

C

OMPTES RENDUS

CLAUDE LESSARD ET MAURICE TARDIF, 1996
La profession enseignante au Québec, 1945-1990,
Histoire, structures, système,
Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

LA FIN D'UN ÂGE D'OR ?

Le livre de Claude Lessard et de Maurice Tardif, — professeurs à l'Université de Montréal et de Laval, auteurs d'études sur le corps enseignant, la formation des maîtres, les enseignants spécialisés — vise à retracer l'évolution de la profession enseignante dans la province canadienne du Québec, depuis la fin de la seconde guerre mondiale jusqu'en 1990. En fait, l'essentiel de l'ouvrage concerne la période 1960-1990, depuis la réforme scolaire, commencée au début des années soixante avec la « Révolution tranquille », jusqu'aux problèmes actuels. Mais pour comprendre ce qu'a pu être ce changement profond, il fallait décrire l'avant-Révolution. Ainsi trois grandes époques sont évoquées : la tradition cléricale jusqu'aux années soixante, « l'âge d'or » du système éducatif à la suite de la Révolution tranquille et du rapport Parent qui en fut l'expression sur le plan éducatif, et enfin à partir de 1976 une époque de précarisation, de tensions, d'interrogations, de régression dans une certaine mesure, liée à une crise de l'État-Providence.

Les auteurs, qu'on ne peut pas soupçonner de néo-libéralisme, se demandent comment lire cette histoire, et quel sens donner à ce mouvement de progres-

sion-régression : « l'âge d'or » n'était-il au fond que le résultat d'une convergence exceptionnelle et éphémère de facteurs favorables ? La « professionnalisation » du corps enseignant est-elle vraiment une nécessité historique ? En définitive, le lecteur peut surtout se demander si les acquis de ce qui est considéré comme l'âge d'or de l'éducation au Québec peuvent empêcher, sur certains points au moins, un retour en arrière.

UN RAPPORT UNIVERSITAIRE

Du point de vue de la forme, ce rapport universitaire de recherche, riche de trois cent-six pages, a les qualités du genre. D'un côté, pour une lecture cursive, on pourrait lui reprocher une planification qui entraîne quelques redites, des notes regroupées en fin de chapitre qui obligent à des manipulations malcommodes, des tableaux bruts d'une lisibilité parfois difficile. D'un autre côté, il est abondamment documenté, ponctué de multiples synthèses et partisan du « maximum explicite ».

MICRO-MACRO

Du point de vue de l'approche, il s'agit d'une étude socio-historique. Les auteurs souhaitent associer dans leur démarche

les points de vue macro et microsociologiques. Pour ce faire, ils utilisent d'une part des enquêtes, des rapports, des statistiques, et d'autre part ils réalisent auprès d'une centaine d'enseignants, du primaire et du secondaire essentiellement, des entretiens semi-directifs qui visent à retracer leur carrière. L'idée est d'opérer une synthèse des diverses données (théoriques, de recension, des entretiens) afin de dépasser le niveau de l'évocation et de l'anecdote pour les intégrer dans un ensemble interprétatif plus large.

En fait, la partie de l'ouvrage où les enseignants donnent leur point de vue sur l'évolution de la profession est largement dominée par l'étude historico-documentaire et sociodémographique. Le sous-titre d'ailleurs confirme cette orientation : « histoire, structures, système ». C'est sans doute que ce livre est le premier de deux volumes, le second devant porter précisément sur l'analyse des carrières enseignantes.

ENSEIGNER, UNE VOCATION

Trois moments caractérisent l'histoire éducative récente du Québec. Le premier est celui de la tradition cléricale qui précède la « Révolution tranquille ». L'enseignement est conçu non comme un métier salarié ou une profession établie au sens anglo-saxon du terme, mais comme une vocation, une mission, un sacerdoce, un apostolat.

L'école est présentée selon un quintuple clivage : public-privé, laïc-religieux, primaire-secondaire, rural-urbain, féminin-masculin, avec des disparités à chaque niveau, et sans compter le fait que si les francophones catholiques sont très majoritaires, il existe aussi des anglophones protestants et catholiques.

Les femmes sont dominantes dans cet « ancien système scolaire » ; elles sont moins payées que les hommes et doivent quitter l'enseignement si elles se marient. Les ruraux sont moins payés que les urbains les religieux moins que les laïcs, les célibataires moins que les mariés. L'unité

provient de l'idéologie catholique dominante qui constitue un véritable « ciment » de l'école.

Le contrôle cléricale s'exerce aussi par le biais d'une syndicalisation confessionnelle qui existe depuis 1919 sous la forme d'une Alliance des professeurs catholiques de Montréal, puis se développe en milieu rural par les institutrices. Le droit de grève n'existe pas encore.

ENSEIGNER, UN MÉTIER SINON UNE PROFESSION

Au moment de la « Révolution tranquille », en 1965, le rapport de Mgr A. Parent, à partir des travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, va répondre à un ensemble de revendications dont on entrevoyait parfois l'émergence dès les années trente. Il devient nécessaire de moderniser un système fait pour un autre âge, celui de la ruralité. Les enseignants aspirent à une véritable professionnalité qui se traduirait par un contrôle par eux-mêmes de leur tâche, par l'ouverture à des pédagogies actives plus centrées sur l'enfant et tenant compte des acquis des sciences profanes comme la psychologie. Le syndicalisme a déjà évolué au cours des années 40, « tirillé entre le syndicalisme confessionnel et le syndicalisme nord-américain ». Dans les années cinquante, le syndicat majoritaire propose une forme de titularisation, le droit de grève dans les services publics, l'égalité des traitements des enseignants par rapport au sexe et au lieu d'exercice. C'était là affirmer une nouvelle conception de l'enseignement comme un métier dans lequel il était possible de faire carrière.

De manière objective, le système éducatif se laïcise au cours des années cinquante-soixante. Entre 1950 et 1970, le personnel laïc quadruple. En même temps, la demande d'éducation, surtout au secondaire, augmente de façon remarquable : à seize ans, le taux de fréquentation scolaire est passé de 16,5 % en 1961 et à 90 % en 1986. Le personnel ensei-



gnant a pratiquement doublé entre 1945 et 1960.

Le contexte réformiste de la Révolution tranquille et une conjoncture économique favorable rendent alors possible une « courte période d'euphorie », caractérisée par la professionnalisation de la fonction enseignante dans un système scolaire plus cohérent et mieux intégré. Les enseignants se sont sentis acteurs de cette réforme complète du système scolaire qui cherche à devenir public, démocratique, au service du développement social et individuel. À tous les niveaux, les enseignants se sentiront considérés comme des spécialistes, avec une formation professionnelle et pédagogique de type universitaire en sciences de l'éducation : en ce sens, l'enseignement n'est plus une vocation mais un métier. L'autonomie est une condition de la professionnalisation et celle-ci sera reconnue aux enseignants de plusieurs manières : le contrôle du système d'enseignement devient étatique avec la création d'un ministère de l'éducation, l'inspection disparaît, les programmes-catalogues laissent place à des programmes-cadres qui laissent une part d'initiative importante aux équipes pédagogiques. Enfin, la considération sociale est un élément déterminant de la valorisation du métier : celle-ci se traduit par l'amélioration des conditions de travail et d'emploi et par une image positive de l'opinion publique.

ENSEIGNANT, UN EMPLOI PRÉCAIRE

L'âge d'or de l'enseignement au Québec prend fin au milieu des années soixante-dix, au moment où se manifestent une crise de l'État-Providence, une tendance néo-libérale du point de vue idéologique, des réductions budgétaires au point de vue économique, et une diminution des effectifs scolaires d'un point de vue démographique. La précarisation de la fonction enseignante est sans doute le signe le plus remarquable de cette période qui s'étend de 1976 à 1990 : en 1988, les enseignants

des commissions scolaires sont presque 30 % à être dans une situation précaire, c'est-à-dire à temps partiel, payés au forfait ou à la suppléance.

Mais la description de la situation est complexe parce qu'elle est ambivalente. D'un côté, « les enseignants sont les plus qualifiés et les plus expérimentés de toute l'histoire du Québec », d'un autre ils sont déconsidérés parce qu'ils ne satisfont plus les exigences de résultats exprimées par les parents. L'idéologie rentabiliste impose une rationalisation et un contrôle accru des actes enseignants, sous la forme par exemple de programmes d'objectifs minutieusement détaillés et du « minutage » des activités de l'enseignant, ce qui semble aller dans le sens d'une technicisation du métier. Mais dans le même temps, on exige de lui d'être plus éducateur, d'assumer des problèmes sociaux nouveaux, de prendre en charge l'intégration des élèves handicapés et en difficulté, de tenir compte des enfants d'émigrants... D'un côté la tâche de l'enseignant est plus difficile, de l'autre les salaires stagnent.

Ces contraintes et ces attentes, vécues parfois comme paradoxales, provoquent des tensions et de nouvelles interrogations à propos d'une redéfinition de la profession enseignante. Certains n'hésitent pas à qualifier cette période de « contre-réforme éducative », et des enseignants, pour retrouver un sens positif à leur action professionnelle, ne seraient pas opposés à la reconstitution de filières avec des pratiques de formation plus élitistes et sélectives.

QUÉBECOIS, FRANÇAIS, ANTILLAIS

Dans leurs comparaisons historiques, C. Lessard et M. Tardif se réfèrent à l'Amérique du Nord et aux pays industrialisés. Ce sont en effet les références — géographiques et économiques — les plus proches de la Belle Province. Les auteurs montrent que le Québec francophone d'avant la Révolution tranquille dispose d'un système scolaire lié à une société rurale et agricole qui ne convient plus à

une société urbaine et industrielle et qui est en retard par rapport au reste de l'Amérique du Nord.

La « vieille Europe » est peu citée, sinon pour qualifier l'école du Québec traditionnel entre 1900 et 1945. Et pourtant le lecteur français sera intéressé par cette histoire à la fois proche et éloignée de la sienne. Proche par la langue et l'origine du peuplement. Et doublement éloignée : par la distance et par une culture de colonisation. Le « Français d'Amérique » que je suis est d'autant plus sensible à ces questions que les points de commune réflexion sont encore plus frappants entre le Québec, les Antilles et la Guyane : la langue française, la colonisation, le pouvoir religieux, l'accélération de l'histoire par une implantation relativement récente de l'école, l'interculturel..., même si les différences, comme le type de colonisation et la culture, sont de taille.

Au-delà des lieux et des langues, y a-t-il des tendances communes dans les problèmes d'enseignement des pays riches ? Cela n'aurait rien d'étonnant dans un contexte de « mondialisation » économique : ici et là les questions du malaise enseignant, de la précarisation du métier, de la crise d'identité professionnelle, de l'autonomisation des institutions enseignantes, parfois de leur privatisation, sont soulevées.

Au lecteur québécois, ce livre permet sans doute, au travers des problèmes d'éducation qui sont fondamentalement culturels, sociaux et politiques, de prendre de nouveaux appuis sur son histoire. Mais si l'on dépasse les problèmes spécifiques qu'il pose, ce livre suscite une réflexion plus générale sur l'avenir du métier dans les régions « avancées ».

