

C

OMPTES RENDUS

MARCEL CRAHAY, 2000

L'école peut-elle être juste et efficace?

De l'égalité des chances et l'égalité des acquis,

Paris-Bruxelles, De Boeck Université,

Collection Pédagogies en mouvement, 452 pages

Cet ouvrage tente de répondre à la question contenue dans le titre essentiellement à partir d'un examen exhaustif de la littérature de recherche. Là résident toute son originalité et son apport. Évitant les discours moralisants et les vibrants appels à l'utopie pédagogique, l'auteur cherche à formuler une réponse à la lumière de ce que la recherche peut dire aux praticiens, aux gestionnaires et aux politiques désireux de faire avancer, ne serait-ce qu'à petits pas, les systèmes éducatifs et les pratiques d'enseignement actuels. Si l'ensemble des pistes d'action retenu apparaît constituer au total un agenda de changement assez chargé, et marqué par un volontarisme fort, celles-ci, prises une à une, paraissent accessibles et réalisables. L'auteur combine un engagement profond à l'égard de l'égalité des chances (dans sa version égalité des acquis), d'une justice sociale correctrice et du principe de l'éducabilité de tous, avec un pragmatisme structurel et pédagogique qui étonnera le lecteur européen, alors que sa contrepartie nord-américaine —dont je suis— se retrouvera ici heureuse, en terrain familial.

L'univers de recherche recensé n'est pas limité à la production sociologique classique (Bourdieu) et comprend aussi des études internationales et comparatives, des études évaluatives, et des études pédagogiques; le lecteur est ainsi mis en contact

avec un ensemble de recherches que l'on pourrait associer certes à la sociologie de l'éducation, mais aussi aux sciences économiques et humaines appliquées à l'éducation, aux sciences de l'éducation et à la pédagogie. Il y a au total dans ce livre un très vaste ensemble de recherches analysées, donnant à l'ouvrage une grande valeur de synthèse, mais une synthèse orientée par une grande question qui sert de fil conducteur à toute la démarche de l'auteur.

Considérant comme champ d'investigation plusieurs systèmes scolaires occidentaux —notamment ceux des États-Unis, de la France, de la Belgique, de la Suisse et des pays participant à l'occasion aux études internationales de l'IEA— le livre a pour cadre l'école de base ou l'enseignement fondamental, là où les fonctions d'instruction et de socialisation prédominent sur la fonction de qualification.

Les principales questions pour lesquelles la recherche est sollicitée sont les suivantes: quelle justice pour l'école de base? L'école est-elle impuissante face à l'héritage familial? L'origine sociale est-elle partout déterminante? L'école peut-elle réduire les inégalités de réussite? Les structures non différenciées d'enseignement sont-elles efficaces? L'école offre-t-elle les mêmes occasions d'apprendre? Comment gérer l'hétérogénéité des élèves? Les dis-

positifs d'apprentissage individualisé sont-ils efficaces? Comment gérer les différences dans les rythmes de développement? Qu'est-ce qu'on gagne, qu'est-ce qu'on perd avec la pédagogie de maîtrise? Quelles sont les conditions optimales d'application de la pédagogie de maîtrise? La coopération est-elle efficace? À quelles conditions?

Après avoir clarifié le concept de justice et d'égalité en éducation, en rappelant ses trois acceptions —égalité d'accès, égalité de traitement et égalité des acquis—, l'auteur opte pour l'égalité des acquis et pour une justice corrective. Ensuite, il procède à une analyse de nombreuses recherches soit directement, soit en s'appuyant sur des synthèses et des méta-analyses de recherches. Il réalise ainsi un bilan de la démocratisation de l'éducation poursuivie au cours de la seconde moitié du vingtième siècle, puis interroge la recherche afin de dégager les éléments structurels et les pratiques pédagogiques qui semblent contribuer de manière claire et nette à l'égalisation des acquis. L'objectif avoué de l'ouvrage est donc de participer à la conception d'un enseignement à la fois plus juste et plus efficace.

