Leplat, 1997). Pourtant rares sont les études sur les écrits de formation qui prennent comme objet central le rapport aux prescriptions et aux attentes de l'institution.

L'invocation des instructions officielles fait partie de l'exercice attendu, remarque M. Guigue (1998b), dans l'étude détaillée d'un *corpus* de quatorze mémoires professionnels. Au-delà de l'effet d'autorité et de l'acte d'allégeance, l'attention est attirée, par contraste, sur ce qui est marginalisé : les échanges entre collègues, rares et ponctuels. L'enseignant traverse un établissement qui semble transparent. Les relations de face à face, qu'elles soient institutionnelles ou personnelles, sont gommées au profit d'une médiation par les textes officiels, écrits qui formalisent les prescriptions. Dans ce contexte de travail solitaire, l'enseignant est un professionnel isolé, seul dans sa classe face à des apprenants, et les textes officiels ont une fonction médiatrice essentielle : ils constituent une référence commune, ils assurent une forme de continuité et de cohérence, quelque peu formelle et lointaine, mais englobante et régulatrice, qui semble faire fonction d'instance de coordination.

À quelle condition l'écriture en formation contribue-t-elle à la construction d'une posture réflexive vis-à-vis des normes ? É. Ricard-Fersing et J. Crinon (2004) ont étudié, dans un corpus d'écrits de formation variés – mémoires, dossiers, *portfolios* pratiqués à divers moments de la carrière et dans différents pays –, la manière dont leurs auteurs appréhendent les normes professionnelles. Trois profils d'organisation des valeurs et des normes y apparaissent : certains écrits

imbriquent valeurs et normes d'action, d'autres instrumentalisent les valeurs en normes, d'autres enfin sont des ébauches sans analyse de pratiques. Paradoxalement, cette typologie ne permet pas de distinguer les textes selon qu'ils ont été produits par des débutants ou des praticiens chevronnés. Mais l'accompagnement et le dialogue entre formateur et formé semblent jouer un rôle important : si certains stagiaires adoptent d'emblée un positionnement ferme par rapport à des valeurs, la plupart n'accomplissent le trajet qui les mène de l'affirmation de normes reçues à l'élaboration de normes fondées que grâce à l'aide à l'écriture offerte par un formateur.

### Écrits et évaluation

En revanche, le rapport aux normes de l'institution est plus souvent abordé par le biais du rôle évaluatif et certificatif des écrits de formation. On s'inscrit ici dans la tradition universitaire du passage par l'écriture pour toute acquisition de grades. D'où les enjeux identitaires de la certification par un mémoire dans certaines professions où l'introduction du mémoire coïncide avec une élévation du niveau du diplôme et une universitarisation de la formation. Par exemple, en France, le mémoire du diplôme supérieur de travail social (DSTS), conçu dans les années 1970 sur le modèle du mémoire de maîtrise, est l'un des signes de la reconnaissance d'une formation universitaire en rupture avec la formation antérieure assurée exclusivement par les écoles professionnelles (Mackiewicz, 2004). De même, le mémoire professionnel des enseignants pourrait être interprété, au moment où les instituteurs devenaient professeurs des écoles et accédaient à la même carrière que les professeurs certifiés du secondaire, comme le signe visible et public de leur technicité et permettrait à la corporation un gain de prestige social (Gomez, 2001). L'enjeu des débats sur la nécessité ou non du mémoire ne peut donc pas être réduit à la discussion sur la validité didactique de l'instrument, mais c'est aussi un enjeu fortement symbolique dont témoigneraient la dispense du mémoire pour les professeurs agrégés et la revendication de certains professeurs certifiés d'en être aussi dispensés, dès lors qu'ils ont déjà écrit un mémoire universitaire. L'objectif de nombre d'articles de fournir une théorisation solide à des pratiques d'écriture professionnalisantes (par exemple, Reiman, 1999) pourrait alors être interprété comme une rationalisation *a posteriori* de ce qui trouve son origine dans des enjeux institutionnels, voire sociétaux (15).

De nombreuses études, du moins en France, se situent implicitement dans une perspective chronologique qui semble s'arrêter avec la réalisation de la production écrite. C'est donc l'étude de la dimension formative qui est privilégiée, indépendamment des caractéristiques du monde social environnant. La fonction de formation est coupée de la fonction d'évaluation, même si l'accompagnateur se transforme, le moment venu, en membre du jury. Le contexte temporel et social plus large, qui déborde la situation d'apprentissage, celui de l'évaluation et de la circulation de cet écrit – même restreinte – est négligé. L'impact rétroactif des contextes de lecture sur les modalités d'écriture est rarement analysé (Guigue, 1995 ; Presse, 2006). Pourtant une étude israélienne concernant des *portfolios* réalisés dans le cadre de deux formations de formateurs d'enseignants montre l'impact de l'évaluation (Orland-Barak, 2005). Selon que le *portfolio* était un objet d'évaluation institutionnelle ou constituait seulement un instrument de formation, les thèmes abordés ont été différents, comme s'il y avait des passages obligés, réclamés par une institution centralisée, mais peu en phase avec les préoccupations spontanées des participants.

Paradoxe d'une écriture qui résulte d'une commande et doit s'y conformer tout en donnant la preuve d'autre chose qu'un simple acte de conformité, la preuve d'une capacité d'autonomie et d'initiative ? Mais la contrainte n'est-elle pas justement le cadre qui rend possible le retour réflexif, rarement spontané ? À condition bien sûr qu'aucun malentendu ne se développe chez le formé sur la nature et l'objectif de la commande, comme dans l'exemple de Lissia B, rapporté plus haut.

On a souvent observé, de fait, que certains formés s'acquittaient de l'obligation d'écrire comme d'une formalité institutionnelle sans portée formative, où l'important serait de plaire, ou du moins de ne pas déplaire, en reproduisant le discours de ses formateurs (Bucheton, 2003 ; Guigue, 1995). À l'inverse, le risque existe aussi (noté par Conle, 2001), dans les formations où prime l'objectif d'élu- ciation, en dehors de tout repère normatif, d'un relativisme généralisé, où toutes les manières de faire des praticiens se valent, dès lors qu'on peut leur trouver une explication.

La qualité du produit fini, tel qu'il est évalué, ne signifie pas que l'expérience de formation du stagiaire a été riche. F. Gomez et B. Hostein (2004) proposent deux études de cas contrastés consacrées à des professeurs stagiaires. Le premier, Arnold, consacre à son mémoire plus de temps que la moyenne et le produit sera jugé bon par le jury. Mais son expérience est uniquement orientée par ce qu'attend l'institution, et l'ennui domine dans ses commentaires. Chez Darius, au contraire, on constate un maillage, dans la durée, entre écriture à visée épis- témique, expérience professionnelle et lectures ; mais il s'essouffle dès qu'il ne s'agit plus d'écrire pour agir et le produit final posera problème lors de la sou- tenance. Ces études de cas montrent bien l'ambiguïté, voire l'ambivalence, de l'expérience du mémoire. « Dans la plupart des cas, il n'y a pas d'expérience professionnalisante acquise par le mémoire professionnel », affirment même les auteurs (p. 41).

Sans doute les règles de composition des jurys jouent-elles ici leur rôle : elles manifestent clairement qui est reconnu et concerné par l'évaluation d'un mémoire professionnel. L'intégration d'évaluateurs qui ne connaissent pas le candidat, qui n'appartiennent pas à l'institution de formation, qui appartiennent parfois à des corps professionnels avec lesquels il devra coopérer et pas seulement au sien propre (16), tout cela détermine non seulement des procédures d'évaluation, mais aussi un contexte d'écriture. L'auteur d'un écrit à caractère professionnel s'adresse à des destinataires qui seront ses collègues, ses partenaires, ses supé- rieurs ou ses référents, dans le champ d'exercice de son activité. Cela suppose que ces écrits sont autonomes, lisibles et compréhensibles en eux-mêmes par une pluralité de destinataires.

Dans ce contexte tout particulièrement, donc, l'idée qu'il faille passer, comme certains le pensent, par la construction d'un destinataire abstrait sur le mode de l'auditoire universel à la façon dont le présentent C. Perelman et L. Olbrechts- Tyteca (1988) paraît peu pertinent. En effet, l'écrit, même s'il construit un savoir rigoureux, se présente dans un cadre social complexe pour lequel la reconnais- sance de la raison et de son universalité abstraite ne suffit pas. Les lecteurs, des- tinataires réels, ont des statuts, des positions différenciés – formateur, évaluateur, commanditaire, tuteur de terrain, professionnels en poste, supérieur hiérarchique potentiel – et des points de vue orientés plutôt sur le savoir ou plutôt sur l'action. De plus ils peuvent avoir aussi des spécialités contrastées. Il est alors difficile de compter sur une langue, une culture communes. Cette situation de commu- nication et d'évaluation caractéristique des formations professionnalisantes a

probablement un impact sur les modalités d'écriture, les différenciant de l'écriture universitaire visant des jurys plus homogènes tant par le statut que par l'objectif de leurs membres (Guigue, 1995). Cependant les recherches ne prennent que rarement en compte cet aspect au point que ce type d'information n'est pas souvent considéré comme valant la peine d'être précisé.

### **Communiquer**

La question du jury, premier destinataire de l'écrit, conduit à poser de manière plus large la question de la communication des écrits. S'entrecroisent alors la question des destinataires des écrits de formation et celle des contextes de lecture. Pris dans des normes institutionnelles concrètes et des contextes pluriels, ces écrits répondent à plusieurs fonctions : se former, être évalué, devenir compétent et le montrer, et, éventuellement, informer et faire savoir. De même leurs destinataires sont nombreux : la personne en formation elle-même, censée y rassembler de la matière pour son action et sa réflexion présentes et futures, les évaluateurs, les futurs employeurs, la profession ou les praticiens. Comment ces derniers sont-ils évoqués par les recherches ?

#### *Les destinataires praticiens*

L'écriture de novices peut concourir à la professionnalisation d'un milieu – y compris expérimenté – qui serait irrigué par les nouveaux venus dans une perspective praticienne. La circulation des écrits professionnels, à travers la mise à disposition locale en bibliothèque, l'édition imprimée, l'édition électronique, correspond à l'idée qu'être un praticien, c'est s'insérer dans une communauté de praticiens. La dimension communicative de l'activité langagière, orale ou écrite, va de pair avec sa dimension cognitive. La construction de connaissances est indissociable de sa forme langagière. C'est ainsi que, pour le courant de la cognition située (Lave & Wenger, 1991), la théorie est issue de la pratique et ancrée dans une activité sociale, c'est-à-dire à la fois dans le contexte d'une pratique et dans le contexte d'une interaction sociale. Cette conception préside également au récent essor de listes de discussion de professionnels confirmés ou en formation, de forums, d'études de cas en ligne, de *blogs* ou de *portfolios* directement élaborés sur la Toile (Baron & Bruillard, 2006 ; Ferone, 2006).

C'est pourquoi la question de la publication des mémoires présente un intérêt particulier. Cette « fonction informative » du mémoire (17) ne se borne pas à faire profiter d'autres du travail réalisé. Certes, beaucoup de mémoires en valent la peine. M. Guigue (1995) souligne l'intérêt de donner à lire ces écrits, car ils constituent un gisement d'expériences formalisées et de réflexions dont peuvent bénéficier d'autres professionnels, dans le cadre de la formation et au-delà. Mais il y a là plus qu'une fonction informative, puisque la perspective d'être lu installe l'écriture du mémoire dans une communication. Le mémoire, parce qu'il garde la *mémoire* d'une étude, « marque la rupture de l'isolement et de la clôture pédagogique pour amorcer une communication » (Guigue, 1995, p. 35).

#### *L'impact de la communication*

La perspective de la publication est donc un des éléments qui mettent le mémoire au centre d'interactions multiples avec les formateurs et les collègues pendant l'année de formation. L'élaboration du mémoire n'est pas solitaire ; R. Guibert (1998) évoque ainsi le caractère « dialogique » du mémoire, D. Bucheton et J.-C. Chabanne soulignent qu'il implique la constitution d'une communauté

discursive. Caractère dialogique encore accentué lorsque le mémoire est écrit à plusieurs. Et le bénéfice n'en est pas seulement rhétorique (se mettre à la place de l'autre pour clarifier sa pensée). Il est d'aider à la construction même des objets de discussion.

C'est aussi dans cet esprit, où l'écriture ne constitue jamais une fin en soi, que s'est développée la pratique du journal dans le monde anglophone. L. A. Bryan et D. J. Tippins (2005) offrent un bon exemple de cette orientation vers un écrit médiateur d'analyse et de théorisation conduites collectivement. Les histoires impressionnistes (*impressionnist tales*) qu'ils demandent dans la formation en sciences de futurs enseignants du primaire sont des fragments narratifs consacrés à des moments mémorables de l'expérience de la classe de sciences, points de départ à un travail collectif sur les représentations. Dans l'analyse que C. Maloney et G. Campbell-Evans (2002) proposent de quatre entretiens avec des enseignants en formation initiale à propos des journaux qu'ils ont eu à écrire, un des avantages essentiels que notent les personnes interrogées est la possibilité de sortir de l'« ici et maintenant » et des conseils ponctuels prodigués lors des visites de formateurs : leur journal, disent-ils, leur laisse une trace, dans la durée, des événements et des problèmes rencontrés dans la classe pour en discuter avec leurs formateurs.

L'insertion de l'écriture dans un processus de communication conduit également à cadrer l'écriture : l'idée que l'auteur se fait de son lecteur est essentielle, notamment pour sortir d'un discours privé, sur le mode du témoignage autobiographique intimiste. Elle correspond aussi à une intention plus générale de « rendre public » le travail du professionnel. P. Grossman (2005) note, à propos du développement important aux États-Unis de la pratique des *portfolios* d'enseignants, le désir de rendre le travail de l'enseignant plus public. On trouve aussi cet objectif de « donner à voir ce que nous faisons » dans le mémorial brésilien (Prado & Soligo, 2005). Mais transmettre son expérience de praticien, c'est aussi s'exposer (Cifali, 1996b). Du côté des formateurs, les réticences de certains à l'égard des dispositifs de publication correspondent d'ailleurs aussi à un refus d'exposer leur pratique aux regards (Roques, Barrière & Martinel, 2006).

Quoi qu'il en soit, la publication donne une dignité, une valeur aux écrits de formation. En France la mise en ligne d'une « mémoire des mémoires » dans l'académie de Montpellier a connu un succès important en termes de consultation (Étienne, 2003). L'impact sur les formés a été étudié par A. A. Christie *et al.* (2001), qui font l'hypothèse qu'annoncer la publication sur un site Web du travail écrit réalisé augmente la motivation pour produire un travail de haut niveau et augmente l'image de soi et de son efficacité. Le dispositif de formation d'enseignants testé articule des pratiques pédagogiques, des pratiques d'écriture, des pratiques de diffusion (publication des outils didactiques produits sur un site bénéficiant d'une reconnaissance officielle). Très structuré, l'atelier porte sur les sciences et les mathématiques, s'adresse à trente-deux enseignants du primaire en formation initiale ou continuée, pendant deux fois cinq jours à temps plein ; le travail de groupe est une composante centrale. La perception par ces enseignants de leur capacité à enseigner les sciences et les mathématiques a été testée au moyen d'instruments spécialisés, avant et après l'atelier, ainsi qu'à travers des questions ouvertes. Les résultats mettent en évidence un rôle important de la publication, tant en termes de motivation que d'estime de soi.



## L'ÉCRIT PASSÉ À LA LOUPE

### Étudier des corpus d'écrits

Conduire des recherches sur des écrits longs pose un problème de faisabilité. Un premier type de stratégie consiste à opérer un déplacement. Plutôt que d'étudier les mémoires eux-mêmes, les chercheurs procèdent alors à une étude seconde en prenant appui sur des rapports administratifs (Baillat & Aroq, 2002), ou bien étudient les textes réglementaires. Un second type de stratégie consiste à opérer un découpage, c'est-à-dire à ne considérer que les titres (par exemple, Douard & Lorant-Goossens, 2003), ou bien certains passages tenus pour caractéristiques et suffisants : l'introduction, la quatrième de couverture, les mots clefs (par exemple, Benoit, 2004 ; Mackiewicz, 2004). Ces choix sont fondés sur la structure même de ce genre d'écrit, texte et paratexte. Une approche plus problématisée est celle de M. Guigue (1995) qui compare des passages liés d'une part à la théorisation et d'autre part à l'usage des matériaux de l'enquête (mais son aspect artisanal a beaucoup vieilli compte tenu des possibilités offertes aujourd'hui par les outils informatiques). Enfin il importe de noter que les recherches dont les *corpus* sont composés d'écrits professionnalisants ne prennent pas toutes en compte la spécificité de cette situation d'écriture. C'est ainsi, par exemple, que I. Delcambre et I. Laborde-Milaa (2002) remarquent au cours d'une étude qualitative sur le positionnement du scripteur que les habilités scripturales comme les manques ou les ruptures repérées pourraient être retrouvées dans des mémoires universitaires. C'est dire que l'introduction, présentée comme « lieu stratégique », l'est par rapport à des compétences d'écriture sans que le contexte professionnalisant soit vraiment pris en compte.

Deux problèmes demeurent quand une étude qualitative fine est envisagée. Quelle ampleur donner à la série sur laquelle travailler ? Les recherches portent sur des *corpus* de tailles très variables : ici deux ou trois écrits ou fragments fondent des études de cas, là quelques dizaines. Quelle question poser pour orienter l'analyse de ces écrits longs et foisonnants ? La diversité des thématiques abordées, y compris à l'intérieur d'une même profession, conduit à déterminer des axes transversaux liés à la mise en forme : manières d'écrire et de s'assumer comme auteur, usages des lectures, exposition des pratiques, modalités de théorisation, reconnaissance des aspects éthiques et sociaux.

### Les formes d'énonciation

Si le chercheur comme le lecteur est sensible au style de chaque mémoire, il n'est pas toujours facile d'en rendre compte de façon rigoureuse. Cependant les logiciels offrent désormais des possibilités d'exploration très précises.

Dans son étude comparative de mémoires d'EJE et de PE, É. Lesur (en cours) peut ainsi dépasser des remarques évidentes en recourant au logiciel « Tropes ». Si les mémoires des EJE sont en moyenne deux fois plus volumineux, le nombre de mots par proposition est néanmoins pratiquement équivalent et correspond à des propositions syntaxiquement simples. Plus étonnant peut-être, dans les deux groupes, le pourcentage des mots appartenant au français fondamental (soient les 2 500 mots les plus courants de la langue française) est proche de 71%, ce qui indique un lexique relativement simple. Alors que le niveau de recrutement pour entrer en formation diffère, le baccalauréat pour les EJE, la licence pour les PE, l'usage de la langue est similaire. De même, dans les deux groupes, le style est de

nature argumentative et l'énonciation est prise en charge à la première personne, montrant une forte implication de l'énonciateur dans le discours. On note aussi une prépondérance des verbes exprimant des actions (EJE : 53,1% ; PE : 54,1%) et des connecteurs d'addition (EJE : 56,4% ; PE : 48,6%), ce qui fait apparaître une structure argumentative fondée sur l'énumération.

En revanche un aspect saute aux yeux : la difficulté des auteurs de mémoires à trouver la bonne distance par rapport à leur expérience personnelle. M. Guigue (1995) remarque que les professionnels (il s'agit ici de travailleurs sociaux en formation) disparaissent au profit d'un auteur désimpliqué. En va-t-il de même chez les enseignants stagiaires ? Il semble, du moins à partir de l'étude d'un *corpus* de quinze mémoires de professeurs des écoles réalisée par J. Crinon et M. Guigue (2002), que l'implication est fort diverse d'un enseignant à l'autre. Différents modes d'implication ont en effet été relevés dans ce *corpus* et organisés dans une grille d'analyse : indices énonciatifs qui constituent des marques de la subjectivité de l'énonciateur dans son énoncé et de la situation de communication sociale dans laquelle s'inscrit la production de cet écrit (énonciations en première personne (18), modalisations) ; indices d'une position d'auteur sujet qui construit (ou non) son texte et utilise les ressources particulières à l'ordre du scriptural (rapport aux lectures, indices d'organisation du texte, énonciations normatives). L'analyse met en évidence plusieurs résultats. Les stagiaires valorisent ce qui s'apprend par l'écrit et minimisent les échanges avec les collègues. Par ailleurs ils se mettent en scène plus volontiers comme techniciens de la conduite de la classe que dans une relation avec des élèves. Enfin, même si les mémoires sont divers et à chaque fois l'expression d'un sujet singulier, on peut identifier deux catégories contrastées : des mémoires en « je » et des mémoires peu impliqués ; ces catégories coïncident avec un travail plus ou moins marqué de réélaboration de l'expérience par l'écriture. De la même manière, V. M. L. Guerra (2004) s'intéresse à l'énonciation et aux modalités d'énoncé dans deux rapports de stages dans des écoles produits par des étudiants en lettres brésiliens, et y montre la construction d'une parole d'« auteur ».

Ce type d'analyse rejoint les remarques de R. Guibert (1998), comparant les mémoires d'IUFM et les mémoires de professionnels confirmés s'inscrivant dans des formations continues longues, sur la difficulté des stagiaires d'IUFM à affirmer une « identité énonciative » et à articuler les positions énonciatives d'acteur, de chercheur, d'auteur, voire d'écrivain, à acquérir cette capacité nouvelle à jouer sur l'énonciation des discours. D'autres aspects de la même difficulté sont mis en avant par S. Vanhulle (2002). Afin d'analyser le parcours réflexif dont témoignent les *portfolios* de ses étudiants, elle s'intéresse aux « marqueurs énonciatifs subjectifs ». Les étudiants augmentent au cours de la démarche leurs capacités d'énonciation subjective, mais ils ne le font pas tous au même degré. « Écrire sur des idées auxquelles on tient pour les triturer, n'est-ce pas risquer de les voir s'effiloche à peine construites ? » (p. 242)

### **L'utilisation des lectures**

Les bibliographies constituent un ensemble référentiel que certains chercheurs ont pris comme objet d'étude, comme trace des lectures choisies et du rapport de l'auteur à ses sources.

Les bibliographies étudiées par M. Guigue (1998d) comme celles étudiées par É. Robinet (2003) conduisent à dégager des caractéristiques convergentes alors même que les *corpus* analysés correspondent à des domaines professionnels fort

différents, les enseignants du premier et du second degré, dans le premier cas, les animateurs, dans le second. Est tout d'abord souligné le faible souci, voire la méconnaissance des normes de présentation de cet exercice pourtant formel et standardisé (19). Cela témoigne-t-il uniquement d'une fausse situation de communication où les références aux sources n'ont pas de nécessité fonctionnelle ? Qu'importe l'origine de ce qu'on sait et de ce qu'on fait, semblent nous dire ces mémoires, s'il s'agit d'accéder à un univers de savoirs incontestables et de bonnes pratiques, et non pas de procéder à des choix argumentés entre des stratégies pédagogiques et didactiques – voire des valeurs – différentes. Du point de vue du contenu, les constats convergent tout autant. La présence de références explicites et précises à la question ou à son domaine sont rares. Dans le cas de l'animation : 60% des mémoires ne mobilisent aucune référence spécifique à ce champ, 30% en mobilisent une, les 10% restant en mobilisent deux ou trois. De plus, le tout petit nombre, souvent même l'absence de références communes, que ce soit chez les enseignants ou chez les animateurs, manifeste l'absence d'une conception unifiée de l'enseignement comme de l'animation. La multiplicité de références éparses est frappante : sur 34 bibliographies de mémoires d'animateurs sélectionnées, Robinet compte 770 références, dont 659 n'ont été citées qu'une fois, soit 94%. Ceci peut s'expliquer par la diversité des expériences d'animation qui sont réalisées dans un champ très large, alors même que la littérature spécifique à ce champ est assez limitée. En revanche, dans le cas des enseignants, les terrains d'activités centrés sur la classe sont homogènes, tandis que la littérature pédagogique et psychopédagogique est très diversifiée.

Ces constats communs, malgré la différence d'ancrage professionnel, conduisent à s'interroger : ces variations intra-professionnelles tiennent-elles à l'accompagnateur ?, à la culture personnelle de l'auteur ?, à sa formation antérieure ? Cette dispersion ne manque pas non plus d'interroger sur l'intérêt du mémoire dans l'élaboration d'une identité professionnelle unifiante pourtant souvent affirmée.

L'intérêt pour les lectures mobilisées dans les écrits de formation peut être rapproché d'une préoccupation plus générale pour les formes de travail des étudiants et leur appropriation des modalités du travail intellectuel propres à l'enseignement supérieur. Ainsi par exemple ont été étudiées les prises de note des étudiants (Boch, 1999) et la manière dont sont utilisées les informations ainsi stockées : citations, plagiat, polyphonie énonciative, etc.

Les citations représentent quelquefois une part impressionnante du mémoire, jusqu'à conduire à un quasi effacement de l'auteur (Guigue, 1995). Celles-ci jouent plusieurs rôles : produire un effet d'autorité et marquer le respect des exigences universitaires et institutionnelles quant à la présence de la « théorie (20) » dans un univers consensuel et cumulatif. Les conclusions d'une étude portant sur quinze mémoires de professeurs des écoles vont dans le même sens (Crinon & Guigue, 2002 ; Guigue & Crinon, 2001). Ces auteurs constatent un écart quantitatif de un à trois entre une simple citation et l'amorce d'un tissage entre lectures, entre lecture et expérience ou encore entre lecture et activité pédagogique (voir aussi, sur ce tissage entre lectures et données de terrain, Guigue, 1998a). De ce fait, la mobilisation des lectures suscite, de façon prédominante, un effet d'autorité associé à la démonstration que le travail attendu a bien été fait. Les références fonctionnent surtout comme justification de l'activité pédagogique mise en œuvre ou comme indication des savoirs à apprendre. « Peu s'autorisent à écrire avant les lectures », remarque de son côté F. Cros (1998b, p. 65), étudiant la genèse des mémoires à partir de cahiers de bord.

La fréquence, dans certains mémoires, de discours qui ne sont ni citation, ni parole personnelle, d'emprunts « insus » est au centre d'un article de C. Fabre-Cols (2001). Étudiant les citations dans deux mémoires caractéristiques, elle montre comment, dans l'un, la parole d'auteur est à la fois caution et tremplin pour penser et, dans l'autre, la généralisation des guillemets dénote une insécurité profonde, comme si le sujet n'arrivait pas à trouver sa place dans la multiplicité des discours qui l'entourent.

Ainsi, une difficulté majeure pour les auteurs de mémoires semble bien celle d'actualiser en les particularisant des textes écrits par d'autres et de gérer la polyphonie (Nonnon, 1995), d'incorporer les lectures à leur propre réflexion, plutôt que de faire de l'exposé de ses lectures une fin en soi (voir Ricard-Fersing, Crinon & Birglin, 2001), de « tresser » ensemble les fils de l'intertexte (le discours de l'autre) et de l'infratexte (l'analyse de sa pratique), pour utiliser la terminologie de R. Guibert (1998).

Plusieurs stratégies d'usage des lectures sont également décrites par É. Nonnon (1995) à partir de mémoires de professeurs des lycées et collèges de lettres. L'une d'elles est de présenter son action comme le résultat d'une règle générale : les épisodes de la classe « ne sont alors qu'une exemplification de la parole du Livre » (p. 101). Un autre choix est « de montrer un parcours personnel dans lequel des questions émergent et se déplacent », à partir de la confrontation de points de vue parfois divergents. Dans tous les cas, apprendre à bien situer son propre discours par rapport à des sources (l'air du temps, une observation précise d'élèves réels, une lecture, les paroles ou les écrits d'un formateur) « se joue en partie dans un travail sur les indices de l'énonciation » (p. 108).

### **L'analyse de la pratique**

Mémoires, *portfolios*, journaux réflexifs offrent l'occasion aux personnes en formation de s'entraîner à évaluer les effets d'une action, d'un dispositif, d'une situation, etc. Lieux tout à la fois d'un discours d'intelligibilité et d'un discours de finalisation. L'analyse passe par une restitution (raconter, décrire) et une problématisation de l'expérience.

#### *Raconter et décrire*

Un écrit de formation est d'abord récit. Récit d'une pratique dont un enseignant débutant rend compte, récit aussi d'un parcours de formation. Le stagiaire réorganise son expérience en la racontant, lui donne un sens. Le procédé narratif aide à dénaturer sa façon de voir sa propre pratique, remarquait D. A. Schön. Mais la voie semble étroite entre l'anecdote et, à l'opposé, le propos généralisant où les élèves ne sont que des « fantômes à peine évoqués dans un inventaire squelettique d'actes didactiques interchangeables » (Nonnon, 1995, p. 110) (21).

C'est ce que relèvent avec une autre terminologie les recherches anglophones consacrées aux journaux réflexifs lorsqu'elles notent la difficulté de beaucoup d'étudiants à accéder à la réflexivité et en particulier à la « réflexion critique » (Orland-Barak, 2005 ; Thorpe, 2004).

La description, trop proche pour certains de la simple perception, souffre elle aussi d'un statut épistémologique défavorable : trop naïve ou trop informée, trop précoce (et donc non problématisée) ou trop tardive (et donc trop influencée par un cadre conceptuel), elle est souvent donnée par les formateurs comme une source d'obstacles plutôt que comme une étape indispensable de la recherche (Guigüe, 1998c). Pourtant, pas d'analyse, de réflexion et d'interprétation possible

sans une rédaction fidèle et précise de ce qui a été observé (22). Décrire apparaît ainsi comme une composante méthodologique fondamentale d'une activité qui trouve ses références scientifiques du côté de l'ethnographie. Savoir décrire apparaît en outre comme une compétence à observer des situations uniques, avec des élèves réels et de l'inattendu, à s'ouvrir à la variation infinie des éléments de contexte.

Dans les mémoires qu'elles analysent, M. Guigue (1998c) comme I. Delcambre (1998a & 1998b) constatent que, malgré des différences interindividuelles, la contextualisation du propos tenu reste pauvre, qu'il s'agisse d'ailleurs de l'objet ou de la démarche d'étude. I. Delcambre (1998a) analyse les fonctions de ces passages descriptifs. Elle oppose des mémoires où le stagiaire, au début de son travail, décrit la classe pour souscrire à une règle implicite de présentation du « terrain », dans une conception objectiviste d'un réel préexistant et indépendant du regard de l'observateur, et des mémoires où la description, située en cours de mémoire, « construit l'intérêt, l'interprétation, le prévisible et l'inattendu, la dramatisation » (p. 216). Dans cette perspective, elle met en place un dispositif expérimental grâce auquel elle mesure l'effet d'une réflexion systématique à propos de la description sur les productions ultérieures des étudiants. Les descriptions obtenues après une telle sensibilisation se révèlent plus fines et plus complexes, tendant vers l'étude de cas ; elles montrent également des réorganisations par rapport aux descriptions initiales, liées à l'intégration de la description au sein même de l'argumentation.

Faire évoluer l'usage de la description dans les mémoires professionnels apparaît ainsi un objectif de formation important à ces deux auteurs. Donner des consignes explicites concernant la présence de descriptions, proposer aux stagiaires durant la formation des exemples de descriptions expertes permet d'orienter vers la conscience de la pertinence de la description.

#### *Problématiser et théoriser*

Souvent, l'écriture en formation a comme objectif la résolution de problèmes. La *problem solving approach* connaît un succès particulier dans les formations médicales, là où il s'agit justement d'apprendre à résoudre des cas (Batista *et al.*, 2004 ; Wiers *et al.*, 2002).

En France, le mémoire professionnel des enseignants est officiellement consacré à un « problème professionnel » et, de fait, les mémoires réalisés correspondent largement à cette définition. P. Giamarchi (1998), à partir de l'analyse de quatre-vingt-douze mémoires de professeurs des lycées et collèges, met en évidence plusieurs compétences qui sont autant de compétences proprement professionnelles : prendre conscience d'un problème, le localiser, élaborer des hypothèses sur ses causes, découvrir les implications plus larges du problème, analyser la démarche pédagogique et ses défaillances, mettre au point une procédure pédagogique différente, recourir à des connaissances pédagogiques et didactiques pour mener l'analyse, argumenter ses choix.

Encore faut-il, pour pouvoir résoudre un problème, l'avoir préalablement construit comme tel. Le mémoire est supposé constituer un lieu de problématisation des pratiques professionnelles. C'est un leitmotiv des formateurs, mais aussi des stagiaires (Sillam, 2002). Que faut-il entendre derrière l'exhortation des formateurs à « problématiser » ? Poser des questions, comme le pensent spontanément la plupart des stagiaires ? Mais un problème n'est pas une simple question ; construire un problème implique une rupture avec l'évidence et la conceptualisation (voir Fabre, 1999). Peut-être est-ce la raison pour laquelle la survenue

d'un obstacle – terrain de stage imprévu, manque de bibliographie de référence sur le sujet, etc. – est souvent ce qui déclenche une problématisation, comme le révèlent des entretiens avec des stagiaires (Ricard-Fersing, Crinon & Birglin, 2001) : face à l'obstacle se découvre la possibilité d'un domaine théorique vu non comme un ensemble de recettes mais comme un lieu d'enracinement des problèmes et un outil pour l'analyse.

M. Fabre, V. Lang et J.-P. Benoit (1999) se sont interrogés de manière plus générale, à partir de quinze mémoires du premier et du second degré, sur les modes de problématisation. Les auteurs proposent d'abord une classification des genres de mémoires à partir des caractéristiques formelles de l'expérience traitée (globalité/focalisation sur un élément, unicité/multiplicité), de l'intentionnalité du traitement (efficacité/intelligibilité, généralité/singularité) et des types de regards sur l'expérience (impliqué/distancié/anticipateur/rétrospectif). Ainsi sont distingués quatre genres : travailler en projet, essayer une démarche, réfléchir sur son expérience et mener une enquête. Ils proposent ensuite d'autres catégories descriptives, qui concernent les manières de poser les problèmes, puis de les construire, dans un rapport, soit au sujet, soit aux concepts, soit aux mondes théoriques et empiriques. La manière qu'ont les formés de se situer par rapport à la théorie et à la théorisation possible de l'expérience apparaît donc très contrastée.

Le processus langagier de théorisation peut ainsi être considéré comme une construction de connaissances, une conceptualisation des « connaissances-en-acte » (Vergnaud, 1996) et une mise en lien de l'expérience avec les savoirs extérieurs. « La théorie prend alors l'aspect de toutes les connaissances accumulées dans les années d'études précédentes et dans des domaines non spécifiques au mémoire dont on découvre la pertinence au fur et à mesure des besoins (ainsi un étudiant est amené, pour analyser des échanges entre enfants, à recourir à une théorie de la communication étudiée à l'université, hors contexte professionnel, d'une manière désintéressée). Elle est aussi, réciproquement, ce qui émane de l'action analysée, interprétée, source d'hypothèses nouvelles directement suggérées par l'expérience. » (Ricard-Fersing, Crinon & Birglin, 2001, p. 145 ; voir aussi Lachnitt & Quet, 2002). Cette mise en lien est un aspect crucial, mais difficile, du travail du mémoire souvent dissocié entre la rédaction d'une « partie théorique » et la présentation d'un travail de terrain. Le processus d'écriture est ce qui permet de dépasser une conception qui, parce qu'elle dissocie dans le temps théorie et pratique, fait de l'une l'application plate de l'autre.