ANTOINE ABOU

Université des Antilles et de la Guyane

Cléopâtre MONTANDON
avec la collaboration de Françoise OSIEK, 1997
L'éducation du point de vue des enfants.
 Paris, L'Harmattan, 255 pages.

Cléopâtre Montandon, Docteur en anthropologie culturelle, travaille depuis une vingtaine d'années à caractériser certaines dimensions de la socialisation, dont elle a étudié les manifestations dans des milieux sociaux très contrastés (communauté scientifique, milieu carcéral, milieu éducatif).

Son dernier ouvrage, *L'éducation du point de vue des enfants*, s'inscrit dans cette lignée, puisqu'il s'agit toujours d'analyser les processus de « socialisation – éducation » (p22) qui se déploient à travers l'école, la famille, les groupes de pairs, les loisirs, la télévision.

Le concept de socialisation est au centre de la pensée de l'auteur, car il définit l'objet de la recherche mais surtout en détermine la problématique, à travers un modèle interactionniste qui met l'accent sur les rapports réciproques unissant des pré-adolescents genevois de onze-douze ans, de toutes classes sociales, et leur monde environnant.

Il s'agit d'analyser leur « expérience » c'est-à-dire les « représentations » qu'ils construisent de leur éducation, des émotions qu'ils éprouvent, des actions qu'ils pratiquent. Cette expérience, socialement construite, est commune à une classe d'âge mais aussi structurée selon les grandes variables de l'analyse sociologique. Ce modèle « interactionniste » se conjugue à une approche « compréhensive » visant à découvrir, à travers les discours des enfants, le sens qu'ils attribuent eux-mêmes à l'éducation. Nous sommes là au cœur de l'ouvrage qui, en même temps qu'il vise à construire l'enfance comme objet sociologique, met en oeuvre un nouveau regard sur les enfants.

En effet, il ne s'agit plus de partir des perspectives des adultes, porte-parole des

intérêts réels ou supposés des enfants, mais de cerner les significations que ceux-ci donnent à leur propre éducation. Pour cela, l'auteur a procédé par entretiens semi-directifs. À lire de près les descriptions rapportées par cet ouvrage, on voit que cette méthode de recueil des données, souple, la moins interventionniste possible, a ouvert un espace de communication et d'écoute où la parole des enfants a pu être entendue et comprise sans être occultée par des présupposés trop pesants.

Cela ne veut pas dire que Cléopâtre Montandon n'a pas d'hypothèses théoriques. C'est, par exemple, la conception tripartite de l'éducation comme transmission des savoirs, organisation de cette transmission, orientations visées, qui organise formellement le guide d'entretien.

Plus profondément, cette méthode d'enquête, ouverte, fluide, est en cohérence avec une nouvelle construction sociologique du concept d'enfance. En effet, la sociologie de l'éducation a surtout traité l'enfance comme objet : des pratiques éducatives parentales, de l'inculcation scolaire et de la reproduction sociale, de la pédagogie. Toutes ces études ont convergé pour repérer les dispositifs d'intégration utilisés par les groupes sociaux.

La force du modèle interactionniste développé par Cléopâtre Montandon vient au contraire du postulat que les socialisés s'approprient le social « en le construisant, en le transformant en une expérience qui fait sens pour eux » (p242). Il s'agit de poser l'enfant comme « sujet actif » (p18), en lui reconnaissant une certaine initiative. Dès lors, l'écouter de la façon la moins intrusive possible, recueillir sa parole, s'origine dans la conviction qu'il a les capacités à s'exprimer avec justesse sur son éducation.

Ainsi l'enfance, loin d'être pensée en opposition avec l'état d'adulte, comme la déraison s'opposerait à la raison, l'immaturation à la maturité, l'inachèvement à la plénitude, va-t-elle être caractérisée en elle-même. Ce n'est pas oublier que les enfants forment une catégorie socialement et culturellement dominée; mais pour autant leurs comportements ne sont pas la simple copie de ceux des adultes.

Ni totalement autre, ni totalement semblable à l'état d'adulte, quel statut accorder à l'enfance? L'auteur tranche le noeud gordien en déplaçant le problème du théorique au pratique; il suffira « d'examiner simultanément les expériences des enfants et de tenir compte de leur position dans les structures que les adultes leur imposent » (p21); on verra « jusqu'à quel point ils se plient aux contraintes créées par les adultes et jusqu'à quel point ils contribuent à les modifier » (p21). La lecture de Cléopâtre Montandon nous ferait alors soupçonner que ces problèmes théoriques pourraient bien être aussi des « obstacles épistémologiques » au sens bachelardien du thème, qu'il convient de surmonter pour penser l'enfance à sa juste place.

Quelles sont donc les significations que les enfants donnent à leur expérience éducative?

Explorant en général le champ de l'éducation, le chapitre deux montre que les enfants en ont une vision très complète, évoquant aussi bien les acteurs que les contenus ou les processus éducatifs sans oublier les finalités.

Parlant librement de leur école, ils ne se bornent pas aux seules fonctions d'instruction mais repèrent bien les caractéristiques qui en font un lieu de vie. Spontanément, vie scolaire et vie familiale ne sont pas mises en relation. Les associations à partir du mot famille montrent qu'elle est le plus souvent perçue à travers des dimensions affectives positives (protection, amour); il est peu question de conflits, sauf dans les relations avec la fratrie; seule une minorité d'enfants évoque des actes éducatifs (gronder...) ou les loi-

sirs. Ces représentations immédiates forment pour l'auteur une image plutôt « embellie » de la famille (représentée comme « famille élargie » pour près de la moitié des interviewés).

Dans le chapitre trois, Cléopâtre Montandon explore ensuite le rapport à l'autorité, perçue de façon très différenciée à travers des rôles maternels et paternels bien distincts. La première des attentes est celle d'un support affectif, puis vient « la bonne éducation » et le soutien pour l'école.

Pour caractériser plus précisément l'exercice de l'autorité dans la famille, les enfants devaient réagir à quatre petites histoires et mettre en scène les pratiques éducatives des parents. La méthode éducative massivement proposée est le contrôle (contrainte, surveillance, punition) puis vient la motivation (stimulation de l'intérêt ou du désir); sont évoqués rarement la moralisation (appel à des valeurs), la relation (utilisation des liens affectifs), la compréhension (écoute) ou la coordination (appel à d'autres personnes). La majorité des enfants se sentent donc encadrés par leurs parents dans une relation affective forte dont témoignent leurs émotions. Mais il n'y a qu'une minorité à se sentir écoutés et compris.

Sont-ils dociles à l'autorité parentale? Plus d'un tiers des enfants se voient plutôt généralement conformes (sages, obéissants), quatre sur dix alternativement conformes, une petite minorité franchement rebelles. Dans leur grande majorité ils sont « très conscients de leur position de faiblesse face aux adultes » (p75) mais ne renoncent pas à infléchir l'autorité parentale; les stratégies utilisées vont de la soumission sans discussion, du contournement des interdits, de la stratégie d'usure à la stratégie du vaincu (mais qui se plaint bruyamment); négociation, argumentation, marchandage, technique du fait accompli sont également utilisés. Beaucoup réclament une forme d'autorité fondée sur le dialogue et la négociation.

À l'école, un bon enseignant a d'abord des qualités humaines (humour, empathie)

puis didactiques (bien enseigner) enfin pédagogiques (« juste autorité »). Ce sont « les abus de pouvoir et d'autorité que les élèves reprochent le plus aux maîtres » (p64). Cependant ceux-ci sont généralement obéis car les élèves reconnaissent pour les trois-quarts d'entre eux la légitimité de leurs réprimandes. La socialisation scolaire est vécue à travers des émotions assez diversifiées dont la nature montre la forte pression mise par l'école sur la construction de l'identité. Les émotions négatives prédominent dans la description des rapports aux enseignants, la joie est associée plus fréquemment aux relations avec les camarades, à la récréation.

Les enfants ont aussi un point de vue réfléchi sur la transmission des savoirs (chapitre quatre).

De la famille, ils attendent d'abord un savoir éducatif : normes d'interaction avec autrui et de contrôle personnel, préparation à la vie d'adulte, clés pour comprendre le monde. En contrepoint, ils disent apprendre le plus souvent des savoirs domestiques, cognitifs ou techniques et des règles de discipline. Sont citées plus rarement les normes d'interaction avec autrui et l'analyse du fonctionnement social. Les enfants se perçoivent eux aussi comme agents de socialisation et savent qu'ils transmettent des connaissances ou des informations à leurs frères, sœurs ou parents. Du côté de l'école, ils ont tous des avis sur les disciplines enseignées (préférences variables), des idées sur le curriculum idéal (mais sans révolution fondamentale) et la connaissance du curriculum caché. À noter qu'une petite moitié seulement trouve « que les situations d'apprentissage produisent un vécu positif » (p98). Conscients de leurs stratégies d'apprentissage, ils sont capables de les décrire à travers l'activation de dispositions psychologiques (l'écoute par exemple), la mise en oeuvre de certaines techniques (mémorisation), les relations à leurs conditions externes (isolement par

exemple) et les relations à autrui (aide, explication). D'une façon générale, le sens des savoirs scolaires vient plus de la perception de leur utilité future que d'une approche gratuite de leur fonctionnement.

Les enfants situent enfin l'éducation par rapport à l'avenir (chapitre cinq).

Très lucides et réalistes, ils attendent d'abord de l'école la préparation à un métier, avant même l'apprentissage de connaissances, dans un contexte où le poids de la compétition scolaire et de l'évaluation (ils sont en majorité favorables aux notes) est bien perçu par rapport au marché du travail. Ils perçoivent bien la logique du système d'orientation, là où « la marge de manoeuvre des élèves est la plus faible et le pouvoir de l'enseignant le plus grand » (p135). Intériorisant les exigences du système scolaire, ils n'attribuent jamais leurs mauvais résultats aux enseignants. Les parents jouent un rôle important dans leur orientation professionnelle, les enfants ayant souvent adopté leur niveau d'exigence (études de type universitaire) mais ils construisent aussi leur avenir à partir de leurs propres espoirs, au-delà de la conception parentale de leur éducation qui insistait plus sur les qualités nécessaires à la réussite scolaire et professionnelle que sur les qualités expressives et communautaires.

Surgissent enfin les « autres scènes de l'éducation » (chapitre six), copains choisis au gré des circonstances, par affinités, attirants, et à qui on peut faire confiance. On échange avec eux, lors des loisirs ou lorsqu'ils sont reçus à la maison, mais surtout on construit « plusieurs dimensions de l'identité personnelle : cognitive, affective, sexuelle, sociale » (p152), par identification ou imitation. Quant à la télévision, quatre enfants sur dix déclarent qu'elle n'est pas très importante et un bon tiers ne lui accorde qu'une importance moyenne. Banalisée, elle n'a qu'un rôle divertissant.