L'analyse s'articule autour des sources structurelles et pédagogiques de l'inégalité en éducation. Au plan structurel, trois éléments sont pointés du doigt: le redoublement, la différenciation des parcours et la sectorisation. En ce qui concerne le redoublement, la recherche internationale est concluante: le redoublement est coûteux et inefficace; il n'améliore pas le rendement académique des élèves concernés et a, au contraire, souvent, des effets négatifs: les redoubleurs au primaire sont, en effet, parmi les élèves les plus susceptibles d'abandonner leurs études au cours du secondaire. Idem pour la différenciation des parcours: plus celle-ci est précoce, plus elle est dangereuse, augmentant l'avantage des favorisés et reléguant les moins bien nantis à des voies moins porteuses d'avenir. Cette différenciation des filières —le "tracking", en anglo-américain— produit l'effet Mathieu, renforçant les plus forts et

condamnant les autres à des voies de garage. Par contre, la recherche internationale révèle que les systèmes scolaires à tronc commun et où les choix de filières sont relativement tardifs —par exemple, après l'enseignement de base— sont aussi ceux qui assurent le plus longtemps la scolarité du plus grand nombre et des apprentissages moyens de qualité. Les systèmes scolaires scandinaves incarnent ce second cas de figure. Enfin, là où la volonté politique est assez forte pour freiner les stratégies familiales élitistes et là où le libre choix de l'école ne régit pas sans contraintes et sans limites le quasi-marché scolaire, au profit des familles plus instruites et socio-économiquement favorisées, alors la justice scolaire corrective a des chances de produire de réels effets. Car le libre marché scolaire produit aussi, comme la différenciation des filières et le redoublement, de l'effet Mathieu.

Les conclusions de l'auteur sur ce plan sont très claires: si l'on veut véritablement assurer l'égalité des acquis et la démocratisation scolaire, il importe d'abolir le redoublement, de construire un parcours intégré et commun à tous tout au long de l'enseignement de base ou fondamental, et de reporter au-delà de cet enseignement la différenciation des parcours; il faut aussi limiter le libre choix de l'école, valoriser l'école de quartier ou de l'arrondissement et limiter les dérogations à l'obligation d'inscrire son enfant à cette école commune. Il faut donc maintenir l'hétérogénéité des populations scolaires et contrer les tendances à l'homogénéisation socio-économique. Ces recommandations de l'auteur sont, selon lui, en parfaite continuité avec la recherche sérieuse recensée. En outre, plusieurs systèmes scolaires ont des politiques conformes aux deux premières conclusions. La troisième est plus problématique: le moins qu'on puisse dire, c'est que l'air du temps, partout en Occident, souffle dans la direction opposée.

L'auteur consacre plusieurs chapitres de son ouvrage aux pratiques curriculaires et pédagogiques susceptibles de faire une différence: il aborde tour à tour la recherche

portant sur la gestion par les enseignants du temps d'enseignement et sur leur ouverture du curriculum, la recherche portant sur la constitution des groupes d'élèves — le vieux débat sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité des groupes est ici questionné —, sur les dispositifs d'enseignement individualisés, sur la pédagogie de maîtrise et sur les approches coopératives en classe. Pour réaliser ce tour d'horizon, Crahay présente plus de deux cents pages d'analyses serrées des recherches à la fois classiques et récentes. Il se dégage de l'ensemble un portrait assez clair des pratiques efficaces et aptes à contrer l'échec scolaire des élèves faibles, tout en ne ralentissant pas indûment les élèves forts (effet Robin des Bois).