Considérant également que le processus de théorisation s'opère en mobilisant des connaissances disponibles et en les entrecroisant avec des matériaux personnels issus d'une enquête, M. Guigue (1998a) en propose une définition opérationnelle centrée sur l'usage de citations : la présence d'interactions entre trois systèmes discursifs, celui de l'auteur du mémoire, celui d'un auteur publié, celui du terrain. Des indices sont alors facilement identifiables, indépendamment d'appréciations subjectives ou de jugements de valeur : la proximité de citations de sources hétérogènes. Une typologie des différentes pratiques permet de distinguer, d'une part des interactions triangulaires : auteur du mémoire, théoricien, terrain, tantôt liées à une occasion ponctuelle, par exemple un mot évocateur au moment où il se présente, tantôt liées à un élément (comme la population étudiée) qui rayonne et retentit sur l'organisation globale. D'autre part très nombreuses sont les modalités de théorisation binaires dissociées : auteur du mémoire, théoricien dans certains chapitres et, dans d'autres, auteur du mémoire, données de terrain. C'est alors à l'échelle du mémoire tout entier que l'on peut considérer qu'il y a interactions triangulaires. Cette perspective est réductrice et contraignante, mais son caractère pragmatique lui confère une certaine fécondité tant pour faire

des diagnostics et concevoir des interventions pédagogiques, que pour mieux connaître les démarches cognitives mises en œuvre face à une tâche d'écriture complexe, du rapport de stage au mémoire de recherche.

### **La prudence face à un anonymat impossible**

La composition des jurys nous a déjà alertés sur la complexité de la situation d'énonciation dans laquelle se trouvaient les auteurs de mémoires professionnels, mais aussi, indirectement, sur les enjeux éthiques : qui peut juger en toute impartialité ? Toutefois, la détermination, de même que l'exclusion de certains membres potentiels ne suffit pas à neutraliser les difficultés et les risques de ce type de démarches. Dans les formations à visée professionnelle, les étudiants font des stages, développent des activités, des expériences, voire des innovations, et c'est dans ces cadres que s'opèrent la collecte de données ou le recueil d'informations. Or l'un des facteurs centraux qui protège un étudiant ou un chercheur, c'est-à-dire l'éloignement de son lieu d'enquête, est ici totalement inenvisageable. L'anonymat est impossible, que ce soit celui de l'établissement ou des personnels qui y travaillent.

Exposer publiquement sa pratique fait parfois aussi prendre des risques à l'auteur. Est d'ailleurs posée, dans tous les cas, la question des frontières de ce qu'il est possible d'écrire, sur soi, sur les collègues, sur l'institution. Le cas d'étudiants salariés menant une recherche-action sur la politique de leur entreprise et perdant leur emploi est ponctuellement mais régulièrement mentionné (Guigue, 1995 ; Farzad, 2002 ; Douard, 2003).

L'insistance sur la distanciation, comme aussi le repérage de discours militants, sont trop souvent mis sur le compte de l'auteur et de ses faiblesses sans que la prégnance du contexte soit véritablement reconnue. Que peut-on dire ? Jusqu'où peut-on dire ? En dehors du poids incontestable de représentations scolaires sur la valeur de l'abstraction, de la généralisation, il est probable que le formalisme est un recours bienvenu – même s'il n'est ni réfléchi, ni identifié comme tel – pour échapper aux critiques ou aux risques que feraient courir des descriptions et des récits trop précis. Mais les discours des formateurs portant sur les méthodes d'enquête, de recherche et les manières d'écrire associées vont rarement de pair avec des considérations de prudence. Tout est centré sur des critères formels et logiques, correction, rigueur, précision, cohérence, etc., alors que les critères d'acceptabilité sociale sont négligés.

M. Guigue (1995, chap. 4) note que les auteurs, devant donc concilier des exigences multiples, éthiques, professionnelles, sociales et scientifiques, mettent en œuvre des stratégies pour n'en sacrifier aucune. L'une d'elles consiste à s'adresser directement au lecteur pour l'alerter et le sensibiliser au poids des mots. De nombreuses notations sont disséminées à cet usage. Il est question par exemple de « prudence », de « bémols », de « limites ». Il y a aussi fréquemment les tournures stylistiques qui affirment tout en opérant un retrait comme « Bien que... il convient de signaler... », « Certes... mais... ». À cela s'ajoutent des commentaires revenant sur des choix stylistiques pour en souligner, dans un même élan, le sens et la dimension délibérée : « L'emploi du conditionnel exprime le caractère non définitif... », « L'analyse n'est qu'apparemment contradictoire... ». Les écrits universitaires, plus à distance des pratiques sociales et de l'insertion professionnelle, ne sont pas soumis à cette pression qui conduit à peser ses mots, voire à miser sur l'implicite ou sur l'écriture entre les lignes.

## DES PROCESSUS D'ÉCRITURE AUX PROCESSUS DE FORMATION

Les dispositifs d'écriture se donnent pour but de conduire les formés à réfléchir sur leur pratique. Mais en quoi affectent-ils réellement cette réflexion ? Diverses méthodologies ont été mises en œuvre par les chercheurs pour tenter de répondre à cette question des effets des démarches de formation et pour recueillir et analyser des traces des effets dont ils font l'hypothèse.

### Comparer des dispositifs

À quels apprentissages conduisent les *portfolios* d'enseignant ? A. E. Richert (1990) a étudié de manière approfondie le contenu de la réflexion sur la pratique de douze enseignants en formation initiale placés dans quatre conditions : 1) seul sans *portfolio* ; 2) seul et écrivant un *portfolio* ; 3) discutant avec un collègue ; 4) discutant avec un collègue et écrivant un *portfolio*. Elle a analysé les *portfolios*, des journaux, des entretiens et des questionnaires en opérant un codage en fonction des connaissances présentes et des contenus de la réflexion. C'est l'association entre la pratique du *portfolio* et la discussion avec un pair qui a permis les réflexions les plus précises sur les situations d'enseignement apprentissage.

### Des itinéraires d'écriture : l'étude des versions intermédiaires

Ce qui manque le plus aux mémoires professionnels ne serait-il pas un point de vue d'auteur ? Les mémoires apparaissent souvent comme une suite de fragments, l'expression d'une pensée « moléculaire » ou en « constellation » (Guigue, 1995). À partir d'un *corpus* de quinze « dossiers génétiques » de mémoires professionnels de professeurs des écoles (des versions intermédiaires confiées en cours d'année par des professeurs des écoles stagiaires à leur directeur), J. Crinon et M. Guigue (2003) distinguent des mémoires qui effectuent un tel travail d'auteur et dans lesquels on voit se construire une réflexion et ceux qui constituent des réponses formelles à la demande institutionnelle. Les mémoires modulaires, ou juxtapositifs, sont une suite de morceaux indépendants. Les stagiaires en question donnent successivement, en cours d'année des parties de leur mémoire (une « partie théorique », une présentation de l'expérimentation, une analyse de séquences de classe, etc.), quasiment terminées. Les modifications entre la version intermédiaire, qui n'est donnée qu'une fois, et la version finale sont pour ainsi dire inexistantes. À l'inverse, d'autres parcours s'avèrent non linéaires, avec des retours en arrière, des reprises qui supposent un travail de réflexion et de maturation, des réécritures locales et à l'échelle d'une partie. Les morceaux sont donnés plusieurs fois, en articulation avec les nouveaux éléments rédigés. En général, dès la première version se manifeste une position de sujet, à la fois par la présence du stagiaire lui-même dans son écrit et par un effort d'argumentation. L'auteur adopte un point de vue. Ensuite ce point de vue s'affirme, est illustré, évolue, etc.

### L'étude des journaux de bord

Comment s'élabore un mémoire ? F. Cros (1998c) a fait produire des journaux de l'écriture du mémoire et a utilisé ce *corpus* pour interroger l'apport formatif du mémoire. Analysant huit cahiers de bord, elle observe l'apparition progressive d'activités caractéristiques du travail enseignant : prendre des initiatives, planifier et gérer des actions multiples, confronter son expérience avec les pensées des



experts, faire émerger des questions, combiner de manière originale lectures, ressources professionnelles, terrain, mise en écriture, dans une dynamique proche de la pédagogie de projet.

### **Chercher des traces des processus de réflexion**

C'est dans les écrits produits que d'autres chercheurs traquent les traces des acquis professionnels de la démarche d'écriture et évaluent l'effet de l'écriture réflexive sur la réflexivité. Une étude de cas sur six professeurs d'anglais langue étrangère en formation initiale à Hong-Kong qui ont tenu un journal pendant leur stage pratique a ainsi cherché quels traits de réflexivité les participants mettent dans leurs écrits, quels changements y apparaissent au fil du temps (Tsang, 2003). Les catégories mises au jour concernent les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, les méthodes et les connaissances sur l'enseignement, l'évaluation, le diagnostic des problèmes et les solutions proposées, l'autoévaluation des participants, les questions qu'ils se posent. Certains des items de la grille (par exemple dans la catégorie des problèmes mentionnés et de leurs solutions) sont codés comme indices de réflexivité. Si les « traits de réflexivité » diffèrent d'un participant à l'autre, pour tous les six ils deviennent de plus en plus nombreux au fil du temps. Cependant, l'auteur n'engage pas la discussion sur le rôle respectif que peuvent jouer dans cette évolution l'invitation à une écriture réflexive et la mise en situation d'enseignement elle-même.

D. Bucheton (2003), dans une étude sur des journaux de bord écrits par des professeurs des écoles stagiaires au cours de leurs stages pratiques dans des classes, montre combien la réflexion porte, selon les personnes, sur des aspects différents du métier. Pour certains, c'est l'aspect technique, l'organisation et la programmation de la classe qui est au premier plan. D'autres y mettent plutôt les élèves, ou bien leurs propres attitudes d'enseignants, ou encore la construction de règles d'action plus générales et décontextualisées qui prennent le dessus.

C. Bouissou et C. Aroq (2004) ont constitué deux *corpus* de dix-neuf mémoires professionnels de professeurs d'histoire-géographie et de dix-neuf professeurs des écoles. Une grille de critères leur permet d'y étudier le « rapport à l'action » dont ils témoignent ainsi que la nature et la fonction des savoirs convoqués. Les savoirs sont davantage présents pour préparer l'action que pour l'analyser. Et la capacité à engager le dialogue avec les auteurs cités est sujette à de fortes variations interindividuelles et même intraindividuelle qui mettent en évidence l'instabilité des postures en cours de construction.

Le paradigme réflexif a inspiré plusieurs autres recherches, dans différentes professions. Elles cherchent à déterminer le niveau de réflexion atteint par les formés lorsqu'ils écrivent sur leur pratique ou sur leurs apprentissages. K. Thorpe (2004) analyse les journaux où des élèves infirmières canadiennes sont invitées à commenter leurs apprentissages. Peu d'étudiantes atteignent un niveau dit de « réflexion critique ».

L. Orland-Barak (2005) analyse le « langage de réflexion » dans trente-deux *portfolios* de formateurs d'enseignants. Il s'appuie sur les catégories de réflexion distinguées par N. Hatton et D. Smith (1995) : écriture descriptive (sans réflexion), réflexion descriptive (les jugements personnels), réflexion dialogique (une recherche d'explications), réflexion critique (qui prend en compte des facteurs historiques, sociaux ou politiques). De manière massive, les *portfolios* analysés restent descriptifs et techniques ; leurs auteurs s'attachent à relater des actions et des projets, à décrire ce qui a été fait et à faire état de leurs sentiments. Ils disent

apprécier ce qu'ils font, et en particulier l'écriture du *portfolio*, mais échouent à analyser ce qu'ils apprennent et évitent toute approche critique. L'interprétation du chercheur renvoie d'une part aux conditions pédagogiques de la formation (les consignes d'écriture les ont implicitement orientés vers les considérations techniques plutôt que vers la réflexion critique) et d'autre part au contexte institutionnel d'un système éducatif centralisé qui cherche à diffuser des innovations venues d'en haut.

Dans cette recherche comme dans les précédentes, les potentialités d'apprentissage et de formation professionnelle ouvertes par l'outil de formation ne sont pas niées, mais l'outil n'entraîne pas des effets automatiques et indépendants de ses conditions d'utilisation. En particulier, l'existence (ou l'acquisition) de schèmes d'utilisation chez les usagers est un élément explicatif déterminant de l'efficacité de l'outil.

### **Étudier les interactions écrites entre formateurs et formés**

Une autre piste de recherche, encore peu exploitée, consiste à étudier le contenu des réactions et des annotations des formateurs et les effets de ces rétroactions sur l'écriture des formés. C. Maloney et G. Campbell-Evans (2002), dans un article consacré aux journaux réflexifs écrits par des enseignants australiens en formation initiale, analysent notamment les interventions écrites des formateurs sur les journaux. Ils classent ces interventions en plusieurs catégories : les questions posées pour attirer l'attention sur certains aspects de la situation de classe, les *feedback* qui mettent l'accent sur l'intérêt de ce qui est abordé par le formé et éventuellement aident à l'explicitation d'un problème ou suggèrent des solutions, les alternatives proposées afin de conduire l'étudiant à faire ses choix à partir d'une vision plus complète de la question. Dans une étude de A. Le Roux, F. Lerbet-Sérénin et M. Bailleul (2001), ce sont les rencontres entre un professeur stagiaire et son directeur de mémoire qui sont enregistrées et comparées au contenu du mémoire.

### **Faire parler de l'expérience d'écriture : questionnaires et entretiens**

#### *Le point de vue des formés sur l'écriture*

De nombreuses recherches et enquêtes se sont attachées à décrire les attitudes des enseignants en formation initiale ou rétrospectivement des jeunes enseignants à l'égard du mémoire professionnel et la signification que ceux-ci lui accordent (par exemple, Le Roux, Lerbet-Sérénin & Bailleul, 2001 ; Ricard-Fersing, Crinon & Birglin, 2001 ; voir la revue de Gomez, 2001), à étudier les réactions des futurs enseignants confrontés à l'élaboration d'un *portfolio* (Borko *et al.*, 1997 ; Loughran & Corrigan, 1995 ; Richert, 1990) ou encore d'un mémoire de fin d'étude (van Meeus *et al.*, 2004). Elles sont souvent utilisées à des fins critiques, lorsque l'enquête montre que les formés sont hostiles au mémoire, de justification, lorsqu'il s'avère que les formés y trouvent leur compte, ou pour souligner le travail à faire, lorsque les réponses à un questionnaire montrent la « faible visibilité formatrice de l'écriture » (Morandi, 2003, p. 96).

Ces enquêtes à visée évaluative existent également à propos de formations à d'autres professions. Ainsi, R. Anderson et D. Schiedermayer (2003) étudient une formation médicale dans laquelle les étudiants ont à écrire un journal de réflexion sur des questions qu'ils considèrent comme importantes, des réactions à des discussions menées en cours, ainsi qu'un poème, un essai et une nouvelle. Le but est d'ajouter une dimension humaniste à la formation médicale et de conduire

ainsi les futurs médecins à s'occuper de leurs patients de manière plus humaine. Cette innovation est évaluée positivement, dans la mesure où les inscriptions à ce cours ont été nombreuses et le taux de satisfaction des étudiants qui l'ont suivi, important.

Une enquête cependant n'est pas à elle seule une recherche. Que faire d'indices de satisfaction contradictoires selon les lieux et la méthodologie employée ? Ces enquêtes n'intéressent, en fait, la recherche que dans la mesure où elles suscitent des hypothèses interprétatives et de nouvelles questions. Une récente enquête par questionnaires et entretiens auprès des stagiaires professeurs de lycées et collèges de l'IUFM de Créteil (Legendre, 2005) met en évidence un jugement négatif majoritaire vis-à-vis du mémoire professionnel lorsque les questions sont posées de manière générale et un jugement positif lorsqu'on aborde le profit qu'on en a tiré personnellement.

M. Bailleul et J.-Y. Bodergat (2001), dans une enquête par questionnaires auprès de professeurs stagiaires du premier et du second degré d'une même académie, mettent en évidence plusieurs « réseaux » de réponses caractérisant des manières différentes d'évoquer le mémoire (par exemple, pour les professeurs des écoles : regret, technicité en construction, implication personnelle, articulation théorie-pratique, vécu centré sur le directeur du mémoire) et un jugement sur le mémoire souvent lié à une attente de transmission directe des savoir-faire « artisanaux » du métier.

L'idée que le mémoire est prématuré dans une formation initiale est aussi assez fréquente dans ces sondages. Mais il est intéressant de constater, comme le font P. Guibert et M. Ayraud (2004), que les prises de position des stagiaires sur le mémoire comme plus généralement sur la formation sont contrastées et font système avec d'autres éléments. Ces chercheurs, analysant des entretiens cliniques de stagiaires et de débutants du premier et du second degré, construisent une typologie de stagiaires à partir du rapport de ceux-ci au temps dans l'entre deux identitaire que constitue la formation. Deux idéaux-types distincts semblent structurer les discours des interviewés. L'un, à dominante « spatiale », privilégie l'action immédiate et la relation aux autres, dans l'espace de la formation. Le second, à dominante « temporelle », se réfère au passé et se projette dans l'avenir. Dans le premier cas, on refuse ce qui n'est pas utile ici et maintenant (le « théorique ») et on reproche à l'institution de ne jamais donner ce qu'elle devrait pour répondre aux angoisses présentes, voire d'infantiliser. Dans le deuxième cas, la formation s'inscrit dans une histoire personnelle, qui donne sens à ce qui est vécu, permet d'importer des ressources dans le présent et de prendre du recul par rapport à celui-ci. Le mémoire devient « un lieu où le temps appartient au stagiaire ». Le mémoire, au centre des préoccupations pendant l'année de stage, est rarement évoqué dans les entretiens avec les titulaires débutants. Les outils de la formation ont été assimilés, dépassés. C'est lorsqu'il y a difficulté à trouver sa place dans la profession qu'on revient sur le mémoire, sur le mode du ressenti.

La recherche de ce qui fait système préside aussi à une enquête auprès de professeurs stagiaires de sciences physiques, conduite par M. Méheut, É. Saltiel et W. Kaminski (1999). Neuf professeurs ont été interrogés en début et en fin d'année. À partir de la place dévolue à l'élève et au professeur, les auteurs opposent deux groupes d'enseignants stagiaires : ceux qui pensent qu'enseigner la physique consiste à montrer et à expliquer et ceux qui « font faire », prennent en compte les difficultés conceptuelles des élèves et varient les activités de classe. Les stagiaires du premier groupe perçoivent plutôt le mémoire de manière négative, ceux du deuxième presque toujours de manière positive.

### *Analyser les apports de la démarche d'écriture*

La méthodologie de recherche par entretiens est parfois employée pour déterminer de manière précise les effets de la démarche, à travers les représentations que s'en font les formés.

X. Jianzhong (2003) a étudié une formation continue qui a concerné tous les enseignants d'une école élémentaire new-yorkaise, formation centrée sur l'écriture de *portfolios*. Les intéressés y avaient en particulier à approfondir, pour le mettre en commun avec leurs collègues, un domaine particulier d'intérêt (par exemple les apprentissages coopératifs dans telle classe), et à faire des propositions pratiques. Le chercheur a procédé à des entretiens avec tous les participants, afin de déterminer l'impact du dispositif d'une part sur leurs « apprentissages professionnels », d'autre part sur la collaboration entre collègues. Les enseignantes déclarent avoir préparé leurs cours de manière plus précise, pris le risque d'essayer de nouvelles manières de faire, et en avoir aussi tiré profit pour mieux connaître leurs élèves. Sur le plan du travail entre collègues, les points saillants concernent la transmission de l'expérience des enseignants plus anciens aux débutants, la généralisation d'échanges de travail pendant la pause de midi. Les *portfolios* ont aussi permis aux responsables d'ajuster leurs interventions formatives.

En formation initiale, P. J. T. Winsor, R. L. Butt et H. Reeves (1999) ont suivi sur toute la durée de leur formation quinze volontaires, et grâce à des entretiens réguliers, ont cherché quels thèmes émergent successivement chez les participants, reviennent ou disparaissent. Certaines questions initiales relatives au *portfolio* lui-même disparaissent rapidement (les *portfolios* prennent du temps ; qu'y inclure, quels moments de l'expérience montrer ?). D'autres sont présentes du début à la fin du travail (« documenter » la réflexion en gardant des traces du travail ; autoévaluer son parcours de formation ; se fixer des buts ; indiquer ses réalisations afin de se préparer aux entretiens d'embauche). Certains enfin arrivent plus tard comme la prise en compte de l'imprévu et des réactions des élèves dans leur enseignement, la prise de conscience de la nature personnelle de l'enseignement (on enseigne avec ce qu'on est), ou encore la nature dynamique et jamais achevée de l'exercice du métier d'enseignant.

Écrire son journal est un exercice fatiguant et dévoreur de temps, disent les formés, alors même qu'ils en reconnaissent l'apport (Maloney & Campbell-Evans, 2002). Aider les étudiants à s'investir dans l'écriture du journal apparaît dès lors un des gains notables des interactions avec le formateur autour de celui-ci.

### **Améliorer les dispositifs d'écriture**

#### *Des recherches de formateurs*

La littérature sur l'écriture en formation est très largement une littérature de formateurs qui étudient ce qu'ils mettent eux-mêmes en œuvre, explicitent leurs pratiques de formation, en montrent les cohérences, les buts, les enjeux et expriment volontiers leur enthousiasme (ou du moins les convictions qui les animent dans cette mise en œuvre) ou leur déception. Ainsi, évoquant la pratique de journaux réflexifs dans la formation d'infirmières en Australie, J. Wellard et É. Béthune (1996) constatent, non sans dépit, que les personnes en formation reproduisent des stéréotypes là où les formateurs souhaitaient faire naître un retour critique sur les pratiques. La recherche-action canadienne de P. J. T. Winsor *et al.* (1999) expérimentant le *portfolio* d'enseignants dans une université pratiquant d'autres modes d'évaluation se conclut par la recommandation de généraliser le système. Les exemples pourraient être multipliés.

D'où l'objectif de certaines recherches de déterminer les conditions d'efficacité de l'écriture en formation. Par exemple, à propos d'une formation continue d'enseignants, X. Jianzhong (2003) évoque le nécessaire climat de confiance et le type de supervision qu'implique la réussite d'un travail d'équipe fondé sur la rédaction de *portfolios*. A. Jorro (2004), s'appuyant sur diverses traces écrites des travaux de douze formateurs d'enseignants, insiste sur la vigilance épistémologique du formateur par rapport aux références convoquées ou à l'argumentation, sur la valorisation du projet d'écriture du formé nécessaire au « passage » à l'écriture, sur un accompagnement souple et rigoureux et sur la multiplicité des postures qu'il doit mobiliser (contradicteur, médiateur, traducteur, régulateur, pisteur et témoin extérieur). E. W. Driessen *et al.* (2005), dans le cadre du *cursus* d'étudiants en médecine, ont cherché à identifier, à partir de treize entretiens avec des formateurs, les conditions nécessaires à la rédaction de *portfolios* qui soient l'occasion de chercher le pourquoi – et non pas de rapporter simplement des faits – et de développer une attitude critique : fournir une aide active (*coaching*) aux étudiants en indiquant quelles questions se poser ; indiquer clairement la structure de l'écrit demandé, particulièrement aux étudiants les plus faibles, s'assurer que les étudiants ont à leur disposition une expérience suffisamment riche et variée pour donner lieu à réflexion, prendre en compte le *portfolio* dans l'évaluation des études, condition pour que le travail soit pris au sérieux.

Des propositions sont avancées afin de contourner les difficultés d'écriture. P. Dominicé (2002), constatant la crainte éprouvée par les membres d'un groupe d'infirmières hautement qualifiées face à la mise en forme écrite des récits portant sur leur pratique, leur propose une formule d'échanges s'inspirant de la correspondance. Des lettres servent d'impulsion à un dialogue écrit avec des « lettres réponses » rédigées par chacun à l'intention du groupe.

Dans le cadre d'une démarche de formation où les « récits de vie professionnelle » occupent une place centrale (Bliez-Sullerot & Mevel, 2004), l'alternance de l'usage de fiches outils et d'échanges en groupes à géométrie variable crée des interactions entre « papier » et discussion. En effet, l'insistance sur les pratiques formalisées et instrumentées est associée à une certaine prudence vis-à-vis de l'écriture, comme s'il s'agissait de rendre possible une forte implication personnelle en réduisant l'écriture à du « travail sur papier » (p. 238). À cela s'ajoute que l'écriture structurée et guidée par les fiches outils est d'ordre privé, préparatoire à ce qui va être dit dans le groupe. Il y a donc une sorte de renversement : l'écriture n'est pas conçue comme ouvrant sur la circulation d'un texte devenu autonome, mais comme l'émergence pour soi d'aspects biographiques parmi lesquels on choisira ceux qui seront mis en discussion dans des groupes toujours restreints.

#### *L'accompagnement de l'écriture*

Plusieurs recherches s'intéressent de manière frontale à la question de l'accompagnement de la démarche d'écriture : recherches sur les formateurs qui accompagnent, sur les discours des formés concernant l'accompagnement.

C'est le cas des enquêtes croisées, procédant par entretiens auprès des professeurs stagiaires et de leurs formateurs, conduites par M. Bailleul et J.-Y. Bodergat (2001). Elles permettent à ces chercheurs de confronter les réponses des uns et des autres. Elles mettent notamment en évidence une sous-estimation par les directeurs de mémoires des difficultés déclarées par les stagiaires à écrire leur mémoire (et tout spécialement à répondre à l'injonction de problématiser leur écrit). De manière plus générale, ces auteurs concluent que les directeurs de mémoire sont insuffisamment armés face aux attentes des formés.

Dans le contexte américain, R. L. Wade et D. B. Yarbrough (1996) ont trouvé aussi dans l'inégale préparation des formateurs et la diversité de leurs pratiques une explication à l'extrême diversité des réponses des formés dans les enquêtes qui cherchent à déterminer les effets des dispositifs fondés sur l'écriture. Leur objectif est de déterminer comment les étudiants (deux cent douze futurs enseignants du primaire engagés sur une même formation de trois semestres) perçoivent l'utilité de produire un *portfolio* et y développent leurs capacités de réflexion. Les chercheurs ont analysé une partie des *portfolios*, des écrits bilans, ainsi que des entretiens avec quelques étudiants. Près de la moitié des étudiants n'avait pas compris le but du *portfolio*. Les résultats concernant plusieurs items dégagés par l'analyse montrent des différences statistiques significatives en fonction des formateurs qui ont encadré les étudiants. La manière dont le formateur présente le *portfolio* et rétroagit sur ses étudiants à propos de celui-ci a une influence importante sur l'intérêt qu'ils y trouvent et sur son efficacité réflexive, concluent les auteurs.

Reconnaître cette demande d'aide conduit A.-M. Chartier (2003) à penser que « le mémoire professionnel peut être un bon détour d'écriture pour former les formateurs » (p. 54). L'écrire consoliderait la culture professionnelle des praticiens-formateurs : leurs souvenirs de situations vécues complexes deviendraient un réservoir réfléchi leur permettant de « trouver le bon exemple et les mots qu'il faut au bon moment ».

## **CONCLUSION : QUELLES RECHERCHES ?**

La recherche sur l'écriture comme outil de professionnalisation est aujourd'hui en plein essor, elle accompagne l'essor des pratiques de formation fondées sur l'écriture. Elle offre déjà un *corpus* important de résultats. Cependant, elle souffre encore d'un manque d'unification du champ et de l'ignorance mutuelle de travaux proches conduits sur des professions ou dans des cadres réglementaires différents. De notre synthèse, nous pouvons dégager quelques tendances communes.

### **Étudier l'écriture ou l'écriture professionnalisante ?**

L'écriture, dans les formations, est à la fois moyen et médium, aussi bien pour la communication que pour l'élaboration et le développement de la pensée. Les caractéristiques, la qualité de l'écriture constituent donc une préoccupation centrale dans beaucoup des articles recensés. Dans cette perspective, qui survalorise l'apprentissage et l'acquisition d'une compétence de base transversale, savoir écrire, certaines recherches s'intéressent si prioritairement à l'écriture que le contexte professionnalisant, ses contraintes et son impact sont négligés. Par exemple, la composition des jurys et leur effet rétroactif sur l'écriture sont rarement pris en compte, ce sont plutôt les normes – implicitement universelles – du bien écrire qui sont la référence implicite.

À l'inverse, d'autres négligent l'écrit et concentrent leur attention sur les représentations concernant le processus d'écriture, son intérêt et son impact. C'est ainsi que des entretiens ou des questionnaires sont proposés à des tuteurs, à des directeurs de mémoires ou à leurs auteurs. L'articulation des différents points de vue n'est pas systématique et l'écrit lui-même se trouve contourné alors même que les effets d'attente et le contexte de recueils de ces discours ne font pas l'objet d'un recul critique.

### **Des recherches « de l'intérieur »**

Les recherches sur les écrits de formation sont, dans la grande majorité des cas, conduites par les chercheurs sur leurs propres pratiques de formateurs et pour un public de formateurs. Ce constat vaut pour tous les pays où a porté notre investigation. Dans une revue des recherches américaines consacrées à l'impact des dispositifs de formation d'enseignants sur les pratiques professionnelles, les apprentissages des futurs professeurs et ceux de leurs élèves, P. Grossman (2005) note également que les dispositifs de formation sont en majorité étudiés par les chercheurs sur leurs propres étudiants et leurs propres programmes. La première motivation de ces recherches est de conduire à une amélioration des pratiques. Dans certains cas, comme on l'a vu à propos des animateurs français, la tonalité peut même être corporatiste : se mettre en scène comme un professionnel spécifique, irremplaçable en l'état du partage des rôles et des tâches.

Conduire des recherches sur des programmes et des pratiques de formation dont on est soi-même acteur facilite l'accès aux données (23) et procure une connaissance fine d'éléments de contexte qui pourraient échapper à un chercheur extérieur. En revanche, ce double rôle oblige le chercheur à être particulièrement attentif à toute une série de difficultés, de nature à entacher la validité des résultats, relatives à la collecte des matériaux, aux relations entre le chercheur et les formés et à l'analyse des matériaux (Zeichner & Noffke, 2001).

### **Des recherches inégalement réparties**

L'attention portée aux écrits de formation est assez contrastée selon les secteurs. Les recherches sont très nombreuses sur certaines professions (les enseignants surtout (24)), très peu nombreuses sur d'autres (la VAE, qui passe par une mise en écriture de l'expérience, ne donne pas lieu à des recherches centrées sur ce thème). Il y a des recherches notamment là où existent des chercheurs à l'intérieur de l'institution de formation, qui vont s'emparer de ce thème de recherche par « proximité » et où les paradigmes de recherche dominants du secteur les suscitent (25).

D'un pays à l'autre, la situation est aussi très inégale. Ainsi pour les enseignants, les études sont très nombreuses en France (le mémoire) et aux États-Unis (le *portfolio*, les récits, etc.), beaucoup moins ailleurs. En Belgique, W. van Meeus et ses collègues (2004) notent qu'ils n'ont pas trouvé de recherche antérieure sur le mémoire de fin d'étude en formation d'enseignants. Les recherches sont de fait très souvent des recherches locales consacrées à un programme, un établissement, voire aux étudiants du chercheur, dans une ignorance des recherches conduites sur d'autres genres, d'autres professions, d'autres lieux. Aussi ces recherches se répètent-elles souvent au lieu de se cumuler et de s'agrèger. L'écriture en formation – et plus largement les méthodes en formation professionnelle – constituent un champ d'étude encore morcelé et mal structuré.

### **Peu d'approches comparatives**

À quoi attribuer cet état de fait ? Le nombre d'écrits de fin d'études est considérable (par exemple, en France, ce sont environ vingt-cinq mille nouveaux professeurs et huit mille futurs assistants de service social et éducateurs qui soutiennent un mémoire chaque année), mais ces documents ne sont pas toujours archivés et se trouvent souvent difficiles d'accès. Comment s'en procurer ?

Comment composer des *corpus* diversifiés ? Dans ce contexte, le rassemblement de séries plus ou moins nombreuses s'opère par proximité, par relations, etc., à moins de s'alimenter, par exemple, sur des sites Internet. Chaque chercheur ou chaque équipe a ainsi tendance à rester enfermé dans le champ professionnel qui correspond à celui de son propre ancrage en tant que formateur, ou en référence à sa formation d'origine.

Ainsi se trouvent constituées des sortes de niches, au sens écologique : un formateur d'enseignants fait porter ses recherches sur les mémoires professionnels des enseignants comme s'il y avait là une sorte de monopole ou d'exclusivité. En France, la terminologie des textes officiels de l'Éducation nationale s'impose au point que le qualificatif « mémoire professionnel » devient une catégorie évidente qui subsume tout à la fois une dénomination institutionnelle, un domaine professionnel, un ensemble d'écrits. Cette conception dispense d'aller voir ailleurs : l'objet de recherche se trouve ainsi véritablement « donné » par les réalités et les découpages administratifs du monde extérieur. De même en ce qui concerne les animateurs. Si O. Douard (2003) vise une meilleure connaissance de cette profession et de sa spécificité par rapport aux travailleurs sociaux, et tout particulièrement par rapport aux éducateurs, il conduit et pilote néanmoins des recherches qui s'en tiennent à l'intérieur de la profession.

Parfois, et plus précisément encore dans le domaine de la formation des enseignants, la proximité est doublement construite, sur la professionnalité et sur la discipline. Ainsi les recherches qui portent sur des mémoires mettant en scène des démarches ancrées dans sa propre discipline d'origine ne sont pas rares (pour le français, par exemple, Benoit, 1998, 1999 & 2004 ; Delcambre, 1998b & 1998c ; Nonnon, 1995 ; pour l'anglais, Haramboure, 1999 ; pour l'histoire et géographie, Bouissou & Aroq, 2004 ; pour les professeurs des écoles spécialisés, Rich, 2001). Dans certains cas, c'est la constitution d'équipes qui permet d'assurer brassage et distanciation tout en permettant une collecte de données qui suppose la proximité, voire même l'accompagnement. Mais beaucoup des recherches dans le champ sont des études de cas.

Par rapport à ces démarches sectorielles et impliquées, on peut repérer différents niveaux de transversalités ou de mise en perspective comparative.

*Premier niveau* : des publications collectives qui créent des situations de proximité entre différentes professionnalités (Blanchard-Laville & Fablet, 2003 ; Crinon, 2003).