Avertis de la force des interactions avec les adultes, les enfants se sentent néanmoins aussi auteurs de leur propre éducation (huit sur dix). Ils évoquent ainsi l'apprentissage par expérience personnelle, l'observation et l'imitation d'autrui, certaines formes d'injonction intérieure, voire l'autodidaxie.

C'est qu'ils ont une certaine conscience de leurs compétences, relationnelles et expressives, aspirent à l'autonomie, perçoivent leur évolution physique et psychologique. Si une bonne partie se «réjouissent sans restriction de devenir adulte» (p175), parfois à l'image de leurs parents (pour le caractère mais non le métier) en projetant une vie riche affectivement et intéressante plutôt que dominée par l'argent, une bonne partie d'entre eux également, au seuil de l'adolescence, hésitent et se montrent ambivalents, à la fois conscients des contraintes pesant sur la vie des adultes, éprouvant la nostalgie de la sécurité et de l'insouciance de l'enfance, mais aussi la volonté d'échapper à la dépendance et d'accéder à l'autonomie.

On peut donc parler d'homogénéité des points de vue des enfants sur leur éducation. Certes le jeu des variables (sexe, CSP, scolarité) dessine des inflexions différentes et l'auteur prend soin de marquer des nuances. Par exemple, les enfants de milieux populaires évoquent de façon plus soutenue la «bonne éducation» dispensée par les adultes, les enfants de cadres et de professions libérales ont une vision plus instrumentale des savoirs scolaires. Par rapport à l'expérience de l'autorité, le contrôle est le plus souvent choisi par les enfants de milieu populaire, l'attente d'un support affectif plus présente vers le haut de la hiérarchie sociale. Cependant, dans l'ensemble, l'appartenance à la même classe d'âge semble déterminante.

Cela ne veut pas dire que les enfants aient tous des trajectoires semblables; face à l'ensemble des interactions éducatives,

familiales et scolaires, ils construisent des expériences qui se structurent en configurations de traits dominants. L'auteur analyse ainsi quatre types de rapport à l'éducation familiale: la dépendance provisoire (l'autorité des parents comme mal nécessaire jusqu'à l'émancipation), le refuge dans le cocon familial (sagesse, dépendance affective, peu de projets), la «négociation expressive» (affirmation de soi, autonomie, projets professionnels), la revendication (la plus minoritaire). Quatre types de rapport à l'école sont aussi détaillés: l'utilité, le lien (la vraie vie à l'école c'est les copains), la curiosité d'esprit (valeur intrinsèque des savoirs), la «traversée du désert» (solitude et tristesse).

Si les profils scolaires «utilité et curiosité» sont plutôt liés, respectivement, aux types familiaux de la «dépendance provisoire» et de la «négociation expressive», il semble moins facile de décrire les rapports entre les autres types; l'interaction des vécus scolaires et familiaux reste d'une grande complexité.

Au fond, ces enfants nous apparaissent bien sages et bien raisonnables. Leurs représentations de l'éducation témoignent du travail d'inculcation des parents et de l'école: ainsi ont-ils bien intériorisé leur «métier d'élève» (p121), la fonction de la notation; ou encore l'ambition sociale de leurs parents (p113) ou le modèle d'adulte autonome qu'ils préconisent (p170).

Mais, par ailleurs, leurs propres valeurs ne coïncident pas toujours avec celles des adultes. En effet, les enfants attendent d'abord de leurs parents affection et soutien, guidance et sécurité, souhaitent qu'on leur apprenne à vivre avec les autres, qu'on les prépare à la vie d'adulte. Or les parents, eux, accordent plus d'importance «à la gestion du quotidien et de la réussite scolaire» (p88). Si bien que les enfants se sentent davantage «encadrés qu'entourés, surveillés qu'écoutés» (p 88). Les parents contrôlent plus qu'ils ne le



disent comme en témoigne les paroles des enfants au sujet de la punition.

Nous dirions, pour notre part, que la demande éducative des enfants, fondamentale, est une demande de sens, qui n'est pas toujours prise en compte par les parents ou qui est souvent rabattue sur l'adaptation sociale, scolaire ou professionnelle. Alors les enfants resteront comme l'indique le sous-titre de l'ouvrage « un peu blessés au fond du coeur... ».

Ce livre remet en question « l'immaturation » enfantine. « À l'apogée de leur expérience de l'enfance » (p24) les interviewés témoignent d'une réflexion lucide sur leurs expériences de socialisation.

Certes la situation d'enquête peut en partie l'expliquer. Il est possible que le rapport à un adulte chercheur et « savant » ait incité les enfants à produire des descriptions détaillées rapportées à un univers de justification relativement élaboré. Il reste que ces garçons et filles en sont capables alors que de telles compétences introspectives sont traditionnellement plutôt attribuées aux adolescents en marche vers le statut de jeune adulte. En outre, on peut supposer que ces capacités ne se sont pas miraculeusement révélées lors de l'entretien et qu'elles sont le produit d'une lente élaboration dans le cours même de l'enfance.

On regrette donc un peu que cet ouvrage ne nous donne pas de points de comparaison permettant de repérer des évolutions. Quelles auraient été les réponses d'enfants de huit ans ou d'adolescents de seize ans ? Certes, tel n'était pas le propos de l'auteur qui a choisi d'approcher les enfants comme « êtres actuels » (p231) par souci sans doute d'éviter les déformations qui auraient résulté de leur inscription dans une genèse. Néanmoins, des enquêtes du même type sur des classes d'âge nettement tranchées permettraient peut-être de voir qu'autant que les contenus des réponses, c'est leur écart qui est source de sens.

Insistons enfin sur la redéfinition de l'enfance que dessine cet ouvrage. Non seulement les enfants ne sont pas immaturation,

mais il semble bien qu'ils possèdent certaines compétences quasi sociologiques. Ainsi « même les enfants les plus innocents n'ignorent pas ce que la société a mis en place pour leur éducation » (p22); ils ont une « capacité d'analyse des méthodes éducatives des adultes » (p64), compétence à « évaluer le système » (page 80); ils savent même « redécouvrir spontanément certains grands thèmes des théories de l'apprentissage comme l'identification à un autrui signifiant, l'intériorisation des normes... » (p168), le tout sans chercher « à se valoriser ou à travestir la réalité » (p170).

Autrement dit, à travers ces entretiens, l'enfant met en place dans son propre langage les catégories fondamentales qui prévalent à l'analyse savante de sa propre expérience. Évidemment, il ne l'abstrait pas aussi clairement et rigoureusement que le sociologue mais on peut suivre les nervures de ses représentations pour en construire la théorie. On est loin des méthodologies de la rupture, proche au contraire de nouvelles problématiques psychologiques ou pédagogiques où les enfants sont considérés, tout comme les adultes, « comme des individus qui construisent un modèle du monde pour parvenir à analyser leur expérience » (J. Bruner — *L'éducation, entrée dans la culture*, Éditions Retz, 1996, p76). Si ce modèle n'est pas un savoir scientifique validé, il produit dans le champ de l'intersubjectivité des croyances justifiées. Bref, pour reprendre l'expression de Bruner, « **L'enfant est un penseur** ».

Nous en sommes maintenant convaincus après ce beau livre de Cléopâtre Montandon, empreint de clarté et de rigueur et qui, tout tranquillement, contribue à révolutionner le champ de la sociologie de l'enfance.

Jean-Pierre FOURTHIN
IUFM de Lille

JEAN-CLAUDE FORQUIN, 1997

Les sociologues de l'éducation américains et britanniques
Bruxelles, De Boeck Université.

Près de dix ans après la publication d'*École et culture*¹, Jean-Claude Forquin relève un véritable défi en proposant une anthologie de textes de sociologie de l'éducation américaine et britannique. L'ouvrage se présente, en effet, comme un recueil de quatorze textes parus entre 1952 et 1992. Les contributions sont regroupées en trois ensembles intitulés respectivement « Scolarisation et stratification », « Curriculum et pédagogie » et « Acteurs et interactions dans les contextes scolaires ». Les textes sont précédés d'une brève introduction et bénéficient, en outre, d'un appareil de notes explicatives qui facilite la compréhension de certains termes ou de certaines allusions. Il nous faut souligner la qualité des traductions réalisées par Jean-Claude Forquin et Jean-Marie de Ricolfis. Les concepts originaux et le vocabulaire institutionnel rencontrés dans les textes ont été conservés en anglais à côté du terme français correspondant. Enfin, la bibliographie de plus de 690 titres est une sorte d'encyclopédie de la sociologie de l'éducation américaine et britannique. Voilà un ouvrage attendu et qui comble une lacune ! On connaît les difficultés qu'éprouvent les chercheurs francophones — tout particulièrement français — à se référer à des textes rédigés en langue anglaise. Cet obstacle linguistique a produit, pour reprendre l'expression de Jean-Michel Berthelot, un effet de filtre² qui a trop souvent exclu les sociologues de l'éducation américains et britanniques des bibliographies de leurs collègues franco-

phones. L'ouvrage répare une part de cette injustice.

On peut toutefois légitimement se demander, à la manière des sociologues de la Nouvelle Sociologie de l'Éducation³, ce qui a justifié le choix des textes qui ont fait l'objet d'une traduction. En guise d'« avertissement » [p7], l'auteur souligne qu'il « a choisi de rassembler et de traduire certains textes qu'(il) a pu considérer comme importants ou significatifs, restés jusqu'à présent non disponibles en langue française ». On ne nous dit pas cependant quelles ont été les modalités de la sélection des textes traduits. Le manuel de sociologie de Karl M. Van Meter⁴ laisse par exemple clairement apparaître comment s'est élaboré — non sans difficultés — le choix des textes. Dès la préface, l'auteur pose les bases d'un questionnement qui invite Jean-Michel Berthelot à effectuer une lecture épistémologique de l'histoire de la sociologie : « En ouvrant un livre de collection de textes d'auteurs, le lecteur se pose deux questions : « qui ont-ils choisi ? » et « comment ont-ils sélectionné les auteurs choisis ? » »⁵.

Prenons le cas du deuxième corpus de textes présenté par Jean-Claude Forquin : « Curriculum et pédagogie » [p155-253]. L'auteur a choisi de rassembler les textes de Basil Bernstein (*Écoles ouvertes, société ouverte ?*, 1967). À propos du curriculum, 1975, de Michael F.D. Young (*Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance*, 1973), de

1. Jean-Claude Forquin, 1989, *École et culture*, Bruxelles, De Boeck Université.

2. Jean-Michel Berthelot, 1995, 1895, *Durkheim*, Toulouse, PUM.

3. NSE dans la suite du texte. Voir les pages 27-32 de l'introduction. Notons que l'ouvrage : *École et culture (ibid.)* offre une présentation systématique et minutieuse de ce champ de recherche.