Ici aussi, les conclusions de l'auteur sont précises : la variation observée entre les enseignants quant à la gestion du temps d'enseignement et quant à l'organisation de ce temps en fonction des savoirs à enseigner et des compétences à développer est inacceptable ; elle doit être considérablement réduite, au nom de l'égalité : il y a des savoirs essentiels que tout élève doit apprendre et rien ne justifie la variation observée dans les pratiques enseignantes actuelles. Par ailleurs, Crahay estime que la recherche "réhabilite" un enseignement systématique, ou "programmé", selon la vieille expression, et structuré par le maître, un enseignement nettement collectif ; la recherche n'est pas concluante à propos des vertus de l'individualisation et, notamment, de sa capacité à réduire les écarts entre élèves faibles et élèves forts. Le meilleur enseignement, celui qui réduit les différences d'acquisition des savoirs et en assure le plus grand nombre, combine de l'enseignement collectif, des travaux individuels, de fréquentes évaluations formatives et des pédagogies qui organisent des interactions entre élèves productives et structurées. Selon Crahay, un enseignement planifié suivant une carte didactique, "une proposition d'agencement des apprentissages, accompagnée d'un répertoire des difficultés qui émaillent généralement le cours des apprentissages visés" (p.408), est aussi

une condition de réussite. En ce sens, on lira avec intérêt le chapitre consacré à la pédagogie de maîtrise et à ses effets indéniablement positifs. Enfin, l'auteur préconise des groupements hétérogènes des élèves, mais plus flexibles que ceux traditionnellement associés à la classe annuelle ; les partisans des cycles d'apprentissage et des regroupements variés et flexibles des élèves trouveront ici matière à justifier leur choix.

Tout étudiant en éducation devrait lire cet ouvrage car il constitue une excellente synthèse de ce que nous savons sur la justice et l'efficacité de l'école. Il est construit de manière suffisamment didactique de sorte que les pièces de l'édifice retenues sont bien situées dans le contexte de leur production et que la méthode retenue pour en évaluer l'impact est toujours explicitée et accessible. Il est aussi encourageant pour quiconque entreprend le métier d'enseignant car il soutient avec force et avec vigueur la thèse que l'école peut faire quelque chose pour assurer la démocratisation du savoir et pour contrer les inégalités constatées au départ de la scolarisation.

Pour les chercheurs, il relève le pari de la démonstration de la pertinence de leur activité. Il illustre ce que peut contenir une politique éducative "data-driven" ou "research-driven". D'ailleurs, il faut féliciter l'auteur pour l'étendue du domaine de recherche couvert, la qualité des analyses systématiques, la clarté de son style — pas de jargon inutile, ni de phrases alambiquées —, et sa capacité de construire au fil des chapitres son "modèle" de l'enseignement juste et efficace.

L'ouvrage est aussi paradoxalement une contribution à la professionnalisation de l'enseignement, tout en proposant la réduction de l'autonomie actuelle des enseignants. Car il montre qu'il y a des pratiques d'enseignement supérieures à d'autres ; il y a donc ce que les Américains nomment des "best practices" que tout enseignant "professionnel" devrait maîtriser, s'il entend être à la fois juste et efficace. Celui-ci ne peut donc faire, en classe avec ses élèves et à l'école avec ses collègues, comme "bon lui semble". Les moyens à sa disposition ne

sont pas tous d'égale valeur : l'enseignement collectif systématique apparaît supérieur à des dispositifs fortement individualisés ; la fréquence des tests l'emporte sur leur rareté ou leur absence, la coopération sur la compétition, la pédagogie de maîtrise et son souci constant d'assurer pas à pas la progression des élèves l'emportent sur le "flou artistique". Et c'est ici qu'un double problème surgit : d'abord, les systèmes de reddition de compte et d'imputabilité actuellement en vigueur dans les systèmes scolaires occidentaux insistent sur l'obligation de résultats, ce que Crahay appelle les compétences essentielles devant être assurées à tous, tout en laissant aux enseignants le choix des moyens. Mais leur laissent-ils vraiment le choix des moyens, lorsqu'ils s'appuient sur le type de démarche réalisée par Crahay pour fonder une école juste et efficace ? Ensuite, les enseignants sont jalousement attachés à leur autonomie professionnelle et ne sont pas entichés de soumettre leurs pratiques aux diktats des "meilleures pratiques" professionnelles.