*Deuxième niveau* : des comparaisons à l'intérieur même d'un champ professionnel (celui des travailleurs sociaux, Guigue, 1995 ; celui des enseignants, Guigue, 1998d & 2001a ; Lachnitt & Quet, 2002 ; Ricard-Fersing, Dubant-Birglin & Crinon, 2002 ; Ricard-Fersing & Crinon, 2004) ou des enquêtes qui comparent les situations dans plusieurs instituts de formation (Benoit, 2004, comparant les références convoquées par les stagiaires dans deux IUFM différents ; enquête portant sur un nombre important de stagiaires appartenant à plusieurs instituts : Blanchard-Laville & Nadot, 2000 ; Comiti, Nadot & Saltiel, 1999 ; Guibert & Ayraud, 2004).

*Troisième niveau* : des comparaisons entre les écrits de différentes professions : M. Balcou-Debussche (2004) compare les sages-femmes, les infirmiers, les aides-soignants et les ambulanciers ; É. Lesur (en cours) compare des mémoires d'éducateurs de jeunes enfants et des mémoires de professeurs des écoles.



### **Des recherches commanditées**

Ces écrits ont un enjeu fort en termes de politique, d'image et de reconnaissance d'un niveau selon des échelles universitaire et professionnelle. Ainsi dans une perspective tout à la fois de connaissance et de promotion, ils font l'objet de commandes ou d'appels d'offres ; cette opportunité confère de la légitimité et facilite la constitution de *corpus*. À partir de là se constituent des groupes et s'élaborent des études ou des recherches qui donnent lieu à des rapports et à des ouvrages collectifs. On peut ainsi mentionner le rapport de M. Fournet, V. Bedin & P. Sanchou (1997) en réponse à un appel d'offre du ministère de l'Éducation nationale, qui présente une recherche sur des mémoires (diplôme supérieur en travail social, maîtrise AES, diplôme universitaire de cadres de santé, diplôme universitaire de formateur des régions Sud) soutenus à l'université Toulouse II-Le Mirail. C'est aussi le cas pour les mémoires des enseignants, à l'échelle locale des IUFM notamment de Versailles (Cros, 1998a), Créteil (Crinon, 2003), Grenoble (Comiti, Nadot & Saltiel, 1999). L'ouvrage sur les mémoires des animateurs de A. Douard (2003) est quant à lui issu des travaux d'un séminaire de recherche organisé par l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).

### **Des recherches pour la formation**

S'il est fort intéressant de faire le bilan critique des formations qu'on organise, dans un but d'amélioration du dispositif, et de communiquer ces réflexions à la communauté de ses collègues, on touche aussi une des limites, du point de vue du progrès des connaissances, de nombreuses études publiées dans ce champ. Beaucoup en effet sont peu exploitables, parce que le lecteur ignore sur quoi portent par exemple les perceptions et les jugements recueillis auprès des acteurs, faute d'une analyse suffisamment précise du contexte. Car derrière une même étiquette (mémoire, *portfolio*, etc.) ce sont des pratiques de formation extrêmement différentes qui se logent (Nadot, 2003 & 2004 ; Yade & Yarbrough, 1996).

Par ailleurs ce *corpus* de recherches peut être lu comme le récit d'un malentendu. Les formateurs qui conçoivent et analysent des formations par l'écriture cherchent à promouvoir une conception où l'exercice des métiers de l'humain est fondé sur l'élaboration autonome de sa propre pratique et sur un continuel retour critique sur celle-ci, conception qui minore la dimension de transmission de gestes techniques. Mais les recherches empiriques indiquent une forte discordance entre ces conceptions et la réalité des écrits, où prévalent souvent les dimensions techniques.

### **Des recherches qui se situent dans un contexte polémique**

Une question importante, en particulier pour les formateurs et les décideurs, est celle des effets de l'écriture en formation. En France, le débat sur la présence, la forme ou le moment (26) d'un mémoire dans la formation initiale des enseignants n'est pas clos. Peut-on donner une validation empirique au postulat des effets formatifs des dispositifs d'écriture ? Il est difficile, plus encore que d'apporter des « preuves » d'effets de la formation sur les pratiques professionnelles objectives, d'en chercher les causes : comment désintriquer les influences de tel et tel aspects de l'itinéraire de formation d'un professionnel ? En revanche, les effets subjectivement ressentis par les formés ont fait l'objet d'enquêtes nombreuses, par entretiens et questionnaires, pendant le temps de formation et lors des premières années d'exercice.

Les recherches sur l'écriture en formation offrent un reflet des tensions qui traversent la formation : selon le moment du questionnement, ses modalités, les stagiaires interrogés, les résultats sont contrastés. Le mémoire n'échappe pas au discours de disqualification et au sentiment que les choses ne se font pas au moment opportun, ni dans une durée suffisante. Mais il peut aussi prendre sens dans une continuité et être vécu sans dramatisation.

Aux chercheurs de continuer à apporter les analyses qui éviteront de confondre évaluation et indice de satisfaction comme de croire que les potentialités d'un dispositif de formation en garantissent les effets.

Jacques Crinon  
jacques.crinon@creteil.iufm.fr  
IUFM de Créteil

Université Paris 8, Laboratoire « Éducation, socialisation,  
subjectivation, institution » (ESSI),  
équipe « Éducation scolarisation » (ESCOL)

Michèle Guigue  
mguigue@club-internet.fr  
Université Lille 3

Équipe de recherche sur les interactions professions,  
éducation, orientation (PROFEOR)

## NOTES

- (1) Au sens de la sociologie anglo-saxonne, les « professionnels » se distinguent par leurs connaissances spécialisées, leur éthique du service, leur identité collective et leur autonomie en tant que groupe professionnel (Hoyle, 1980 ; Lessard & Bourdoncle, 1997).
- (2) L'article argumente pour la présence de la littérature et de l'écriture narrative dans la formation des médecins. Le sujet soigné est en effet à prendre dans sa globalité. Les *writing groups* permettent donc, selon l'auteur, d'aborder les questions éthiques, de prendre en compte le ressenti de situations professionnelle parfois délicates, de réfléchir entre collègues sur des incidents et aident, non seulement à soulager les fortes pressions liées à l'exercice de la profession, mais aussi à ouvrir les yeux sur ce qui a déterminé telle situation, telle décision. L'article ne se fonde cependant sur aucune étude empirique permettant de justifier ces déclarations.
- (3) Avec toute la difficulté parfois de faire le tri, car il est aussi des articles qui intriquent recherche et propositions de dispositifs, qui articulent par exemple, avec une épistémologie de recherche-action, la description de ce qu'est un mémoire professionnel d'enseignant et de ce qu'il devrait être selon l'auteur, qui visent à faire évoluer le système en cohérence avec leurs valeurs et leurs choix et tirent de la recherche des arguments à cette fin.
- (4) L'ambition de procéder à un inventaire exhaustif des travaux serait d'ailleurs peu réaliste : beaucoup de ces études sont difficilement accessibles, si ce n'est à travers les ouvrages qui les citent ; elles appartiennent à cette « littérature grise » que constituent les rapports et les actes de journées internes aux institutions de formation, les communications de colloques non publiées, les thèses.
- (5) La *narrative inquiry*, en donnant la parole, collectivement, aux praticiens, est au cœur de recherches sur la pensée des enseignants produites avec le concours des enseignants. Voir par exemple Clandinin & Connelly, 2000 ; Cochran-Smith & Lytle, 1999 ; Doecke, 2004.
- (6) Cette conception est la plus communément partagée par les stagiaires, comme le montre l'analyse de questionnaires faite par S. Nadot (Comiti, Nadot & Saltiel, 1999), et comme le constate également R. Guibert (1998).
- (7) L'analyse qui suit reprend partiellement une note de lecture de J. Crinon (2004).
- (8) La thèse de P. Crognier (2006) aborde cette thématique. Toutefois, à côté de l'analyse des documents administratifs, l'auteur a procédé par entretiens, accordant de l'importance à l'expérience d'écriture plus qu'à l'écriture elle-même.
- (9) Même s'il arrive qu'apprendre à écrire ou manifester des compétences de maîtrise de l'écriture fasse partie des objectifs d'un mémoire. L. J. Shin (1998) décrit un journal réflexif en formation d'enseignants de langue étrangère : le formé y écrit sur son expérience de l'écrit et l'enjeu est ici d'être soi-même plus à l'aise en écrivant dans la langue cible.
- (10) En France, les textes officiels fixent, pour chaque profession, les normes auxquelles doivent satisfaire les mémoires à évaluer. Pour les professions du social, on peut trouver des informations sur le site du ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement : <http://www.social.gouv.fr>. Pour le mémoire des enseignants stagiaires français, les textes officiels nationaux (Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 ou le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 15 du 11 avril 2002) sont complétés par d'innombrables recommandations internes aux instituts de formation.
- (11) Y a-t-il une différence empiriquement constatée, dans une formation utilisant la méthode des cas, lorsqu'un cas est l'objet d'une réflexion écrite et lorsqu'il est en outre l'objet d'une discussion ? C'est à travers l'analyse des productions verbales (orales et écrites) qu'est recherché l'effet du dispositif mis en place et vérifiée l'hypothèse d'un effet particulier de la situation de discussion.
- (12) Ce type de travail est poursuivi par la revue *Vie sociale* dont les sommaires sont consultables sur le site web du Centre d'études, de documentation et d'information sociales (CEDIAS) : <http://www.cedias.org> (consulté le 10 octobre 2006). De même ce site permet d'accéder à des listings de titres et au texte des meilleurs mémoires.
- (13) Dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux, M. Guigue (1995) analyse plusieurs exemples de « stratégies prudentes »,

- qui passent par l'imbrication de plusieurs niveaux de sens, la mise à distance d'une partie du propos tenu grâce au jeu des citations, l'énoncé de propositions contradictoires, etc.
- (14) Une autre présentation de cette analyse apparaît dans un autre article de la même équipe (Fabre & Lang, 2000). La formation se déroule dans un espace quadripolaire qui constitue un système de tensions : le terrain, les normes édictées par les textes officiels, les savoirs issus de la recherche et l'activité de recherche.
  - (15) On ne peut négliger l'impact de la demande sociale ainsi que le souligne par exemple E. Triby (1999) : « Cette sorte d'urgence nouvelle ne prend vraiment tout son sens qu'en référence à deux phénomènes conjoints : la médiatisation accélérée et l'émergence d'une problématique générale de l'évaluation. La première exige de pouvoir se situer dans d'autres registres de compréhension que celui du sens commun ou des bonnes intentions ; la seconde appelle une perception plus objective de son activité, plus dépouillée de ses états d'âme. L'écrit professionnel est censé constituer le détour nécessaire pour répondre à ces interrogations nouvelles. »
  - (16) Cette présence est marquée avec une force particulière dans le diplôme d'études supérieures en travail social (DSTS), circulaire n° 25 du 25 avril 1985 du ministère des Affaires sociales et de la Solidarité nationale.
  - (17) S. Nadot (Comiti, Nadot & Saltiel, 1999) distingue trois fonctions du mémoire : sa fonction certificative (c'est un des trois éléments pris en compte pour l'évaluation finale et la titularisation du professeur stagiaire), sa fonction formative (la professionnalisation) et sa fonction informative (ce que, achevé, il apporte à ses lecteurs).
  - (18) Le « je » peut se situer à plusieurs niveaux, remarque également É. Nonnon (1995) : le stagiaire qui se met en scène comme protagoniste des scènes de classe, l'observateur et l'évaluateur de ses propres conduites, celui qui interprète après coup, voix du narrateur présente dans ses choix d'écriture, etc.
  - (19) Toutefois on peut noter qu'un certain nombre de publications mentionnées dans cette note de synthèse ne sont guère plus soucieuses de la précision et de la correction des références qu'elles mentionnent, mais nous laisserons au lecteur le soin de les reconnaître.
  - (20) Théorie d'ailleurs largement confondue par les enseignants stagiaires avec « ce qu'on trouve dans les livres » (Ricard-Fersing, Crinon & Birglin, 2001).
  - (21) Un cas mérite d'être cependant souligné du fait de sa rareté : C. Lejeune, B. Pairen et B. Papeians (2004) présentent un dispositif d'écriture dans le cadre d'une formation d'infirmiers et donnent à lire des extraits de descriptions fines de relations soignants/soignés et les analyses qui s'ensuivent.
  - (22) Cela n'implique, chez les auteurs cités, nulle croyance en une transparence ou à une adhérence de la description à son objet. Toute description, de par le pouvoir de catégorisation du langage, exprime un point de vue.
  - (23) Il est difficile de constituer des corpus lorsqu'on n'est pas dans l'institution qu'on veut étudier, car on se heurte parfois aux réticences des acteurs ou aux garanties à donner à des « comités d'éthique ».
  - (24) Le nombre impressionnant de recherches sur les mémoires des enseignants ne saurait faire oublier que d'autres écrits professionnalisants du champ scolaire sont négligés. Toutefois voir A. Rabany (2006) pour les Conseillers principaux d'éducation.
  - (25) Ce sont fréquemment des linguistes qui se sont intéressés à l'écriture en formation.
  - (26) Certains, à partir de l'idée d'un primat de l'action (voir plus haut), plaident pour la suppression du mémoire. D'autres renvoient le mémoire à l'acquisition d'une certification universitaire supplémentaire. D'autres enfin voient dans l'écriture un instrument possible pour la formation tout au long de la vie mais estiment que les pratiques à analyser sont encore trop minces en formation initiale pour se prêter à l'écriture d'un mémoire.

## BIBLIOGRAPHIE \*

- AHLSTRAND E. & BERGQVIST K. ([2005]). *Thesis in Teacher Education : Research Orientation and Professional Relevance*. Linköping University. Document disponible sur internet au format PDF à l'adresse : [http://rhu.se/activities/projects/financed\\_projects/a-b/bergqvist\\_kerstin\\_g02\\_final.pdf](http://rhu.se/activities/projects/financed_projects/a-b/bergqvist_kerstin_g02_final.pdf) (consulté le 26 septembre 2006).
- ANDERSON R. & SCHIEDERMAYER D. (2003). « The Art of Medicine Through the Humanities : An Overview of a One-Month Humanities Elective for Fourth Year Students ». *Medical Education*, vol. 37, p. 560-562.
- ANDRADE L. T. (2003). « A escrita dos professores : textos em formação, professores em formação, formação em formação ». *Educação e Sociedade*, vol. 24, n° 85, p. 1297-1315.
- ASTIER P. (2004). « La validation des acquis de l'expérience, épreuves de commensurabilité », *Éducation permanente*, n° 158, p. 25-38.
- BAILLAT G. & AROQ C. (2002). « Réflexivité et écriture professionnelle. Le cas du mémoire professionnel ». *Enjeux*, n° 53, p. 188-199.
- BAILLEUL M. & BODERGAT J.-Y. (2001). « Diriger un mémoire professionnel. Entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle. Le cas de la formation des enseignants en France ». *European Journal of Teachers Education*, vol. 24, n° 3, p. 263-289.
- BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BALCOU-DEBUSSCHE M. (2004). *Écriture et formation professionnelle, l'exemple des professions de la santé*. Ville-neuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BARON G.-L. & BRUILLARD E. [dir.] (2006). *Technologies de communication et formation des enseignants*. Lyon : INRP.
- BATISTA N. ; BATISTA S. H. ; GOLDENBERG P. ; SEIFFERT O. & SONZOGNO M. C. (2004). « O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde ». *Revista Saúde Pública*, vol. 39, n° 2, p. 231-237.
- BAUTIER É. (2001). « Pratiques langagières et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 137, p. 117-161.
- BAUTIER É. (2005). « Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale ». In N. Ramognino & P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati*. Aix-en-Provence : Presses de l'université de Provence, p. 49-67.
- BEAUVOIS J.-L. & DESCHAMPS J.-C. (1990). « Vers la cognition sociale ». *Traité de psychologie cognitive*. Paris : Dunod, t. 3 p. 3-110.

\* Les auteurs adressent leurs vifs remerciements à Maira Mamede qui a contribué à établir la bibliographie.

- BECK R. J. ; LIVNE N. L. & BEAR S. L. (2005). « Teachers' Self-Assessment of the Effects of Formative and Summative Electronic Portfolios on Professional Development ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, n° 3, p. 221-244.
- BENOIT J.-P. (1998). « Savoirs et valeurs en fin de formation, analyse de mémoires professionnels de lettres ». In G. Legros, M.-C. Pollet & J.-M. Rosier (éd.), *Quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (ADFLM) : Bruxelles, septembre 1998*. [Saint-Cloud] (Hauts-de-Seine) : ADFLM, p. 261-264.
- BENOIT J.-P. (1999). « Mise à l'épreuve des descripteurs du Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN) ». *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, n° 4-5, p. 111-133.
- BENOIT J.-P. (2004). « Cultures et pratiques professionnelles des stagiaires de lettres et de leurs formateurs. Évolutions sur dix ans et spécificités locales ». In A. Gonnin-Bolo & J.-P. Benoit (coord.), *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon : INRP, p. 99-119.
- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale : L. Erlbaum.
- BLACK A. L. & HALLIWELL G. (2000). « Accessing Practical Knowledge : How ? Why ? » *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, p. 103-115.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1998). « L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. Travail psychique et personnalité ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 27-55.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. [coord.] (2003). *Écrire les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & NADOT S. [dir.] (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- BLIEZ-SULLEROT N. & MEVEL Y. (2004). *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- BOCH F. (1999). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. la prise de notes, entre le texte source et le texte cible*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BOLTON G. (2005). « Medicine and literature : writing and reading ». *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, vol. 11, n° 2, p. 171-179.
- BOUISSOU C. & AROQ C. (2004). « Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation. Étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 15-31.
- BOURDONCLE R. & LOUVET A. [éd.] (1991). *Les tendances nouvelles de la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères. Actes du colloque de la revue « Recherche et formation », 15-17 novembre 1990*. Paris : INRP.
- BORKO H. ; MICHALEC P. ; TIMMONS M. & SIDDLE J. (1997). « Student Teaching Portfolios : A Tool for Promoting Reflective Practices ». *Journal of Teacher Education*, vol. 48 n° 5, p. 345-358.
- BRUNER J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- BRYAN L. A. & TIPPINS D. J. (2005). « The Monets, Van Goghs, and Renoirs of Science Education : Writing Impressionist Tales As A Strategy for Facilitating Prospective Teachers' Reflections on Science Experiences ». *Journal of Science Teacher Education*, vol. 16, p. 227-239.
- BUCHETON D. (2003). « Le journal de bord, un écrit de travail en formation ». In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 209-240.
- CHARBONNIÉRAS J.-P. & FASSEUR N. (2003). « Le choix du titre : inscrire le mémoire DEFA dans la mémoire de l'animation ». In O. Douard (dir.), *Dire son métier. Les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan, p. 125-139.
- CHARTIER A.-M. (2003). « Écrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : L'Harmattan, p. 17-56.
- CHOBEAUX F. (2003). « Certains écrivent... d'autres pas. Pourquoi ? ». In O. Douard (dir.), *Dire son métier. Les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan, p. 63-70.
- CHRISTIE A. A. ; RILLERO P. ; CLELAND J. V. ; WETZEL K. A. ; ZAMBO R. & BUSS R. R. (2001). « Enhancing Motivation and Teaching Efficacy Through Web Page Publishing ». *The Electronic Journal of Science Education*, vol. 5, n° 4. Document disponible sur internet à l'adresse : <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/christie/christieetal.html> (consulté le 27 septembre 2006)
- CIFALI M. (1996a). « Démarche clinique, formation et écriture ». In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (éd.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, p. 119-135.
- CIFALI M. (1996b). « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture ». *Éducation permanente*, n° 127, p. 183-200.
- CLANDININ J. D. & CONNELLY M. F. (2000). *Narrative Inquiry : Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco : Jossey-Bass.
- CLOT Y. et FAÏTA D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, n° 4, p. 7-42.
- CLOT Y. & PROT B. (2003). « Expérience et diplôme : une discordance créatrice ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 2 (« De l'analyse du travail à la validation des acquis »), p. 183-201.
- COCHRAN-SMITH M. & LYTLE S. L. (1999). « The Teacher Research Movement : A Decade Later ». *Educational Researcher*, vol. 28, n° 7, p. 15-25.
- COLEMAN H. ; ROGERS G. & KING J. (2002). « Using Portfolios to Stimulate Critical Thinking in Social Work Education ». *Social Work Education*, vol. 21 n° 5, p. 583-595.
- COMITI C. ; NADOT S. & SALTIEL É. [dir.] (1999). *Le mémoire professionnel. Enquête sur un outil de formation des enseignants*. Grenoble : Publications de l'IUFM de Grenoble.
- CONLE C. (2001). « The Rationality of Narrative Inquiry in Research and Professional Development ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 24, n° 1, p. 21-33.

- CRAIG C. J. (2003). « School Portfolio Development. A Teacher Knowledge Approach ». *Journal of Teacher Education*, vol. 54, n° 2, p. 122-134.
- CRINON J. [dir.] (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan
- CRINON J. (2004). « Pratiques d'écriture : note de lecture de M.-P. Mackiewicz (dir.), *Mémoire de recherche et professionnalisation* (2004) et de M. Balcou-Debussche, *Écriture et formation professionnelle* (2004) ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 45, p. 170-174.
- CRINON J. & GUIGUE M. (2002). « Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels ». *Spirale*, n° 29, p. 201-219.
- CRINON J. & GUIGUE M. (2003). « Écrire ses pratiques dans des mémoires professionnels ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Écrire les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 168-198.
- CRINON J. ; MANGENOT F. & GEORGET P. (2002). « Communication écrite, collaboration et apprentissages ». In D. Legros & J. Crinon (éd.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : A. Colin, p. 63-83.
- CRINON J. ; MARIN B. ; RAYOU P. & RICARD-FERSING É. (2005). *Le mémoire professionnel. Pour un accompagnement efficace*. Créteil : IUFM de l'académie de Créteil. Document disponible au format PDF sur internet à l'adresse : [http://ffo.creteil.iufm.fr/IMG/pdf/Brochure\\_Memoirepro\\_05.pdf](http://ffo.creteil.iufm.fr/IMG/pdf/Brochure_Memoirepro_05.pdf) (consulté le 27 septembre 2006).
- CRISTANCHO GARCIA A. M. (2003). « La evaluación per portafolio : estrategia para poder la responsabilidad personal. Un ejercicio de reflexión autocritica sobre el papel de la mediación ». *Psicología desde el Caribe*, n° 11, p. 94-106.
- CROGNIER P. (2006). *Le dossier de validation des acquis de l'expérience dans le secteur social. Problèmes d'écriture et d'évaluation*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation, université Charles de Gaulle-Lille III.
- CROS F. [éd.] (1998a). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- CROS F. (1998b). « Processus cognitifs sollicités lors de l'élaboration du mémoire et identité professionnelle ». In F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, p. 39-72.
- CROS F. [éd.] (2006). *Écrire sur ses pratiques pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- DEJEMPE X. & DEZUTTER O. (2001). « Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 36, p. 89-111.
- DELCAMBRE I. (1998a). « La description dans les mémoires professionnels à l'IUFM ». In Y. Reuter (éd.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 211-225.
- DELCAMBRE I. (1998b). « Parler d'une classe (la décrire ?) dans un mémoire professionnel ». *Pratiques*, n° 99, p. 89-103.
- DELCAMBRE I. & LABORDE-MILAA I. (2002). « Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel ». *Enjeux*, vol. 53, p. 11-22.
- DOECKE B. (2004). « Accomplished Story Telling : English Teachers Write About Their Professional Lives (The Standards for Teachers of English Language and Literacy in Australia Project) ». *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, vol. 10, n° 3, p. 291-305.
- DOMINICÉ P. (2002). « L'écriture de la pratique professionnelle : mettre des mots sur des gestes ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 39, p. 41-49.
- DOUARD O. (2003). « Les cadres de l'animation à travers leurs écrits professionnels ». In O. Douard (dir.), *Dire son métier. Les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan, p. 11-21.
- DOUARD O. [dir.] (2003). *Dire son métier. Les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan.
- DOUARD O. & LORANT-GOOSSENS F. (2003). « L'animation et le tropisme du travail social ». In O. Douard (dir.), *Dire son métier. Les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan, p. 141-161.
- DRIESSEN E. W. ; VAN TARTWIJK J. ; OVEREEM K. ; VERMUNT J. D. & VAN DER VLEUTEN C. P. M. (2005). « Conditions for Successful Reflective Use of Portfolios in Undergraduate Medical Education ». *Medical Education*, vol. 39, p. 1230-1235.
- DUBOIS-MONSAINGEON B. (1991). *Mémoires d'éducateurs spécialisés, analyses*. Mémoire de DEA : sciences de l'éducation, université Paris X-Nanterre.
- DUFAYS J.-L. & THYRION F. [éd.] (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Éducation permanente* (1997). N° 133 : « Reconnaître les acquis et valider les compétences ».
- Éducation permanente* (2004). N°s 158 & 159 : « Les acquis de l'expérience ? ».
- ÉTIENNE R. (1998). « Le mémoire professionnel ». In A. Bouvier & J.-P. Obin (éd.), *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette, p. 117-133.
- ÉTIENNE R. (1999). « Écrire un mémoire pour développer son identité professionnelle ? ». *Le Français aujourd'hui*, n° 127, p. 99-105.
- ÉTIENNE R. (2003). « Publier des mémoires professionnels : acte anodin, effet-vitrine ou valorisation de la formation ? ». In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 159-172.
- FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- FABRE M. (2003). « Le mémoire professionnel d'IUFM : un genre pédagogique ? ». In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 17-37.
- FABRE M. & LANG V. (2000). « Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant ? ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 35, p. 43-58.
- FABRE M. ; LANG V. & BENOIT J.-P. (1999). « Le mémoire professionnel IUFM : vers une méthodologie d'analyse ».

- Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, n° 4-5, p. 91-109.
- FABRE-COLS C. (2001). « Trouver sa voix dans la rumeur des discours ». *LIDIL*, n° 24, p. 49-69.
- FARZAD M. (2002). « L'écriture en situation de formation et de recherche ». *Pratiques de formation*, n° 44, p. 71-84.
- FERONE G. (2006). « Liste de discussion et identité professionnelle des enseignants en formation ». In *Actes du colloque international JOCAIR'2006 : premières « Journées communication et apprentissage instrumentés en réseau »*, Amiens : 6-8 Juillet 2006. Amiens, p. 235-257.
- FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.
- FOURNET M. ; BEDIN V. & SANCHOU P. (1997). *La création d'un observatoire local des mémoires professionnels. Un enjeu pour l'ingénierie de formation diplômante et la recherche en formation continue*. Rapport d'étude. Toulouse : université Toulouse II-Le Mirail : Service de la formation continue.
- FRANCE : MISSION INTERMINISTÉRIELLE RECHERCHE EXPÉRIMENTALE [MIRE] ([1988]). *Répertoire des mémoires du diplôme supérieur en travail social (janvier 1982-février 1987)*. Rédigé par J. Fullsack, D. Le Gall & M.-H. Soulet. Paris : s. n.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DE LA FORÊT (1993). *Arrêté du 20 mars 1993 relatif aux modalités de la formation des éducateurs de jeunes enfants, d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme d'État et d'agrément des centres de formation* [NOR : SP5A9301121A]
- FREDEFON N. (1986). *Le mémoire des assistants sociaux : les pédagogies, les savoirs, les enjeux*. Thèse de doctorat de troisième cycle : Sciences de l'éducation, université Paris X-Nanterre.
- GALATANU O. (1998). « Savoirs d'action et dynamique de la professionnalité enseignante. Dynamiques argumentatives et effets cognitifs du mémoire professionnel en IUFM ». In F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, p. 131-150.
- GIAMARCHI P. (1998). « La formation à l'autoformation par le mémoire professionnel ». In F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, p. 73-98.
- GOMEZ F. (2001). *Le mémoire professionnel : objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- GOMEZ F. & HOSTEIN B. (1996). « Le mémoire professionnel. Pour une approche formative ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 23, p. 73-86.
- GOMEZ F. & HOSTEIN B. (2004). « Le mémoire professionnel au quotidien ». In A. Gonnin-Bolo & J.-P. Benoit (coord.), *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon : INRP, p. 26-43.
- GROSSMAN P. (2005). « Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education ». In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (éd.), *Studying Teacher Education*. Washington [D. C.] : AERA ; Mahwah : L. Erlbaum, p. 425-476.
- GUERRA V. M. L. (2004). « A prática e o saber docente : um estudo da autoria nos relatórios de estágio. Curitiba, XII<sup>o</sup> Encontro Nacional em Didática e Pesquisa em Educação (ENDIPE) : Conhecimento Local e Conhecimento Universal (v. 1, pp. 1669-1683). Curitiba : PUC-PR. Document disponible au format PDF sur internet à l'adresse : <http://www.ceul.ufms.br/pgletras/docentes/vania/A%20PR%C1TICA%20E%20O%20SABER%20OCENTE%20UM%20ESTUDO%20DA%20AUTORIA%20NOS%20RELAT%D3RIOS%20DE%20EST%C1GIO.pdf>
- GUIBERT P. & AYRAUD M. (2004). « Mémoire professionnel, rapport au savoir et construction de l'identité professionnelle ». In J.-P. Benoit & A. Gonnin-Bolo (coord.), *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon : INRP, p. 165-181.
- GUIBERT R. (1998). « Écriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et de construction identitaire ». In F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, p. 99-128.
- GUIBERT R. (2004). « Formation aux dialogismes ». *Pratiques*, n° 121-122, p. 28-44.
- GUIGUE M. (1995). *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- GUIGUE M. (1998a). « Lectures et données de terrain : deux modes d'accès au savoir difficiles à tisser dans la rédaction d'écrits longs ». *LIDIL*, n° 17 (« Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur »), p. 81-95.
- GUIGUE M. (1998b). « Indices de socialisation professionnelle dans les mémoires de formation d'IUFM. L'usage des textes officiels ». In F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, p. 151-184.
- GUIGUE M. (1998c). « Décrire : enjeux épistémologiques et pédagogie de la recherche ». In Y. Reuter (éd.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 193-209.
- GUIGUE M. (1998d). « Quels types de lectures étayent la rédaction de mémoires ? Étude de mémoires professionnels d'enseignants en formation initiale ». Communication au colloque *Lectures à l'université, langue maternelle, seconde et étrangère*, organisé par le Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM), université Stendhal-Grenoble III, 10-11 septembre 1998
- GUIGUE M. (2000). « Écrire ses pratiques, entre leurre et formation réflexive ». *Cahiers pédagogiques*, n° 388-389, p. 79-80.
- GUIGUE M. (2001a). « Les enseignants, professionnels solitaires de la transmission de savoir ? ». *Connexions*, n° 75, p. 85-96.
- GUIGUE M. (2001b). « Pratiques professionnelles, rapport à l'écriture et rapport au monde ». *Enjeux*, n° 50, p. 69-78.
- GUIGUE M. (2002). « Les modalités de présence des élèves dans des mémoires professionnels ». Communication au colloque *Formation des enseignants, permanences*,

- changements, tensions actuelles. *Analyses comparées*, co-organisé par l'AFEC et l'IUFM de l'académie de Caen-Basse Normandie : Caen, 23-25 mai 2002.
- GUIGUE M. (2004). « Quels types de lectures étayent la rédaction de mémoires ? Étude de mémoires professionnels d'enseignants en formation initiale ». In J.-P. Simon & F. Grossman (éd.), *Lectures à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère*. Bern : P. Lang, p. 45-58.
- GUIGUE M. & CRINON J. (2001). « L'usage des lectures dans l'élaboration et l'exposition des mémoires professionnels d'IUFM ». *LIDIL*, n° 24, p. 71-90.
- HABERMAS J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.
- HARAMBOURE F. (1999). « Réflexions sur le mémoire professionnel ». *Les Langues modernes*, n° 1, p. 24-28.
- HARRINGTON H. ; QUINN-LEERING K. & HODSON L. (1996). « Written Cases Analyses and Critical Reflection ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 12, n° 1, p. 25-37.
- HATEM D. & FERRARA E. (2001). « Becoming A Doctor : Fostering Humane Caregivers Through Creative Writing ». *Patient Education and Counseling*, vol. 45, p. 13-22.
- HATTON N. & SMITH D. (1995). « Reflection in Teacher Education : Towards Definition and Implementation ». *Teaching & Teacher Education*, vol. 11, n° 1, p. 33-49.
- HOLLINS E. R. & GUZMAN M. T. (2005). « Research on Preparing Teachers for Diverse Populations ». In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (éd.), *Studying teacher education*. Washington [D. C.] : AERA ; Mahwah : L. Erlbaum, p. 477-548.
- HOYLE E. (1980). « Professionalization and De-Professionalization in Education. In E. Hoyle & J. Megary (éd.), *World Yearbook of Education 1980 : The Professional Development of Teachers*. London : Kogan Page.
- HOY W. K. (1976). « L'influence de l'expérience sur l'enseignant débutant ». In A. Morrison & D. Mc Intyre (dir.), *Psychologie sociale de l'enseignement. Tome 1 : Étude des comportements enseignants et problèmes de formation*. Paris : Dunod, p. 157-169.
- IMBERT F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- JIANZHONG X. (2003). « Promoting School-Centered Professional Development Through Teaching Portfolios : A Case Study ». *Journal of Teacher Education*, vol. 54, n° 4, p. 347-361.
- JORRO A. (2002). « L'écriture accompagnatrice : le journal de formation ». *Enjeux*, n° 53, p. 43-53.
- JORRO A. (2004). « Les formateurs et l'accompagnement des professeurs stagiaires dans l'écriture du mémoire professionnel ». In A. Gonnin-Bolo & J.-P. Benoit (coord.), *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon : INRP, p. 197-207.
- KUHN T. S. (1990). *La tension essentielle, tradition et changement dans les sciences*. Paris : Gallimard.
- LACHNITT C. & QUET F. (2002). « Place et statut du (cadre) théorique dans les mémoires professionnels des professeurs des écoles stagiaires ». *Enjeux*, n° 54, p. 84-100.
- LAHIRE B. (1993). *La raison des plus faibles*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- LAVE J. & WENGER E. (1991). *Situated learning*. New York : Cambridge University Press.
- LECLERCQ G. (2006). « Écrire un mémoire professionnel, une activité potentiellement professionnalisante ? Le cas d'un institut universitaire professionnalisé ». In F. Cros (éd.), *Écrire sur ses pratiques pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 29-40.
- LEGENDRE F. (2005). *Évaluation de la formation IUFM de l'académie de Créteil par les professeurs des lycées et des collèges. Entre critiques et reconnaissances*. Créteil : IUFM de l'académie de Créteil : centre du second degré [Document interne ; non publié].
- LEJEUNE C. ; PAIRON B. & PAPEIANS B. (2004). « Écrit réflexif, compétence de communication et enseignement infirmier ». In J.-L. Dufays & F. Thyriion (éd.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 53-56.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- LERBET G. (1992). « Écriture et formation des enseignants ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 12, p. 21-32.
- LE ROUX A. ; LERBET-SÉRÉNI F. & BAILLEUL M. [coord.] (2001). *Entre régulation et régularisation, le mémoire professionnel en IUFM et son accompagnement*. Paris : L'Harmattan.
- LESSARD C. & BOURDONCLE R. (1997). « Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites ». In D. Raymond & Y. Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck, p. 11-32.
- LESUR É. (en cours). *Partenariat : jeux de pouvoir et identités*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Charles de Gaulle-Lille III.
- LEVIN B. B. (1995). « Using the Case Method in Teacher Education : The Role of Discussion and Experience In Teachers' Thinking About Cases ». *Teaching & Teacher Education*, vol. 11, n° 1, p. 63-79.
- LIEBERMAN A. (1996). « Practices That Support Teacher Development : Transforming Conceptions of Professional Learning ». In M. W. McLaughlin & I. Oberman (éd.), *Teachers Learning : New Policies, New Practices*. New York : Teachers College Press.
- LINNAKYLA P. (2001). « Portfolio : Integrating Writing, Earning and Assessment ». In P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (éd.), *Studies in Writing, vol. 7 : Writing As A Learning Tool : Integrating Theory and Practice*. Dordrecht : Kluwer, p. 145-160.
- LOUGHRAN J. & CORRIGAN D. (1995). « Teaching portfolios : A Strategy for Developing Learning and Teaching in Pre-Service Education ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, p. 565-577.
- MACKIEWICZ M.-P. [dir.] (2004). *Mémoires de recherche et professionnalisation, l'exemple du Diplôme supérieur de travail social*. Paris : L'Harmattan.
- MALGLAIVE G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- MALONEY C. & CAMPBELL-EVANS G. (2002). « Using Interactive Journal Writing as a Strategy for Professional Growth ». *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 30, n° 1, p. 39-50.
- MATHIS G. (2001). *Le mémoire professionnel*. Paris : Bordas.