4. Karl M. Van Meter 1992, *La sociologie*, Paris, Larousse.

5. Karl M. Van Meter : *ibid.*, p9.

Barry Cooper (*Comment expliquer les transformations dans les matières scolaires*, 1983) et de Jean Anyon (*L'origine sociale des élèves et le programme caché des activités scolaires*, 1980). Dans une première lecture, on note que l'évolution paradigmatique de la sociologie du curriculum est parfaitement retracée. Les trois textes de Basil Bernstein et de Michael F. D Young constituent, en effet, la genèse de ce champ de recherche inauguré par la NSE. Le texte de Barry Cooper renvoie à la recontextualisation des théories de la NSE dans des travaux historiques et sociologiques sur le curriculum et les disciplines d'enseignement tels qu'ils ont été menés en Grande-Bretagne dans les années quatre-vingt [p31]. La contribution de Jean Anyon illustre la version néomarxiste américaine de l'approche des contenus et des pratiques. Au-delà des limites éditoriales imposées à l'ouvrage, l'option « pédagogique » que semble avoir adoptée Jean-Claude Forquin dans le choix des textes conduit à une certaine frustration. En introduction, l'auteur fait, en effet, référence aux critiques et aux reconceptualisations de la sociologie du curriculum des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix (Michael W. Apple, Henry Giroux, Andrew Hargreaves...) [p36-37]. Il aurait été très utile pour les francophones de disposer d'un de ces textes. La lecture, par exemple, d'un article critique de Basil Bernstein sur la sociologie du curriculum et sur les positions de la NSE⁶ aurait permis d'apprécier objectivement les apports des sociologues américains et britanniques sur la question des activités et des contenus d'enseignement.

Car l'intérêt principal de l'ouvrage est bien celui-là : mettre au jour des théories et des champs de recherche, jusqu'alors

inconnus ou abordés uniquement au travers de manuels, qui puissent alimenter la recherche en éducation. Bien qu'insuffisamment illustrée par des textes, la quatrième partie de l'introduction [p52-58] est sur ce point particulièrement riche. Elle présente les tendances actuelles de la sociologie de l'éducation américaine et britannique. On apprend notamment qu'en Grande-Bretagne, et dans une moindre mesure aux États-Unis, « la discipline connaît quelques difficultés de développement et comme une perte de visibilité ou de crédibilité » [p52] que l'auteur impute, notamment, aux « restrictions budgétaires (qui) frappent particulièrement les disciplines jugées les moins "utiles" » [p52]. Dans cette situation de « crise », la sociologie pourrait connaître « une sorte de recomposition, dans le cadre de laquelle les entrées par objets, thèmes ou questions liés à des pertinences pratiques ou politiques tendent à l'emporter sur les entrées plus proprement "disciplinaires" » [p53]. La sociologie de l'éducation serait ainsi reléguée au rang de méthodologie et disséminée « dans des domaines d'application tels que l'administration et la gestion scolaires ou dans des champs de recherche qui se développent en fait aux marges de la discipline tels que les « gender studies », les « multicultural studies » ou les « policy studies » [p53].

Ce développement de nouveaux thèmes de recherche, variable selon les pays, invite Jean-Claude Forquin à s'interroger tout à la fois sur « les facteurs d'unité et de diversité de cette tradition » [p55] de sociologie de l'éducation et sur la « valeur de vérité des différentes approches et des différents apports » [p56]. Pour l'auteur, « la différenciation qui apparaît ici entre les styles de recherche

6. Nous pensons notamment au chapitre 7 de l'ouvrage de Basil Bernstein: 1977, *Class, Codes and Control*, vol 3. Towards a theory of educational transmissions, London, Routledge and Kegan Paul, 2^e édition, qui propose une lecture critique de la sociologie de l'éducation britannique et américaine. Mais aussi à l'article: On pedagogic discourse, in J. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*, Westport, Conn., Greenwood Press, 1985, qui illustre la reconceptualisation des théories de Bernstein qui étaient présentées dans l'ouvrage de Michael F.D. Young: 1971, *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan.

ou les écoles de pensée obéit en partie à une logique historique et géographique, reflétant la disparité des héritages et des situations caractéristiques des différents pays (...) Mais cette différenciation ne dépend pas seulement des facteurs nationaux (...) Ce à quoi on assiste, entre les pays et à l'intérieur de chaque pays, c'est bien plutôt, en ce qui concerne les objets d'étude, les méthodes, les concepts, les paradigmes, à une dynamique complexe d'unification et de diversification, d'intégration et de compartimentation, d'emprunt et de rejet, une dynamique qui relève à la fois de la logique interne propre à tout champ intellectuel (...) et de la logique d'inscription de toute science (...) dans un contexte de demande et de commande sociales irréductiblement fluctuant et contradictoire» [p55-56]. Nous ne discuterons pas ici de l'argumentation de Jean-Claude Forquin qui déborde le champ de la sociologie de l'éducation et qui réclame, selon nous, une réflexion sur les normativités de la discipline. Attardons-nous sur le second point développé par l'auteur.

Après avoir posé la pluralité de la sociologie de l'éducation, Jean-Claude Forquin admet que « toute lecture « sérieuse » qu'on peut faire des travaux de recherche sociologiques comporte toujours aussi une dimension d'inquiétude épistémologique et d'évaluation critique » [p 56]. Cette « inquiétude » serait d'autant plus manifeste en sociologie de l'éducation où le problème de l'incommensurabilité des théories se trouve renforcé par « la relation souvent étroite, toujours complexe et sur-déterminée, inséparablement théorique et pratique, qui peut exister entre le chercheur et son « objet » [p56-57]. L'auteur précise que cette question du statut épistémologique de la

sociologie de l'éducation est au coeur d'un débat actuel chez les anglophones. Ce débat ne se réduit pas cependant à « des questions de méthodes ou à des querelles de paradigmes » [p57] mais il pose le problème de la « tension entre deux modes de justification, l'un de type scientifique et académique, l'autre de type pragmatique et politique ou pédagogique » [p58]. On trouve ici résumés les éléments de la conclusion d'*École et culture* (Forquin, 1989, p181-193)⁷. Jean-Claude Forquin y mettait l'accent sur le relativisme qui sous-tend la pluralité des théories sociologiques. Ce constat le conduisait à opposer « une raison sociologique » à une « raison pédagogique ». La première nous était présentée comme entièrement « tournée vers la description, l'explication, l'objectivation des phénomènes » (Forquin, 1989, p185). Le déterminisme était envisagé comme « son ressort heuristique, le relativisme sa tentation naturelle » (Forquin, 1989, p185). La « raison » pédagogique était, à l'inverse, considérée comme « essentiellement normative et prescriptive (...), sa postulation normale une certaine sorte d'idéalisme pratique » (Forquin, 1989, p185).

Évoquer cette ligne de partage entre la sociologie et la pédagogie revient à poser la question du relativisme et de l'universalisme en éducation. Cette « tension » a fait l'objet de nombreux commentaires dont les plus significatifs semblent être ceux de François Héran⁸ et de Jean-Yves Rochex⁹. Sans entrer ici dans le détail de l'analyse de ces deux auteurs, nous dirons que leurs réflexions portent sur l'« universalisme pluraliste » de l'éducation proposé par Jean-Claude Forquin : « nécessité d'une coupure matérielle entre famille et école, proclamation du devoir de transmission,

7. On pourra aussi se référer à l'article de Jean-Claude Forquin, *Justification de l'enseignement et relativisme culturel*, in *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n°97, oct-nov-déc 1991, p13-30.

8. François Héran, 1991, *Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête: réflexions sur le modèle universaliste*, in *Revue française de Sociologie*, XXXXII, 1991, p457-491.

9. Jean-Yves Rochex, 1992, *Entre activité et subjectivité. Le sens de l'expérience scolaire*, Thèse Nouveau Régime, Université Paris VIII, p141-227. .



éloge des contraintes didactiques » (François Héran, 1991, p468).

Selon François Héran, les thèses défendues par Jean-Claude Forquin présupposeraient que l'école a partie liée avec la vérité. L'école y serait considérée comme une institution transcendant « par nature ». En ce sens, elle ne peut être évaluée par la sociologie relativiste. Seule la pédagogie serait ainsi capable de « poser des absolus et se concevoir comme « une sorte d'idéalisme pratique » » (Héran, 1991, p465). François Héran se demande toutefois s'il ne faut pas éliminer, à la manière dont Boltanski et Thévenot ont entrepris d'explicitier les modèles de justice qui régissent les diverses formes d'accord possibles entre les membres d'une même cité¹⁰, les principes qui sous-tendent ce type de « cité scolaire » (Héran, 1991, p 466). N'existe-t-il pas d'autres modèles de cité scolaire, d'autres modes de transmissions possibles, fondés sur d'autres absolus? Que penser de la famille et de la communauté. (Héran, 1991, p466). Comment envisager le développement des « dispositifs » scolaires locaux?¹¹

Parallèlement à François Héran, Jean-Yves Rochex s'interroge: la « raison pédagogique » et la « raison sociologique » sont-elles véritablement incompatibles? Selon l'auteur, l'interrogation des procédures de transmission et d'exercice du savoir et des disciplines nécessite des approches différentes: épistémologique, didactique et sociologique. La conjugaison

des différentes disciplines serait rendue possible par la soumission de chacune de ces approches à l'épreuve de la « raison » des approches qui lui sont complémentaires (Rochex, 1992, p223).

Il faut enfin s'interroger sur l'irréductibilité du relativisme de la sociologie soulignée par Jean-Claude Forquin. Force nous est de constater que cette option épistémologique est aujourd'hui la plus répandue. On trouve cependant des chercheurs francophones en sociologie et en épistémologie qui refusent l'adoption de ce paradigme et qui proposent des alternatives.¹² L'examen de ces travaux serait sans doute heuristique pour les chercheurs en éducation. On admettra bien entendu que ce thème de la justification de la sociologie de l'éducation n'ait pu être développé dans cet ouvrage qui se fixait un autre objectif. L'auteur souligne toutefois *in fine* qu'il est « au coeur de toutes les discussions actuelles sur la recherche en éducation » [p 58]. Par la présentation de textes essentiels de sociologie de l'éducation américaine et britannique, ce livre constitue incontestablement une référence solide pour prolonger ce débat et développer des approches comparatives en éducation.

PHILIPPE VITALE

Département de Sociologie
Université de Provence

10. Luc Boltanski et Laurent Thévenot, 1987, *Les économies de la grandeur*, Paris, Puf.

11. Nous pensons ici aux travaux de Jean-Louis Derouet, 1992, *École et justice*, Paris, Metaillé.

12. Voir notamment les travaux de Jean-Michel Berthelot, 1996, *Les vertus de l'incertitude*, Paris, PUF; de Jean-Claude Gardin, 1991, *Le calcul et la raison: essais sur la formalisation du discours savant*, Paris, Éditions de l'EHESS; de Nicole Ramognino et du Laboratoire Méditerranéen de Sociologie, 1997, *De la violence en général et des violences en particulier*, Rapport de recherche DEP-IHESI.

JEAN-CLAUDE FORQUIN, 1997

Les sociologues de l'éducation américains et britanniques
Bruxelles, De Boeck-Université.