Il y a donc ici un malentendu qui ne sera pas facile à dissiper, tant historiquement le métier a été vécu sur le mode de l'autonomie individuelle : s'il y a des pratiques justes et efficaces, alors la professionnalisation de l'enseignement — à l'image de celle d'autres métiers — passe par la maîtrise de ces pratiques par l'ensemble du corps enseignant. On peut imaginer ce que pareille position peut engendrer de résistances chez certains secteurs du corps professoral ! Pourtant, cette position est tout à fait acceptable dans les professions dites établies et sert même de fondement à leur prétention statutaire. À sa manière, Crahay centre le débat de la professionnalisation de l'enseignement sur la question de la maîtrise des compétences professionnelles aptes à assurer l'efficacité et la justice scolaires. Cela est un terrain tout à fait approprié, mais il s'annonce difficile.

Il faut aussi relire les dernières pages du livre sur la nécessaire révolution culturelle de l'école que Crahay juge nécessaire pour comprendre qu'une "pédagogie de la solidarité et du métissage culturel" (p.411)

n'est pas qu'une question de compétence professionnelle à développer : c'est aussi une question de valeurs et d'idéologie. Et cela concerne tous les agents éducatifs, les enseignants, les gestionnaires, les politiques et les parents.

Au plan des politiques éducatives, les choses ne sont pas aussi nettes que la recherche le souhaiterait et la question de la sectorisation est un bel exemple ou un bon test pour l'approche volontariste préconisée par l'auteur. Si Crahay a raison, et il est difficile de douter des effets inégalitaires du marché scolaire, alors les politiques actuellement en vigueur en Occident dissocient ce que Crahay entend associer, à savoir la justice et l'efficacité scolaires. Car le marché peut être efficace, opérant le tri entre les performants et les autres, récompensant les meilleurs et sanctionnant les faibles ; ces résultats peuvent être considérés comme parfaitement efficaces du point de vue de la sélection et de la quête d'excellence mais cela est socialement injuste et les sociologues le savent depuis longtemps. Il leur revient de dénoncer les effets inégalitaires de cette poursuite effrénée de l'efficacité et de cette transposition mécaniste dans l'éducation des idéologies managériales en vigueur dans l'entreprise privée. Plus fondamentalement, cela nous ramène au politique, aux idéologies et aux groupes sociaux qui les portent et dont les rapports sont aussi des rapports de force. Dit autrement, ce n'est pas parce que la recherche confirme que la pédagogie de coopération est à la fois plus efficace et juste que notre société va se laisser convaincre facilement d'abandonner les références à l'individualisme, à la compétition et à l'excellence.

Si la dénonciation du marché scolaire est une tâche essentielle des sociologues, il faut néanmoins savoir gré à Crahay de nous avoir montré que nous pouvons faire l'école autrement, si nous le voulons véritablement.

Claude Lessard
Chaire de recherche du Canada sur les
métiers de l'Éducation
Université de Montréal

LISE DEMAILLY (ÉD.), 2001

Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques
Bruxelles, De Boek, collection Perspectives en éducation et formation,
227 pages

YVES DUTERCQ, 2000

Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires
Paris, PUF, collection Éducation et formation, 191 pages

L'évaluation des services publics est dans l'air du temps et les systèmes éducatifs n'échappent pas à cette tendance. Deux ouvrages récents traitent cette problématique. Sous la direction de Lise Demailly, qui s'intéresse depuis de nombreuses années aux questions d'évaluation, *Évaluer les politiques éducatives* rassemble treize auteurs issus de disciplines et de terrains différents. Parmi ces contributeurs, on retrouve Yves Dutercq, auteur de *Politiques éducatives et évaluation*, dont on rendra également compte.

Les auteurs de ces deux ouvrages se rejoignent pour considérer l'incitation croissante en faveur de l'évaluation de l'action éducative, et en particulier de l'évaluation des établissements, comme une transformation significative de la régulation d'ensemble des systèmes éducatifs. Selon ce point de vue interprétatif large, il y a lieu de mettre ce développement en lien avec d'autres transformations du système.