- MÉHEUT M. ; SALTIEL É. & KAMINSKI W. (1999). « Conceptions de l'enseignement et attitudes vis-à-vis du mémoire ». In C. Comiti, S. Nadot & Saltiel (dir.), *Le mémoire professionnel. Enquête sur un outil de formation des enseignants*. Grenoble : Publications de l'IUFM de l'académie de Grenoble, p. 82-98.
- MESNIER P.-M. (1998). « Construction de l'expérience professionnelle et reflets identitaires dans le mémoire ». In F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, p. 185-208.
- MORANDI F. (2003). « Écriture, formation et représentation. À propos du mémoire professionnel des enseignants ». *Éducation permanente*, n° 155, p. 79-101.
- MOUNTFORD B. & ROGERS L. (1996). « Using Individual and Group Reflection In and On Assessment As A Tool For Effective Learning ». *Journal of Advanced Nursing*, n° 24, p. 1127-1134.
- NADOT S. (2003). « Du discours de l'institution à ses pratiques : le mémoire professionnel, un analyseur des pratiques ». In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 51-66.
- NADOT S. (2004). « Entre formateurs et mémoires suivis. Le mémoire professionnel, un analyseur de la formation ». In A. Gonnin-Bolo & J.-P. Benoit (coord.), *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon : INRP, p. 45-62.
- NONNON É. (1995). « Les interactions lecture / écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants ». *Pratiques*, n° 86, p. 93-122.
- ORLAND-BARAK L. (2005). « Portfolios as Evidence of Reflective Practice : What Remains "Untold" ». *Educational Research*, vol. 47, n° 1, p. 25-44.
- PASSEGGI M. C. (2003). « Narrativa Autobiográfica : uma prática reflexiva na formação docente ». *Annales du 11<sup>e</sup> Congrès de l'AFIRSE* : université de Brasília, septembre 2003.
- PERELMAN C. & OLBRECHTS-TYTECA L. (1988). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles : Éd. de l'université de Bruxelles.
- PIERSON W. (1998). « Reflection and Nursing Education ». *Journal of Advanced Nursing*, n° 27, p. 165-170.
- PRADO G. V. T. & SOLIGO R. A. (2005). « Memorial de Formação : quando as memórias narram a história de formação ». In G. do Val Toledo Prado e R. Soligo (coord.), *Porque escrever é fazer história*. Campinas : Graf. FE, v. 1, p. 47-62.
- PRESSE M.-C. (2006). « Écrire sur ses pratiques professionnelles de "formateur" quand on n'est pas formateur : les effets, les enjeux ». In F. Cros (éd.), *Écrire sur ses pratiques pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 135-151.
- PUEYO B. (1999). « Le journal de bord, un outil d'observation en formation initiale d'éducateurs de jeunes enfants ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris : L'Harmattan, p. 37-58.
- QUATREVAUX A. (2002). *Journaux de formation, analyse de discours et communication orale*. Paris : L'Harmattan.
- RABANY A. (2006). « Les mémoires des conseillers principaux d'éducation ». In F. Cros (éd.), *Écrire sur ses pratiques pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 41-60.
- REIMAN A. J. (1999). « The Evolution of The Social Roletaking and Guided Reflection Framework In Teacher Education : Recent Theory and Quantitative Synthesis of Research ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, p. 597-612.
- RICARD-FERSING É. (2003). « Le portfolio dans la formation des élèves professeurs aux Etats-Unis ». In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 193-207.
- RICARD-FERSING É. ; CRINON J. & BIRGLIN M.-J. (2001). « Theory and Its Status In The Professional Dissertations By Teachers ». In C. Day & D. van Veen (éd.), *Educational Research in Europe, Yearbook 2001*. Leuven-Apeldoorn : Garant, p. 139-148.
- RICARD-FERSING É. & CRINON J. (2004). « Action, valeurs et normes professionnelles dans les écrits de formation ». *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 30, p. 87-99.
- RICARD-FERSING É. ; DUBANT-BIRGLIN M.-J. & CRINON J. (2002). « Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative ». *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 121-129.
- RICH J. (2001). « Le mémoire professionnel : nature, rôle et fonction dans une formation en alternance de professeurs des écoles spécialisés ». *La nouvelle Revue de l'AFIS*, n° 15, p. 129-137.
- RICHERT A. E. (1990). « Teaching Teachers To Reflect : A Consideration of Program Structure ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, p. 509-527.
- ROBINET É. (2003). « Les références explicites des animateurs titulaires du DEFA ». In O. Douard (dir.), *Dire son métier. Les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan, p. 163-189.
- ROCHEX J.-Y. (1995). « Éloge des commencements ». In A. Davaisse & J.-Y. Rochex (éd.), *Pourvu qu'ils m'écourent ! Discipline et autorité dans la classe. Mémoires professionnels de professeurs stagiaires*. Créteil : CRDP de l'académie de Créteil, p. 175-202.
- ROCHEX J.-Y. (1998). « Culture disciplinaire et élaboration de soi ». In A. Davaisse & J.-Y. Rochex (éd.), *Pourvu qu'ils apprennent ! Face à la diversité des élèves. Mémoires professionnels de professeurs stagiaires*. Créteil : CRDP de l'académie de Créteil, p. 235-252.
- ROCHEX J.-Y. (2003). « Mémoire professionnel et genre professionnel en crise ». In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 87-110.
- ROELEN S. (1997). « Reconnaissance des acquis ou habilitation intersubjective à tenir un rôle social ? ». *Éducation permanente*, n° 133 (« Reconnaître les acquis et valider les compétences »), p. 47-64.
- ROQUES M.-H. ; BARRIÈRE N. & MARTINEL M. (2006). « Écriture et poésis : enquête sur les mémoires professionnels des enseignants de lettres en Midi-Pyrénées ». In F. Cros (éd.), *Écrire sur ses pratiques pour développer*



- des compétences professionnelles. Paris : L'Harmattan, p. 61-75.
- SHIN L. J. (1998). « The Reflective L2 Writing Teacher ». *ELT Journal*, vol. 57 n° 1, p. 3-10.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1991). « Literate Expertise ». In K. A. Anderson & J. Smith (éd.), *Towards a General Theory of Expertise. Prospects and Limits*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 172-194.
- SCHÖN D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think In Action*. New York : Basic Books. (Trad. Fr. (1994) : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éd. Logiques).
- SILLAM M. (2002). « Le mémoire professionnel des professeurs des écoles ». *Enjeux*, n° 53, p. 200-211.
- SIMON J.-P. (1997). « Le mémoire professionnel : l'union de la formation et de la recherche ». *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 16, p. 181-198.
- SPILKOVÁ V. (2001). « Professional Development of Teachers and Student Teachers Through Reflection on Practice ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 24, n° 1, p. 59-65.
- THÉVENOT L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- THORPE K. (2004). « Reflective Learning Journals : From Concept To Practice ». *Reflective Practice*, vol. 5, n° 3, p. 327-343.
- TOCHON F. (2000). « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité ». *Revue française de pédagogie*, n° 133, p. 129-157.
- TRIBY E. (1999). « Des professionnels confrontés à la mise en questions de leurs pratiques ». *Les langues modernes*, n° 1, p. 42-51.
- TSANG W. K. (2003). « Journaling from Internship to Practice Teaching ». *Reflective Practice*, vol. 4, n° 2, p. 221-240.
- TYNJÄLÄ P. ; MASON L. & LONKA K. [éd.] (2001). *Studies in Writing, vol. 7 : Writing As A Learning Tool : Integrating Theory and Practice*. Dordrecht : Kluwer.
- UNIVERSITÉ LILLE 3-CHARLES DE GAULLE : UNITÉ DE FORMATION ET DE RECHERCHE Infocom (2006). *Rapport de stage et mémoire professionnel : écrire le monde vécu du travail dans les formations universitaires professionnalisées*. Journée d'étude organisée par l'UFR Infocom de l'université Lille 3-Charles de Gaulle et le Centre des archives du monde du travail de Roubaix : Roubaix, 1<sup>er</sup> mars 2006.
- VAN MEEUS W. ; VAN LOOY L. & LIBOTTON A. (2004). « The Bachelor's Thesis In Teacher Education ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 27, n° 3, p. 299-321.
- VANHULLE S. (2002). « Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche ». In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. Paris : PUF, p. 227-246.
- VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, p. 275-292.
- Vie sociale (2002). N° 4 : « Droits et place des usagers. Mémoires DSTS 2001 ».
- VILLETTE M. (2001). « L'apprentissage de la vente, d'après le journal de Lissia B ». *Genèses*, n° 42, p. 145-157.
- WADE R. C. & YARBROUGH D. B. (1996). « Portfolios : A Tool For Reflective Thinking In Teacher Education ? ». *Teaching & Teacher Education*, vol. 12, n° 1, p. 63-79.
- WELLARD S. J. & BETHUNE E. (1996). « Reflective Journal Writing in Nurse Education : Whose Interests Does It Serve ? ». *Journal of Advanced Nursing*, vol. 24, p. 1077-1082.
- WIERS R. W. ; VAN DE WIEL M. W. J. ; SA H. L. C. ; MAMEDE S. ; TOMAZ J. B. & SCHMIDT H. G. (2002). « Design of a Problem-Based Curriculum : A General Approach and A Case Study in the Domain of Public Health ». *Medical Teacher*, vol. 24, n° 1, p. 45-51.
- WINSOR P. J. T. ; BUTT R. L. & REEVES H. (1999). « Portraying Professional Development in Preservice Teacher Education : Can Portfolios Do The Job ? ». *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, vol. 5, n° 1, p. 9-31.
- WRIGHT V. H. ; STALLWORTH B. J. & RAY B. (2002). « Challenges of Electronic Portfolios : Student Perceptions and Experiences ». *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 10, n° 1, p. 49-61.
- ZEICHNER K. M. (1994). « Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education ». In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (éd.), *Teachers' Minds and Actions. Research on Teachers' Thinking and Practice*. London : Falmer, p. 9-27.
- ZEICHNER K. M. & HUTCHINSON E. (2004). « Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 47, p. 69-78.
- ZEICHNER K. M. & NOFFKE S. E. (2001). « Practitioner Research ». In V. Richardson (éd.), *Handbook of Research on Teaching* (4<sup>th</sup> ed.). Washington [D. C.] : AERA.
- ZEICHNER K. M. & WRAY S. (2001). « The Teaching Portfolio in US Teacher Education Programs : What We Know and What We Need to Know ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, p. 613-621.

# L'ORIENTATION

## SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

ISSN : 0249-6739 | CPPAP : 1206 B 07093

revue de l'INETOP

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle

vol. 35, n°3, septembre 2006

Catherine AGULHON

*La mesure en éducation, un outil au service du politique : l'exemple de la production française*

Yann FORNER, Agnès LASNE-CORDONNIER,

Chantal-Marie MERCIER, Hamida SALHI

*L'évolution des intérêts des adolescents à la fin du collège : 1978-2004*

Annamaria DI FABIO, Lara BUSONI

*Co-variation des styles décisionnels : perception d'échec cognitif, estime de soi ou traits de personnalité ?*

Sylvain LEDUC, Gérard VALLÉRY

*Approches des compétences sociales par l'analyse de l'activité : une étude chez les aides à domicile*

Guy TCHIBOZO

*Vie étudiante et transition éducation-travail*

### CAHIER OUTILS, METHODES ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN ORIENTATION

Jacques AUBRET, Serge BLANCHARD, Jean-Claude SONTAG

*Évaluer les compétences en lecture des collégiens en 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup>*

#### TARIFS 2006

Année d'abonnement	France	Étranger	Vente au numéro
2006	60,00 €	72,00 €	20,00 €
Tarif étudiant 2006	30,00 €	36,00 €	20,00 €
Frais d'envoi	Compris pour envoi en surface		En sus

adressez directement vos commande et paiement à :  
Régisseur des recettes de l'INETOP, 41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Tél. : 01 44 10 78 33 | Fax : 01 43 54 10 91 | Courriel : inetop-osp@cnam.fr

Toile : <http://www.cnam.fr/instituts/inetop>

# NOTES CRITIQUES

BAUDELLOT Christian & LECLERCQ François (dir.), avec la collaboration de Armand Chatard, Boris Gorille & Elena Satchkova. *Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF [Programme incitatif de recherche en éducation et formation (France)]*. Paris : La Documentation française, 2005. – 365 p.

Disons le tout de suite : cet ouvrage de près de 400 pages denses est une somme très réussie. Elle va vite s'avérer incontournable pour qui veut traiter de l'impact social, économique et politique de l'éducation. Trois raisons majeures convergent en ce sens :

- l'analyse fouillée d'une très vaste littérature internationale, anglo-saxonne principalement, qui n'est que très partiellement disponible en français ;

- l'adoption d'un point de vue multi-disciplinaire qui s'efforce d'apprécier la portée de chacun des corpus passés en revue, économie, science politique, psychologie et, bien sûr, sociologie ;

- l'évaluation constante de la portée des résultats examinés au regard de l'éclairage apportée à la question qui constitue le fil rouge de l'ouvrage : quels sont les effets directs et indirects de l'éducation (entendu au sens de scolarisation), par delà les certitudes idéologiques qui encombrant souvent le débat politique et social ?

À ces qualités essentielles, s'ajoutent deux dimensions pédagogiques fort appréciables pour les lecteurs non familiers de telle ou telle discipline :

- la restitution des débats et controverses qui ont animé le cours de la recherche dans chacun des domaines étudiés, ce qui en clarifie considérablement les enjeux ;

- la présentation très réussie des méthodes utilisées – deux annexes fort utiles ferment l'ouvrage – grâce à la présentation des avancées qu'elles ont représentées mais aussi des limites qui sont encore les leurs aujourd'hui.

Un chapitre conclusif formule, du reste fort logiquement, des propositions de nature à stimuler la recherche française en sciences sociales. Avant d'en arriver là, la discussion d'un lien de causalité entre l'éducation et le social est menée au regard de cinq grandes thématiques : « socialisations », « niveaux de vie », « hiérarchies », « familles » et « politique ». Une simple note de lecture ne saurait restituer la richesse des chapitres qui structurent chacune

des parties thématiques, quatorze au total, sans compter une très stimulante introduction qui s'attache à poser les termes du débat :

- qu'est-ce que l'éducation, entre *cognitive skills* (savoirs et savoir-faire) et *non cognitive skills* (habitus ? faites-vous référence au concept de Bourdieu), distinction qui pose *ipso facto* la redoutable question des indicateurs pertinents, niveau formel de scolarité, mesures des connaissances et des compétences, appréciation de la qualité du service fourni... ;

- les espoirs placés en elle, qui fondent les idéaux républicains et démocratiques de part et d'autre de l'Atlantique, ont fait l'objet de discussions précoces – voir la recherche pionnière que Paul Lapie publie en 1904 sur « les effets sociaux de l'école », et vives, comme en témoigne le débat fondateur pour l'ensemble des sciences sociales qui, parmi les historiens de l'éducation américains, a opposé les « évolutionnistes », faisant de l'école le creuset du *melting pot*, aux « révisionnistes » qui, refusant ce « récit glorieux », font ressortir l'effet à tout le moins amplificateur de l'école sur les inégalités sociales ;

- la question cruciale de la mesure des effets, toujours confrontée au « biais d'endogénéité » – corrélation ne vaut pas causalité – et au risque d'une lecture déterministe qui sous-estimerait le poids des contextes nationaux et historiques dont les spécificités institutionnelles vont amplifier l'impact social de l'éducation (cas français) ou en pondérer la portée (cas scandinave).

L'approche des effets « libérateurs » *contra* « de domination » de l'éducation est au centre de la première partie thématique ; elle est examinée selon des angles variées : pratiques culturelles, jugements sociaux et préjugés, socialisation professionnelle, délinquance. Ce dernier registre, comme les autres, fait ressortir nombre de résultats paradoxaux qui incitent à éviter les généralisations hâtives pour tenir compte des contextes sociaux dans lesquels sont mesurés les effets ; il n'en ressort pas moins que le développement du « capital humain », concept décisif pour les économistes, a des retombées positives (« externalités ») pour la société dans son ensemble.

La seconde partie, consacrée aux niveaux de vie, s'attaque à un considérable *corpus* de travaux en économie. Avec un grand talent pédagogique, les auteurs

rendent compte du raffinement théorique et méthodologique de la recherche d'un effet causal de l'éducation sur les revenus, confrontée qu'elle est à des « biais de capacité » – les individus les mieux dotés intrinsèquement en capacités cognitives et productives prolongeraient leurs études –, à des effets retardés de choix politiques antérieurs – a-t-on dès lors les données longitudinales adéquates ? –, à la difficulté de départager l'effet propre de l'éducation du poids du milieu familial, à la nécessité de tenir compte des variations – dans le temps et dans l'espace d'un même système éducatif – de la qualité de l'éducation, ce qui pose de redoutables problèmes de mesure, à des « effets de tri » qui font dépendre l'impact de l'investissement éducatif non pas du niveau absolu de l'éducation mais du niveau relatif de chaque individu ou groupe social – ce qui expose à des risques « d'inflation éducative » –, à l'impact des compétences non cognitives, approche novatrice qui ouvre un champ particulièrement fécond pour la recherche. À juste raison, les auteurs font ressortir les limites de la recherche sur le lien éducation-croissance mais n'évoquent pas les travaux stimulants sur les liens entre systèmes d'enseignement supérieur et capacité à franchir la « frontière technologique » (1).

Dans son ensemble, la troisième partie « Hiérarchies » est moins novatrice car elle aborde des sujets assez bien documentés en France : la production de la « noblesse scolaire », les limites de la démocratisation, l'exposition de formés aux déclassements sur le marché du travail (curieusement, les travaux de référence de Forgeot et Gautié d'une part, de Nauze-Fichet d'autre part sur le dernier thème, ainsi que de Prost sur le précédent, ne sont pas pris en compte).

La quatrième partie « Familles » procède à une utile évaluation critique de « l'économie de la famille » sous deux angles, la formation et le fonctionnement des ménages, leurs investissements en capital humain (santé et éducation). On soulignera, du point de vue de l'économie du développement, l'intérêt des travaux sur le lien éducation-fécondité tant sous l'angle des résultats que de la méthodologie, compte tenu des multiples biais d'endogénéité possibles.

La dernière partie thématique « Politique » est assez longue – près de quatre-vingt pages – et présente notamment une lecture critique d'une littérature américaine en psychologie politique et sociale assez peu débattue en France ; elle concerne les effets de la scolarisation sur les attitudes socio-politiques, et en particulier la durabilité des effets de formes spécifiques d'enseignement sur la socialisation des individus.

La conclusion fourmille de suggestions avec une insistance, dans la lignée des travaux fondateurs de Maurice,

Sellier et Silvestre, à « replacer l'éducation dans son contexte » : à ce sujet, on peut regretter que l'ouvrage n'ait pas plus intégré les travaux de comparaison internationale qui, en France (2), se sont attachés à discuter les catégories et les modes de pensée à partir desquels sont construits les liens entre éducation et emploi, et à l'étranger, se sont efforcés de mettre au jour les articulations entre institutions éducatives, construction des compétences et performances des systèmes productifs (3) dans le cadre d'une *New Political Economy*.

Mais il n'empêche que la « mission impossible », pour reprendre les termes initiaux des auteurs, qu'avait assignée le commanditaire, le PIREF, a été très largement tenue.

Éric Verdier  
CNRS

Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST)

## NOTES

- (1) Pour une présentation en français, voir P. Aghion & E. Cohen, *Éducation et croissance : rapport du Conseil d'analyse économique*. Paris : La Documentation Française, 2003, en particulier le chapitre 1.
- (2) Citons notamment A. Jobert, C. Marry, L. Tanguy (éd.), *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris : A. Colin, 1995 ; C. Lanciano-Morandat, M. Maurice, H. Nohara & J.-J. Silvestre, « Les ingénieurs et la dynamique de l'entreprise, comparaison France-Japon ». In C. Lanciano et al., *Les acteurs de l'innovation : France-Europe-Japon*. Paris : L'Harmattan, 1998.
- (3) M. Estevez-Abe, T. Iversen & D. Soskice, « Social protection and the Formation of Skills : a Reinterpretation of the Welfare State ». In P. Hall & D. Soskice (éd.), *Varieties of Capitalism, the Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford : Oxford University Press, 2001, p. 145-183.

---

CHATELANAT Gisèle ; MORO Christiane & SAADA-ROBERT Madelon (éd.). *Unité et pluralité des sciences de l'éducation : sondages au cœur de la recherche*. Bern : P. Lang, 2004. – 267 p. (« Exploration : recherches en sciences de l'éducation »).

Cet ouvrage collectif rassemble onze contributions d'une quinzaine d'universitaires européens. Sa cheville ouvrière est une équipe de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation de Genève. Les contributions sont conçues et organisées selon deux logiques : la première est celle de la confrontation des sciences de l'éducation avec les disciplines sœurs, dites ici « disciplines de référence » (dans ce domaine très vaste, on a procédé à quelques « sondages », comme le dit le sous-titre de l'ouvrage) ; la seconde logique est celle du travail sur le lien entre les sciences de l'éducation et la demande sociale, en termes de recherche en éducation et de formation des professionnels.

Une précédente publication genevoise *Le pari des sciences de l'éducation*, coordonnée par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly en 1998, avait fait le choix de cette même architecture (1). Les auteurs s'étaient alors efforcés de présenter des approches de synthèse des champs dont ils avaient la responsabilité. On ne trouve pas ici une continuation et un approfondissement de cette position, car la moitié des auteurs ont préféré faire le point sur leur propre recherche (et l'on sait que la spécialisation croissante de la recherche en éducation rend de plus en plus étroit le domaine de recherche de chaque chercheur ou chaque enseignant-chercheur).

On soulignera donc plus particulièrement trois contributions de la première partie où le souci d'un travail de synthèse sur les approches de la discipline de référence est présent. Bernard Favre (du Service de la recherche en éducation de Genève) évoque « Le cas de la sociologie de l'éducation en Suisse romande » pour ces vingt dernières années. Les objets privilégiés par la sociologie de l'éducation romande se sont déplacés du centre du système scolaire (avec plus particulièrement les travaux sur l'échec scolaire) à la périphérie de ce système : les stratégies éducatives des familles, les relations entre les familles et l'école, les processus de socialisation, les acteurs non-enseignants de l'école (infirmières scolaires, psychologues scolaires, etc.). On peut dire qu'une sociologie de l'enfance s'est affirmée. La mobilisation – dans le champ de la sociologie de l'éducation – de cadres théoriques qui se sont développés dans d'autres champs de la discipline de référence (interactionnisme, sociologie de l'acteur par exemple) ont nourri ce renouvellement de la sociologie de l'éducation. Et B. Fabre plaide pour l'enracinement de cette sous-discipline dans la sociologie générale. Certes, l'on sait que les chercheurs en éducation sont sollicités pour soutenir le travail des professionnels de l'enseignement et de l'éducation, pour « participer à l'élaboration et à l'évaluation des programmes d'études, des innovations, des décisions », et cela induit l'attente d'approches interdisciplinaires soucieuses de la complexité ; mais celle-ci « ne devrait pas encourager un savoir tout-terrain ».

Après avoir rendu hommage aux « legs théoriques » de Piaget, de Vygotski et de G.-H. Mead à la compréhension des processus d'apprentissage, Anne-Marie Perret-Clermont (Université de Neuchâtel, psychologie sociale) et Felice Carugati (Université de Bologne, psychologie du développement) s'efforcent de repérer les lignes de force et les acquis de la psychologie sociale sur la question de l'apprentissage, dans ces 30 dernières années : « Vingt-cinq ans de recherches empiriques ont documenté la capacité que les enfants ont [...] de tirer profit de situations d'interaction ou argumentatives où il leur est demandé de résoudre des tâches cognitives ».

Des concepts clefs de ce courant théorique sont rappelés et mis en perspective : « conflit socio-cognitif », « marquage social » ; est souligné également – avec le concept de « contrat didactique » – l'élargissement de l'étude des interactions et de l'intersubjectivité entre les acteurs à l'étude des liens entre le contexte, les enseignants, les élèves et les contenus disciplinaires. Les auteures décrivent ensuite la transformation de la psychologie sociale cognitive dans le champ de l'enseignement par l'élargissement de son objet à la relation triangulaire : « enseignant-objet du savoir-élèves » : « L'apprentissage semble pouvoir être décrit comme un travail de construction et de communication sociale. Il naît d'un tissage de significations à travers les échanges de la vie quotidienne, les interactions avec les partenaires, adultes et enfants, au sein d'activités [...] que médiatisent des systèmes symboliques fournis par le langage et la vie culturelle. Ces interactions suscitent des conflits socio-cognitifs, appellent des restructurations cognitives et des réélaborations symboliques ».

Christina Allemann-Ghionda (Université de Cologne, Faculté de philosophie, éducation comparée) décrit le champ de la pédagogie interculturelle, ou le champ des « points de vue interculturels et internationaux », dans leur lien à la tradition de la pédagogie générale. L'un des intérêts de sa contribution, aux grandes qualités de synthèse, est de donner accès à de nombreux travaux de langue allemande contemporains sur cette question.

Joaquim Dolz (Université de Genève, sciences de l'éducation) fait le point sur « l'oral en didactique du français », un champ disciplinaire nouveau, irréductible – bien qu'il leur soit très redevable – aux disciplines contributives : linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique. La didactique du français a travaillé, en particulier, sur le rôle de l'école dans l'apprentissage des formes complexes de l'oral : ainsi de l'argumentation orale. L'auteur identifie l'originalité du travail de l'approche didactique (parmi les sciences de l'éducation) dans sa dette aux disciplines de référence : « sélection d'emprunts essentiels pour travailler l'oral en classe et pour analyser les conduites et les interactions orales ; adaptation des notions empruntées pour l'enseignement ; prolongement et/ou transformation des savoirs empruntés en de nouveaux savoirs, mieux adaptés aux besoins particuliers de la didactique ».

Christiane Moro (Université de Nancy 2, sciences de l'éducation) et Cintia Rodríguez (Université autonome de Madrid), dont les recherches « s'inscrivent dans le paradigme historico-culturel et sémiotique vygotkien », « revendiquent, pour leurs objets, une multi-appartenance de champ et argumentent la co-détermination de leurs recherches aussi bien par la psychologie des apprentissages et du développement que par les sciences de

l'éducation et la sémiotique » ; elles défendent une position de transdisciplinarité au-delà même de l'ambition d'une pluridisciplinarité. Elles ont fait le choix ici d'exemplifier cette position à partir de leurs propres travaux sur « la construction de l'usage canonique de l'objet par l'enfant entre sept et treize mois dans l'interaction triadique bébé-objet-adulte ».

Enfin, dans leur contribution « La transposition de deux objets d'étude en littéracie émergente », Madelon Saada-Robert (Université de Genève, sciences de l'éducation) et Kristine Balslev (son assistante doctorante) poussent encore plus loin la logique du « *sondage* au cœur de la recherche » en donnant une grande place à la présentation de la recherche doctorale en cours.

La deuxième partie de cet ouvrage (plus courte que la première) pose donc la question de « l'unité-pluralité dans la constitution de l'objet d'étude en lien avec la demande professionnelle et sociale ». Elle s'ouvre sur une analyse, riche et élaborée, d'Agnès van Zanten (CNRS, Fondation nationale des sciences politiques, Paris) qui travaille cette interrogation à propos de la sociologie de l'éducation. Les évolutions des problématiques et des thèmes de recherche de cette sous-discipline ne sont pas indépendantes des influences qu'exercent sur elle ses différents publics, en particulier : les étudiants, les acteurs de terrain, les décideurs politiques et administratifs, les journalistes. La massification de l'université et l'universitarisation de la formation aux métiers de l'enseignement et du travail social ont pesé et pèsent fortement sur le devenir de la sociologie de l'éducation. Le nombre des recherches empiriques s'est accru (en lien avec « l'augmentation du nombre de "producteurs" de recherche »). Les pôles de recherche se sont redistribués, de Paris vers les grandes métropoles régionales qui ont drainé de nombreux et nouveaux étudiants ; cette régionalisation est probablement allée de pair avec un rapprochement entre les chercheurs et les décideurs locaux (souvent commanditaires de recherches appliquées pour l'évaluation des politiques locales). Les préoccupations de recherche elles-mêmes ont été marquées par les attentes en matière de professionnalisation des publics étudiants, encourageant des travaux sur les pratiques professionnelles concrètes ; d'autant que parallèlement déclinait le rôle de l'université comme espace de débat intellectuel. L'influence réelle de la sociologie de l'éducation sur les décisions politiques institutionnelles et sur les pratiques des acteurs professionnels demeure cependant modeste, en particulier en France pour ce qui concerne le monde de l'enseignement ; même si des évolutions significatives ont eu lieu depuis le début des années 1980, qui ne sont pas sans rappeler des formes de collaboration installées auparavant – par exemple – à Genève. Le poids des journalistes et des médias sur ce

devenir, enfin, n'est pas négligeable : les médias, friands de propos simples et éventuellement provocateurs suscitent un type de littérature sur l'école qui n'est pas celui de la recherche mais qui tend à occuper l'espace éditorial de la réflexion sur l'école. Dans ce jeu, les sociologues de l'éducation sont volontiers convoqués pour commenter des publications, mais peut-être pour une logique qui s'intéresse davantage à l'effet de leur notoriété sur les publics qu'à leur contribution intellectuelle au débat.

Éric Delamotte (Université de Lille 3, socio-économie) contribue au même questionnement à propos de l'économie de l'éducation, qui – à la différence de la sociologie – a un héritage de domination pour ce qui concerne la position d'expert. En France, la situation de cette sous-discipline est plus diversifiée que ce que l'on peut imaginer si l'on s'en tient à la notoriété de l'IREDU (le centre de recherche CNRS de Dijon). Il existe une tension forte entre l'apport en légitimité dont a été porteuse l'économie de l'éducation vis-à-vis des sciences de l'éducation et la contraction entre la tradition humaniste de celles-ci et la pensée gestionnaire, voire économique libérale de celle-là. La querelle sur la mathématisation de l'économie, dans son mouvement historique de modélisation et de formalisation, ne pose-t-elle pas aussi la question d'une possible « rhétorique de l'intimidation » nourrissant l'argument d'autorité dans les débats publics ?

Une réflexion sur la question des liens entre les pratiques sociales de « l'éducation spéciale » et les sciences de l'éducation, de Gisèle Chatelanat (Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, éducation spéciale) et Isaline Panchaud Mingrone (École d'études sociales et pédagogiques, Lausanne), et une contribution sur la question du « développement de la compétence d'écrire », de Peter Sieber (Haute école pédagogique de Zurich, didactique de l'allemand), complètent ce débat sur la constitution de l'objet d'étude des sciences de l'éducation dans son lien à la demande sociale et professionnelle.

Dans les années 1980, des chercheurs comme Jacky Beillerot, Bernard Charlot ou Marie Duru-Bellat plaident pour la constitution d'une épistémologie des sciences de l'éducation qui rompe avec la position des fondateurs de la discipline en France et leur volonté de définir *a priori* ce que devaient être les sciences de l'éducation. Dans l'ouvrage de Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, évoqué au début de ce compte rendu, Bernard Charlot écrivait (p. 147-167) : « Cessons de faire l'épistémologie de nos fantasmes de sciences de l'éducation et analysons ce que les sciences de l'éducation ont été et ont fait, et ce qu'elles sont aujourd'hui en état d'être et de faire ». C'est le pari qu'avait réussi la « Commission de

réflexion sur les sciences de l'éducation » créée, en France, à la demande du ministère de l'Éducation nationale et de la culture en 1992 (2). Un autre danger nous semble menacer l'épistémologie des sciences de l'éducation : c'est celui de l'ignorance de son histoire, et celui de l'ignorance de ses productions dans leur ampleur et dans leur diversité réelles. Le modèle de l'organisation scientifique, qui tient pour seule légitime la recherche au sein d'un laboratoire, induit parfois le double effet pervers d'une amnésie sur le passé et d'une méconnaissance des travaux qui ne relèvent pas de la spécialité pointue du collectif d'insertion et de ses catégories de pensée. Les contributions les plus utiles à notre discipline, dans cet ouvrage, sont – à coup sûr – celles qui évitent ce danger.

Henri Peyronie

Université de Caen Basse-Normandie

Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation

#### NOTE

(1) Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (éd.), *Raisons éducatives*, 1998, n° 1-2 : « Le pari des sciences de l'éducation ».

(2) Bernard Charlot (éd.), *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF, 1995.