En raison de l'importance de l'ouvrage de Jean-Claude Forquin, nous avons choisi d'en proposer deux lectures contrastées

Depuis plusieurs années, dans de nombreuses publications, Jean-Claude Forquin s'est attaché à faire connaître la sociologie de l'éducation anglo-saxonne. Alliant rigueur de l'analyse et souci du détail, il nous a familiarisés avec l'originalité des problématiques et la richesse des outils théoriques utilisés par nos voisins d'outre-Manche, notamment dans le traitement des questions sociologiques concernant le curriculum. Dans son dernier livre, Jean-Claude Forquin, au travers d'une présentation générale et d'une sélection de textes d'auteurs, utilise à nouveau son talent pédagogique pour nous faire revivre les temps forts qui ont agité les milieux de l'éducation américains et britanniques au cours des dernières décennies. Avec précision, il décrit l'émergence de courants de pensée qui, s'ils se sont vigoureusement combattus sur les questions scolaires, ont marqué de façon décisive l'orientation des politiques d'éducation aux États-Unis et en Grande-Bretagne.

Dans un langage clair, l'auteur montre comment certains macro-acteurs, américains ou britanniques, par la position singulière occupée à un moment donné dans le champ sociologique, ont contribué fortement à renouveler les problématiques et les perspectives de la recherche en éducation. Jean-Claude Forquin révèle par exemple que la contribution de Bernstein à l'analyse des déterminants sociaux de la réussite scolaire, en opérant un lien entre théorie macrosociologique et description fine des pratiques, a connu un impact considérable sur la sociologie anglo-saxonne, notamment sur la sociologie du

curriculum. En ce sens, les travaux de Bernstein ont pu marquer une rupture fondatrice avec l'approche fonctionnaliste américaine ou «l'arithmétique des inégalités» propre à la sociologie britannique, exposées par l'auteur dans la première partie de son introduction. Le courant fonctionnaliste, marqué par l'influence de Talcott Parsons, considérait jusqu'alors l'école comme un lieu d'apprentissage de différents rôles, où la sélection d'une élite sociale et l'allocation de statuts sociaux s'opéraient à travers la différenciation des performances et l'accès aux diplômes. L'arithmétique des inégalités, comme le souligne Jean-Claude Forquin, caractérisait davantage la sociologie de l'éducation de langue anglaise des années cinquante et soixante. Au travers de larges enquêtes statistiques, elle étudiait la question des rapports entre scolarisation et stratification sociale. À la même époque aux États-Unis, le rapport Coleman (1966) incitait à prendre en compte le milieu social et familial dans l'explication des inégalités scolaires. La problématique méritocratique a pu inspirer outre-Atlantique des travaux devenus célèbres comme l'ouvrage de Blau et Duncan *The American Occupational Structure* ou ceux de Christopher Jencks et de son équipe sur la famille, l'école et les inégalités (*Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books, 1972).

Comme l'explique fort justement Jean-Claude Forquin, l'intérêt de la recherche s'est ensuite déplacé du constat de l'inégalité des chances aux déterminants sociaux de la réussite scolaire, les différences

entre élèves s'expliquant par référence à une théorie des valeurs propres aux différentes classes sociales ou par une analyse des pratiques dans une perspective culturaliste. Le mouvement majeur des approches néo-marxistes dans la sociologie de l'éducation américaine influencera également de manière durable les analyses en termes de reproduction sociale. En effet, le livre *Schooling in Capitalist America* de S. Bowles et H. Gintis, semble avoir exercé un impact décisif sur la façon de concevoir l'école comme le lieu de reproduction des rapports sociaux. En réaction à cette vision trop mécaniste, des auteurs comme Paul Willis (1977) ont mis l'accent sur les comportements de résistance à l'autorité ou envers la culture scolaire, caractérisant certaines catégories d'acteurs appartenant à des groupes dominés. Si Jean-Claude Forquin restitue fidèlement ces controverses, il s'intéresse par ailleurs à la présentation d'un moment décisif dans la réorientation de la sociologie de l'éducation britannique et américaine. En effet, au cours des années soixante, sous l'impulsion de changements institutionnels et l'émergence d'une importante réflexion des praticiens sur l'éducation, se développent des travaux inspirés de l'interactionnisme américain, notamment ceux de Georges Herbert Mead, et de la phénoménologie, avec l'influence déterminante d'Alfred Schütz. Ceux-ci prolongent une tradition de réflexion anglaise sur la culture et les implications culturelles de la scolarisation. Ce sont les premières contributions à une sociologie du curriculum.

L'ouvrage de Michael F. D. Young, *Knowledge and Control* fait en ce domaine figure de livre fondateur. Il inclut deux textes de Bourdieu et des contributions inédites de Young et de Bernstein. Ce dernier y exprime l'idée que la classification des savoirs dans la société reflète la distribution du pouvoir et la manière dont s'opère le contrôle social des comportements individuels. Les deux textes de Bernstein présentés par Jean-Claude

Forquin reflètent bien ces préoccupations. Le premier s'attache à montrer que les innovations pédagogiques entreprises dans les années soixante en Grande-Bretagne dans le sens d'une ouverture de l'école et d'un curriculum moins rigide s'apparentent du point de vue de la division du travail et des formes de contrôle social dans les établissements scolaires au passage de la solidarité mécanique à la solidarité organique décrit par Durkheim. L'autre texte, consiste à opposer la notion de curriculum intégré (les contenus disciplinaires sont en relation ouverte) où la pédagogie autorégulatrice reconnaît les droits des élèves et la notion de curriculum cloisonné (les disciplines scolaires sont sans relation entre elles) où la relation pédagogique est hiérarchique et ritualisée. Young, dans une version antérieure à celle publiée dans *Knowledge and Control*, développe sensiblement les mêmes idées que Bernstein, en s'attachant à étudier les critères de légitimation et de hiérarchisation des savoirs scolaires et les rapports de domination sous-jacents. Prenant acte d'une insuffisance des approches théoriques existantes dans l'analyse des programmes scolaires, il suggère de soumettre le contenu de l'enseignement à une investigation sociologique où seraient pris en compte les valeurs, les intérêts des différents groupes et la stratification du savoir dans le système d'enseignement.

En conclusion, Jean-Claude Forquin s'intéresse aux apports de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie dans la sociologie de l'éducation anglo-saxonne. Il envisage également les développements de l'anthropologie de l'éducation américaine et la naissance de l'ethnographie scolaire en Grande-Bretagne. L'ouvrage de Willard Waller *The Sociology of Teaching* (1932) constitue une étape importante dans le développement du courant de recherche interactionniste. Ancien élève de Park et Burgess à Chicago, il insiste sur les aspects conflictuels du monde scolaire et sur la façon

dont les acteurs imposent leur propre définition de la situation, le maintien de l'ordre s'appuyant sur une ritualisation des activités et sur l'importance de l'étiquette. Le courant interactionniste est ensuite marqué par les travaux de Strauss, Becker, et Goffman mais c'est sans doute Becker qui s'est intéressé le plus à l'éducation, notamment dès sa thèse consacrée à l'étude du travail et de la carrière des institutrices de Chicago (1951). Dans la continuité des travaux interactionnistes, une place importante a été accordée aux problèmes de la marginalité et de la déviance. La «théorie de l'étiquetage» fut utilisée pour analyser la nature des interactions et des changements organisationnels au sein de la classe.

L'approche ethnométhodologique en sociologie de l'éducation s'est développé aux Etats-Unis dans la continuité du travail de Cicourel, mais aussi d'Erickson et Shultz, qui ont notamment étudié les modes d'évaluation et de classement des élèves par les enseignants et les conseillers d'orientation. Les travaux de Hugh Mehan inscrits dans ce cadre théorique ont contribué à mettre en œuvre une «ethnographie constitutive» se fixant pour but de rompre avec des analyses de corrélation de variables pour intégrer une étude de l'accomplissement des interactions dans une formulation empruntée à Garfinkel. L'anthropologie de l'éducation américaine utilisera l'approche ethnographique après la conférence de Spindler à Stanford en 1954, pour s'intéresser à la question de la scolarisation des minorités dans une société multi-ethnique et multi-culturelle. Enfin, un autre courant de l'ethnographie scolaire à partir des années soixante-dix en Grande-Bretagne met l'accent sur l'observation participante en privilégiant le cadre des situations de la classe ou celui de la salle des professeurs. Le travail de David H. Hargreaves *Interpersonal Relations and Education*

(1972) marque cette orientation par l'emprunt de quelques éléments théoriques à Georges H. Mead susceptibles d'éclairer l'analyse des situations et des interactions scolaires. Attentif à la «définition de la situation scolaire» ou à «l'ordre négocié» des interactions, ces analyses reposent sur une vision conflictuelle (*coping strategy*) de la relation pédagogique, comme l'illustre le texte de Peter Woods portant sur les stratégies de survie (*survival strategies*) face aux difficultés rencontrées par les enseignants en situation.

Dans une brillante synthèse évitant le piège de l'ésotérisme, Jean-Claude Forquin parvient à dresser un tableau remarquable de quarante années de recherches marquées par une extrême diversité des courants de pensée. Les textes présentés, subtilement choisis et annotés, permettent au lecteur de s'emparer rapidement des principaux éléments de réflexion et des nombreux débats qui ont agité le monde de l'éducation anglo-saxon. Restituées dans le contexte qui leur a donné naissance, ces anthologies nous invitent certes à adopter un regard critique envers certaines analyses sociologiques apparemment aujourd'hui largement dépassées. Mais elles possèdent aussi l'immense avantage de fournir un cadre réflexif et conceptuel indispensable au renouvellement des problématiques de recherche, qu'elles concernent l'établissement scolaire, l'univers de la classe, ou les contenus d'enseignement. Incontestablement, Jean-Claude Forquin livre ici une boîte à outils que ne manqueront pas d'utiliser tous ceux qui s'intéressent aux tendances les plus récentes de la recherche en éducation.

ROMUALD NORMAND
Groupe d'études sociologiques
Institut National de Recherche
Pédagogique Paris

Thema: Anfänge Journal für Schulen twicklung, 1997
Innsbruck-Wien, Studien Verlag

Il s'agit du premier numéro d'une nouvelle revue autrichienne de sciences de l'éducation lancée par un collectif d'éditeurs responsables d'Autriche, de Suisse, d'Allemagne et des Pays-Bas, et consacrée à l'évolution de l'organisation des établissements. Convaincu qu'un macro-climat peu propice aux réformes de grande envergure peut favoriser l'avènement de processus micro-climatiques, ce collectif veut saisir la chance qu'offre l'actualité scolaire immédiate où transparait à de multiples endroits une volonté de changement réel, et souhaite engager la discussion sur de nouvelles voies. Leur intérêt se porte ainsi non plus sur les transformations à grande échelle des systèmes scolaires de pays entiers mais sur les changements ponctuels opérés au sein d'établissements particuliers par les individus qui agissent pour y améliorer la qualité d'apprentissage, de travail et de vie. Aussi s'adresse-t-il d'abord à tous ceux qui prennent part à ces changements. Afin d'éviter que le système scolaire ne se parcellise en une myriade de microstructures autonomes, déconnectées à la fois du système central et les unes des autres, la revue veut constituer une plaque tournante où réflexions théoriques et comptes rendus pratiques pourront se faire écho en constituant un réseau régional et suprarégional qui pourra contrebalancer l'isolation accrue d'établissements autonomes. L'objectif restant une école conçue comme un organisme capable d'apprendre, il s'agit de favoriser simultanément deux courants: d'une part l'évolution vers une plus grande autonomie des établissements et, d'autre part, le «networking» qui coordonne les évolutions et les processus mis en mouvement dans les établissements et constitue une base de données pouvant elle-même engager des processus d'évolution.