Lise Demailly suggère ainsi de considérer dans une même logique d'analyse le développement de l'évaluation et la volonté politique de déplacer l'éthos professionnel des enseignants de la traditionnelle obligation de moyens vers l'obligation de résultats, débouchant sur une responsabilisation individuelle (de chaque enseignant) ou locale (de chaque équipe éducative) accrue qui pourrait s'apparenter à un modèle libéral de management privé, face auquel des résistances s'expriment.

Dans le deuxième chapitre de l'ouvrage, Agnès van Zanten examine les effets de l'évaluation des établissements (et de la dif-

fusion des résultats) sur la concurrence et le consumérisme scolaire en France et en Grande-Bretagne. Les intentions déclarées de certains décideurs étaient de favoriser, à travers l'évaluation, une émulation (compétition) positive entre établissements et des choix plus éclairés de la part des parents d'élèves. Mais les conclusions d'Agnès van Zanten montrent que les effets escomptés ne correspondent pas aux effets observés. Qu'il s'agisse de sélectionner les meilleurs élèves (et les élèves moyens), de jouer sur les signes extérieurs de l'établissement pour "maintenir une réputation" ou se "fabriquer une bonne image" (p37-38), de gonfler ou d'embellir artificiellement les résultats, un grand nombre de stratégies des établissements face à l'évaluation ont en commun de ne pas se centrer sur les vrais problèmes, en particulier ceux des élèves en difficulté, donc de faire l'impasse sur l'objectif d'équité de l'action éducative.

Un des intérêts commun aux deux ouvrages est d'approcher les pratiques évaluatives à partir du paradigme de l'action stratégique. Il s'agit d'examiner les usages que les acteurs font de l'évaluation en fonction de leurs stratégies individuelles ou organisationnelles, de leurs ressources et de la configuration des rapports de forces où ils évoluent. C'est entre autres à cet exercice que se livre Yves Dutercq dans sa contribution à l'ouvrage de Lise Demailly (chapitre 3), lorsqu'il analyse les divers usages sociaux que les acteurs font de l'évaluation pour, par exemple rendre visible une action, emporter l'adhésion d'acteurs influents (bailleurs de fonds notamment),

justifier des politiques passées ou favoriser des changements à venir, etc. Par ailleurs, Yves Dutercq montre aussi les liens entre évaluation et innovation qui peuvent apparaître tour à tour dans une forme de spirale, comme cause et conséquence l'une de l'autre, pour autant que certaines conditions soient réunies.

Si les trois premiers chapitres de l'ouvrage de Lise Demailly suggèrent une série de perspectives critiques face au développement de l'évaluation, ils soulignent également certaines ouvertures possibles vers d'autres effets de l'évaluation, notamment en termes d'innovation organisationnelle et pédagogique, en termes de démocratisation de l'action éducative ou de professionnalisation du métier.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à quatre études de cas dont un des intérêts est de dégager, au-delà des particularités, certaines conditions de possibilité d'une évaluation porteuse de vertus en termes d'équité, d'innovation ou de professionnalisation, ainsi que certaines résistances et certains risques des évaluations. Mais la richesse des études de cas, et notamment celle de Guy Pelletier à propos du système éducatif québécois, réside aussi en ce qu'elles illustrent combien les choix négociés lors de l'élaboration des dispositifs d'évaluation (qui évalue quoi? selon quelles procédures? quels objectifs? quelles méthodes? en utilisant quels mots?) constituent des enjeux de pouvoir importants car ils pèsent fortement sur les résultats et les suites données à l'exercice. Là encore, l'analyse de l'évaluation comme pratique stratégique au sein de rapports de force inégaux paraît puissante. En comparant deux processus d'évaluation différents, Guy Pelletier met le doigt sur certains de ces enjeux; il souligne notamment l'importance de la composition des commissions d'évaluation et son impact sur les résultats et les suites données aux processus d'évaluation; il met en évidence d'autres éléments stratégiques importants tels que la longueur et la lisibilité des rapports écrits.

Juliette Verdière présente une analyse de l'évaluation de la politique de l'éducation

prioritaire qui met notamment en exergue le risque de détournement et de redéfinition des finalités, auquel peuvent conduire certaines évaluations. Elle souligne également la tension dans la gestion du temps et des priorités entre d'une part l'urgence des situations vécues quotidiennement et le recul nécessaire à toute pratique d'évaluation.