---

COURTEBRAS Bernard. *À l'école des probabilités : une histoire de l'enseignement français du calcul des probabilités* / préface de Bernard Bru. Besançon : Presses universitaires de Franche-comté, 2006. – 279 p. (Didactiques : mathématiques)

L'auteur a soutenu en mars 2003 à l'université Lumière-Lyon 2, sous la direction de Guy Vincent, une thèse de sociologie de quelque 900 pages intitulée *Socialisation et performances mathématiques* (1). L'ouvrage qu'il publie emprunte essentiellement au chapitre 7 de son mémoire de thèse. Précédé d'une préface de Bernard Bru, professeur émérite à l'université de Paris 5-René Descartes, spécialiste d'histoire des probabilités et de la statistique, il se présente, après une introduction de quelques pages, comme scindé en deux gros chapitres intitulés respectivement « *Regard sur quelques tentatives de diffusion et d'enseignement du savoir probabiliste à la fin du XVIII<sup>e</sup> et au XIX<sup>e</sup> siècle, des savoirs statistique et probabiliste au début du XX<sup>e</sup> siècle : des expériences caractérisées par la prédominance du scientifique sur le pédagogique* » et « *Regard sur quelques expériences de transmission des savoirs statistique et probabiliste dans l'enseignement secondaire au XX<sup>e</sup> siècle : des expériences caractérisées par leurs formes disciplinarisées, c'est-à-dire par la prédominance du pédagogique sur le scientifique* ». Ces titres pléthoriques ont

le mérite d'exprimer l'essentiel des thèses de l'auteur ; ils sont l'occasion, ici, de noter le caractère inaccompli d'un travail éditorial qui ne libère guère le texte offert au lecteur des facilités et des lourdeurs emblématiques d'une certaine écriture académique. L'auteur a placé en annexe les passages des programmes de l'enseignement secondaire concernant les probabilités et la statistique de 1942 à nos jours, ce qui sera utile au lecteur peu familier d'un domaine dont ce livre marque, avec quelques autres publications récentes, le souci croissant au sein de la noosphère française de l'enseignement des mathématiques.

Le premier chapitre recense, sur un siècle et demi environ, certains points saillants de l'effort pour diffuser le calcul des probabilités et, à des degrés divers, son acolyte polymorphe, la statistique. L'auteur ouvre son récit sur le cours de Lacroix en 1786-1787 au *Lycée* (institution qui, en 1785, à la mort de Pilâtre de Rozier, a succédé au *Musée* créé par celui-ci en 1781). L'entreprise est parrainée par Condorcet lui-même. Comme presque toujours en la matière, il s'agit d'abord, ici, de *déclarer* un savoir et de le faire recevoir par une élite de hasard comme savoir à *diffuser*, en même temps qu'on y fait l'essai d'un certain *texte du savoir* toujours en mouvement. En l'espèce, le cours annoncé (dont on ne sait s'il fut véritablement prononcé) emprunte à un texte de Condorcet, les *Éléments du calcul des probabilités et son application aux jeux du hasard, à la loterie, et aux jugemens des hommes*, qui ne sera publié qu'en 1805. La transposition des savoirs est une longue, une très longue affaire ! La chaire de mathématiques du Lycée est supprimée en 1787 : le public s'est évaporé, allègue-t-on ; et, en vérité, il faut un public, même réduit, pour annoncer un savoir. Ce schéma se répète indéfiniment, y compris à l'ISUP, l'Institut de statistique de l'université de Paris créé en 1924, sans parler des causeries radiophoniques de Maurice Fréchet en 1930, sur l'évocation desquelles s'achève le chapitre.

Il n'était sans doute pas facile d'organiser la matière présentée au lecteur. Après le Lycée, voici l'École normale de l'an III, qui ne fonctionne que peu de temps (du 20 janvier au 15 mai 1795), mais où Laplace donne une leçon qui esquisse son *Essai philosophique sur les probabilités* de 1814. Voici encore le cours, conforme au plan de Condorcet, de Joseph Fourier à l'École polytechnique. La description qu'on en possède, prévient l'auteur, ne permet pas de distinguer « ce qui a effectivement été enseigné par Fourier de ce qui est simplement programmatique ». La chose, au vrai, importe peu ; comme l'écrivait Péguy, le cours, dans le cas du haut enseignement, n'est pas fait pour les élèves : il est fait d'abord pour l'objet du cours. Lorsque, dépassant l'effet d'annonce, il doit se justifier de viser un public à former, l'atmosphère change, et la réalité rêvée doit s'ajuster à des contraintes hétérogènes

– développement de l'industrie, ligne bleue des Vosges, politique coloniale – qui semblent en dissoudre l'objet. Ainsi en va-t-il à l'École polytechnique après Waterloo. L'auteur, s'aidant des travaux de Pierre Crépel, y suit le destin à ses yeux désenchanté du cours d'« arithmétique sociale » que François Arago assure de 1819 à 1831 en prenant appui sur le *Traité élémentaire du calcul des probabilités* publié en 1816 par Lacroix – cours auquel ses lointains continuateurs (Liouville, Sturm, Bertrand) donneront une fortune inégale. On observe là, en passant, un fait banal : l'enseignement – et non plus l'annonce – d'un savoir qui semble d'abord indéfiniment nouveau est fréquemment en ses débuts le fait de spécialistes d'occasion. Libri est nommé en 1834 à la chaire de calcul des probabilités créée à l'instigation de Poisson à la Faculté des sciences de Paris : il y sera, certes, remplacé quelquefois par Poisson ou Bienaymé, mais après sa fuite en Angleterre (il est condamné par contumace à dix ans de réclusion), la chaire échoit à Gabriel Lamé, qui obtient bientôt sa transformation en une chaire de calcul des probabilités et de physique mathématique.

La fabrication d'un texte du savoir par nature pluri-voque se poursuit à travers ces épisodes et quelques autres encore. Lamé s'inspire du cours de Bienaymé, qui connaît bien l'*Exposition de la théorie des chances et des probabilités* de Cournot (1843), texte contemporain des *Recherches sur la probabilité des jugements en matière criminelle et en matière civile, précédées des règles générales du calcul des probabilités* de Poisson (1837), mais au destin inverse, les secondes s'imposant à l'admiration de l'Europe alors que la première a une réception des plus décevantes. Le texte du savoir est un palimpseste dont l'hétérogénéité est aussi frappante que la polygénéité. La probabilité des jugements en est l'une des sources ; la précision des tirs au canon en est une autre, sur laquelle l'auteur, s'appuyant sur les travaux de Bernard Bru, offre une étude fort instructive : en la matière, la question des raisons d'être d'un savoir, de son accréditation institutionnelle ou, au contraire, de son rejet se concrétise dans l'opposition entre l'école d'artillerie navale (Lorient), réfractaire à la « théorie », et celle de l'armée de terre, qui, transférée de Metz à Fontainebleau, verra le triomphe de la « loi des erreurs » et la naissance corrélative d'une image promise à faire florès, celle de la courbe « en cloche ». Le chapitre se poursuit par quelques pages rapides mais denses sur la statistique. Le mot est polysémique, la chose est multiforme. Surtout, alors que le calcul des probabilités est d'emblée mathématisé, les savoirs statistiques sont une frontière qu'il faut continuellement conquérir à la mathématisation.

Le tableau brossé est riche, bigarré, disparate, comme la matière traitée elle-même. Encore y manque-t-il certains pans du paysage promis au lecteur. Rien, quasiment, sur

la biostatistique par exemple. Rien ou presque, corrélativement, sur le rôle du monde anglo-saxon, dont l'apport est pourtant vital : selon les us d'une certaine historiographie dont Marcel Detienne a naguère exposé les travers, l'histoire contée est volontiers franco-française. Surtout, ce qui devrait être l'objet d'une discipline aujourd'hui en souffrance, la *didactique historique*, pâtit ici d'une ignorance palpable, corrélée à une prévention acrimonieuse à l'endroit de la didactique. (Dans son mémoire de thèse, l'auteur ne se retient guère là-dessus : l'inscription de la didactique « dans le champ du pouvoir », écrit-il ainsi page 173, « participe, selon nous, d'une mystification dans la mesure où l'existence des rapports de domination est délibérément occultée. » On pourrait multiplier les citations de cette eau.) Or les voies et moyens de la transposition/fabrication des savoirs sont rarement simples. Tantôt souterrains et tantôt aériens, les circuits transpositifs, dont la structure rhizomatique déconcerte, échappent facilement à qui s'arrête aux saillies en oubliant les anfractuosités. Là où un regard flottant, démultiplié serait nécessaire, l'auteur s'enferme en une vision dualiste, brutale, manichéenne, censurante : en ces circuits de diffusion ubiquitaires, il distingue deux « formes ». Il y aurait la forme *instruction publique*, émancipatrice (il y range « les initiatives de Condorcet, de Laplace en l'an III, de Fourier, de Lamé »), où le « scientifique » l'emporterait ; et il y aurait la forme *scolaire* (notion reprise de Guy Vincent), ordonnée à une visée instrumentale et utilitariste, triomphe du « pédagogique », dont relèveraient entre mille autres les enseignements d'Arago à l'X ou ceux offerts à l'ISUP un siècle plus tard. Toute ambition d'instruction publique se perd, semble dire l'auteur, quand, à la proclamation des savoirs à enseigner, aux stratégies de l'expansion des Lumières succèdent les savoirs *effectivement enseignés*, les fantassins de cet enseignement – fussent-ils des savants – et ce corps à corps didactique dont Condorcet, homme de tous les courages, s'était avoué incapable au temps du Lycée.

Le second chapitre voit ainsi son objet d'emblée péjoré. L'auteur y a réuni des données sur l'histoire de l'institution scolaire saisie à travers programmes et exercices de bac : inventaire utile sans nul doute, mais où les manques s'additionnent et où, notamment, le rôle de la noosphère dans le travail transpositif est fortement minoré. Si, positivement, l'auteur y montre Fréchet œuvrant en faveur de la statistique aux marges de la commission Langevin-Wallon, s'il y pratique volontiers l'approfondissement de perspective (avec des développements sur les besoins de l'économie française et l'évolution de la structure de l'emploi, ou sur le mouvement de réforme auquel le nom de Bourbaki reste attaché), il n'y donne guère sa place au travail noosphérique de proximité. Paul-Louis Hennequin, que l'auteur remercie en tant qu'informateur, est ainsi absent comme acteur, la bibliographie ignorant



les ouvrages emblématiques qu'il écrivait autrefois avec Louis Guerber pour l'APMEP (*Initiation à la statistique*, 1967 ; *Initiation aux probabilités*, 1968). Choix d'auteur, arguera-t-on peut-être. Mais une certaine inattention à ce qu'il y a de souterrain et, sans doute, d'un peu moins noble, une certaine propension aussi à hypostasier tel ou tel régime didactique (comme en témoigne l'usage brutal de la notion de « discipline », empruntée cette fois à Chervel, et qui, jointe à la notion de forme scolaire, semble faire toute la science « didactique » à laquelle l'auteur consent) ne permettent guère d'interroger, sans parler d'expliquer, nombre de faits livrés sans apprêt au lecteur. Mais s'agissait-il véritablement d'interroger ? Le verdict n'était-il pas rédigé à l'avance ? Son prononcé vaut d'être reproduit *in extenso* : « Si, écrit l'auteur à la page 204 de son ouvrage, les objectifs déclarés des enseignements scolaires de statistiques et de probabilités demeurent la formation du citoyen, le développement de l'esprit d'analyse et de l'esprit critique, leurs mises en œuvre, dans le cadre de la forme d'assujettissement scolaire, s'avèrent être une entreprise de mystification. La forme (d'assujettissement scolaire) est le fond. » Professeur de l'enseignement secondaire au moment où il écrit ces lignes, l'auteur exprime un désenchantement, voire un désaveu qui étonnent, qui choquent même. Sa radicalité, son absence apparente d'empathie intellectuelle pour le fait scolaire interrogent. Il est temps, nous semble-t-il, de mettre en débat une conceptualisation du didactique et une posture à l'endroit de la didactique qui ne rendent compte ni de la spécificité de leur objet ni de ce fait entêté : à l'école, on apprend aussi autre chose que l'école.

Floriane Wozniak  
université Lyon 1  
LIRDHIST & IUFM de Lyon

Yves Chevallard  
IUFM d'Aix-Marseille  
UMR ADEF

#### NOTE

(1) Une version électronique est accessible sur Internet, à l'adresse suivante : [http://demeter.univ-lyon2.fr:8080/sdx/theses/lyon2/2005/courtebras\\_b](http://demeter.univ-lyon2.fr:8080/sdx/theses/lyon2/2005/courtebras_b) (consulté le 30 août 2006).

DAFFLON NOVELLE Anne (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG, 2006. – 399 p. (Vies sociales)

Cet ouvrage de près de 400 pages, édité par nos collègues suisses (avec quelques collaborations françaises) présente, sur le thème de la socialisation différenciée des garçons et

des filles, un mélange inédit de monographies historiques et de chapitres de synthèse sur des thèmes aussi variés que le sport, la publicité, les questions de santé et de handicap, la délinquance ou l'habillement... Et c'est ce qui fait son originalité, sur un terrain largement labouré, que d'éclairer ainsi la multiplicité des canaux de socialisation et leur évolution historique. Il serait fastidieux de reprendre un à un les dix-neuf chapitres, assez hétéroclites il est vrai. Les chapitres présentant des monographies historiques illustrent le caractère daté et situé (donc socialement construit) des configurations de la socialisation différenciée : les différences observées par exemple entre les cantons de Vaud et de Fribourg se comprennent eu égard au contexte social et religieux, à la place qui est donnée au savoir, aux rapports qu'entretiennent l'État et la famille... La perspective historique met aussi à jour certains constats peu connus ; ainsi, la surmortalité féminine qui a été la règle dans les pays occidentaux jusqu'au milieu du xx<sup>e</sup> siècle alors qu'on a tendance à la considérer aujourd'hui comme un trait caractéristique des pays très pauvres.

Les chapitres de synthèse couvrent des domaines assez classiques (l'éducation dans la famille ou les jouets par exemple), avec parfois quelques éclairages plus qualitatifs (par exemple, des observations en crèche), et d'autres qui le sont moins, tels que l'éducation spécialisée, la délinquance, la santé, la publicité... Ils apportent souvent des matériaux empiriques originaux et toujours un état des lieux clair et actualisé, plus instructifs il est vrai sur les « marges » ou les questions connexes à la socialisation qui prend place au sein de l'école, car sur cette dernière, les travaux de synthèse francophones sont déjà légion.

Il reste que cet ouvrage adopte une approche très classique de la question de la socialisation sexuée, sous-tendue par la dénonciation des stéréotypes de sexe qui bride les enfants mais qui surtout fait des filles des victimes ; on n'y trouve pratiquement pas d'échos aux interrogations contemporaines sur la masculinité et sa construction, avec un « coût » qui se révèle de plus en plus comme lourd pour les garçons eux-mêmes (violence, échec scolaire...) ; par exemple, le chapitre sur les jouets souligne aisément l'enfermement des filles dans les jouets domestiques mais ne semble pas s'inquiéter de l'enfermement des garçons vers des jeux donnant souvent une grande place à la compétition, à la violence ou parfois à la guerre. Il n'y a guère que la contribution d'Annick DAVISSE, centrée sur le sport, qui pointe la contrepartie du sur-investissement des garçons en ce domaine, à savoir leur sous-investissement dans certaines activités culturelles.

La socialisation elle-même est étudiée de manière très classique, relativement déterministe, alors que même que l'on sait aujourd'hui, grâce à la psychologie sociale, que tous les comportements appris et intériorisés comme

masculins et féminins sont souvent très labiles, s'exprimant plus ou moins, voire parfois se retournant, selon les situations (c'est le cas notamment en classe où, selon l'habillage des tâches, les difficultés habituelles des filles dans certaines disciplines sont susceptibles d'être entièrement gommées). Par ailleurs, si la perspective historique se révèle, ici comme ailleurs, fort intéressante (elle montre entre autres que les évolutions ne sont pas linéaires, comme l'illustre le fait que la différenciation des pratiques éducatives ou pédagogiques, entre garçons et filles, était très limitée dans les institutions de prise en charge de la petite enfance du XIX<sup>e</sup> siècle), elle est mobilisée aux dépens d'une prise en compte des dernières évolutions contemporaines pointées par d'autres francophones, mais plutôt canadiennes, telles que la (re)montée des contraintes de la séduction et de l'apparence chez les filles à un âge de plus en plus précoce, comme le montre un petit ouvrage canadien récent (1). C'est en ces multiples sens que l'on peut dire que cet ouvrage est fort classique : il montre la constance, sous des formes renouvelées, de ces processus de socialisation différenciée dont la résultante, l'infériorisation des filles/femmes, est tout aussi classiquement dénoncée. Cette perspective, qui plus est actualisée, a évidemment une valeur indéniable ; mais elle paraît presque trop classique, à l'heure où les ouvrages de Judith Butler sont traduits en français, qui questionnent les notions mêmes de féminin et de masculin. Enfin, elle n'aborde pas la question du pourquoi de la permanence de cette socialisation sexuée qui est implicitement dénoncée au fil de l'ouvrage. Ne faudrait-il pas mettre en relation cette socialisation des jeunes générations avec les rôles sociaux d'adulte, hommes et femmes, qui les attendent, et les rapports de pouvoir qui les structurent ? Les auteurs n'ignorent pas cette question et un paradoxe est même pointé en fin d'ouvrage, entre une évolution contrastée de la différenciation éducative d'une part, de la différenciation des rôles d'adulte d'autre part, avec d'un côté des « agents périphériques de la socialisation » (jouets, habits, sports... l'école étant exclue) qui accentuent de plus en plus les différences entre les sexes, et de l'autre des rôles sociaux qui se rapprochent, de même d'ailleurs que la formation scolaire. Cette différenciation des socialisations, qui, conclut l'ouvrage, tend plutôt à se creuser, construit une hiérarchisation entre la valeur sociale du masculin et du féminin, et à ce titre doit être combattue. Très bien ! Mais on est quelque peu sceptique devant l'accent mis sur des actions, sur les représentations et la « sensibilisation » des personnes, alors que rien n'est dit sur ce qui pourrait se jouer au niveau des réalités de la vie familiale, de la vie professionnelle, ni *a fortiori* de la vie politique.

Marie Duru-Bellat  
IREDU  
CNRS-université de Bourgogne

## NOTE

- (1) Pierrette Bouchard, Natasha Bouchard, Isabelle Boily, *La sexualisation précoce des filles*. Gatineau [Québec] : Sisyph, 2006 [2<sup>e</sup> éd.].

---

DANIC Isabelle ; DELALANDE Julie & RAYOU Patrick. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006. – 215 p. (Didact éducation)

L'objectif de cet ouvrage est double : au plan épistémologique, il s'agit de contribuer à l'émergence d'une sociologie francophone de l'enfance et, au plan méthodologique, de présenter les questions que pose la mise en œuvre de recherches de type socio-ethnographique. Cette perspective commande l'organisation du livre qui comprend deux grandes parties, l'une centrée sur la construction des objets et terrains de recherche, l'autre consacrée aux questions et aux propositions méthodologiques.

Un premier ensemble de réflexions interroge la validité du concept « enfance ». La plus élémentaire des attitudes scientifiques suppose de refuser l'idée d'une enfance qui serait un fait de nature, valable en tous lieux et en tous temps. L'histoire et l'ethnologie sont les deux disciplines qui permettent de critiquer une vision naturaliste de l'enfance.

S'appuyant, entre autres sur les recherches de P. Ariès et P. Garnier, les auteurs rappellent que l'enfance d'autrefois était plus une façon de nommer le lien de subordination de la jeune génération plus que de désigner une catégorie d'âge. Les enfants, avant le XVIII<sup>e</sup> siècle, traversaient divers milieux d'appartenance qui ne se limitaient pas à leur famille d'origine. Ils n'étaient pas considérés, *a priori*, comme des êtres à éduquer et, ne serait-ce que par le vêtement, étaient traités en petits adultes. Les XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles voient apparaître des préoccupations nouvelles et des acteurs spécifiques : les médecins inquiets de la préservation de l'enfance, les pédagogues désireux d'éduquer dans le cadre d'une école obligatoire et gratuite. Peu à peu ce sont tous les enfants qui ont droit à l'appellation « enfance » : le haut de la hiérarchie sociale d'abord, les enfants du monde ouvrier, ensuite. Tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, la catégorie enfance fera l'objet de multiples redéfinitions théoriques, évolutions statutaires et appropriations disciplinaires.

Une autre précaution épistémologique impose de critiquer une prétendue homogénéité de la catégorie enfance. La discipline ethnologique est alors un recours

précieux pour s'interroger sur des données très situées qui se donneraient volontiers des apparences d'invariants structurels. Il en est ainsi de la coproduction parentale de l'enfance qui n'est pas une donnée universelle. Si dans nos sociétés européennes et nord-américaines le père et la mère sont reconnus comme les coproducteurs de l'enfant, l'étude d'autres sociétés montre qu'il n'en va pas de même partout. Selon qu'elle sera matrilineaire ou patrilinéaire, la filiation place l'enfant dans l'un ou l'autre monde parental. Dans ces sociétés, l'enfant n'apparaît pas comme la propriété d'un couple « incarnation de son amour, élément constitutif du bonheur familial » mais comme la membre du groupe social dont la résidence n'est pas forcément le foyer parental. Dans nos sociétés dites modernes, l'enfance est également plurielle comme le montrent les travaux sur les enfants travailleurs, les enfants des rues, les enfants déscolarisés ou d'autres catégories marginalisées. Cette hétérogénéité de la catégorie n'empêche pas de saisir les interdépendances : les auteurs citent le cas du suréquipement des enfants européens qui accumulent des objets parfois fabriqués par des enfants travailleurs dans des pays pauvres.

Ce souci épistémologique constitue la première étape d'une sociologie de l'enfance francophone qui ne se constitue réellement qu'au début des années 1990, dans le double sillage des sociologies de l'éducation et de la famille. Dans ces deux champs, les perspectives ne laissaient pas d'autonomie à l'enfant et l'envisageaient seulement comme vecteur de transmission familiale ou objet de processus éducatifs macro sociaux. Le pari de la sociologie de l'enfance est de postuler une autonomie relative de l'enfance et d'attribuer à l'enfant les propriétés d'un individu social qui, au même titre que d'autres, peut être considéré comme un acteur. Ainsi, pour les auteurs, « l'enfant va être appréhendé comme construction sociale, comme acteur social, comme acteur de sa socialisation ». Bien entendu, l'enfance, premier âge de la vie, est un âge social qui doit toujours être référé à une société globale ou, plus précisément, à « une totalité pertinente ».

Toujours dans la première partie, un second ensemble de réflexions s'attache aux problèmes posés par la construction d'objets prenant en compte le point de vue des enfants, notamment dans trois grands registres : le jeu, l'école, la famille. On peut retenir l'exemple du jeu qui est particulièrement significatif de cette nouvelle façon de considérer l'enfant dans la recherche. Après avoir fait le constat de la longue domination d'une approche utilitariste, faisant du jeu un allié plus ou moins déguisé de l'éducation formelle, les auteurs rendent compte de recherches proposant une autre approche.

Les ethnologues ont, de longue date, observé le jeu comme constitutif d'un « patrimoine enfantin ». Ainsi, le jeu appartient en propre aux enfants, est l'objet de transmissions entre pairs et sa pratique est, plus ou moins, en conflit avec le jeu éducatif, tel que le voient les adultes. L'étude des jeux de billes (Augustins) permet de penser l'existence d'une communauté enfantine et de repérer des processus comme la saisonnalité, la production de règles, la création de typologies, la différenciation sexuelle, la mise à l'épreuve de valeurs ou la production de solidarités.

Plus récemment, des sociologues ont montré les dimensions d'éducation informelle et de socialisation des jouets (Brougère) ou de la télévision (Pasquier). Une expérience se constitue à la suite d'un investissement de l'enfant dans une relation, que ce soit avec un petit soldat articulé ou une héroïne de feuilleton. Cette expérience est en relation avec des apprentissages d'attitudes et d'émotions qui ne se réduisent pas à des injonctions commerciales. La mise en jeu d'une relative autonomie des acteurs ne signifie pas leur déliaison totale mais suggère que les processus de socialisation sont plus complexes et plus itératifs qu'il n'y paraît comme l'illustre le concept de « reproduction interprétative ».

La seconde partie de l'ouvrage traite de « questions et propositions méthodologiques » divisées en deux sections, l'une portant sur la relation du chercheur aux enfants et l'autre présentant les terrains de recherche des auteurs. Loin de fournir des directives univoques et intangibles, I. Danic, J. Delalande et P. Rayou livrent, de façon aussi modeste que constructive, un ensemble de réflexions et de questions sur leurs pratiques d'investigation, présentées comme des « bricolages ». Au demeurant, la formalisation progressive des données en fonction des réalités enquêtées, s'inscrit dans l'approche de sociologues comme A. Strauss qui, par une maïeutique des terrains, produisent une « théorie fondée ».

La relation du chercheur aux enfants ne peut se faire que dans la confiance réciproque. Faire confiance à la parole des enfants, suppose d'abord d'évacuer la question de la vérité des propos au profit d'une compréhension des processus de construction de la vraisemblance. Ce qui est important c'est de faire l'hypothèse qu'il existe une expérience enfantine, élaborée à partir de compétences spécifiques, dans le cadre d'un monde intra-générationnel dont seuls les jeunes acteurs peuvent rendre compte.

Les chercheurs doivent aussi gagner la confiance des enfants. À priori, ce sont de « grandes personnes » qui appartiennent de fait à une catégorie dominante. Il faut montrer qu'on n'est pas de mèche avec les adultes intermédiaires présents sur les sites d'enquête (enseignants,

animateurs, etc). Ils doivent dire, comme aux adultes, ce qu'ils vont faire des matériaux recueillis. Le plus important est de montrer que l'on s'intéresse aux enfants parce qu'ils détiennent un savoir que l'adulte n'a pas, ce qui correspond à une mise en valeur du statut enfantin. Dans la démarche ethnographique, la confiance est mise à l'épreuve dans le temps long de l'enquête : l'observateur est observé, sa cohérence est constatée, les limites de sa présence sont testées. Les modalités visibles du travail (prise de notes, entretiens, accompagnement d'actions) sont autant d'occasions de coopérer, de se confronter et de mettre au jour les représentations des jeunes acteurs.

Les méthodes des auteurs sont mixtes, combinant observations et entretiens, dans le premier cas, observations, entretiens et questionnaires, dans le second, prises de vue photographique et entretiens, dans le troisième. À chaque fois, il s'agit de trouver la meilleure façon de saisir le point de vue des enfants.

L'observation participante de J. Delalande dans les cours de récréation permet de mettre au jour, de façon inattendue, un jeu de sable typique du patrimoine culturel enfantin : le « sable doux ». Les entretiens avec les enfants (maternelles et primaires) apportent ensuite les éléments qui font du tamisage du sable doux, une pratique symbolique. Ressource culinaire imaginaire, objet d'échange, le jeu ouvre sur un ensemble de savoirs et de compétences nécessaire à la socialisation entre pairs.

Après une immersion en milieu scolaire, P. Rayou a identifié un certain nombre d'« affaires » qui concrétisent les principes organisateurs de l'expérience enfantine. Il a ensuite construit, sur l'exemple de Piaget, des scénarios, rendant ces situations plus abstraites tout en leur conservant une intelligibilité pour le public de son enquête (500 enfants du CP au CM2). À ces questions référant à leur sens de la justice et de la légitimité, les enfants ont répondu sur la base d'accords massifs. Ainsi la recherche, combinant approches quantitative et qualitative, a permis de comprendre les compétences sociales et morales des enfants et de modéliser l'action différenciée et la progressivité des socialisations verticale et horizontale.

La méthode employée par I. Danic est un emprunt à l'expérience d'un écrivain-photographe. celui-ci avait prêté des appareils photos à des Dogons au Mali et constaté que les prises de vue proposaient, au propre comme au figuré, d'autres points de vue sur la réalité du milieu. Elle a donc équipé des enfants de CP avec la consigne de photographier ce qu'ils voulaient du monde qui les entoure. Il s'agissait d'obtenir des informations en évitant l'effet d'imposition thématique, réflexif et perceptif du chercheur. Dans un second temps, des entretiens ont eu pour objet de classer et commenter ces photos. La

hiérarchie des occurrences montre que, par de-là l'objectivité des apprentissages, il existe un éthos enfantin que seul ce type d'approche permet de comprendre.

L'ouvrage atteint l'objectif qu'il se fixe si l'on se fie au titre « enquêter auprès d'enfants et de jeunes ». On suit au plus près des chercheurs dans leurs difficultés et leurs réussites méthodologiques pour accéder au terrain, produire des données qui servent à des problématisations progressives et à la construction d'objets qui ne sont pas toujours donnés d'avance. Les auteurs vont même au-delà du programme annoncé en contribuant dans une première partie à l'élaboration théorique d'un champ émergent de la discipline sociologique. Pourtant, on pourrait contester la partie du titre évoquant les jeunes : il s'agit plus d'une socio-ethnographie de l'enfance que de la jeunesse. Même si la question des limites d'âge est infinie (où s'arrête l'enfance, ou commence la jeunesse ?) et si quelques auteurs de référence sont évoqués, la sociologie de la jeunesse n'est pas récente. Un Groupe des sciences sociales de la jeunesse a existé dans les années 1960 et un Réseau jeunesses et sociétés s'est développé dans la seconde moitié des années 1980.

Dans le format éditorial prescrit, les auteurs sont parvenus à une grande densité et à non moins grande lisibilité, tant pour la contribution théorique que pour le compte rendu des expériences de recherche, il serait donc vain de recenser tout ce que ce le lecteur critique aurait souhaité trouver. On va cependant citer quelques aspects concernant les dimensions socio-institutionnelles de la constitution du champ.

D'abord, sur le plan théorique, il y a sûrement à travailler la genèse contrariée de la sociologie de l'enfance : quelles ont été les relations de Cousinet et de Durkheim et leurs conséquences sur la production tardive de recherches sur la vie sociale des enfants ? Le congrès de sociologie de l'enfance de 1939, évoqué par Mauss, a-t-il eu lieu ? Qui l'organisait ? Qui devait y communiquer et sur quoi ?

Ensuite, au plan des institutions, comment ressaisir et qualifier les relations entre ce que l'on nomme les mouvements d'éducation populaire, l'État et d'éventuels travaux de recherche, tout au long du xx<sup>e</sup> siècle ? Par exemple, dans les années 1980 et 1990, quelles ont été les contributions d'organismes comme l'Institut de l'enfance et de la famille (IDEF), dans la prise en compte de la parole de l'enfant ou comme le Comité pour le développement des espaces de jeu (CODEJ) pour ce qui concerne la place de l'enfant dans les espaces publics ? D'autre part, que donnerait une relecture des travaux de recherche commandités par la Mission recherche expérimentation (MIRE) ces deux dernières décennies, à l'aune des préoccupations de la sociologie de l'enfance.

Enfin, les auteurs posent une très bonne question (p. 29) : faisant le constat qu'il existe avec les termes « genre » et « sexe », un moyen de distinguer le social du biologique, comment pourrait-on nommer l'âge issu d'une construction sociale de façon à le distinguer de l'âge comme notion naturelle ?

On le pressent, la sociologie de l'enfance a du grain à moudre.

Alain Vulbeau  
Université Paris X Nanterre

---

FASSA Farinaz. *Société en mutation, école en transformation : le récit des ordinateurs*. Lausanne : Éd. Payot Lausanne, 2005. – 448 p. (Hic & Nunc)

Ce livre, issu d'une thèse de doctorat soutenue à l'université de Lausanne en 2004 sous la direction de Gerald Berthoud, s'intéresse à la prise en compte par l'école de l'informatique puis des technologies de l'information et de la communication dans le canton de Vaud.

Dans la première partie du livre, l'auteure donne des indications sur sa propre implication : à l'origine enseignante d'histoire dans l'enseignement post-obligatoire, elle a été pionnière de l'informatique à l'école et a même développé, à la fin des années 1980, des connaissances assez poussées dans ce domaine. Mais ses expériences ont été relativement frustrantes. Elle a alors adopté une démarche de recherche relativement critique. Dans ce cadre, elle a analysé, d'un point de vue ethnologique, la question des ordinateurs à l'école en s'intéressant en particulier aux enjeux de pouvoir. Ses investigations ont été menées depuis différentes positions institutionnelles dont celle de chargé d'étude du département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud.

Elle indique dans le livre avoir suivi la « piste » des ordinateurs pour chercher à comprendre « comment l'école et ses différents acteurs professionnels envisagent aujourd'hui la culture qu'il leur appartient de transmettre à leurs élèves » (p. 81). Faisant, de manière pertinente, la distinction entre informatique *dans, pour* et *à* l'école, elle s'est principalement fondée sur une enquête auprès de décideurs de l'introduction puis de la diffusion de l'informatique dans l'école vaudoise. Elle a également utilisé pour son argumentation deux ensembles de sources. Le premier comprend des textes qualifiés de « pragmatiques », caractérisés par la proposition d'un passage immédiat à l'action en lui fournissant un modèle ou un cadre qu'il ne s'agit que peu de transformer » (p. 99). Pour une autre part, il s'agit de textes à caractère « programmatique », issus de l'institution.

Ce choix méthodologique informe effectivement sur ce qui relève de l'incitation à l'usage d'ordinateurs. Il a en revanche un coût : focalisant l'attention sur les représentations dominantes, il conduit à sous-estimer les initiatives lancées par les enseignants. En Suisse comme ailleurs, un ensemble de pédagogues « en recherche », alliés à des chercheurs, ont conduit une réflexion relativement à la transmission de nouveaux savoirs et au développement de nouvelles activités instrumentées d'apprentissage. Ils ont produit des textes et des artefacts dont il est possible de penser qu'ils ont, comme en France, exercé une influence sensible sur la diffusion des représentations de ce que peut réellement représenter l'informatique à l'école.

La deuxième partie expose d'abord une très intéressante analyse des réformes mises en œuvre depuis une vingtaine d'années dans le canton de Vaud. Puis elle entreprend une narration problématisée de la prise en compte des ordinateurs dans le système scolaire en mettant en relation ce qui s'y est passé avec les initiatives prises au niveau de la Confédération helvétique ainsi que, plus largement, avec les opérations menées dans d'autres pays. Elle relève la proximité entre ce que l'on trouve dans le canton de Vaud et les visions d'organisations internationales comme l'OCDE, qui sont en phase avec les idées de capitalisme en réseau tels que les décrivent Boltanski et Chiapello.

Le texte nous a semblé assez convaincant, même si la question de la prise en compte des savoirs liés à l'informatique et, plus largement, aux technologies de l'information et de la communication était abordée de manière un peu décevante. De nombreux travaux ont été menés sur ces questions en Suisse, auxquels le texte ne fait pas référence. De manière surprenante, les travaux classiques de Larry Cuban sur les États-Unis ne sont pas non plus cités.

La troisième partie (*les TIC entre impensé et inconscient*) revient sur les tensions entre ce qui relève de la technique, des valeurs traditionnelles de l'école et des nouvelles orientations politiques sensibles à l'influence d'une image de modernité.

Le livre s'achève sur une série de réflexions critiques sur l'alliance possible entre politiques néo-libérales, société de l'information et technologies (ces dernières servant d'arguments aux premières). D'après l'auteur, cette alliance pourrait conduire à un risque pour l'avenir, celui d'une « société de l'information » ayant un idéal éducatif « d'apprenance permanente » conduisant en fait à la « fragilisation » des individus. L'argumentation, qui semble viser à mettre en garde contre les risques d'un rapport subjugué à la technique, ne manque pas de cohérence. Elle revendique un cadre théorique bien précisé, mais elle a un caractère largement spéculatif et paraît un peu déconnectée du recueil de données empiriques.