Le premier numéro est consacré aux «commencements». Le commencement d'un projet en conditionnant souvent la fin, il convient de réfléchir à ce qui le conditionne. Ce qu'il faut retenir de la présentation de H. Rolff et W. Schley, c'est que tous les commencements sont possibles: on peut commencer à tout moment à faire évoluer l'organisation d'un établissement. Après avoir passé en revue un certain nombre d'exemples ponctuels (changement de direction, jubilé de l'établissement, projet de collègues, diminution des effectifs) qui constituent autant de commencements non planifiés, Rolff et Schley en viennent aux exemples d'évolution programmée (établissement désigné comme atelier-pilote, audit réalisé par des consultants extérieurs à l'établissement) et établissent un constat selon lequel les processus d'évolution sont des processus résolument ouverts. Cette ouverture est liée à la nature même de l'évolution répondant aux intérêts et aux attentes des personnes concernées qui sont elles-mêmes dynamiques. Par ailleurs, les occasions susceptibles d'engager un processus d'évolution n'engagent pas nécessairement ce processus, de même il y a des processus qui sont terminés avant que d'avoir commencé, ce qui signifie concrètement que si l'on veut qu'un commencement initie effectivement un processus, il faut qu'une part d'engagement et de responsabilité soit assumée par les participants, pour qu'un commencement ne reste pas un commencement, mais puisse s'ouvrir sur une continuation. Tel peut être l'objet de la revue qui, par le biais de la constitution d'un réseau, veut responsabiliser les acteurs. La présentation se termine par un appel, joint à une profession de foi, qui invite ces acteurs à se convaincre de la nécessité d'une part d'avoir dès le commencement une vision d'un état futur pos-

sible et d'autre part d'atteindre par le projet particulier l'ensemble de l'établissement, l'objectif final étant de parvenir à l'avènement d'une école conçue comme une organisation qui s'autorégule.

Le second article de Rolff et Schley développe dans le détail cette thèse selon laquelle il faut, dès le commencement d'un projet particulier, considérer l'établissement dans son ensemble. L'expérience montre que dès qu'on aborde une partie de l'établissement, la totalité en est activée. Ils en déduisent ce premier principe: si l'on veut réussir dans une partie de l'établissement, il ne faut jamais perdre de vue la totalité de l'établissement. Ayant rappelé que le commencement représente aussi un adieu, adieu des formes et structures existantes mais aussi adieu de l'univocité, et qu'il induit chez les acteurs l'acceptation d'une certaine hétérogénéité dans les diagnostics, prises de position et projets de changement, sans laquelle aucun travail d'équipe n'est possible, ils en viennent à un second principe selon lequel les voies de l'évolution se tracent en marchant: c'est la progression qui crée les voies du progrès. Les projets d'évolution nécessitent donc avant tout des personnes prêtes à apprendre. L'important, que la crise soit aiguë ou non, c'est que ces personnes se prennent en main et prennent conscience qu'il faut agir. Ayant d'une part établi une typologie des erreurs faites dans le démarrage des projets et, d'autre part, affirmé dans une note optimiste, que les acteurs qui se sont déclarés prêts à s'investir dans ce processus d'évolution, en ont retiré un surcroît de motivation et de satisfaction professionnelles, les auteurs dressent un bilan qui pose les jalons du processus d'évolution: avoir à l'esprit dès le début la totalité de l'établissement, avoir une idée claire du résultat à atteindre, avoir confiance dans ses compétences, se fixer des objectifs intermédiaires pour voir si on est sur la bonne voie, envisager ce qui est faisable. C'est dans cette dialectique des grands objectifs et des petits pas que réside le secret du succès des projets.

M. Schratz, de l'Université d'Innsbruck, et U. Steiner-Löffler, de l'Institut Pédagogique de Vienne, décrivent, dans leur article, un instrument d'analyse des processus d'évolution, appelé le «*dé de l'innovation*». Ce dé permettrait d'appréhender aisément les différents facteurs intervenant dans l'évolution de l'organisation des établissements et surtout de voir les chances de succès ou les causes de l'échec d'un projet. Il se présente sous la forme d'un cube à trois dimensions définies chacune par une opposition: 1) intérieur/extérieur, 2) bottom up/bottom down, 3) pression/attirance. Il est entendu que la position du projet dans ces trois dimensions dépend de celui qui va le positionner. À chaque interprète son interprétation. Néanmoins, disent les auteurs, il permet aux différentes parties impliquées de mieux cibler les différentes perspectives et de se préparer plus facilement à trouver ensemble une solution. Le dé sert donc à réduire la complexité des situations de départ et à faciliter leur analyse. L'expérience pratique des auteurs les encourage à continuer d'utiliser cet outil.

Les quatre articles suivants abordent la question du démarrage du processus d'évolution d'un point de vue pratique.

A. Strittmater, consultant et spécialiste suisse de l'évolution de l'organisation des établissements, s'attache à développer le rôle et le champ d'action du consultant par le biais d'un hit-parade des différents scénarios de démarrage des projets, par lequel il propose une alternative au schéma Vrai/Faux, caractéristique selon lui de la culture enseignante: il recourt en effet à la stratégie utilisée en psychologie sous le nom de «*coping*» qui consiste à ne pas vouloir éliminer à tout prix et tout de suite les problèmes: le coping, c'est une manière de rester un temps confronté aux problèmes afin d'expérimenter de nouvelles façons de les aborder. Le coping permet non seulement d'assurer une meilleure coexistence entre les personnes et les problèmes, mais également d'envisager des points de vue nouveaux, créatifs qui rendent en quelque sorte le problème

superflu. Le rôle du consultant devient alors celui d'un gardien de la culture de la solution des problèmes, une culture où, du fait de la mise à l'écart de toute solution de type éliminatoire, tout reste ouvert.

C. Höfer, consultant et inspecteur de l'enseignement primaire allemand, aborde les processus d'évolution du point de vue de l'inspection. Fort de son expérience, il fait remarquer que l'inspection n'est pas toujours bien vue du corps enseignant et qu'elle est même parfois perçue comme un facteur gênant. Il convient donc que les membres de l'inspection reconsidèrent leur position et leur rôle vis-à-vis de l'école. Höfer définit ainsi l'inspecteur comme quelqu'un qui doit être capable, s'il veut donner des impulsions, de clarifier son propre rôle et de le rendre transparent à ceux qui doivent accepter ces impulsions. Il doit montrer qu'il sait et peut apprendre de la même façon que les enseignants qui ne l'en accepteront que davantage. Cela lui permettra de faire profiter les autres de son savoir d'expert et surtout de mettre les compétences de tous en réseau. C'est lui aussi qui a la possibilité de sauvegarder les ressources premières que sont les heures de travail des enseignants, et qui est le plus apte à rendre accessibles d'autres ressources, d'ordre financier par exemple. C'est lui enfin qui peut reconnaître et récompenser le travail fourni par les personnels qui se sont investis. Conscient du dilemme qui consiste pour lui à savoir choisir entre le contrôle et le rôle de consultant, il doit saisir cette chance qui est de pouvoir s'adresser au-delà du simple professeur à des parties entières du système que forme un établissement.

J. Rasch, de l'Institut Pédagogique de Vienne, fait une étude de cas sur un petit nombre de lycées de Vienne et de ses environs. Ayant envisagé différentes impulsions capables de susciter un désir de changement dans l'établissement, elle aborde la notion de « journées pédagogiques » qui sont très appréciées, en ce qu'elles sont synonymes souvent d'espoir, permettent le travail d'équipe, génèrent

un plus grand sens de la responsabilité pour le système dont on fait partie. Après un rapide passage en revue des différents points de vue (chef d'établissement, enseignants, délégués d'élèves, de parents, inspection, consultants extérieurs) et des craintes et inhibitions liées à ces points de vue, J. Rasch en vient à considérer l'établissement comme une organisation capable d'apprendre et de progresser, à condition qu'elle sache jeter du lest et désapprendre ce qui finit par constituer une gêne, comme par exemple certaines valeurs, généralement admises, de savoir à transmettre, d'enseigner toujours savant, de temps fractionné en petites cellules programmées (les cours) ou encore d'école prise comme interface entre la famille et la société.

C. Buhren et W. Sieber, enseignants, relatent une expérience pédagogique particulière qui consista à remodeler l'espace d'une salle de classe en transposant le chez-soi de l'élève (posters, étagères personnalisées devant le bureau) dans le cadre scolaire. Cette expérience, dont l'effet fut de créer une meilleure atmosphère de travail permettant aux élèves de se sentir bien à l'école et de se motiver pour l'étude, montre qu'il est tout à fait possible de faire démarrer un processus d'évolution dans une salle de classe. Les auteurs peuvent ainsi mettre en avant ce qui, selon eux, est trop peu pris en compte dans les projets d'évolution: l'action sur le cours lui-même.

Le dernier article est une interview par W. Schley de trois responsables en matière de décision des questions scolaires, représentant chacun un pays germanophone, l'Allemand P. Daschner, l'Autrichien A. Dobart et le Suisse E. Buschor. Diverses questions sont abordées: les chances de succès des différents projets de réforme des établissements, la disponibilité des enseignants vis-à-vis de ces projets, l'aspect financier de ces projets de réforme, l'influence que les trois intervenants pourraient avoir sur la disponibilité des enseignants, l'autonomie des établissements, les situations conflictuelles entre la

base et le sommet de la hiérarchie scolaire, les possibilités et les risques de l'évolution actuelle des établissements pour la qualité de ces établissements et pour l'avenir des jeunes. Le ton général des réponses est confiant, positif et optimiste, ce qui n'est guère étonnant, vu la position des intervenants dans le système scolaire.

Outre une rubrique de critiques d'ouvrages sur l'éducation, une rubrique humoristique, un jeu-concours et un calendrier de manifestations concernant le monde scolaire, la revue comporte une dernière rubrique intitulée «atelier des méthodes». Deux méthodes sont décrites dans ce numéro: la méthode des «workshops d'idées» dont on peut retenir la proposition selon laquelle il convient, quand on évoque un problème, de toujours y associer des projets de solution (l'idéal serait deux options de solution par problème évoqué) afin d'éviter que ne se constitue une pyramide de problèmes sans perspective de solution, et la méthode de la «méditation», qui introduit

une sorte de pensée Zen au coeur de la thématique de l'évolution de l'organisation des établissements. On peut douter de l'efficacité de cette méthode qui, si elle est fondamentale pour l'apprenti comédien, est loin de pouvoir susciter l'adhésion de l'ensemble du corps enseignant.