L'étude de cas de Danielle Potocki-Malicet porte sur les pratiques d'évaluation de quatre universités françaises dans un contexte où se développe la concurrence entre universités. On est frappé par la grande variété de pratiques d'évaluation: celles-ci peuvent être internes ou externes; poursuivre des objectifs de rationalisation des coûts ou d'amélioration de la qualité ou encore de meilleure intégration de l'organisation; se réaliser à l'initiative des pouvoirs publics, de l'université elle-même, d'un département ou d'un enseignant. Malgré ce foisonnement de pratiques d'évaluation, leurs effets semblent encore très faibles aujourd'hui.

Prenant acte des biais liés tant à l'évaluation externe (méfiance, stratégies de contournement et de neutralisation, risque de déresponsabilisation ou de culpabilisation) qu'à l'évaluation interne (stratégie de "marketing", risque de jeux stériles d'auto-satisfaction), Anton Strittmatter analyse un dispositif "d'autoévaluation contrôlée" à l'œuvre dans des écoles pilotes suisses et autrichiennes (p 111). Ce dispositif hybride implique notamment une définition collective des objectifs poursuivis et des indicateurs utilisés ainsi que l'évitement de tout rapport hiérarchique lors du processus. Le contrôle vise principalement à obliger l'école à tenir compte de ses "tâches aveugles" et à se confronter aux "problématiques désagréables généralement refoulées" (p 115).

La troisième et dernière partie de l'ouvrage se donne pour objectif de discuter de propositions pour l'action, ce qui ouvre de nouvelles questions. Ainsi, dans sa contribution, Michel Saint-Germain aborde la question finalement peu traitée par les autres contributeurs, de la légitimité qui sous-tend

les innovations et les évaluations. Il invite ainsi à un questionnement éthique sur ces processus. Quant à Cyril Petitpierre, il propose notamment une série de conditions nécessaires pour assurer une fonction formative aux dispositifs d'évaluation.

Rejoignant une préoccupation évoquée par Lise Demailly et Yves Dutercq, Arthur Gélinas et Régent Fortin s'intéressent au rapport entre changement (innovation) et évaluation. Ils développent un plaidoyer en faveur du modèle du changement émergent dont les vertus principales sont l'ancrage de l'innovation dans des pratiques et représentations existantes, la participation active des acteurs au processus et la réflexivité sur les pratiques.

Pour Monica Gather-Thurler, l'évaluation constitue la contrepartie de l'autonomie laissée aux enseignants et aux établissements et implique une transformation des modes de contrôle de l'action éducative. Peu à peu, à travers des processus d'autoévaluation collective, les enseignants pourraient se structurer en "communautés professionnelles" (p183).

Michel Lecoq parle de "d'évaluation insituante", signifiant par là que les évaluations pourraient contribuer à "faire tenir ensemble" l'institution tout en la transformant (p197). Mais certaines conditions doivent être réunies pour donner cette consistance à l'évaluation. Il faut notamment éviter de "changer pour changer, d'innover pour innover, d'évaluer pour évaluer" (p199), ce qui nécessite de faire place à la dimension politique en déployant un travail sur le sens et sur les valeurs au cours même des processus d'évaluation. La seconde condition consiste à considérer tous les acteurs comme des "évaluateurs légitimes" (p201). Enfin, les objectifs de l'évaluation doivent être explicités : ce qui demeure implicite finit souvent par servir les logiques dominantes.

Dans *Politiques éducatives et évaluation*, la question première que pose Yves Dutercq est celle de la recomposition du système éducatif français à la suite des lois de décentralisation et de déconcentration. À un système pyramidal dans lequel l'État, au som-

met, projette ses injonctions sur la base, succède (ou est en train de succéder), selon l'auteur, un système organisé en réseaux locaux au sein desquels et entre lesquels des acteurs différents négocient. Au niveau local, l'autoévaluation et l'évaluation des autres, partenaires ou concurrents, apparaissent alors comme ressources essentielles pour la négociation. Mais le déclin du système pyramidal n'est que très relatif et, plutôt que de parler d'un retrait de l'État, il faut voir dans cette évolution, un déplacement du rôle de l'État qui délègue certaines de ses compétences.