Au total, l'ouvrage, qui n'est pas d'une lecture toujours facile du fait de la présence d'une multitude de notes de bas de page et de références à des écrits théoriques (tribut probablement payé au genre de la thèse), aborde de manière cohérente un problème intéressant. Limité par une approche mettant en valeur les points de vue de responsables de la mise en œuvre de politiques scolaires, il a le mérite d'éclairer le processus de prise en compte de l'informatique dans le système scolaire vaudois et de le mettre en perspective avec ce qui s'est passé dans d'autres pays industrialisés.

Georges-Louis Baron  
Université Paris 5-René Descartes

---

FRANÇOIS Frédéric. *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres : recueil d'articles 1988-1995*. Lyon : Éd. de l'ENS, 2005. – 288 p. (Langages).

L'ouvrage réunit un ensemble d'articles publiés entre 1988 et 1995 dont le trait commun est d'interroger sans relâche la relation entre le dialogue et l'interprétation. L'auteur réfute l'idée d'une « grammaire des enchaînements » qui seule caractériserait le dialogue ; il argumente, avec force et moult « mouvements », l'interprétation comme dialogisme. Ce livre témoigne de la pensée dialogique de François peut-être d'abord avec lui-même, dans ses détours, ses interrogations, ses exemples, ses références.

Dans une longue introduction de trente-sept pages, François propose un éclairage « actuel » (fin 2004) de ses articles dans une logique, dit-il, de « continuité-déplacement ». Il prend comme point de départ la question du *sens* qui comporte à la fois un côté « fermé » – un assignable, un dominant – et un côté « ouvert » avec des entours plus ou moins partagés, labiles, dicibles, des champs de possibilités, de ressemblances, d'interrogations... entre constance et variance, entre unité et diversité, toujours dans un processus d'interprétation dialogique. Ce faisant, l'auteur introduit des premières oppositions parmi de nombreuses autres dichotomies qu'il n'aura cesse, ensuite, de discuter et de remettre en question tout au long de son livre : physique/mental, cognition/affect, réel/irréel, générique/particulier, interne/externe, continu/variable, quotidien/scientifique, partagé/non partagé/supposé partagé... Le ton est donné : l'auteur nous livre sa pensée non dualiste et relativiste, avec le paradoxe peut-être que, pour ce faire, il s'appuie constamment sur des oppositions qu'il remet en cause mais dont il reconnaît pourtant une forme d'utilité et de permanence pour « penser le sens ». Si les

objets d'étude premiers de François sont les *discours* et les *textes*, ses développements valent également pour les façons d'être et d'agir des humains vues comme foncièrement liées à des dynamiques d'interprétation, constitutives et constituées par des contextes et des individus pluriels. C'est sans conteste un des points forts de cet ouvrage qui s'adresse à toute personne intéressée par la question du sens.

Les termes qui caractérisent la pensée de l'auteur sont discutés dans l'introduction : interprétation, dialogue, mouvements, régimes de signification pour les principaux. L'objectif est de « contribuer à éclairer ce que c'est qu'un texte comme mouvement et non comme structure, à justifier aussi l'impossibilité de dépasser la pluralité des points de vue » (p. 42). Très dense, voire difficile d'accès pour des lecteurs non spécialistes, cette introduction prend plus particulièrement sens (!) une fois lus les différents textes réunis dans l'ouvrage, dans un va-et-vient dialogique que l'auteur ne renierait pas. Les textes réunis sont organisés en trois parties : 1) Remarques méthodologiques ; 2) L'organisation du discours et le langage de l'enfant ; 3) Langage et « discours pathologique ».

Les cinq textes qui composent la première partie explicitent le point de vue méthodologique de l'auteur. Ce dernier s'oppose à l'idée de prendre comme modèle les sciences de la nature pour étudier l'humain, la langue en particulier. Le but, argue-t-il, n'est pas de dégager une « loi de la langue » mais d'appréhender les procédures de variation par lesquelles « les façons de faire sens se modifient dans le cours même du discours et de sa réception » (p. 42). Ce point de vue est spécialement développé dans le premier texte « Pourquoi change-t-on de théorie ? Quelques remarques sur les sciences de l'homme en général et la linguistique en particulier ». Dans le deuxième texte « Quelques remarques sur la notion d'interprétation ou du dialogue quotidien comme modèle d'interprétation », l'auteur argumente la nature dialogique du terme même d'interprétation en présentant, notamment, un ensemble de critères qui permettraient de caractériser, ou non, un discours comme interprétation. Il s'agit d'un apport majeur de ce texte. Deux exemples de dialogue sont ensuite donnés, l'un entre des enfants de CP et l'autre entre des adolescents de 17-18 ans. L'analyse interprétative de l'auteur, effectivement sous-tendue par une logique foncièrement dialogique, donne à voir sa conception de l'interprétation en tant que mouvements signifiants de déplacement-modification ; quelques conditions à l'interprétation sont énoncées. Les deux textes suivants « Le 'signifié' ou les types de mise en mots » et « Sémantiques et significations » traitent essentiellement la question de la signification, des jeux de langage et des variations sémiologiques. L'auteur clôt cette partie

méthodologique par le texte « Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine ». Quelques thèses vygotskiennes sont relues à la lumière de la pensée de Bakhtine – dont l’auteur se dit proche, notamment de l’idée de *compréhension responsive* – afin de souligner, entre autres, les relations diversifiées entre langage et expériences. Le projet scientifique de l’auteur se dégage : développer une « théorie des mouvements discursifs » plutôt que des structures de la langue, une théorie qui amène à questionner la relation entre le *dialogue* et la pensée (et non la langue et la pensée). Si ce texte, court, commence en soulignant le dialogue inégal qui lie l’enfant et l’adulte, par exemple dans la zone proximale de développement, on peut regretter que l’exemple concret donné par François ne reprenne pas des analyses d’échanges précisément asymétriques pour questionner ce lien qualifié de consubstantiel entre dialogue et pensée et pour montrer que le discours de chacun constitue un mouvement par rapport au discours de l’autre. À la fin de cette première partie « méthodologique », on s’impatiente presque d’entrer dans davantage d’exemples d’analyses de corpus afin, comme le dit l’auteur, de saisir finement comment des mêmes mots utilisés peuvent, de fait, renvoyer à des significations et à des réalités différentes.

La deuxième partie de l’ouvrage regroupe quatre textes qui développent l’analyse du langage des enfants. Le premier « Continuité et mouvements discursifs. Un exemple chez des enfants de trois ans » se centre sur un aspect du dialogue en particulier : les significations portées non pas par les messages en tant que tels mais par leurs enchaînements locaux. L’auteur évoque, dans un premier temps, les problèmes que pose ce type d’analyse et il souligne les « dangers méthodologiques » notamment dans le choix des exemples donnés à voir. Il explicite sa posture : « un dialogue constitue un événement et non pas simplement un cas particulier qui illustrerait la généralité de la ‘loi’ », « il n’y a pas de liens directs entre degré de généralité et degré de scientificité », « il s’agit plus de montrer que de démontrer » (p. 147). François expose, dans un deuxième temps, les procédures d’analyse d’un dialogue entre deux petites filles en présence de deux adultes. Une analyse en quatre points est proposée : 1) la détermination des unités ; 2) les facteurs de communauté entre les interlocuteurs ; 3) les facteurs de distance, d’événementialité ou d’irruption ; 4) les types de significations, organisateurs dominants. Le deuxième texte « Stratégies discursives chez les enfants. Un exemple : les définitions » poursuit la (dé)monstration de la pluralité des façons de mettre en mots la « réalité » selon les variations des objets de discours et des conditions d’interlocution notamment. En s’appuyant sur des propos de jeunes enfants, l’auteur a pour projet de montrer qu’il n’y a pas « une » logique naturelle mais des stratégies discursives différentes, qu’il y

a des mots « unificateurs » qui sont définis plus ou moins de la même manière et des mots « différenciateurs », que les enfants pensent par reprises, déplacements, modalisations comme le font les adultes. L’auteur donne des exemples de définition de mots proposées par des enfants afin d’illustrer et de questionner ces différents points. La diversité du rapport des enfants aux mots est soulignée. De même, il est montré qu’on ne parle/pense pas de la même façon quand on est seul ou quand on est en relation avec le discours d’autrui. Comme l’indique le titre du troisième texte « Le corps comme langage, l’oral, l’écrit. Interactions et conflits sémiotiques », les relations multiples entre l’oral et l’écrit et entre la signification et le corps sont ensuite au centre du discours de François. Celui-ci livre quelques éléments de sa conception de l’entrée dans le langage du petit enfant : il ne s’agit plus de partir du premier mot prononcé par l’enfant mais de partir d’éléments déjà là, fondateurs de la sémiologie, telle que l’existence de sens inscrit dans le monde extérieur et les objets culturels, dans les gestes corporels, dans les expériences et les rapports à autrui. La relation de fermeture-ouverture est discutée dans le rapport de l’écrit à l’oral. Finalement, le dernier texte qui clôt la deuxième partie du livre « Voir et dire : convergences et divergences, mouvements discursifs et effets de sens », met en avant quelques homologies et quelques contrastes entre la mise en signes par le dessin et un dialogue entre une enseignante et ses élèves de grande section maternelle à propos de ces mêmes dessins. Pour effectuer cette comparaison, un ensemble de notions sont introduites, dont celles de résidu, significations locales/significations atmosphériques, facile/difficile à dire, discours et événements, culture, altérité et imaginaire. Quatre exemples sont donnés et l’auteur de commenter : « on a essayé de n’être ni linguiste ni psy... pas linguiste dans la mesure où ce qui importe ici ce n’est pas tant les mots ou les structures utilisées... mais au contraire leur façon de faire effet dans une situation particulière, en particulier par leur relation de déplacement par rapport au discours de l’autre ou de soi » (p. 207). De façon un peu provocante, on a envie de rétorquer à l’auteur : alors de quel type d’analyse « scientifique » s’agit-il ? Et ce dernier de nous répondre : « j’ai cherché à systématiser un peu les effets du dialogue second que j’ai eu avec ces dialogues... j’espère que ce dialogue produira sur les lecteurs des effets de dialogue productifs, polémiques et/ou inattendus dans leurs propres relations aux mises en mots des enfants » (p. 207). Autrement dit, l’objectif est d’inciter les lecteurs/récepteurs à construire une relation dialogique et interprétative aux paroles des enfants – et donc immanquablement variable d’un récepteur à l’autre selon ses propres cadres interprétatifs. Pour ma part, l’objectif est atteint, et certainement plus encore dans mon rapport questionnant aux interprétations mêmes que l’auteur

expose des dialogues des enfants. Extrêmement intéressants, on aurait aimé qu'il y ait davantage d'exemples de ce type dans cette partie du livre qui reste essentiellement méthodologique et théorique.

Finalement, la dernière partie de l'ouvrage est composée de deux textes qui proposent une réflexion sur le langage dans ce que l'on appelle la « pathologie mentale ». Le premier texte « De quelques aspects du dialogue psychiatre-patient. Places, genres, mondes et compagnie » revient sur l'analyse des mouvements discursifs et discute différents aspects des dialogues médecins-malades. Le deuxième texte « Perceval, Schreber, Rousseau : écrire sa folie » interroge la façon dont est mise en mots la « folie » par ces trois psychotiques célèbres. Les situations sont évidemment foncièrement différentes des dialogues d'enfants exposés précédemment. Mais le thème est récurrent : celui de l'interprétation comme dialogisme.

Globalement, les apports de l'ouvrage sont nombreux, notamment dans l'appréhension de la diversité des régimes de signification tels qu'ils se dessinent dans le déroulement des échanges, dans le rapport à soi et aux autres, dans le rapport aux personnes présentes, absentes, imaginaires, dans le rapport aux mots, aux objets culturels, au monde. François invite à questionner tout spécialement la façon dont les enfants s'approprient le langage. Il n'esquisse cependant pas d'implications pédagogiques et didactiques. Tel n'est d'ailleurs pas le projet de l'auteur. Très denses, certains passages ne sont pas d'un abord facile. Une conséquence peut-être de la forme du livre : un recueil de textes pour la plupart courts mais qui portent sur des champs thématiques larges et complexes. L'auteur le reconnaît lui-même : ses développements peuvent être perçus comme redondants. Cette redondance représente aussi une qualité pour qui veut entrer dans la pensée philosophique – et pas seulement linguistique – de l'auteur. Un éclairage par touches successives est ainsi offert qui donne envie de relire certains textes, de reconstruire le livre dans un ordre personnel en fonction de son propre dialogue interprétatif avec François, avec les personnes qu'il convoque et avec soi-même. Dans la lignée des propos de l'auteur, terminons en soulignant que cette note critique est évidemment le produit d'une interprétation subjective des textes du livre ; une autre lecture aurait pu en être faite. À chacun donc de se laisser entraîner par sa propre lecture interprétative de l'ouvrage.

Lucie Mottier-Lopez  
Université de Genève

LAFORGUE Denis. *La ségrégation scolaire : l'État face à ses contradictions*. Paris : L'Harmattan, 2005. – 222 p. (Savoir et formation)

Dans une contribution à l'ouvrage collectif de Serge Paugam sur *L'exclusion*, Agnès van Zanten, se penchant sur la ségrégation scolaire, avançait deux éléments de réflexion : on ne peut passer du constat d'une ségrégation sociale dans et entre établissements scolaires, à l'affirmation d'une « ségrégation scolaire » à part entière, qu'en montrant d'une part que la concentration scolaire de certains groupes sociaux résulte au moins en partie de l'action spécifique des institutions et des acteurs scolaires ; d'autre part, que cette concentration produit des inégalités proprement scolaires, articulées au spectre générale des inégalités sociales.

L'ouvrage de D. Laforgue, qui est issu d'une thèse de doctorat, réussit une partie de la démonstration – complétant ainsi les apports d'autres enquêtes, concernant l'analyse des stratégies des familles, celles des établissements scolaires, ou encore la mesure des inégalités scolaires ainsi produites. L'hypothèse qui ouvre la recherche est en effet la suivante : les organisations administratives déconcentrées que sont les rectorats et les inspections académiques produisent des conceptions et des pratiques qui facilitent l'installation et la reproduction de situations scolaires ségrégatives, c'est-à-dire de regroupements spatiaux « associant étroitement des populations défavorisées à des territoires circonscrits. » Une enquête de deux ans, menée semble-t-il d'abord à partir de l'observation précise du fonctionnement d'un collège ségrégué puis élargie à la régulation administrative de plusieurs bassins académiques, permettra d'en tester la pertinence.

Le chapitre introductif propose un tableau d'ensemble de la circulation des flux d'élèves à l'entrée en sixième entre plusieurs collèges et leurs différents lycées d'affectation. La ventilation ne doit rien au hasard, et pas grand chose à la sectorisation : ce sont les disparités d'une offre scolaire hiérarchisée en fonction d'options d'une « valeur sociale » plus ou moins forte qui produisent largement la carte des mouvements d'élèves inter-établissements. Or il revient à l'autorité académique de définir le peu d'options et de filières dont dispose chaque lycée. L'auteur isole alors trois motivations dans la différenciation de l'offre : la volonté des autorités académiques de répondre à la demande sociale, du moins à la représentation qu'elles s'en font ; celle de participer à la production d'élites scolaires, *via* la création ou le maintien d'options tant scolairement que socialement sélectives ; enfin la nécessité de limiter le coût éducatif en configurant l'offre scolaire de manière à remplir les sections. C'est donc en examinant plus avant le fonctionnement de l'affectation, procédure



qui relève de la décision des autorités administratives mais se prépare bien en amont auprès des établissements, qu'on en saura davantage sur la configuration scolaire locale.

Le deuxième chapitre commence ainsi par décrire plus en détail le jeu des options au gré duquel les trois lycées des bassins considérés se positionnent. Le fort degré de « régulation autonome » des établissements repose cependant par complémentarité sur « l'absence d'une régulation de contrôle », du moins sa faiblesse avérée. La fragmentation fonctionnelle des tâches, et les pratiques professionnelles des services qu'elle autorise, explique largement le « laisser-faire » administratif à l'égard des établissements. Plus précisément, le fonctionnement des trois commissions qui rythment l'affectation en seconde (commission de recrutement élargi/commissions de dérogation/commission d'ajustement) montre que l'impératif de gestion des flux réglementaires l'emporte sur celui de la justice des critères de sélection, laissée à « l'efficacité du local » (p. 190 *sq.*). À l'aune de l'objectif prioritaire selon lequel chaque établissement doit pouvoir faire face au nombre d'élèves qui lui sont réglementairement affectés sans que le rectorat soit contraint d'ouvrir ou de fermer une ou plusieurs divisions, les autorités académiques ne s'attardent pas sur les effets ségrégatifs d'un certain nombre de pratiques basées sur les réseaux d'inter-connaissance des chefs d'établissement, dans la mesure où elles respectent l'équilibre de la démographie scolaire.

L'enquête approfondie, menée au gré de l'observation « en situation » du fonctionnement des services, laisse certes apparaître de fortes contraintes environnementales (chapitre 4), qui à la fois dessinent une série de rapports de force (entre l'administration décentralisée et la « Centrale », les familles et les groupes d'intérêts sociaux, les collectivités territoriales, les établissements scolaires et leur personnel enseignant), et limitent les ressources de l'action administrative locale.

Mais les facteurs que l'ouvrage s'attarde longuement à analyser concernent plus essentiellement les dimensions endogènes de l'action administrative. Le chapitre 3, en s'intéressant non plus à l'affectation des élèves mais à l'attribution des moyens pédagogiques, met ainsi en évidence les deux « cultures professionnelles » des inspecteurs d'académie d'une part, et de leurs personnels de service de l'autre. Le travail réel des inspections académiques consiste dans un cadrage général des activités administratives de dotations, sans véritable implication dans les pratiques concrètes des services sous leur autorité ; à l'égard des collègues, leur rôle se définit par une production d'injonctions qui relaient les directives ministé-

rielles, et par le contrôle unilatéral et faiblement négocié du projet d'établissement. Cette « posture en surplomb » (p. 84 *sq.*) s'articule avec « l'esprit gestionnaire » (p. 109) des agents administratifs, qui participent au renforcement et à la durabilité de configurations ségréguées par le seul fait qu'ils reconduisent les dotations horaires globales (DGH) à partir d'indicateurs ex post (taux d'attractivité, taux horaire relatif, taux de redoublement) sans prendre en compte les ajustements nécessaires à la mise en œuvre de nouvelles orientations éducatives – l'absence de contrôle de l'usage des moyens ainsi alloués venant encore renforcer la hiérarchie existante entre établissements. Le chapitre 4 porte sur les « mécanismes d'insensibilisation » à la question de la ségrégation scolaire : comment les acteurs envisagent-ils leur laisser-faire comme acceptable ? Considéré sous la conceptualisation goffmanienne du « cadre d'action », la division du travail dans la bureaucratie scolaire déconcentrée, la réduction statistique du fonctionnement des établissements et l'absence de réflexion sur les formes de coordination dans un contexte de « gouvernance scolaire » locale, occultent la réflexion sur la justice scolaire et relèguent au second plan la production de compromis entre les référents concurrents que sont *la performance gestionnaire* et *l'équité sociale*.

Au final, la thèse constitue indéniablement un apport original dans l'observation du monde scolaire : chemin faisant, on passe « de l'autre côté du miroir », en portant le regard sur la, sur les mécanismes et les régulations de la fabrique administrative de la ségrégation « par laisser-faire », quand peu de travaux de sociologie de l'école s'intéressent encore à sa bureaucratie. Les limites de ce travail relèvent de l'absence d'un cadre d'analyse précisément défini : comme accaparé par ses données de terrain, l'auteur néglige de référer, autrement que sous forme de parenthèses, à l'armature déjà solides des travaux de sociologie de la gestion des organisations (pour la France : J.-M. Weller, P. Warin, G. Jeannot, etc.). Par ailleurs, on aurait aimé qu'il expose plus clairement les aspects méthodologiques de sa démarche ethnographique (notamment les conditions de l'observation et du questionnement des acteurs), et prenne le temps d'approfondir l'interprétation du sens de l'action administrative, sans pour autant le réduire aux explications fournies par les fonctionnaires interrogés – on aurait notamment attendu une description plus détaillée de la logique interne des activités routinières de la gestion scolaire.

Hélène Buisson-Fenet  
CNRS

Laboratoire d'économie et de sociologie du travail

LAWN Martin & GROSVENOR Ian (éd.). *Materialities of Schooling : Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford : Symposium Books, 2005. – 217 p. (Comparative Histories of Education)

À ses premières heures, l'histoire de l'éducation fut celle des doctrines et des méthodes pédagogiques. Avec le temps, certains ont tourné leurs regards vers les expériences d'enseignement, scrutant les comportements des maîtres et des élèves. Ils ont par la suite élargi l'analyse au cadre matériel de l'école. Ce sont des travaux de ce troisième type qu'ont rassemblés Martin Lawn et Ian Grosvenor dans *Materialities of Schooling*. Tous deux britanniques, professeurs respectivement à l'université de Cardiff et de Birmingham, ils avaient dirigé, avec Kate Rousmaniere, la publication de *Silences and Images : Social History of Classroom* (1). Dans cette première incursion au sein des lieux d'enseignement, ils s'interrogeaient sur l'histoire des salles de classe, au travers de réflexions méthodologiques et de cas d'études, montrant que des sources jusque-là peu exploitées, comme les souvenirs, les correspondances... pourraient être utilisées au service d'une histoire des pratiques de l'enseignement. Ce qu'ils proposent aujourd'hui dans *Materialities of Schooling*, est de considérer la matière de la classe au sens propre : son cadre et les objets scolaires qui la constituent et qui, généralement ignorés des historiens de l'éducation, doivent leur survie aux conservateurs des musées.

L'ouvrage est publié dans une nouvelle collection chez Symposiums Books – et on en trouvera une présentation sur le site internet de l'*European Educational Research Association*, <http://www.eera.ac.uk/web/eng/all/networks/network17/report2005/index.html> (consulté le 30 août 2006) – comme l'une de leurs dernières productions, résultant d'un colloque sur le même thème organisé à Lisbonne en 2002 par les auteurs associés à Antonio NÓVOA ; cependant rien n'est dit de cette manifestation dans l'ouvrage. Dix auteurs y sont réunis, quatre hispaniques – venus d'Argentine, d'Espagne et du Mexique – cinq britanniques et un Australien, lui donnant un caractère international. Leurs contributions sont présentées en fonction de leur sujet, dans un ordre qui va de ce qui est matériellement le plus visible, l'architecture, à ce qui est plus insaisissable, le temps et l'espace. Chacune est accompagnée d'une bibliographie constituant ainsi au fil des pages, un panorama historiographique intéressant.

L'ensemble débute par un article d'Elsie Rockwell « Murs, clôture et clefs », consacré à l'étude des palissades introduites dans les écoles rurales mexicaines qui, longtemps, s'ouvrirent sur l'espace public sans que rien ne manifestât leurs limites. Clôtures rimèrent avec clefs et l'objet devint un symbole des conflits qui opposèrent les

autorités locales au pouvoir national qui s'imposa par leur possession. Vient ensuite un article d'Antonio Viñao qui interroge le sens de la localisation des bureaux de la direction au sein des écoles primaires. Des projets panoptiques de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle où ils étaient placés au centre de l'édifice, permettant une surveillance de l'ensemble des classes rayonnantes, à ceux des années 1920 où ils étaient à l'entrée de l'école, leur situation révèle un rôle conçu de façon plus administrative que pédagogique. Après l'architecture, deux articles sont consacrés aux objets, ceux de Pedro L. Moreno Martinez et d'Inés Dussel. Le premier dresse une histoire du banc-table en Espagne de 1838 à 1936 ; le second, celle des *guardapolvos*, ces tabliers blancs si répandus dans les écoles d'Argentine que l'on y appelle les écoliers « petites colombes blanches ». Introduits dans les établissements religieux par imitation des soutanes, ils furent maintenus par hygiénisme et décence, puis portés par un discours nationaliste et esthétique avant d'incarner, pour les émigrants en particulier, un sentiment de citoyenneté.

La réflexion de Catherine Burke sur la lumière comme métaphore et matérialité de l'espace scolaire constitue une sorte d'intermède autour d'une idée séduisante. Elle donne lieu à des hypothèses stimulantes comme celle d'une histoire de l'architecture scolaire à concevoir comme une histoire de fenêtres. Aussi regrettera-t-on qu'elle ne soit pas étayé par une connaissance des travaux en ce domaine qui aurait enrichi l'évocation du plein air ou évité d'apposer le prénom de Frank au pseudonyme de Le Corbusier... Les quatre articles suivants traitent de la conception des objets utilisés dans les classes, de leur vulgarisation et de leur emploi dans l'enseignement. Martin Lawn évoque l'apparition du matériel didactique, son développement, son rangement et sa conservation. Ian Grosvenor analyse les expositions qui ont contribué à sa diffusion et au perfectionnement de son *design*. Au centre de son propos figure celle de Londres en 1937, « *Design in Education* », pour laquelle furent mobilisées des personnalités telles que Frank Pick, les architectes Walter Gropius et Maxwell Fry... L'ensemble s'achève par les contributions de Margaret H. White, Carey Jewitt & Ken Jones qui analysent des pratiques pédagogiques : l'usage du papier et du dessin dans l'enseignement de l'art, celui du temps et de l'espace dans l'apprentissage de l'anglais.

On le voit, les approches sont nombreuses et variées. Dans leur introduction, Martin Lawn et Ian Grosvenor en proposent une généalogie, les situant entre la micro-histoire et la culture matérielle. « *The general approach to the study of schooling which we began some years ago was experimental. Although a focused approach to historiography and methodology was developed, it began with images of schooling and then continued with using arte-*

facts [...] Initially we described this as “micro-histories in material culture of education” (2) » ; « L’approche globale de l’étude de l’enseignement avec laquelle nous avons débuté, il y a quelques années, était expérimentale. Bien que nous ayons développé une approche centrée sur l’historiographie et la méthodologie, nous avons commencé avec des images de l’enseignement, et continué en utilisant des objets [...] Nous l’avons d’abord décrite comme une “micro-histoire de la culture matérielle de l’éducation” ». Ils renvoient alors aux travaux de Carlo Ginzburg ou d’Emmanuel Le Roy-Ladurie (3) Cependant, cette façon d’utiliser un document pour expliquer la mentalité d’une époque n’était pas exactement ce que ces derniers souhaitaient faire, se situant plus volontiers dans le sillage de Foucault, en considérant les individus comme gouvernés par les objets, les relations, les espaces... Aussi considèrent-ils aujourd’hui le terme de « culture matérielle » préférable, même s’il n’est pas encore en parfaite adéquation avec leur projet.

Cette nouvelle approche de l’histoire de l’éducation se cherche donc et sa quête est captivante comme le démontre cet ensemble de contributions auquel on ne reprochera que la pauvreté et la médiocre qualité de l’iconographie. Les auteurs ne semblent pas y avoir apporté l’attention qu’exige un regard qui devrait les considérer comme une source et non un plaisir accessoire. Ainsi la couverture, une curieuse photo de fillettes assises en plein air sur la terrasse de ce qui est probablement une école de plein air anglaise, cousant sur d’étranges chaises longues glissées sous des pupitres traditionnels, aurait mérité un commentaire ou tout au moins une légende. Pour l’historienne de l’architecture que je suis, habituée à travailler avec un matériel figuré – photos, gravures, dessins, plans... – riche d’informations que ne livre aucun texte, il y a là des ressources qu’il est aussi essentiel de sortir des musées que les objets pour construire cette histoire de l’éducation que les auteurs appellent de leurs vœux.

Anne-Marie Châtelet

École nationale supérieure d’architecture, Versailles

## NOTES

- (1) Grosvenor, M. Lawn & K. Rousmaniere (ed.), *Silences and Images : The Social History of Classroom*. Bern : P. Lang, 1999, 274 p. (History of Schools and Schooling, vol. 7)
- (2) M. Lawn, I. Grosvenor, « Imagining a project : networks, discourses and spaces – towards a new archeology of urban education ». *Pædagogica Historica*, 2000, vol. XXV, n° 2, p. 381-393.
- (3) C. Ginzburg, *Le fromage et les vers : l’univers d’un meunier du XVI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Flammarion, 1980 (éd. originale 1976) ; E. Le Roy-Ladurie, *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*. Paris : Gallimard, 1975.

PÉRIER Pierre. *École et familles populaires : sociologie d’un différend* / postface de Jean-Manuel de Queiroz. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2005. – 221 p. (Le sens social)

Dans leur collection « Le sens social » qui nous a valu déjà plusieurs excellents ouvrages, les Presses universitaires de Rennes publient la recherche de Pierre Périer sur l’école et les familles populaires. Le propos de l’ouvrage, et même son fil rouge, c’est d’analyser les raisons et les formes de ce que l’auteur appelle un « différend » entre l’école et les familles populaires. L’auteur prend la précaution, dès le premier chapitre, de lever les ambiguïtés de ces termes, « familles » et « populaires », et souligne la diversité que recouvre ce dernier adjectif. En choisissant de présenter les relations avec l’école en parlant de « différend », P. Périer s’écarte des analyses en termes de « malentendu » et intègre, sans s’y limiter, les approches basées sur les écarts entre les modes familiaux et scolaires de socialisation. Selon lui, « il y a, peu ou prou, une hétérogénéité des idiomes culturels, une absence de référent commun ou d’accord sur les normes établies. C’est à cette confrontation que nous donnerons le sens d’un différend en posant que son dévoilement contemporain (mais non son existence, latente dans un état antérieur du système éducatif) procède d’un rapport de dépendance accru des familles populaires à l’école, rapport à la fois plus déterminant et plus étendu dans sa durée, dans ses contenus, dans ses effets identitaires et sociaux » (p. 15). L’auteur procède en trois temps.

Il consacre une première partie à la généalogie d’une relation de dépendance, montrant comment se sont construits les liens entre familles populaires et école, comment celles-ci se sont petit-à-petit mais non sans douleur acculturées au monde scolaire, et comment s’opère la division du travail éducatif entre l’école et les familles. Il y montre, entre autres, ce que J.-M. de Queiroz reprend d’ailleurs dans son excellente postface, combien les parents de familles populaires peuvent se trouver déroutés par les normes éducatives en vigueur aujourd’hui à l’école.

Dans une seconde partie, P. Périer soumet à l’examen l’invitation voire l’injonction au « partenariat ». À ses yeux, le partenariat vise essentiellement à aider l’école et ses professionnels, à faire entrer dans ses perspectives des parents de milieux populaires qui sont plutôt « pris en faute » pour leurs modes d’éducation et de suivi du travail scolaire ne correspondant pas aux attentes de l’école. Cette partie se termine par un chapitre, l’un des plus passionnants du livre à nos yeux, intitulé « l’école à distance », dans lequel P. Périer montre comment les parents de milieu populaire passent progressivement, vis-à-vis de

l'école, de la confiance à la défiance, comment ils cherchent à se protéger face à l'école, et comment ces parents perçoivent l'école et les enseignants. Pour eux, il y a nette délimitation des domaines de compétence, et c'est ce qui les retient d'aller voir trop souvent les enseignants, jugés du reste plus compétents qu'eux-mêmes pour juger de ce qui est souhaitable pour les élèves ; attitude qui, d'ailleurs, et l'auteur y revient en troisième partie, conduit à ce que l'enfant soit « rapidement mis en position d'autonomie scolaire et en charge de son destin » (p. 110). L'auteur propose de ne pas interpréter le peu d'empressement des parents populaires au partenariat comme une absence d'intérêt pour la scolarité, mais comme une manière de se protéger de l'institution scolaire, « de se soustraire à l'emprise de son contrôle et de ses jugements normatifs, se mettre à distance de ses exigences et tentatives d'ingérence »..., « éviter une confrontation inégale », et aussi garantir « le maintien de la cohésion familiale et l'entente entre ses membres ». Dans leur critique de l'école ou des enseignants – que l'auteur présente et analyse sans chercher à l'accréditer ou à la disqualifier – les parents déplorent la dégradation des conditions de travail (matériel, équipement, ou indiscipline dans des classes auxquelles les enseignants ne parviennent pas à s'imposer), ou l'élitisme scolaire et l'appui insuffisant apporté aux élèves en difficulté.

Dans la troisième partie du livre, P. Périer montre comment la scolarisation prolongée se fait « au risque de la désorientation ». Le destin familial se trouve perturbé par l'allongement des études, et l'on assiste dans les milieux populaires à une « déliaison générationnelle », comme le montre le chapitre huit lui aussi très bon. La scolarité se déroule sans stratégie, tout-au-plus avec des « tactiques », les parents se trouvent rapidement dessaisés et l'enfant responsable de lui-même, de sa scolarité, de sa mise au travail, et de la détermination de son orientation. La scolarité représente, en milieu populaire, des coûts importants pour l'identité familiale et individuelle.

C'est là un ouvrage qui se lit très bien. Il est clairement organisé, chaque chapitre est découpé logiquement, il est écrit dans un style précis en même temps que limpide. C'est un livre intelligent, fin, et à cet égard, semble-t-il, utile pour celles et ceux qui, par leur profession, sont confrontés aux élèves de familles populaires et à leurs parents. On ne dira pas que c'est un ouvrage novateur, au sens où l'on y retrouve, en bien des passages, des observations, des analyses, que des travaux antérieurs, cités avec précision par l'auteur, ont déjà proposées. Mais la façon dont le livre est organisé, la manière dont il introduit ses propres matériaux (enquête, exploitation secondaire d'enquêtes de la DEP), le ton général, et bien sûr la notion de « différend » qui trame tout le texte, font de ce livre une

réussite. Et c'est un livre avec lequel on peut se sentir très en accord, surtout si on a soi-même consacré une partie de ses recherches aux relations entre familles populaires et école.