Mais l'essentiel est ailleurs et on l'a vu: tel quel, ce *Journal für Schulentwicklung* présente plus d'un intérêt. Il jette des ponts entre recherche, politique et action. Il veut servir d'agitateur d'idées en même temps que de médiateur. Il cherche à favoriser la comparaison et l'échange entre pays voisins. Il offre un point d'appui et de référence d'un réseau à vocation européenne, centré sur des perspectives réalistes d'évolution proposées aux acteurs de l'école. En cela, il fournit une alternative crédible aux références anglo-saxonnes... ou francophones.

PHILIPPE BUSCHINGER
Groupe d'études sociologiques,
INRP, Paris

ANNE BARRÈRE, 1997
Les lycéens au travail,
Paris, PUF, collection Pédagogie d'aujourd'hui, 264 p.

Le projet de *Les lycéens au travail* est à la fois évident et inédit: faire émerger les éléments d'une sociologie du travail scolaire, c'est-à-dire d'abord rendre visible et décrire le travail des lycéens. Cela suppose qu'il s'agit bien d'un vrai travail en soi, un métier dont Anne Barrère, l'auteur du livre, montre les incertitudes et les vicissitudes.

Il est aujourd'hui admis que le premier problème auquel sont confrontés les enseignants, c'est bien de faire tenir les situations. Le travail qu'ils donnent aux élèves est la ressource à laquelle ils ont le plus volontiers recours dans un contexte d'accroissement des effectifs scolarisés et d'élargissement social du public lycéen: donner du travail confère en même temps, croit-on, de la légitimité.

Ainsi se construit l'hypothèse centrale de l'ouvrage. L'importance, à proprement parler démesurée, accordée au travail par les enseignants leur permet d'expliquer à moindre frais l'échec scolaire, en mettant en sourdine l'inégalité des capacités et des ressources socioculturelles familiales: l'explication la plus courante à l'échec scolaire est en effet le manque de travail. Or, pour Anne Barrère, les lycéens travaillent: ils travaillent beaucoup, trop, mal peut-être, ce sont souvent des «forçats» du travail.

Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse, Anne Barrère a procédé à une enquête multiforme dans deux lycées contrastés: un lycée renommé de centre-ville et un lycée populaire spécialisé dans les sections technologiques. Elle s'est donc appuyée sur une enquête par questionnaire et sur des entretiens auprès de lycéens et, aspect le plus original de l'étude, elle a proposé à un petit échantillon de volontaires de tenir un journal de bord durant quinze jours.

Les trois modes d'investigation n'ont visiblement pas la même efficacité: l'enquête par questionnaire permet de faire ressortir des données chiffrées abondantes mais souvent sans véritable signification, vu le peu de pertinence de l'échantillon. On retiendra toutefois un point important: la faiblesse du lien entre quantité de travail et réussite scolaire, particulièrement pour les élèves de milieux populaires, pour les filles et pour les sections ou classes les moins valorisées. En revanche, la richesse des entretiens et plus encore la finesse de l'analyse d'Anne Barrère donnent tout son intérêt à l'étude: l'auteur met en lumière, par exemple, le poids de la relation de l'élève à l'enseignant, qui n'apparaît guère dans l'enquête quantitative.

Cette dernière confirme également un élément déjà connu concernant la quantité de travail à la maison: elle croît de la seconde jusqu'à la terminale et des sections les moins valorisées aux sections les plus valorisées, elle est supérieure chez les filles. Un grand nombre de lycéens interrogés mettent en cause la demande excessive de leurs enseignants qui les oblige à accomplir une véritable deuxième journée de travail, une fois rentrés chez eux, et le dimanche. Situation particulièrement insupportable en fin de trimestre en raison du manque de coordination entre professeurs. Ainsi la réalité du travail des lycéens est-elle affirmée avec force contre les idées répandues (notamment par enseignants et parents).

Les entretiens de lycéens sont fort instructifs et témoignent de l'étonnante lucidité des élèves dans leur point de vue sur le fonctionnement de l'institution scolaire. De cette manière les seules citations, nombreuses et bien choisies, sont déjà une analyse et se suffisent parfois à elles-

mêmes. Les lycéens connaissent pertinemment le niveau de leur classe et la relativité des notes qu'on leur donne, ils jugent avec humour l'incohérence des adultes: « Le prof nous avait dit, explique l'un d'eux: essayez de bien travailler l'intro et la conclusion, donc j'avais bien travaillé l'intro et la conclusion. Le prof m'a dit: oui, c'est une bonne introduction et une bonne conclusion mais il y a des problèmes dans le développement. »

Malgré cette lucidité, les lycéens se trouvent constamment face à la difficulté de gérer l'implicite dont regorgent les situations scolaires: ils comprennent mal ce qu'on attend d'eux, tant la définition des tâches qu'on leur impose manque de sens, tout comme la relation entre travail et note. Les enseignants semblent incapables d'explicitier leurs attentes ou d'argumenter leurs jugements.

Les journaux de bord confirment cette opacité: les commentaires des lycéennes qui les ont tenus sont volontiers ironiques, parfois désespérés. On regrettera de ce point de vue que cette approche très riche de l'expérience lycéenne n'ait pas été davantage exploitée. Il est vrai que les journaux de bord étaient peu nombreux. Il reste que l'amorce proposée ici est suffisamment alléchante pour donner envie de généraliser ce mode d'investigation, particulièrement propre à faire surgir les conflits que vivent les individus, la coupure des expériences et le poids de la subjectivité.

Ces journaux, comme les entretiens recueillis par Anne Barrère, attestent de l'envahissement du quotidien par les tâches nombreuses et plus ou moins bien codifiées qui correspondent au travail scolaire: il existe des règles mais beaucoup ne sont pas dites, ce qui est interdit peut être fait, ce qui est proscrit est souvent recommandé (le « par coeur »). Les tâches implicites constituent au bout du compte l'essentiel du travail lycéen et c'est bien sûr la plus ou moins juste compréhension de ces implicites qui fait les différences. Les devoirs eux-mêmes en sont marqués, partagés qu'ils sont par

trois tensions qui émanent de l'incertitude des règles, de la difficulté de conjuguer le respect de celles qui sont exprimées et une suffisante expressivité, de l'équilibre entre le respect du sujet et la restitution de connaissances, ce que pointe très bien un lycéen quand il dit: « On demande pas du par coeur, on demande de la restitution de connaissances, savoir jouer avec son cours. »

Et puis vient la note qui est tout un mystère. Elle est capitale pour le professeur, comme pour l'élève et ses parents, mais tellement inattendue, tellement ininterprétable, tellement inexplicable et inexploquée. Les lycéens s'interrogent sur ce qui est au juste noté. Il y a effectivement beaucoup de jeu là-dedans et les plus habiles ont su parfois décoder les règles et user des atouts qui font gagner (presque) à tous les coups: la façon de rendre sa copie, le commentaire fait au professeur, la phrase qui plaît dans la dissertation, l'attitude convenable pour convaincre qu'on mérite une bonne note.

Le travail scolaire nécessite donc d'être correctement géré: dans tous les cas, aucun des lycéens n'échappe à l'urgence. Le plus difficile est de s'organiser à la maison. La rupture entre le monotone cadrage scolaire et la paniquante autonomie à la maison est posée comme fondamentale par Anne Barrère. Effectivement, le plus curieux dans la réussite scolaire, c'est bien que tout se joue hors l'école et notamment dans la capacité différente à trouver du soutien, à organiser son temps, à économiser son énergie, à faire les bons choix. Soyons plus précis: c'est exactement dans l'entre-deux que se tient l'essentiel, dans le lien que les uns parviennent à construire entre le monde familial et le monde scolaire et que les autres s'échinent en vain à chercher.

Le travail scolaire, c'est donc d'abord un travail sur soi puisqu'il met durement à l'épreuve la personne et c'est en même temps une occasion multipliée d'affirmation de soi. Tous les élèves, « bons » ou « mauvais », ressentent leur travail comme une part d'eux-mêmes que le verdict sco-

laire juge et remet sans cesse en question. Il peut tout aussi bien installer durablement chez les élèves une « définition négative d'eux-mêmes » que construire un « rapport positif à soi ». Anne Barrère nous fait brutalement prendre conscience de cet incroyable « stress » lycéen, cette succession d'épreuves qui hante la vie des élèves, les empêche de dormir, les fait douter d'eux-mêmes, leur fait naître la peur de décrocher. Ainsi la plupart des manifestations d'opposition à l'ordre scolaire pourraient être analysées comme autant de réponses à l'humiliation que craignent ceux qui en sont les responsables : indiscipline, refus de travailler, violence...

À l'inverse, les lycéens témoignent d'une reconnaissance mémorable à l'égard de ceux de leurs professeurs qui ont cru, un jour, en leurs possibilités. Selon Anne Barrère, peu importent les choix pédagogiques, c'est, au-delà des méthodes, la qualité des relations interpersonnelles entre élève et enseignant qui est la plus fortement explicative des éventuels succès.

Cette construction de soi, certes pleine d'embûches et de déceptions, que suscite le travail scolaire passe aussi par l'intérêt intellectuel que manifestent les lycéens et auquel ils donnent un sens

actuel : s'ils travaillent d'abord dans une perspective utilitariste, le goût pour la culture n'est pas absent mais il s'agit d'une culture pour eux-mêmes. La plupart ne peuvent plus avoir la passion de la culture pour la culture mais beaucoup revendiquent une culture qui leur permette d'échapper à la manipulation. On est alors étonné de voir combien cette culture critique dont on commence à dénoncer les excès (en lui opposant une « plus saine » culture positive) répond en réalité fort bien aux attentes présentes des lycéens. Quant à la dimension purement instrumentale du travail scolaire, il faut bien dire que ce sont les enseignants qui la privilégient les premiers. D'où un fort juste plaidoyer final d'Anne Barrère pour les mettre face à leurs responsabilités : qu'ils fassent travailler leurs élèves, personne ne peut le leur reprocher, à condition que les règles soient toujours dites, les enjeux toujours explicites, les objectifs toujours définis. Ainsi sera-t-il clair pour chacun que l'évaluation qu'ils proposent porte bien sur des objets, non sur des personnes.

Yves DUTERCQ
Groupe d'études sociologiques
INRP

Philippe Perrenoud, 1997
Construire des compétences dès l'école
 Paris, ESF

« *Construire des compétences dès l'école* » est résolument écrit à la première personne, avec tout ce que cela comporte d'engagement, de conviction. Pour Philippe Perrenoud, l'heure n'est plus aux froids constats du sociologue, qui sont bien connus. Il est urgent de passer aux propositions qui soient « une réponse possible à la crise de l'école » (p17), étant entendu « qu'une réforme du système éducatif n'est un enjeu majeur que si elle profite, en priorité, aux élèves qui ne réussissent pas à l'école » (p93). C'est par une réflexion sur les savoirs scolaires que l'auteur entend apporter ici sa contribution. Pour lui, « une réponse décisive à l'échec scolaire » passe par la refonte complète des contenus d'enseignement, clé de voûte d'un système éducatif qu'il convient de recomposer dans sa globalité.