Les propos d'Yves Dutercq concernent cependant moins l'État que les politiques territoriales : comment les acteurs parviennent-ils à leurs fins dans ces espaces nouveaux que la décentralisation laisse relativement ouverts ? La métaphore de l'acteur-réseau, dont se saisit l'auteur, offre des outils d'analyse intéressants : en tissant des réseaux d'alliance avec d'autres acteurs, dont ils deviennent les porte-parole, certains acteurs deviennent des macro-acteurs qui portent en eux tous leurs alliés (personnes humaines, objets, documents, infrastructures...). Plus les réseaux sur lesquels ils s'appuient sont solides, bien choisis et bien articulés, plus ils ont des chances d'occuper le terrain et de peser dans les décisions (p33-40). L'auteur montre combien le foisonnement des évaluations offre des ressources importantes pour la consolidation de ces macro-acteurs qui élaborent d'ailleurs parfois des évaluations dans ce but. Ces acteurs parviennent ainsi à structurer des rapports de forces qui leur sont favorables ; dans le même temps, d'autres acteurs peuvent avoir le sentiment de perdre la maîtrise de certains enjeux.

Selon Yves Dutercq, les pratiques d'évaluation constituent ainsi un élément central de la recomposition du système : c'est en s'appuyant notamment sur les résultats d'évaluations que des acteurs nouveaux cherchent à construire leur légitimité et à "se mettre en position de force" vis-à-vis de leurs partenaires (p72). C'est entre autres l'évaluation qui fait tenir le système décentralisé, recomposé en réseaux. Le

développement de l'évaluation (et sans doute également de la contractualisation) serait ainsi corrélatif de l'aplatissement ou de la dissolution de la régulation pyramidale qui fait place à l'émergence du local ou, si l'on préfère, du territoire.

En traquant les traces que laissent les pratiques d'évaluation, en accordant une attention particulière aux déplacements et querelles entre différents niveaux de décision, aux réseaux d'alliances (notamment

avec des "experts", p74) que les acteurs tissent pour asseoir ou consolider leur influence, Yves Dutercq se livre à un travail fin dans lequel on peut sentir l'influence à la fois conceptuelle et méthodologique des sociologues des sciences et des techniques comme Latour ou Callon.

Éric Mangez
CERISIS et GIRSEF
Université Catholique de Louvain

RACHEL GASPARINI, 2000

Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire
Paris, Grasset, Le Monde-Partage du Savoir

S'il est encore besoin de démontrer que pédagogie nouvelle ne rime pas avec laxisme et anarchie, l'ouvrage de Rachel Gasparini y contribue de façon fine et percutante. L'objet du travail est de mettre en évidence les modalités spécifiques d'imposition de l'ordre scolaire mises en œuvre dans le cadre d'écoles fondées sur différents courants pédagogiques novateurs. Après un premier chapitre succinct de construction d'un cadre analytique de la question de la discipline scolaire, l'essentiel de l'ouvrage consiste en la présentation d'un travail empirique fouillé mené dans trois classes primaires novatrices (Freinet, Montessori et "classe plurielle"), qui dégage les modalités spécifiques de construction de l'autonomie de l'élève et des rapports d'autorité et de pouvoir dans chacun de ces contextes pédagogiques.

Le premier chapitre présente d'abord une synthèse des approches sociologiques classiques de la discipline scolaire, axées sur sa fonction d'imposition de formes de socialisation dominantes et sur les processus corrélatifs de reproduction sociale. Si de telles perspectives gardent une pertinence, l'auteur en pointe ensuite les limites : la discipline scolaire doit en effet être pensée en lien avec le développement de la forme scolaire, renvoyant à l'apparition d'un mode de domination spécifique dans nos sociétés occidentales au XIX^e siècle. L'intérêt de ce chapitre est de démontrer que la discipline scolaire doit être appréhendée non pas de manière isolée mais comme un élément inséparable de l'acte pédagogique et de ses modalités. On en regrettera peut-être le caractère succinct et l'absence de formulation explicite d'un modèle d'analyse : si, à plusieurs reprises, l'auteur évoque l'existence d'un modèle spécifique de construction de l'ordre scolaire, celui-ci n'est jamais systématisé comme tel.