Juste une remarque sur le titre : il aurait été plus près du contenu de l'ouvrage s'il avait été « Familles populaires et école », inversant ainsi les deux termes ; car ce sont bien les familles populaires, leur point de vue, qui sont essentiellement étudiés dans le livre ; l'école, sauf exception en particulier dans le chapitre dévoilant l'impensé du partenariat, apparaissant moins comme actrice, d'ailleurs elle-même caractérisée, sur le terrain, par une certaine variabilité dans ses modes de faire avec les élèves et avec les parents. On se contentera, en s'appuyant entre autres sur un travail en cours, de proposer deux éclairages un tout petit peu distincts de ceux que l'on trouve dans ce livre. D'une part, et sans démentir ce qui a été dit plus haut de la seconde partie sur le partenariat, on peut rencontrer dans les enquêtes une ferme demande parentale de coopération avec l'école, concernant le suivi des enfants, leur encadrement, l'information sur les parcours ; cela dit, il est vrai qu'il est peut-être excessif de parler en ceci de partenariat. D'autre part, et surtout, il nous semble qu'est un peu négligé par l'auteur le fait que les parents interrogés sont habitants d'un quartier, avec lequel ils entretiennent des rapports très variables, de l'intégration parfaite au maintien en marge en passant pour certains par une sorte d'assignation à résidence, et que ce qu'ils disent de l'école est aussi marqué par la manière dont ils se situent dans leur quartier ; par exemple, si pour eux c'est l'espace de tous les dangers, ils attendront de l'école une protection plus forte de leurs enfants, ou un encadrement pour ancrer les élèves dans la préoccupation scolaire. En d'autres termes, on peut penser que l'approche adoptée par l'auteur risque d'atomiser un peu trop les familles populaires, même s'il n'est pas question de nier qu'elles s'inscrivent, elles aussi, à leur façon, dans ce que l'on appelle l'individualisme contemporain.

Étant donné l'accord très ample que l'on a avec ce texte, sa mise en débat ne va pas concerner ici le livre de P. Périer, ou, plus exactement, pas seulement lui, mais plus largement les travaux consacrés, par différents auteurs, dont l'auteur de cette note, à ces relations.

On peut d'abord s'interroger sur le mode d'administration de la preuve. La démonstration repose sur des entretiens avec des familles, entretiens dont des extraits se trouvent mobilisés en cours de route (selon une intensité très variable dans le livre de P. Périer, les chapitres où ils le sont le plus étant aussi, à nos yeux, les plus intéressants). Mais la difficulté est de savoir quel est le statut que l'on donne à l'extrait. S'agit-il de donner un exemple,

d'une situation ou d'une opinion récurrente au sein du corpus rassemblé, en le sélectionnant pour le bonheur de la formule ou le caractère « frappant » du propos ? Mais qu'est-ce qui permet à un auteur de penser et à un lecteur d'estimer que c'est bien là un exemple parmi d'autres possibles à trouver dans le corpus ? Il n'est pas si simple d'échapper (et P. Périer s'en tire plutôt bien de ce point de vue) à l'usage de ce que J.-C. Passeron appelle ces « quantificateurs vagues » que sont les termes ou expressions « souvent », « en général », « la plupart », « très peu ». Dans un corpus donné (cinquante six entretiens et témoignages dans le livre de P. Périer), quelle est la part des parents qui expriment, sous une forme ou sous une autre, la même idée, une opinion semblable, un point de vue que l'on peut, pour l'analyse sociologique, ranger dans la même catégorie ? Autrement dit, citer un extrait ne supposerait-il pas, plus systématiquement que l'on n'a tendance à le faire, d'opérer un comptage des occurrences ? La réticence au décompte peut certes prendre pour argument le fait que, comme le rappelle P. Périer, il est illusoire de prétendre constituer un échantillon représentatif de « familles populaires », et que le panel auquel on s'adresse a quelque chose d'aléatoire (lié en particulier aux conditions d'accès aux familles et d'obtention de l'entretien) ; mais on peut tout de même considérer qu'une idée énoncée non seulement par la personne citée dans l'extrait mais par la moitié ou les deux tiers des parents interrogés donne plus de force à la démonstration. Faute de quoi, on peut se demander si, avec cet extrait, l'on a affaire à un cas particulier, ou encore à une opinion extrême (poussant au bout, au moins dans l'expression, une opinion qui semble partagée par d'autres).

Notre second objet de débat concerne les conclusions tirées de l'enquête. Une fois encore, c'est l'accord dans lequel on est avec P. Périer, l'accord avec son analyse, avec ses observations, qui nous amène à l'interrogation que voici. On peut penser que, globalement, la thèse défendue est convaincante, et adhérer à une telle analyse de nature à rendre plus intelligible, pour les professionnels de l'école en particulier, bien des situations ou des réactions parentales, et propre à les convaincre que les parents populaires, comme y insiste bien P. Périer, ne sont pas « démissionnaires ». Il note d'ailleurs chez les enseignants, dans son chapitre sur « les familles en faute », une oscillation entre un discours de responsabilisation (faisant porter sur les parents le poids des « carences » repérées chez les élèves et attribuant donc celles-ci à une forme de « démission » parentale) et un discours de victimisation (tendant à faire la part de ce qu'elles doivent aux conditions de vie difficiles des familles). Mais pourquoi est-il si malaisé de s'en convaincre quand on est enseignant, pourquoi l'argument de la « démission parentale » vient-il si spontanément ? L'affrontement des enseignants aux adversités de l'exer-

cice quotidien du métier (devoirs non faits, enfants non préparés, parents absents des réunions, etc.), les constats que peuvent faire jour après jour des professionnels qui ne sont après tout ni stupides ni mal intentionnés, nourrissent leur sentiment que les parents démissionnent et font qu'ils ont les plus grandes difficultés à croire ce que racontent les sociologues. Soit. Mais il pourrait y avoir une autre explication, liée aux modalités même de nos enquêtes ; et c'est là que l'on souhaite introduire un doute. D'une part, il s'agit d'enquêtes par entretiens, dans des interactions où, comme l'a montré G. Mauger, les familles populaires se savent ou se sentent jugées, évaluées, par l'enquêteur venu d'un monde social qui n'est pas exactement le leur. Les personnes enquêtées peuvent-elles faire autre chose que se présenter alors sous ce qui leur apparaît être leur meilleur profil, en répondant ce qu'elles imaginent que l'on attend d'elles, informées qu'elles sont de ces attentes non seulement par l'école elle-même mais par les discours dominants qui transitent par les médias ? Mais, sitôt avancé cet argument, il y a lieu de souligner que, disant ce qu'ils disent, les parents interviewés protestent aussi de leur bon droit, de leur rectitude et de leur exigence en matière éducative dont ils savent que l'institution scolaire est prompte à la sous-estimer. Autrement dit, par l'enquête sociologique par entretien ou questionnaire, on ne perçoit que ce que les parents disent de leurs pratiques, dont les enseignants, eux, perçoivent l'ombre portée, fût-ce en les interprétant à travers des grilles que l'on peut contester. D'autre part, les familles enquêtées sont celles qui sont accessibles et acceptent l'entretien, donc sont prêtes à affronter la situation de jugement dans laquelle elles risquent de se trouver, quitte à profiter également de l'occasion pour « dire ce qu'elles ont sur le cœur ». Mettre l'école à distance peut aussi se traduire par mettre à distance ceux qui veulent nous parler de l'école.

Au total, il est sans doute fondé de penser que, pour la grande majorité des familles populaires, le destin scolaire de leurs enfants est une affaire importante, et que ce qui est vu comme « démission » est tout au plus du désarroi. Mais il est possible aussi que, pour d'autres parents, sans doute minoritaires et non rencontrés dans les enquêtes, on n'espère pas (ou plus) dans l'école pour préparer l'avenir des enfants. Est-il exclu que certains parents, submergés par des problèmes plus immédiatement « vitaux », baissent les bras, ou bien qu'ils ne croient plus dans les promesses de l'école et donc laissent tomber la scolarité (éventuellement après l'avoir antérieurement soutenue), ou encore que des enfants, dès leur adolescence, soient embarqués dans le fonctionnement de l'économie familiale sur des bases légales ou illicites ? Est-il exclu que des dysfonctionnements familiaux majeurs se traduisent par un abandon relatif plus ou moins prononcé des enfants, y compris dans les questions scolaires – et cela pas

uniquement dans les milieux populaires ou les plus précarisés ? Si de telles situations se rencontrent, au moins à titre d'hypothèses, alors les effets de cette absence d'intérêt pour l'école sont très visibles dans les murs de l'institution scolaire.

Au fond, on ne fait pas autre chose que rappeler ici des questions ultra-classiques de la sociologie : le problème de la preuve, les effets de la situation d'entretien et la sélection de fait des interviewés. Si on ose tout de même le faire, c'est pour émettre un doute et pointer un risque : que la convergence des résultats doublée d'une conviction qui est autant de l'ordre de l'éthique et du politique (le respect des milieux populaires) que de l'ordre du scientifique (la démonstration administrée) ne nous conduise – nous, communauté des sociologues – à ne pas voir tout un pan d'une réalité plus contrastée encore que nos méthodes ne nous permettent de la saisir. Avec le risque de déboucher de la sorte sur la production d'une nouvelle *doxa* qui, pour être fondée sur la bienveillance en même temps que sur des investigations, n'en est pas moins une "doxa", dans laquelle les praticiens de terrain – qu'ils soient enseignants, animateurs, travailleurs sociaux, etc. – ont le plus grand mal à reconnaître la totalité du public auquel ils sont confrontés. Cette *doxa* est parfois mobilisée par les responsables ou l'encadrement pour faire pression sur ces professionnels et, en s'appuyant sur les travaux des sociologues, disqualifier leur manière de voir les choses.

Cette mise en débat, on le voit, déborde largement le livre de Pierre Périer, mais c'est aussi un de ses intérêts que d'inviter à ce propos à une nouvelle réflexion. S'ajoutant aux mérites déjà énoncés, voilà une raison supplémentaire de le lire.

Dominique Glasman  
Université de Savoie

---

REUTER Yves (éd.). *Pédagogie du projet et didactique du français : penser et débattre avec Francis Ruellan*. Villeneuve-d'Ascq [Nord] : Presses universitaires du septentrion, 2005. – 246 p. (Éducation et didactiques)

Voilà un livre qui, données en main, pose, analyse et discute les difficultés et les enjeux d'une didactique de l'écriture, à partir à partir d'un matériau empirique considérable. Ce matériau, c'est celui recueilli par Francis Ruellan dans le cadre de sa thèse de doctorat intitulée « *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire* », soutenue à l'université Charles de Gaulle-Lille 3 en 2000.

C'est aussi un livre original dans sa conception. La première partie de l'ouvrage donne la parole à F. Ruellan. Dans la seconde partie, cinq chercheurs, didacticiens et psychologues, prolongent la présentation en discutant sans complaisance tel ou tel point de ses hypothèses théoriques ou de ses choix d'opérationnalisation. Ils pointent ainsi les zones d'ombre qui constituent autant de pistes pour une poursuite de la recherche. L'ensemble des contributions permet aussi de repenser le statut de la didactique du français dans l'univers des sciences sociales qu'elle convoque. Il permet enfin, dans une troisième dernière partie, de repenser de manière constructive la collaboration entre chercheurs et praticiens, grâce à la contribution des deux enseignants de cycle 3 ayant collaboré avec F. Ruellan durant près de quinze ans.

Quel plus bel hommage pouvait-on rendre à un chercheur trop tôt disparu ? La maladie l'a en effet soustrait à la communauté scientifique avant qu'il ait eu le temps d'écrire les ouvrages projetés à destination des chercheurs et des praticiens.

Ce qui est remarquable et qui signe la qualité du travail qu'il a réalisé, est que les données empiriques, tant par leur ampleur que par leur qualité, permettent un débat scientifique d'une telle richesse. Débat menés par les didacticiens et les psychologues que sont, dans l'ordre de leur contribution : D.-G. Brassart, J.-P. Bernié, B. Schneuwly, Y. Reuter et M. Brossard. Comme l'indique le sous-titre de l'ouvrage, il s'agit bien de penser avec F. Ruellan, de penser grâce à son travail, grâce aux données empiriques recueillies et à l'analyse qu'il en fait, de débattre du « *mode de travail pédagogique-didactique* » qu'il propose pour l'enseignement de l'écriture.

Les deux premiers chapitres qui constituent la première partie de l'ouvrage lui donnent la parole. Ils sont la reproduction de deux articles parus, l'un dans la revue *Recherche*, l'autre dans la revue *Pratiques*. Dans le premier, F. Ruellan expose comment, dans un projet d'écriture d'un recueil de contes avec des élèves de cycle 3, il a mis en œuvre un modèle socio-constructiviste. Comme il le rappelle, les Instructions Officielles affichent la nécessité de faire construire les compétences des élèves. Mais les précisions manquent quant aux modalités de mise en œuvre concrète de cette position de principe. Et comment procéder face à l'hétérogénéité des élèves ? Voilà, centralement, deux manques que le travail de F. Ruellan tente de combler, en inscrivant la construction de ces compétences dans le cadre d'une pédagogie du projet. Des choix théoriques clairs sont affirmés. Il s'agit de se situer dans la perspective d'une évolution du rapport des élèves à leur texte et à l'écriture de leur texte. Il s'agit pour cela de trouver les « *bricolages didactiques* », au sens noble du

terme, celui que lui donne M. de Certeau, qui soient de véritables opérationnalisations des principaux concepts vygotskiens. Ainsi, l'alternance interactive fait écho au paradigme de l'interactionnisme social ; l'élaboration de critères d'évaluation d'écrits renvoie à la notion d'outil sémiotique. Pour ne citer que ces deux exemples. Le « *mode de travail pédagogique-didactique* » proposé s'organise autour de trois types de situations articulées entre elles : des situations fonctionnelles, des situations différées et des situations de structuration. L'expérience est décrite et clairement illustrée grâce au suivi du parcours de deux élèves fortement contrastés. Avec le second chapitre, on entre plus directement dans l'analyse de l'expérience réalisée et au cœur de l'articulation entre recherche et pratique didactiques. En effet, les notions vygotskiennes du chapitre précédent sont revisitées à la lumière des données empiriques, à savoir les textes des élèves et des extraits d'entretiens. L'ensemble de cette première partie fournit la matière de la seconde partie de l'ouvrage, celle du débat scientifique avec F. Ruellan et à partir de ses données et ses analyses.

M. Brassart discute le modèle didactique expérimenté par F. Ruellan, en le situant par rapport à celui du Plan de Renovation de l'enseignement du français (1971) qui a largement inspiré les textes officiels entre 1972 et 1980. Ainsi situé dans l'histoire de la didactique du français, le modèle proposé prend sa valeur scientifique : il répond à des lacunes des modèles antérieurs, en particulier grâce à la prise en compte du niveau textuel (et non plus seulement phrastique) et grâce à la verbalisation dans le cadre des situations différées ; il laisse ouvertes des questions : comment prendre en compte l'« épilangagier », et pas seulement le « métalangagier » ? Comment prendre en compte les effets des rapports sociaux au langage ?

J.-P. Bernié, lui, choisit de discuter l'apport des situations différées : leur fécondité et leurs zones d'ombre. La notion de situation, dit-il, est le grand absent de la didactique du français. Quand elle apparaît, elle est calquée sur l'utilisation qu'en font les didacticiens des mathématiques. F. Ruellan change la donne en définissant la situation comme ce qui fait sens pour le sujet. Certes la notion doit encore être clarifiée par rapport à celle de phase. Certes aussi la question reste posée de savoir jusqu'où étendre les dimensions du processus d'apprentissage, car ces dimensions sont déjà très diverses dans les situations différées.

On voit ainsi comment chaque discutant s'inscrit dans le débat scientifique, en s'attachant à dégager les problèmes auxquels le modèle de F. Ruellan apporte des réponses ; en pointant ceux qu'il laisse ouverts. Loin d'être une remise en cause du modèle, ces contributions

ne font qu'asseoir sa valeur heuristique. C'est parce que sont résolues un certain nombre de questions que d'autres peuvent être posées.

B. Schneuwly poursuit le débat en essayant de dégager la contribution de F. Ruellan à la didactique de l'écriture. Son grand apport, dit-il, est de concilier l'entrée par les savoirs (grâce aux liens entre l'activité des élèves et les propositions structurantes de l'enseignant) et la logique du développement. L'introduction de situations différées, donc de situations médiatrices entre les situations fonctionnelles et les situations structurantes, éclaire le passage du savoir au faire. La grande nouveauté réside aussi dans la référence à une didactique des genres. Même si la spécificité du genre étudié, à savoir le conte, reste à étudier et à préciser.

La contribution d'Y. Reuter se présente comme un prolongement du travail de F. Ruellan. Il examine des questions que cette recherche permet de poser, de reposer, d'examiner sous un autre angle. Celle des relations entre didactique et pédagogie est rediscutée de manière très éclairante, du point de vue de la recherche didactique. Au terme de la discussion, Y. Reuter situe la recherche didactique en tension entre contenus disciplinaires et pédagogie. Le travail de F. Ruellan permet aussi de pointer la question des valeurs comme une dimension de la recherche didactique, dimension trop peu explorée du point de vue de la recherche, souligne-t-il.

Enfin, M. Brossard s'attache à une discussion approfondie de la manière dont on peut envisager les rapports entre Vygotski et les didactiques pour explorer, lui, les relations possibles entre les psychologues du développement et les didacticiens. Le développement de la personnalité, envisagé comme la transformation des rapports entre les fonctions psychiques devrait être étudié par les psychologues du développement. Quant aux didacticiens, à eux de « *mettre au travail* », pour leur propre compte, certains concepts et hypothèses de Vygotski. Psychologie du développement et didactique pourraient ainsi se féconder mutuellement.

La troisième et dernière partie de l'ouvrage est un témoignage de deux enseignants de cycle 3, M.-A. Ballenghien et B. Cauchy (dans la classe duquel F. Ruellan a recueilli les matériaux pour sa thèse). Là encore, et malgré, on s'en doute, l'émotion d'acteurs privés du moteur de leur équipe, sont discutés, sans complaisance, l'intérêt, mais aussi les limites, de la présence du chercheur dans la classe, de sa relation avec les enfants. Sont également évoqués les points de désaccords entre le chercheur et l'enseignant, chacun ayant ses objectifs et contraintes propres. L'analyse de ces désaccords dépasse l'anecdote et permet de pointer des variables qu'il faut nécessairement prendre en compte.

La diversité des thèmes et la richesse des discussions sont là pour témoigner de la valeur heuristique des travaux de F. Ruellan. Ce livre intéressera les chercheurs, jeunes chercheurs et chercheurs confirmés, psychologues du développement et didacticiens. Ils y trouveront des résultats, mais aussi une mine d'idées de recherches à venir. Associée à la lecture de la thèse monumentale de F. Ruellan (reproduite par l'Atelier national de reproduction des thèses de Lille, 9 rue Auguste Angellier, 59046 Lille cedex) la lecture et l'étude de ce livre fournit, sans nul doute, aux chercheurs en didactique de l'écriture des données théoriques et empiriques incontournables. Ce livre intéressera aussi les formateurs d'enseignants. Ils tireront profit, notamment, des minutieuses analyses des textes d'élèves, proposées par F. Ruellan à l'appui de son argumentation. Ces analyses sont autant de manières d'appréhender les acquisitions des élèves, au-delà de leurs difficultés réelles et de leurs lacunes. Les formateurs trouveront là les matériaux nécessaires pour former les enseignants dans leur nouveau rôle. Car, comme le dit F. Ruellan : « *Ce qui est en jeu, c'est la mutation des rôles de l'enseignant vers des conduites de médiation* ».

Catherine Barré-de Miniac  
IUFM de Grenoble

---

TANGUY Lucie. *Les instituts du travail : la formation syndicale à l'université de 1955 à nos jours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006. – 256 p. (Des sociétés).

Cet ouvrage vient, pour sûr, instruire sur une réalité mal connue (ou méconnue), celle de la formation ouvrière à laquelle certaines universités françaises proposent des cadres d'insertion et de développement. À ce jour, existent deux instituts nationaux et neuf instituts régionaux (le dernier a été créé au sein de l'université de Toulouse-Le Mirail en 2003).

On trouvera dans cet ouvrage dû à la sociologue Lucie Tanguy une tentative rigoureuse et résolue pour retracer l'histoire de ces instituts du travail depuis 1955, date fondatrice de l'institut de Strasbourg intégré à la Faculté de Droit et des Sciences politiques, avec pour directeur Marcel David.

L'ouvrage étudie les conditions et les facteurs sociohistoriques et idéologiques qui ont favorisé l'émergence de ces institutions, véritables innovations dans le champ de la formation syndicale. Il montre le rôle pionnier d'acteurs, issus des mouvements chrétiens, socialistes, marxistes, de

la résistance à l'oppression nazie, porteurs d'un projet humaniste, convaincus que l'idéal de la démocratie devait avoir pour corrélat une action culturelle unificatrice, respectueuse des diversités. Sans doute un tel idéal rejoint-il les exigences de réforme auxquelles en d'autres contextes, M. Monod, proche du ministre J. Zay en 1936, plus tard le psychologue H. Wallon et le physicien P. Langevin ont fortement contribué. Pour tous ces acteurs, malgré les différences que Lucie Tanguy souligne et explique, la connaissance, en particulier celle qui a trait à la législation et au droit du travail (introduits dans l'enseignement universitaire dans les années 1950) est indispensable au syndicalisme. Elle est un garant de la justice sociale. Les « missionnaires de la cause syndicale » (selon les termes de l'auteur), les directeurs influents d'instituts du travail tels David, Bartoli, Sellier étaient, par leur formation intellectuelle et dans leur fonction universitaire, des spécialistes d'économie et de droit. Si l'on se reporte à une partie de l'arrêté qui porte création du premier institut à Strasbourg, on perçoit quelques uns des axes principaux auxquels l'ensemble des instituts actuels, peu ou prou, se réfèrent dans leurs statuts et leurs pratiques. L'accent y est mis sur le développement de recherches et d'enseignements relatifs aux sciences du travail, sur l'organisation de sessions de formation à l'adresse de cadres du monde du travail et de colloques sur des thèmes économiques, législatifs, techniques, sur la documentation (cf. p. 46). L'auteur consacre utilement un chapitre de son ouvrage à analyser ce qui, à la fois lie et spécifie les instituts dans le système universitaire et le monde du travail et du syndicalisme en France. Selon elle, de leur situation singulière résultent des risques de marginalité relative. Mais elle montre qu'en raison même de leur situation les instituts ont permis, avec des fortunes et des résultats divers, une solide expérimentation de nouveaux rapports enseignants-enseignés, de nouveaux types de coopération et d'ajustement entre acteurs universitaires et des confédérations syndicales représentatives impliquées ensemble dans l'histoire des instituts du travail. Sont examinés, de façon précise et informée, les déterminants et les différents aspects de la « pédagogie hybride » (au sens originel de ce dernier terme) que développent ces instituts. De même que sont explorées les tensions que cette pédagogie peut engendrer sur le terrain de la formation, dans les représentations différentes que les partenaires (syndicalistes et enseignants universitaires) se font des thématiques à valoriser dans les programmes ainsi que des apports qu'ils jugent essentiels non seulement pour mieux savoir mais aussi pour mieux agir. « Savoir pour agir... », ainsi une stagiaire d'une session FO évalue-t-elle l'intérêt de la formation à laquelle elle a participé (cf. p. 156). L'expression est assurément consonante avec les objectifs que les instituts s'assignent et avec les moyens



qu'en général ils privilégient. Néanmoins, leur définition et leur mise en application, sont souvent objets d'interrogations sinon de litiges et susceptibles – l'auteur y insiste – d'instrumentalisation par la sphère politique. Si les principes de base du droit à la formation et à l'éducation ouvrières résistent et prévalent dans tous les instituts, il n'en demeure pas moins que les modes d'organisation, de gestion, d'insertion de chacun dans son environnement sont éminemment variables. Ainsi, à partir de l'exemple de l'institut de Grenoble dont elle fournit une étude serrée dans le chapitre 6, l'auteur conclut-elle : « la diversité des formes prises par cette institution universitaire hétéronome pourrait donner lieu à autant de monographies que d'instituts. Elles montreraient que les interprétations du modèle étaient arrimées aux contraintes de l'espace socioéconomique dans lequel ils s'implantaient et aux caractéristiques des personnes qui les mettent en œuvre ». Comme le chapitre 7 en donne des illustrations, cette diversité, les choix d'implantation des instituts sur le territoire sont toujours amplement subordonnés à des décisions négociées au plus haut niveau par le ministère du Travail et les différentes centrales syndicales. Les stratégies, les attentes, les visées de ces partenaires ne sont – sans que cela étonne – que très partiellement convergentes, dans la mesure où elles sont sous-tendues par des

conceptions hétérogènes des changements et du rôle des mouvements sociaux, des syndicats, de la formation dans l'orientation qu'ils peuvent prendre.

À l'évidence, un tel ouvrage par les faits qu'il rassemble et rend intelligibles, par les questions qu'il traite ou que, volontairement, il laisse ouvertes, par sa disponibilité à la discussion est apte à susciter de nouvelles recherches sur ce « segment » de la formation syndicale.

Travail de sociologie il est, indissociablement, un travail de « mémoire historique » qui n'ignore pas, à côté des documents « objectifs » qu'il réunit, « l'expérience irremplaçable de ceux qui ont vécu les événements », qui accomplissent leur devoir de mémoire sans que soit négligée l'exigence de vérité au cœur du travail de l'historien. Perspective que J.-P. Vernant défend dans son livre *Entre mythe et politique : 2. La traversée des frontières* (Paris : Éd. du Seuil, p. 127 *sqq*). Documents d'archives, compte-rendu de réunions, témoignages écrits et oraux d'acteurs des instituts contribuent à la réalisation de ce travail de sociologue et d'historienne que Lucie Tanguy propose dans son ouvrage.

Alain Baubion-Broye  
Université Toulouse 2-Le Mirail



## La revue a reçu...

- Agora : débats/jeunesse, 2006, n° 40 : « La démocratie associative ? Perspectives historiques », dossier coordonné par Francis Lebon, Jean-Claude Richez & Françoise Têtard.
- ATTALI Michaël (dir.). *Le SNEP : une histoire en débat*. Dijon : Éd. universitaires de Dijon, 2006. – 142 p. (Territoires contemporains, Cahiers de l'IHC ; n° 9).
- AUBRET Jean-Pierre. *Adolescence, parole et éducation : penser de nouvelles frontières*. Paris : L'Harmattan, 2006. – 330 p. (Le travail du social).
- BARRÈRE Anne. *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Paris : PUF, 2006. – 184 p. (Éducation & société).
- BAUTIER Élisabeth (dir.). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale, 2006. – 256 p. (Pédagogie/formation).
- BÉGUIN-VERBRUGGE Annette. *Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2006. – 313 p. (Acquisition et transmission des savoirs : communication).
- BÉLISLE Rachel & BOURDON Sylvain (dir.). *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*. Laval [Québec] : Presses de l'université Laval, 2006. – 246 p.
- BÉZILLE Hélène & COURTOIS Bernadette (dir.). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Éd. de la Chronique Sociale, 2006. – 256 p. (Pédagogie/Formation).
- BRETON Philippe. *L'incompétence démocratique : la crise de la parole aux sources du malaise (dans la) politique*. Paris : La découverte, 2006. – 262 p. (Cahiers libres).
- Carrefours de l'éducation*, 2006, n° 21 : « Questions de didactique ».
- CHALMEL Loïc. *Oberlin : le pasteur des Lumières*. Strasbourg : La Nuée bleue, 2006. – 237 p.
- CHAMBON André. « Pays » et éducation : une rencontre à venir ? *Vienne-Cantal/Corrèze* Paris : L'Harmattan, 2006. – 261 p.
- CHARLES Frédéric & LEGENDRE Florence. *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école : étude comparative*. Paris : Sudel, 2006. – 217 p. (Cahiers du centre Henri Aigueperse ; 48).
- Échanger : valorisation des pratiques innovantes*, 2006, n° 74 : « Conseil de classe ».
- CONDETTE Jean-François. *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940, tome II, Dictionnaire biographique*. Lyon : INRP, 2006. – 411 p. (Histoire biographique de l'enseignement).
- Eccos : revista científica*, 2005, vol. 7, n° 2 : « Pesquisa educacional e cotidiano escolar ».
- ECKERT Henri. *Avoir vingt ans à l'usine*. Paris : La Dip-sute, 2006. – 218 p.
- ERTL Hubert (éd.). *Cross-national Attraction in Education : accounts from England and Germany*. Oxford : Symposium Books, 2006. – 220 p.
- ESTIENNE Françoise & PIÉRART Bernadette (dir.). *Les bilans de langage et de voix : fondements théoriques et pratiques*. Paris : Masson, 2006. – 300 p.
- International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Revue internationale de l'éducation*, 2006, vol. 52, nos 3-4 : « Education and Poverty Reduction », coordonné par Cristovam Buarque, Vida A. Mohorcic Spolar & Tieïado Zhang.
- GRANDIÈRE Marcel. *La formation des maîtres en France : 1792-1914*. Lyon : INRP, 2006. – 221 p. (Éducation, histoire, mémoire).
- HOFSTETTER Rita & SCHNEUWLY Bernard (éd.). *Passion, fusion, tension : New Education and Educational Sciences/Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation : End 19th-middle 20th century/fin du XIX<sup>e</sup>-milieu du XX<sup>e</sup> siècle*. Bern : P. Lang, 2006. – 397 p. (Exploration. Éducation : histoire et pensée).
- ISIMAT-MIRIN Maryse. *Guide anti-stress de l'enseignant*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale, 2006. – 120 p. (Savoir communiquer).

- L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2006, vol. 35, n° 1.
- LANI-BAYLE Martine. *Taire et transmettre : les histoires de vue au risque de l'impensable*. Lyon : Éd. de la Chronique Sociale, 2006. – 187 p. (Comprendre les personnes).
- Le Télémaque : philosophie-éducation-société*, 2006, n° 29 : « Éducation et altérité ».
- LEBRUN Johanne ; BÉDARD Johanne ; HASNI Abdelkrim & GRENON Vincent. *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Laval (Québec) : Presses de l'université Laval, 2006. – 356 p. (Formation et profession).
- LENOIR Yves & BOULLIER-LOUDOT Marie-Hélène (dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Laval (Québec) : Presses de l'université Laval, 2006. – 381 p. (Formation et profession).
- LUGAZ Candy & DE GRAUWE Anton (dir.) ; BALDÉ Djénabou ; DIAKHATÉ Cheikh ; DOUGNON Denis ; MOUSILIOU Moustapha & ODUSHINA David. *École et décentralisation : résultats d'une recherche en Afrique francophone de l'Ouest*. Paris : UNESCO : Institut international de planification de l'éducation, 2006. – 144 p.
- NICHOLLS Jason (éd.). *School History Textbooks across Cultures : international debates and perspectives*. Oxford : Symposium Books, 2006. – 280 p. (Oxford Studies in Comparative Education).
- PAQUAY Léopold ; CRAHAY Marcel & DE KETELE Jean-Marie (dir.). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman / préface de Marc Bru*. Bruxelles : De Boeck, 2006. – 280 p. (Pédagogies en développement).
- PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne & REUTER Yves (éd.). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Ville-neuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2006. – 208 p. (Acquisition et transmission des savoirs : éducation et didactiques).
- Perspectives documentaires en éducation*, 2005, n° 62 : « Diffusion des résultats de la recherche : une nouvelle donne numérique », dossier coordonné par Ghislaine Chartron.
- PLUCHET Blandine & ROCHETTI Virginie (illustratrice). *Fisie Ka et les énergies renouvelables*. Paris : Éd. du Pommier, 2006. – 63 p. (Romans & plus junior).
- PONTHIEUX Sophie. *Le capital social*. Paris : La Découverte, 2006. – 121 p. (Repères : sociologie ; 458).
- RAUCENT Benoît & VANDER BORGHTE Cécile (dir.). *Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* Bruxelles : De Boeck, 2006. – 448 p. (Pédagogies en développement).
- RIOPEL Marie-Claude. *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval (Québec) : Presses de l'université Laval, 2006. – 206 p. (Formation et profession).
- RIPORTELLA Laure. *Le texte littéraire en classe d'espagnol*. Lyon : INRP, 2006. – 221 p. (Didactiques, apprentissages, enseignements).
- Sciences humaines*, 2006, hors-série spécial, n° 5 : « L'école en questions ».
- SELLENET Catherine. *Les assistantes maternelles : de la garde à l'accueil affectif*. Paris : L'Harmattan, 2006. – 194 p. (Savoir et formation).
- SELLENET Catherine. *Le parrainage de proximité pour enfants : une forme d'entraide méconnue*. Paris : L'Harmattan, 2006. – 201 p. (Savoir et formation).
- SIROTA Régine (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006. – 325 p. (Lien social).
- TOZZI Michel. *Débattre à partir des mythes : à l'école et ailleurs*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale, 2006. – 203 p. (Pédagogie : formation).
- TOUATI Claude-Rose & Lucien-Guy. *Guide du formateur en situation*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale, 2006. – 111 p. (Pédagogie formation)
- TRAHAR Sheila (éd.). *Narrative Research on Learning : comparative and international perspectives*. Oxford : Symposium Books, 2006. – 280 p. (Bristol Papers in Education : Comparative and International Studies ; 2).
- TROGER Vincent (coord.). *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Auxerre : Éd. Sciences humaines, 2006. – 272 p. (Les dossiers de l'éducation).
- VAN HAECHT Anne. *L'école à l'épreuve de la sociologie : la sociologie de l'éducation et ses évolutions / préface de Jean-Louis Derouet*. Bruxelles : De Boeck, 2006. – 247 p. (Ouvertures sociologiques) [3<sup>e</sup> éd.].
- VIRY Laurence. *Le monde vécu des universitaires : ou la République des Egos*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006. – 359 p. (Lien social).

## **Local areas of interdependent and interacting schools: a European comparative study**

Traduits par Marcel Rieu

*Agnès van Zanten* – How schools work and compete: learning from a European survey

p. 9

This article focuses on how competition for the main resource, the students and especially good students, affects the way schools function. This work is based on data gathered from six areas in five European countries. It first looks at the effects of competition on different fields of the schools' activities: recruiting students, offering options, promotion strategies, class organization, programs for failing students and discipline. Then it analyses the different ways the schools answer to competition according to their involvement in the competition process and their ranking within the local context being studied. The conclusions emphasize the numerous effects of competition in spite of local and national changes, and the need to take into account their influence, along with the influence of national and local education policies and that of the schools' internal dynamics when studying schools' activities. It turns out to be all the more important since many of those effects look negative because they tend to reinforce segregation and inequality between schools as well as within them.

*Bernard Delvaux, Magali Joseph* – Hierarchy and competition between schools: the case of a Belgian local area

p. 19

Families' freedom of choice and schools' autonomy are two rules essential to the French-speaking education system in Belgium. In this environment, families and schools – the main protagonists in the process of splitting the pupils into schools – use logical strategies which take part in keeping a hierarchy between schools. The authors analyse those mechanisms taking the example of a deprived urban local area with twenty-three interdependent secondary schools. Their interdependencies and hierarchical positions are defined from a statistical analysis of the movements of students between the schools as well as the educational and socio-economic characteristics of school enrolments. Then the article studies how the strategies chosen by the families and the schools take into account the relative positions of the schools in the school hierarchy and contribute as such to reproducing this hierarchy structure.