Continuant de penser l'école de façon systémique, Philippe Perrenoud montre bien, dans le chapitre quatre, toutes les retombées d'un changement radical de conception du curriculum, notamment au collège. Un enseignement et un apprentissage fondés sur l'élaboration de compétences impliquent tout à la fois de « reconstruire la transposition didactique », d'« atténuer les découpages disciplinaires », de « rompre le circuit fermé » de l'école, d'« inventer de nouvelles façons d'évaluer », de « reconnaître l'échec, ne pas construire sur du sable », de « différencier l'enseignement » et donc, aussi, de « transformer la formation des enseignants ».

On l'a compris : l'approche par les compétences n'a de sens que si, parallèlement, l'institution modifie radicalement sa conception des programmes et de l'évaluation. Mais également à condition que les enseignants reconsidèrent leur métier (c'est l'objet du chapitre trois) et réussis-

sent à « convaincre les élèves de changer de métier » eux aussi (p89-92). Remettre en cause les contenus d'enseignement, c'est en appeler à une « révolution des compétences » ou plutôt à un changement global du système éducatif en privilégiant la construction des compétences par rapport à la transmission des connaissances.

Il est donc temps de revenir au début du livre et de nous interroger, avec son auteur, sur la notion même de compétence (chap. un) et de sa validité dans le champ scolaire (chap. deux).

Philippe Perrenoud en propose d'abord une approche par la négative. Pour lui, les compétences ne sauraient se ramener aux objectifs d'enseignement tels qu'ils figurent dans les référentiels de la « pédagogie par objectifs », ni à des performances simplement conçues comme actualisation de dispositions virtuelles (voir ce qui se passe en linguistique ou en psychométrie). Elles ne sauraient pas plus se confondre avec des facultés génériques, comme potentialités de tout esprit humain (la compétence langagière par exemple).

Dans le champ de la formation générale, Philippe Perrenoud écarte aussi bien le « tout transversal » que le « tout disciplinaire ». Trop larges, trop générales, les compétences transversales n'ont aucun intérêt puisqu'elles ne renvoient à aucune situation concrète de mise en oeuvre. Même plus précises, elles ne manqueraient pas de faire problème. Résumer un texte, par exemple, renvoie à des pratiques très diverses. « Résumer pour retrouver de l'information, pour donner un aperçu, pour inciter à lire, pour dispenser de lire, pour appuyer un argument critique, pour faciliter les recherches dans une base de données, sont des pratiques distinctes qui renvoient en général à des compétences

différenciées, même s'il y a toujours contraction de texte, donc quelques opérations mentales communes» (p48)¹. Par ailleurs, le «tout disciplinaire» se révèle tout autant inadéquat à une approche par compétences, dans la mesure où l'utilité pour la vie courante du découpage du savoir en disciplines scolaires n'est pas prouvé. C'est pourquoi Philippe Perrenoud renvoie dos à dos les deux conceptions. Sans nier l'intérêt qu'il y aurait à définir davantage la spécificité de chaque discipline, il propose plutôt de rechercher les intersections entre les différents champs disciplinaires.

Aujourd'hui, des pays tentent d'introduire la notion de compétence dans leur nouveau programme scolaire. C'est notamment le cas en France, au moins pour les disciplines scientifiques et la technologie au «nouveau collège». Mais il ne s'agit là que d'une usurpation: «Le langage des compétences envahit les programmes mais ce n'est encore, bien souvent, qu'un habit neuf dont on affuble soit les plus anciennes facultés de l'esprit, soit les savoirs savants enseignés depuis longtemps» (p61-62). Que sont donc alors ces compétences dont nous parle Philippe Perrenoud et auxquelles il attribue une valeur aussi subversive?

L'auteur nous en propose une première définition dès l'ouverture de son ouvrage: «Je définirai ici une compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas» (p7). En effet, s'appuyant à la fois sur Piaget et sur Bourdieu, Philippe Perrenoud accorde une grande place aux schèmes, «qui nous permettent de mobiliser des connaissances, des méthodes, des informations, des règles pour faire face à une situation, car cette mobilisation exige une série d'opérations

mentales de haut niveau» (p30). Dès lors, une compétence apparaît comme ce qui «orchestre un ensemble de schèmes (...). Une compétence d'une certaine complexité met en oeuvre plusieurs schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action» (p30). Enfin, si connaissances et schèmes fonctionnent comme des ressources cognitives mobilisées par les compétences, «une compétence peut fonctionner elle-même comme une ressource mobilisable par des compétences plus larges» (p36).

La compétence apparaît ainsi comme une construction à plusieurs étages dont tous les éléments interagissent les uns sur les autres. «Situation» et «mobilisation» sont les deux notions-clés de la mise en oeuvre de cette architecture cognitive dynamique, qui se construit en même temps qu'elle est mise à contribution. Il s'agit d'abord d'identifier des familles de situations, d'opérer des analogies pour rattacher l'inconnu au connu afin d'enclencher un travail de transfert. «Ce fonctionnement cognitif est à la fois de l'ordre de la répétition et de la créativité car la compétence mobilise le souvenir des expériences passées, mais s'en dégage (...) pour inventer des solutions partiellement originales pour répondre, autant que possible, à la singularité de la situation présente» (p40). En définitive, «c'est à la mise en relation pertinente de connaissances préalables et d'un problème qu'on reconnaît une compétence» (p41).

La notion même de compétence est, par nature, complexe. Elle fait partie de ces objets de pensée qui ont la fâcheuse tendance à se dérober au moment même où on a le sentiment de les appréhender. Philippe Perrenoud admet — citant Le Boterf — que l'alchimie à l'oeuvre dans la mobilisation des ressources «reste encore largement une terra incognita»².

1. Il n'en va pas différemment pour les compétences à mettre en oeuvre dans la rédaction d'un article de revue pour présenter un ouvrage.
2. Le Boterf G., 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, les Editions d'Organisation.

Mais il sait aussi que « toute pratique éducative repose sur certains paris théoriques » (p111) et les retombées de celui qu'il propose ici ne sont pas minces. Située à l'intersection entre la connaissance et l'action, la notion de compétence permet de réconcilier deux conceptions classiques du savoir: le savoir savant et le savoir de sens commun, la pensée abstraite et la pensée concrète, la théorie et la pratique.³ Dans le même temps, la notion de compétence abolit la séparation entre l'apprendre et le faire qui fondé, dans nos sociétés, la séparation spatiale et temporelle, entre l'école et le monde du travail. Enfin, dans la mesure où les connaissances sont considérées comme des ressources et non pour les notes qu'elles permettent d'obtenir, l'approche par les compétences ouvre la voie à un autre rapport au savoir, à une économie du savoir fondée, non plus sur la valeur d'échange, mais sur la valeur d'usage de celui-ci. À quoi sert ce que l'on apprend à l'école? Telle est bien la question qui soutient cette réflexion sur les contenus d'enseignement. La centration sur les compétences permet de repenser radicalement le rapport entre l'école et la vie, entre l'élève et le sujet.

Pour autant, la notion de compétence pose momentanément plus de problèmes qu'elle n'en résout. Sa transposition, du monde professionnel à celui de la formation générale des jeunes ne va pas de soi. Philippe Perrenoud n'évacue pas la difficulté lorsque, après avoir affirmé que « toute compétence est fondamentalement liée à une pratique sociale d'une certaine complexité » (p44), il s'empresse d'interroger: « quel est alors le principe d'identification des situations à partir desquelles on pourrait repérer des compétences? » (p45). Bien sûr, la question restera, pour l'heure, sans réponse.

Par contre, d'autres remarques et interrogations ne peuvent manquer de venir à l'esprit du praticien. Une précision tout d'abord, quant à la place respective des compétences et des connaissances dans l'apprentissage: si, aujourd'hui, le rapport entre les deux doit se formuler en terme de dilemme (les compétences ou les connaissances), il me semble bon de souligner que, dans le système éducatif suggéré par Philippe Perrenoud, connaissances et compétences sont en tension, c'est-à-dire qu'elles sont tout autant complémentaires les unes des autres qu'antagonistes. Dès lors, quelle place la construction des compétences fait-elle à l'acquisition des connaissances et à l'élaboration des schèmes, c'est-à-dire à la constitution des ressources cognitives? Comment concilier, à l'école, le caractère plus ou moins programmé, méthodique, voire répétitif, de certains apprentissages scolaires et le caractère nécessairement aléatoire de leur validation par le réinvestissement dans des situations concrètes, authentiques? La notion d'utilité qui revient si souvent, s'entend-elle au présent de l'apprentissage ou renvoie-t-elle à un avenir plus ou moins lointain? L'utilité des apprentissages scolaires est-elle d'ailleurs le seul critère pour donner du sens aux activités scolaires? Ne risque-t-on pas de tomber dans une conception utilitariste du savoir? Dans la mesure où elle semble laisser de côté des activités intellectuelles plus ludiques et plus spéculatives, la nécessaire référence de toute compétence à une pratique sociale n'aboutit-elle pas à une vision réductrice du savoir? Plus largement encore, la difficulté me semble résider dans le transfert des compétences, du monde du travail où elles sont très spécifiques d'un profil professionnel en vue d'une certaine rentabilité, à celui de l'école, dans lequel elles doi-

3. P. Perrenoud ne fait que généraliser le constat épistémologique sur « l'ambiguïté du savoir et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant », en particulier lorsqu'il écrit dans un précédent ouvrage: « Savoirs savants et savoirs de sens commun sont tous, à leur manière, des savoirs d'expérience » in *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 1996, chap 6.



vent au contraire être aussi généralistes que possible de façon à servir de référence à un bien commun culturel utile pour comprendre le monde dans lequel on vit et agir sur lui.

Quoi qu'il en soit, ce petit livre apparaît fort stimulant pour la réflexion de ceux qui sont convaincus de la nécessité de transformer en profondeur notre système éducatif car la notion de compétence permet d'articuler les approches pédagogique, épistémologique, cognitive, sociologique, institutionnelle. Dans sa conclusion, Philippe Perrenoud se demande comment gagner le plus grand nombre à sa cause. Mais le ton très prescriptif du chapitre trois, consacré aux implications de l'approche par compé-

tences pour les enseignants est-il bien de nature à venir à bout des résistances de ceux-ci ? J'ai dénombré pas moins de trente-quatre compétences professionnelles à mettre en oeuvre par les enseignants pour travailler avec leurs élèves à la construction de compétences. J'aurais bien aimé trouver, quelque part, une allusion à la notion de plaisir. Un plaisir d'exercer le métier d'enseignant d'autant plus vif que, dans un système scolaire fondé sur les compétences, les élèves auraient eux-mêmes retrouvé le plaisir de faire et d'apprendre.

JEAN-PIERRE BOURREAU
*Groupe d'études sociologiques
INRP*