*Catherine Barthon, Brigitte Monfroy* – The socio-spatial dimensions of interdependency between junior high schools: the example of Lille (France)

p. 29

This article aims to throw light on the socio-academic dynamics which organize how students are divided into the junior-high schools in Lille. A big social segmentation is one of the main features of the enrolments of students to the different Lille schools. Those schools can be hierarchically sorted according to the social origins of their students. Observing the movements and divisions of the students allows to objectify the making of the hierarchy structure of these schools in connection with the parents' choices and perception. The study shows that the urban dynamics joined to governmental regulation

modes and the school principals' policies make a sort of "system" to create a school area where the traditional division between public and private gives way to an area of interdependency which includes all the junior-high schools in Lille. Analysing how this area works allows to better understand the elements that make up the segregative logics that are structuring the way the students are divided into those junior-high schools today.

*Iván Bajomi, Eszter Berényi, Gábor Eröss, Anna Imre* – Relations of interdependency between schools in a Budapest district: positions, strategies and differences

p. 39

Hungarian schools use a wide range of strategies. Those strategies are particularly developed when the parents get to choose – usually freely – a school for their six-year-old children. This choice is a deciding factor in the children's academic future. Therefore, competition between schools is very often exaggerated and the positions of the schools are not equalitarian. Their differences don't come only from the social background of the district population or the true social background of the students, but also the locations of the schools in the local area, their sizes, and the connections their principals have developed with the city council. Some schools try to bring over mainly upper class children, others are forced to specialize in welcoming students experiencing learning difficulties and there are also some bipolar schools that offer classes for the elite as well as "regular" classes, enrolling a great number of underprivileged students. Except for the schools whose strategies have already been mentioned, a few schools have not been mobilized.

*João Barroso, Sofia Viseu* – From school regulation based on supply to regulation based on demand: the making of a school interdependency area

p. 51

This article reports the main results of an empiric study done as part of a much wider research project on the emergence of new modes of regulation in educational policies. We analyse here the paths taken by the students in the transition period at the end of their compulsory schooling and beginning of secondary school in a group of nine schools of a defined urban area close to Lisbon, Portugal. The results show that (contrary to the unchanging criteria of school districts boundaries) schools in the same area don't have the same importance in the way children are attracted to them. The study also shows that the relations between supply and demand, the principals' policies to attract students, and the families' strategies for "choosing a school" create an interdependency area between those schools. It promotes the emergence of a new mode of regulation, compromise between educational policies and actions.

*Bernard Delvaux* – Competition between schools and students segregation in six European local areas

p. 63

This article gives a comparative analysis of six European urban local areas located in five different European countries. Although the school systems studied here are different because of the nature of the measures taken to control the way the students split into the schools, we can see in the six areas, phenomena to establish hierarchy structures and students segregation based on social and academic criteria. To understand how different regulation measures can produce partly

similar effects, we analyse the action logics used by the families and the schools and show how those two forces compete on this issue of splitting up students, mobilising strategies adapted to local contexts and regulation measures. Whatever regulation measures are used, the difference in resources typical of both schools and families, contribute in this way to create or reproduce students segregation and the hierarchy structure between schools.

Yves Alpe – Does a cultural deficit exist in country students?

p. 75

For many years the school system has been condemning the difficulties met by the students coming from country schools. The cause put forward refers to the consequences of isolation, geographical as well as social, and the origin of a "cultural deficit" that in turn would explain why country students don't achieve as well. Research work done since 1999 as part of Country Schools Monitoring (*Observatoire de l'école rurale*) questions this diagnosis. It also shows that schools – junior-high schools in particular – do not fully fulfil the cultural task that has been assigned to them in the pursuit of equal opportunities for all.

Anne Barrère – School principals faced with the teachers: stakes and conflicts of teacher autonomy

p. 89

The article offers to consider the relations between school principals and teachers in junior-high and high schools on the subject of the new stakes conferred when the principals are given a new educational role while teacher autonomy is not being questioned. From a qualitative survey on the principals' daily work, we will analyse how different tensions are mounting around the two opposite trends. The school gets more class-oriented through a number of teaching strategies paid for and sometimes animated by school administrations; classes open up, mainly when there are class management problems that teachers don't want or wish to take care of by themselves. The article finally leads us to define school as an area of always-evolving conflicts, where, beyond the problematic of the unions, local appraisal and support to teachers have to play a major role.

Georges Felouzis – Attractivity and differentiation of colleges: analysing a case in Aquitaine, France

p. 101

The article tackles the issue of territorializing higher education as far as students' records are concerned. It takes into account all the students who registered for the first time in colleges and universities in 1997 in Aquitaine. There were about 11,800 students. The article proposes a set of indicators (theoretical number of students per school, rate of local recruiting, rate of openings reserved for local students and rate of students from out of the district). Their variations according to the schools and the subjects show mainly three facts:

1. The attractivity of a school depends on totally different elements like status (delocalised or fully operational), location, size and subjects taught;
2. This attractivity has consequences on the nature of the students in each school, measured by the ratio of students on time, students with high school diplomas in the fields of arts & literature / science / math / economics, and upper-middle class students;
3. the nature of the programs offered in a given subject in Aquitaine greatly affects the social and academic elements of the people on campus. The comparison between the students expected and actually there shows big differences that indicate a division of the work between main campuses and their delocalised sites.

Today's training programs for professions in human services (teaching, health, education, social and socio-cultural work, allied health) are often composed of written projects. This research magazine on written documents produced for professionalisation purposes (thesis, portfolios, papers, etc.) focuses first on the theoretical bases for such work, the skills they help develop, the reservations that people might sometimes have about it and the variety of professionalising written documents. The research work on those writings are analyzed around three main themes: observing professionalisation, their writing features and the different ways in which they are written, the relations between writing and training processes. The conclusion underlines several trends shared internationally and opens up new horizons for future research.



**Los espacios locales de interdependencia entre establecimientos: una comparación europea.**

Traduits par Anne-Marie Merlet \*

*Agnès van Zanten* – Competición y funcionamiento de los establecimientos escolares: las lecciones de una encuesta europea

p. 9

Este artículo se interesa por los efectos sobre el funcionamiento de los establecimientos de la competición acerca del recurso principal que representan los alumnos, sobre todo los "buenos" alumnos, y eso a partir de datos reunidos en seis espacios locales de cinco países europeos. Examina en primer lugar los efectos de la competición sobre diferentes campos de actividad de los establecimientos: la matriculación de los alumnos, la oferta de opciones, las estrategias de promoción, la organización de las clases, la ayuda a los alumnos en dificultad y la disciplina. Analiza después las variaciones entre establecimientos en las respuestas a la competición según el grado de competencia y su posición jerárquica en los contextos locales considerados. Las conclusiones recalcan los múltiples efectos de la competición, a pesar de las variaciones locales y nacionales, y la necesidad de tener en cuenta su influencia, junto a la de las políticas educativas nacionales y locales y a la de las dinámicas internas, en el estudio de la actividad de los establecimientos. Esto se revela tanto más importante cuanto que muchos de estos efectos parecen negativos ya que tienden a reforzar las segregaciones y las desigualdades entre establecimientos y dentro de éstos.

*Bernard Delvaux, Magali Joseph* – Jerarquía escolar y competición entre escuelas: el caso de un espacio local belga

p. 19

La libertad de elección de las familias y la autonomía de los establecimientos escolares son dos reglas del juego esenciales del sistema educativo belga francófono. En ese contexto y en el seno de cada espacio local, es donde las familias y los establecimientos – principales actores del proceso de repartición de los alumnos entre escuelas – hacen alarde de las lógicas de acción que contribuyen a mantener las jerarquías entre establecimientos. Los autores analizan esos mecanismos tomando como ejemplo un espacio local urbano desfavorecido que incluye veintitrés escuelas secundarias interdependientes. Las interdependencias y las posiciones jerarquizadas de estos establecimientos se describen a partir del análisis estadístico de los flujos de alumnos entre escuelas así como de las características académicas y socio-económicas de los alumnos. El artículo analiza después cómo las lógicas de acción de las familias y de los establecimientos toman en cuenta las posiciones relativas de los establecimientos en la jerarquía escolar, y combinándose, contribuyen a la reproducción de esta jerarquía.

*Catherine Barthon, Brigitte Monfroy* – Las dimensiones socio-espaciales de la interdependencia entre colegios: el ejemplo de Lila (Francia)

p. 29

Este artículo se propone aclarar las dinámicas socio-escolares que organizan la repartición de los alumnos entre los colegios de la ciudad de Lila. Una

\* La rédaction remercie Nicolas Favelier et Nuria Serrano pour leur aide.

fuerte segmentación social caracteriza la repartición de los alumnos entre los colegios de Lila que pueden jerarquizarse según el origen social de su público. La observación de los flujos y de los modos de repartición de los alumnos permite objetivar la jerarquización de estos establecimientos en relación con las elecciones y las percepciones de los padres. El estudio muestra que las dinámicas urbanas articuladas a los modos de regulaciones administrativos y a las políticas practicadas por los jefes de establecimiento hacen "sistema" para formar un espacio escolar en el que las fronteras tradicionales entre sector público y privado se borran en beneficio de un espacio de interdependencia que incluye el conjunto de los colegios de Lila. El análisis del funcionamiento de este último permite comprender mejor los elementos que constituyen las lógicas segregativas que estructuran hoy día la repartición de los alumnos dentro de esos colegios.

*Iván Bajomi, Eszter Berényi, Gábor Eröss, Anna Imre* – Relaciones de interdependencia entre las escuelas de un distrito de Budapest: posiciones, lógicas de acción y desigualdades

p. 39

Las lógicas de acción de los establecimientos húngaros son muy diversificadas y se manifiestan sobre todo cuando los padres se ven inducidos a elegir – libremente en principio – una escuela para su hijo de seis años, elección determinante desde el punto de vista de su futura carrera escolar. Por eso la competencia entre establecimientos se ve a menudo exacerbada y las posiciones de las escuelas son desigualitarias. Estas desigualdades no resultan sólo de la composición social del sector o de la composición social real de los alumnos, sino también de la posición geográfica de la escuela dentro del espacio local, de su tamaño, o también de las relaciones más o menos privilegiadas que los jefes de establecimientos mantienen con la alcaldía. Algunas escuelas tratan de atraer sobre todo a los niños procedentes de las capas sociales superiores, otras se ven obligadas a especializarse en la acogida de niños en dificultad y también existen escuelas bipolares que a la vez que abre clases de selección, también tienen clases llamadas "normales" que escolarizan un número importante de alumnos desfavorecidos. Además de los establecimientos caracterizados por las estrategias mencionadas más arriba, existen también algunas escuelas no movilizadas.

*João Barroso, Sofia Viseu* – De la regulación por la oferta escolar a la regulación por la demanda: la construcción de un espacio de interdependencia entre establecimientos escolares

p. 51

Este artículo presenta los principales resultados de un estudio empírico realizado en el marco de un proyecto de investigación más amplio sobre la emergencia de nuevos modos de regulación de las políticas educativas. Hemos analizado las trayectorias de los alumnos en la transición entre el final de la escolaridad obligatoria y el principio de la enseñanza secundaria, dentro de un conjunto de nueve establecimientos que pertenecen a un territorio urbano preciso, en un municipio limítrofe de Lisboa. Los resultados obtenidos muestran (por oposición a los criterios uniformes de la repartición escolar geográfica) que las escuelas de un mismo territorio ocupan puestos distintos en lo que se refiere a la atracción que ejercen sobre los alumnos. El estudio muestra así mismo que el juego entre la oferta y la demanda escolar, las lógicas de acción de los jefes de establecimientos y las estrategias familiares para la "elección de la escuela" crean un

espacio de interdependencia entre los establecimientos que favorece la emergencia de un nuevo modo de regulación intermediario de la política y de la acción educativas.

*Bernard Delvaux* – Competición entre escuelas y segregación de los alumnos dentro de seis espacios locales europeos

p. 63

Este artículo propone un análisis comparativo de seis espacios locales urbanos situados en cinco países europeos diferentes. Aunque los sistemas escolares estudiados se distinguen por la naturaleza de los dispositivos instalados para controlar la repartición de los alumnos entre escuelas, se observan en los seis espacios fenómenos de jerarquización de las escuelas y de segregación de los alumnos según sus características sociales y académicas. Para comprender cómo los dispositivos de control diferentes producen efectos en parte similares, analizamos las lógicas de acción de las familias y de las escuelas y mostramos cómo esos actores entran en competencia sobre esa cuestión de la repartición de los alumnos, movilizand o estrategias adaptadas al contexto local y a los dispositivos de control. La desigualdad de recursos, que caracteriza tanto los establecimientos como las familias, contribuye así, cualesquiera que sean los dispositivos de control, a fundar y a reproducir la segregación de los alumnos y la jerarquía de las escuelas.

*Yves Alpe* – ¿Existe un “déficit cultural” en los alumnos rurales?

p. 75

La institución escolar transmite desde hace muchos años un discurso que estigmatiza sobre “las dificultades” encontradas por los alumnos procedentes de la escuela y del colegio rural. La causa invocada remite a menudo a las consecuencias de un aislamiento a la vez geográfico y social, que conduce a un “déficit cultural”, que explicaría a su vez el menor éxito escolar de los alumnos rurales. Las investigaciones realizadas en el marco del Observatorio de la escuela rural desde 1999 vuelven a discutir este diagnóstico; también muestran que la escuela – y quizás aún más el colegio – no desempeñan plenamente el papel cultural que se les atribuye en la búsqueda de la igualdad de las posibilidades de éxito escolar.

*Anne Barrère* – Los jefes de establecimiento frente a los docentes: lo que está en juego y conflictos de la autonomía pedagógica

p. 89

El artículo se propone considerar las relaciones entre jefes de establecimiento y docentes en los colegios e institutos en torno a nuevos objetivos conferidos por la atribución de un papel pedagógico a los primeros, sin que se haya discutido la autonomía de los segundos. A partir de una encuesta cualitativa que trata del trabajo diario de los directores de colegios y de los directores de institutos, se analizará cómo se organizan diferentes tensiones en torno a dos movimientos inversos. El establecimiento se acerca a la clase a través de cierto número de dispositivos pedagógicos de los que se hacen cargo y a veces animan los directores de establecimientos; la clase sale de sí, principalmente con motivo de problemas de gestión de clase a los que los docentes no pueden o no quieren hacer cara solos. Nos veremos llevados por fin a definir el establecimiento escolar como un espacio de conflictos en evolución, en el que, más allá de las problemáticas sindicales, la pericia local y la ayuda a los docentes se ven inducidas a desempeñar un papel superior.

*Georges Felouzis* – Atractivo y diferenciación de las áreas universitarias: un análisis en Aquitania

p. 101

El artículo propone una reflexión sobre la territorialización de la enseñanza superior desde el punto de vista de los recorridos estudiantiles. Considera el conjunto de los estudiantes matriculados por primera vez en 1997 en una área universitaria en Aquitania, lo que corresponde a unos 11800 estudiantes. Propone un conjunto de indicadores (número teórico de estudiantes por área, tasa de matriculación local, tasa de retención local y tasa de estudiantes procedentes de otra academia) cuyas variaciones según el área de estudio y el recorrido muestran tres hechos esenciales. 1) El atractivo de las áreas depende de factores muy variados como por ejemplo el estatuto (deslocalizado o de pleno ejercicio), la situación geográfica, el tamaño y la asignatura enseñada. 2) Este atractivo tiene consecuencias sobre la naturaleza del público de cada área y recorrido, medida por la proporción de estudiantes de edad normal, de bachilleres generales y de medio ejecutivo. 3) La naturaleza de la oferta de formación en una asignatura dada en Aquitania influye claramente en la composición social y académica de las diferentes áreas. La comparación entre el público "esperado" y el público "observado" muestra claras diferencias que reflejan una división del trabajo entre las áreas centrales y sus antenas deslocalizadas.

*Jacques Crinon, Michèle Guigue* – Escritura y profesionalización

p. 117

La formación a las profesiones que conciernen lo humano (enseñanza, educación, oficios de lo social y lo sociocultural, de la salud y de la asistencia) a menudo conlleva hoy día dispositivos de escritura. Este examen de las investigaciones sobre los escritos producidos con un objetivo de profesionalización (informes, portfolios, diarios...) examina primero los fundamentos teóricos de estas prácticas, las competencias que contribuyen a construir, las reticencias que suscitan a veces y la diversidad de las formas de escritos profesionalizantes. Las investigaciones que tratan de los escritos mismos se analizan según tres ejes: la observación de la profesionalización, las características de los escritos y de las maneras de escribir, la articulación entre procesos de escritura y procesos de formación. La conclusión subraya algunas tendencias comunes, más allá de las fronteras, y abre perspectivas para investigaciones venideras.

### Lokalgebiete und wechselseitige Abhängigkeit zwischen Lehranstalten: ein europäischer Vergleich

Traduits par Roland Boichon

*Agnès van Zanten* – Wettkampf und Betrieb der Schulanstalten: die Ergebnisse einer europäischen Untersuchung

p. 9

Dieser Artikel interessiert sich dafür, wie sich der Wettkampf um die Hauptressource – nämlich die Schüler (vor allem die „guten“) – auf den Betrieb der Schulanstalten auswirkt. Diese Untersuchung wurde aufgrund von Daten geführt, die in sechs Lokalgebieten aus fünf europäischen Ländern gesammelt wurden. Es wird in erster Linie die Auswirkung des Wettkampfes auf verschiedene Aktivitätsfelder der Schulanstalten betrachtet: die Rekrutierung der Schüler, das Angebot an Wahlfächern, die Werbestrategien, die Organisation der Klassen, die Hilfeleistung für problembelastete Schüler und die Disziplin. Dann analysiert man die Schwankungen zwischen Schulanstalten in der Art und Weise, wie sie dem Wettkampf je nach Konkurrenzgrad und hierarchischer Position im jeweiligen lokalen Kontext entgegenkommen. Die Ergebnisse setzen den Schwerpunkt auf die zahlreichen Auswirkungen des Wettkampfes, trotz lokaler und nationaler Schwankungen, und auf die Notwendigkeit, diesen Einfluss neben dem der nationalen und lokalen Erziehungspolitik und dem der internen Dynamiken bei der Untersuchung der Aktivitäten der Schulanstalten zu berücksichtigen. Die Berücksichtigung dieses Einflusses ist von um so größerer Bedeutung, als viele dieser Auswirkungen sich als negativ erweisen, denn sie neigen dazu, die Trennungen und Ungleichheiten zwischen und in den Schulanstalten zu verstärken.

*Bernard Delvaux, Magali Joseph* – Hierarchie in der Schule und Wettkampf zwischen Schulen: der Fall eines belgischen Lokalgebiets

p. 19

Die Wahlfreiheit und die Autonomie der Schulanstalten sind zwei wesentliche Regeln des belgischen französischsprachigen Schulsystems. In diesem Zusammenhang handeln in jedem Lokalgebiet Familien und Schulanstalten – die ja die Hauptakteure des Verteilungsprozesses der Schüler in die jeweiligen Schulen sind – nach Strategien, die dazu beitragen, die Hierarchie zwischen Schulanstalten aufrechtzuerhalten. Die Autoren analysieren diese Vorgänge mit dem Beispiel eines problembelasteten städtischen Lokalgebiets, in dem sich 23 Sekundarschulen befinden, die voneinander abhängig sind. Diese gegenseitige Abhängigkeit und die hierarchisierten Stellungen dieser Schulanstalten werden beschrieben, indem man von der statistischen Analyse sowohl der Schülerströmen zwischen den verschiedenen Schulen wie der akademischen und sozioökonomischen Merkmale der Schülerschaft ausgeht. Der Artikel analysiert dann die Prinzipien, nach denen Familien und Schulanstalten handeln und wie sie dabei die relative Stellung der Schulanstalten in der Hierarchie zwischen Schulen berücksichtigen und wie die Zusammenwirkung dieser Bewegungen zur Aufrechterhaltung eben dieser Hierarchie beitragen.

*Catherine Barthon, Brigitte Monfroy* – Die sozialen und räumlichen Aspekte der gegenseitigen Abhängigkeit zwischen *Collèges*\*: das Beispiel der französischen Stadt Lille

p. 29

Folgender Artikel nimmt sich vor, die gesellschaftlich-schulische Dynamik unter der Lupe zu nehmen, die der Verteilung der Schüler zwischen den verschiedenen *Collèges* in der Stadt Lille zugrunde liegt. Typisch für die Schülerverteilung zwischen den *Collèges* in Lille ist eine starke soziale Segmentierung. Diese Schulen können nach der sozialen Herkunft ihrer Schülerschaft klassifiziert werden. Die Beobachtung der Strömen und der Verteilungsvorgänge der Schüler ermöglicht es, die Hierarchisierung dieser Schulanstalten in Zusammenhang mit den Wahlen und den Wahrnehmungen der Eltern zu objektivieren. Die Forschungsarbeit zeigt, dass die städtischen Dynamiken in Zusammenhang mit den amtlichen Regulierungsmoden und den Politikformen, die die Schulleiter führen, sich als „System“ zusammensetzen, um ein schulisches Feld zu bilden, in dem die traditionellen Grenzen zwischen privaten und öffentlichen Schulen verschwinden, zum Vorteil von einem Feld der gegenseitigen Abhängigkeit, das sämtliche *Collèges* in Lille umfasst. Wir haben die Art und Weise analysiert, wie es funktioniert, was uns ermöglicht hat, die Bestandteile der Teilungsprinzipien zu erfassen, die heutzutage der Schülerverteilung in diesen *Collèges* zugrunde liegen.

\* Das *Collège* betrifft in Frankreich alle Schüler zwischen 11 und 15 und entspricht etwa den Klassen 6 bis 9 im deutschen Schulsystem.

*Iván Bajomi, Eszter Berényi, Gábor Eröss, Anna Imre* – Gegenseitige Unabhängigkeit zwischen den Schulen eines Budapester Bezirks: Stellungen, Handlungsprinzipien und Ungleichheiten

p. 39

Die Handlungsprinzipien der ungarischen Lehranstalten sind sehr verschieden und kommen besonders dann zum Vorschein, wenn die Eltern vor der – im Prinzip freien – Wahl einer Schulform für ihr sechsjähriges Kind stehen, eine Wahl, die für die zukünftige Schulkarriere ihres Kindes ausschlaggebend ist. Dementsprechend ist die Konkurrenz zwischen Lehranstalten oft extrem scharf und die Stellungen der Schulen sind ungleich. Diese Ungleichheiten ergeben sich nicht nur aus der sozialen Zusammensetzung des Schulbezirks oder etwa aus der eigentlichen sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft, sondern auch aus der geographischen Lage der Schule im Lokalgebiet oder aus den mehr oder weniger bevorzugten Beziehungen, die die jeweiligen Schulleiter mit den jeweiligen städtischen Behörden pflegen. Gewisse Schulen versuchen, vor allem Kinder aus den oberen sozialen Schichten anzuziehen, anderen dafür bleibt keine andere Wahl, als sich darauf zu spezialisieren, Schüler mit Schwierigkeiten zu empfangen. Dazu gibt es auch noch bipolare Schulen, die neben Elitenklassen auch sogenannte „normale“ Klassen haben und eine beträchtliche Zahl benachteiligter Schüler zählen. Außer den durch ihre oben genannten Strategien charakterisierten Schulen gibt es auch einige Schulen, die diesem Muster nicht folgen.

*João Barroso, Sofia Viseu* – Regulierung durch das schulische Angebot und Regulierung durch die Nachfrage: die Bildung eines Felds der gegenseitigen Unabhängigkeit zwischen Schulen

p. 51

Vorliegender Artikel legt die Hauptergebnisse einer empirischen Forschungsarbeit vor, die im Rahmen eines breiteren Forschungsprojekts über die Erscheinung neuer Regulierungsweisen der Schulpolitikformen durchgeführt wurde. Wir haben die Karriere der Schüler in dem

Übergang zwischen dem Ende der Schulpflicht und dem Anfang der Sekundarstufe in einer Gruppe von neun Schulen analysiert, die einem bestimmten Stadtteil einer an Lissabon grenzenden Kleinstadt angehören. Diese Ergebnisse zeigen, (im Gegensatz zu den einheitlichen Kriterien der Schulkarte), dass die Schulen eines selben Stadtteils verschiedene Stellungen einnehmen, was ihre Anziehungskraft über die Schüler betrifft. Die Forschungsarbeit zeigt auch, dass das Spiel zwischen Schulangebot und -nachfrage, die Handlungsprinzipien der Schulleiter und die Strategien in der Familie zur „Wahl der Schule“ ein Feld der gegenseitigen Unabhängigkeit zwischen den Schulen schaffen, die die Erscheinung einer neuen Regulierungsform zwischen der Erziehungspolitik und der erzieherischen Handlung fördert.

*Bernard Delvaux* – Wettbewerb zwischen Schulen und Schülertrennung in sechs europäischen Lokalgebieten

p. 63

Dieser Artikel legt eine vergleichende Analyse von sechs städtischen Lokalgebieten in 5 verschiedenen europäischen Ländern vor. Obwohl die unter der Lupe genommenen Schulsystemen sich durch die Art und Weise unterscheiden, wie sie die Schülerverteilung zwischen Schulen regulieren, beobachtet man in den sechs Gebieten Formen von Hierarchisierung der Schulen und von Schülertrennung nach ihren sozialen und akademischen Merkmalen. Um zu verstehen, wie verschiedenartige Regulierungssysteme zum Teil vergleichbare Folgen bewirken, analysieren wir die Prinzipien nach denen Familien und Schulen handeln. Wir zeigen auch, wie diese Akteure über diese Frage der Schülerverteilung in Konkurrenz kommen und dabei Strategien aufweisen, die sich dem lokalen Kontext und den Regulierungsweisen anpassen. Die Ungleichheit in den Einnahmen, die sowohl Schulen als auch Familien betrifft, trägt folglich dazu bei, wie die Regulierung auch immer organisiert wird, die Schülertrennung und die Schulhierarchie zu begründen und aufrechtzuerhalten.

*Yves Alpe* – Gibt es ein « kulturelles Defizit » bei ländlichen Schulen?

p. 75

Die Schulinstitution verbreitet seit vielen Jahren eine brandmarkende these über die „Schwierigkeiten“, auf die die Schüler aus ländlichen Schulen und *Collèges* stoßen. Die Ursache sei oft bei den Konsequenzen einer ebenso geographischen wie sozialen Isolierung zu suchen, die ein „kulturelles Defizit“ mit sich zöge, das wiederum den schwächeren Schulergebnissen der ländlichen Schüler erklären würde. Forschungsarbeiten, die seit 1999 im Rahmen des Forschungsamtes über die ländliche Schule (*Observatoire de l'école rurale*) durchgeführt wurden, stellen nun diese Diagnose in Frage. Sie zeigen auch, dass die Schule – und vielleicht noch mehr das *Collège* – die in der Suche nach der Chancengleichheit ihnen zustehende kulturelle Aufgabe nicht vollständig übernehmen.

*Anne Barrère* – Schulleiter gegenüber Lehrer: Schwerpunkte und Konflikte in der pädagogischen Autonomie

p. 89

Der Artikel nimmt sich vor, die Beziehungen zwischen Schulleitern und Lehrern am *Collège* und am *Lycée*\* und die neuen Schwerpunkte zu beobachten, nachdem Schulleitern eine pädagogische Rolle anerkannt wurde, ohne dass die Autonomie der Lehrer in Frage gestellt würde. Auf Grund einer qualitativen Untersuchung über die alltägliche Arbeit der Schulleiter am *Collège* und am *Lycée* werden wir analysieren, wie verschiedene Spannungen sich in zwei entgegengesetzten Richtungen bilden. Der Lehranstalt greift in die Klasse durch eine gewisse

Zahl pädagogischer Vorrichtungen ein, die von der Schulleitung übernommen und manchmal sogar geführt werden; die Klasse kommt aus sich selbst heraus vor allem dann, wenn Probleme in der Klassenführung auftreten, die die Lehrer allein nicht bewältigen wollen oder können. Wir kommen dann zum Schluss, dass die Schule sich zu einem Konfliktenfeld entwickelt, in dem – über die gewerkschaftlichen Problematiken hinaus – die lokale Expertise und die Unterstützung der Lehrer eine entscheidende Rolle spielen werden.

\* Das *Lycée* entspricht dem deutschen Gymnasium.

\*\* Bisher hatten Schulleiter eher Aufgaben in der Verwaltung einer Schule.

*Georges Felouzis* – Anziehungskraft und Differenzierung der universitären Polen: Analyse eines Falls in der Aquitaine

p. 101

Der Artikel legt Überlegungen über die Territorialisierung des Hochschulwesens vor von dem Standpunkt der studentischen Laufbahnen heraus. Er befasst sich mit sämtlichen Studenten, die 1997 zum ersten Mal eine Uni in der Aquitaine betreten haben, was so ungefähr 11 800 Studenten beträgt. Er bietet eine Gruppe von Indikatoren (theoretische Studentenzahl pro Pol, Quote der Studenten aus der Region und Quote der Studenten, die aus einer anderen Akademie kommen), deren Schwankungen je nach Studienort und Studienfach drei wesentlichen Tatsachen zeigen. 1. die Anziehungskraft der jeweiligen Pole hängt von sehr verschiedenen Faktoren ab: von dem Status (selbstständig oder unter nationaler Führung), von der geographischen Situation, von der Größe und von dem unterrichteten Fach. 2. Diese Anziehungskraft hat Konsequenzen über die Studentenschaft auf jedem Pol und bei jedem Fach, die man durch den Anteil an Studenten messen kann, die keine Klasse wiederholt haben, die das *Baccalauréat général*\* bestanden haben, und die aus oberen sozialen Schichten stammen. 3. Das Ausbildungsangebot in einem bestimmten Fach in der Aquitaine übt starken Einfluß auf die soziale und akademische Zusammensetzung der verschiedenen Polen. Der Vergleich zwischen „erwarteter“ und „tatsächlicher“ Studentenschaft weist klare Unterschiede auf, die eine Aufgabenteilung zwischen den zentralen Polen und ihre verlegten Antennen widerspiegeln.

\* Um studieren zu dürfen, braucht man in Frankreich *Baccalauréat* (Abitur). Mit *Baccalauréat* bezeichnet man aber sowohl das Äquivalent zum deutschen Abitur (*Baccalauréat général*) als einen Schulabschluss aus manchen Berufsschulen (*Baccalauréat professionnel*). Im Artikel sind also Schüler gemeint, die aus dem Gymnasium kommen.

*Jacques Crinon, Michèle Guigue* – Schreiben und Professionalisierung

p. 117

Die Ausbildung zu den Berufen im menschlichen Bereich (Unterrichtswesen, Erziehung, soziale und soziokulturelle Berufe, Pflege- und Gesundheitswesen) beinhalten heutzutage häufig Schreibverfahren. Diese Zeitschrift über Forschungsarbeiten mit Professionalisierungszwecken (Berichte, Portfolios, Zeitungen...) untersucht zuerst die theoretischen Grundlagen dieser Praktiken, die Kompetenzen, zu deren Bildung sie beitragen, die Bedenken, die sie manchmal hervorrufen und die Vielfältigkeit der berufsbildenden Schreibformen. Die Forschungsarbeiten über das Geschriebene selbst werden nach drei Hauptrichtungen analysiert: die Beobachtung der Professionalisierung, die Charakteristika des Geschriebenen und der Schreibweisen, die Verbindung zwischen Schreib- und Ausbildungsverfahren. Die Schlußfolgerung weist – über die Grenzen hinaus – auf einige gemeinsame Tendenzen hin, und öffnet künftigen Forschungsarbeiten neue Perspektiven.



REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE  
*recherches en éducation*

4 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**  
**19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07**  
Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom .....

ou établissement .....

Adresse .....

.....

Localité ..... Code postal .....

Téléphone ..... e-Mail ..... Pays .....

Date ..... Signature ou cachet .....

..... abonnement(s) x ..... prix unitaire = ..... euros TTC

Demande d'attestation de paiement :  oui  non

**La revue existe aussi en version électronique, se référer au bulletin spécifique.**

Tarif abonnement 1 an	
France métropolitaine (sauf Corse)	52,00 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	50,33 € TTC
Guyane + Tom	49,29 € TTC
Étranger	62,00 € TTC
le numéro (France métropolitaine sauf Corse)	16,00 € TTC

**Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des 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 : décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

**Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.**

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE  
*recherches en éducation*

## PARTICULIERS

4 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**  
**19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07**

Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

Téléphone ..... e-Mail ..... Pays .....

Date ..... Signature ou cachet .....

..... abonnement(s) x ..... prix unitaire = ..... euros TTC

Demande d'attestation de paiement :  oui  non

Tarif abonnement 1 an	édition électronique seule	édition électronique + papier
France métropolitaine (sauf Corse)	52,00 € TTC	72,80 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	50,33 € TTC	70,46 € TTC
Guyane + Tom	49,29 € TTC	69,00 € TTC
Étranger	62,00 € TTC	86,80 € TTC

**Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des 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 : décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

**Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.**

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE  
*recherches en éducation*

## INSTITUTIONNELS

4 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**  
**19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07**  
Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

Téléphone ..... e-Mail ..... Pays .....

Date ..... Signature ou cachet .....

..... abonnement(s) x ..... prix unitaire = ..... euros TTC

Demande d'attestation de paiement :  oui  non

Tarif abonnement 1 an	édition électronique seule	édition électronique + papier
France métropolitaine (sauf Corse)	150,00 € TTC	170,00 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	149,51 € TTC	169,30 € TTC
Guyane + Tom	148,97 € TTC	168,52 € TTC
Étranger	160,00 € TTC	184,00 € TTC

**Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des 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 : décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

**Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.**

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE  
*recherches en éducation*

RECHERCHE  
*et*  
FORMATION  
pour les professions de l'éducation

**4 numéros par an** + **3 numéros par an**

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**  
**19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07**  
Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom .....

ou établissement .....

Adresse .....

.....

Localité ..... Code postal .....

Téléphone ..... e-Mail ..... Pays .....

Date ..... Signature ou cachet .....

..... abonnement(s) groupé(s) x ..... prix unitaire = ..... euros TTC

Demande d'attestation de paiement :  oui  non

Tarif abonnement groupé RFP + Recherche et formation 1 an	
France métropolitaine (sauf Corse)	79,20 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	76,65 € TTC
Guyane + Tom	75,07 € TTC
Étranger	93,60 € TTC

**Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des 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 : décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

**Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.**

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE  
*recherches en éducation*

4 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Vente à distance**  
**19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07**

Tél. +33 (0)4 72 76 61 64 • pubvad@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom .....

ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

Téléphone ..... e-Mail ..... Pays .....

Date ..... Signature ou cachet .....

Numéro(s) commandé(s) .....

..... numéro(s) x ..... prix unitaire = ..... euros TTC

Demande d'attestation de paiement :  oui  non

**Vente en ligne au numéro sur [www.inrp.fr/publications/catalogue/web/](http://www.inrp.fr/publications/catalogue/web/)**

Prix du numéro • Tarif en vigueur	
Le numéro, France métropolitaine (sauf Corse)	16,00 € TTC
Le numéro, Corse + Dom-Tom	15,49 € TTC
Le numéro, étranger	16,69 € TTC

**Toute commande doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des 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 sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.