Les trois chapitres suivants présentent le résultat d'un travail de terrain approfondi mené dans trois classes primaires basées sur des pédagogies nouvelles : une classe Montessori, une "classe plurielle" et une classe Freinet.

La pédagogie Montessori repose sur le postulat d'un développement naturel de l'enfant, que l'école doit accompagner. Dans cette école, accueillant un public plutôt favorisé, l'enfant est invité à explorer un environnement scolaire minutieusement organisé. La mise en ordre des comportements passe par une mise en ordre de l'environnement scolaire — de l'espace, des déplacements, des matériaux pédagogiques — qui vise l'apprentissage d'une capacité cognitive à catégoriser. Il s'agit par ailleurs d'un environnement protégé, puisque le matériel pédagogique permet à l'enfant de s'exercer en miniature aux tâches de la vie réelle. Le projet comporte une dimension individuelle forte : le travail individuel est présenté comme la base de l'acquisition d'une "discipline intérieure" ; l'évaluation est axée sur le développement de capacités individuelles à opérer un retour réflexif sur son travail. L'ordre social est pensé de manière individuelle, dans la mesure où la marge de manœuvre des enfants dans la négociation des règles est finalement réduite et que le groupe classe fonctionne peu comme instance régulatrice (c'est l'institutrice qui est garante de l'ordre scolaire). Une "maîtrise de soi" est inculquée à travers toute une série de dimensions : des "techniques du corps", des microdispositifs techniques, le contrôle du langage, l'apprentissage des "bonnes manières", tout concourt à promouvoir un mode de contrôle social de type incitatif et indirect.

L'enquête débouche, d'une part, sur la construction d'un portrait idéal-typique de

l'élève de Montessori: celui-ci fait preuve d'une capacité à respecter une discipline individuelle dans un contexte où la définition du fonctionnement pédagogique et des règles dépend plus de l'enseignante que d'un accord négocié avec le groupe d'enfants. Il acquiert un autocontrôle de sa personne et une autonomie face au travail. Il est sensible à des interactions langagières indirectes et incitatives. D'autre part, l'existence d'une pluralité de profils d'élèves laisse à penser qu'il y a une adéquation forte entre l'acquisition de la maîtrise de soi qui est visée et les dispositions sociales de milieux aisés.

La seconde école, dite "plurielle", se situe dans une municipalité de gauche. Implantée en plein quartier populaire immigré, elle se définit comme "l'école du quartier", où diverses méthodes sont utilisées de façon ad hoc dans le but de consolider la réussite du plus grand nombre. Guidé par un souci démocratique, ce projet allie une dimension sociale (ouverture sur la vie réelle) et une dimension communautaire (apprentissage lié à l'insertion de l'enfant dans des relations sociales). Le mode d'imposition des règles repose à la fois sur une régulation collective et sur la codification écrite: les règles ainsi que leur application sont débattues au sein d'instances collectives (conseils de classe, de module, d'école...) dont le fonctionnement est fortement codifié. C'est cette double régulation —collective et formalisée— qui garantit et légitime l'ordre scolaire. Le mode de relations sociales dominant peut être qualifié d'institutionnel et de contractuel, reposant sur des règles écrites dont la légitimité a été collectivement négociée en fonction de procédures contractualisées. L'organisation du travail scolaire fait également l'objet d'une contractualisation, où les élèves jouent un rôle actif, mais où l'intervention de l'institutrice reste structurante. La construction des apprentissages est à rapprocher du modèle de l'efficacité tel que décrit par Derouet: l'efficacité des apprentissages est visée à travers une rationalisation de l'organisation scolaire et une participation réflexive des différents acteurs.

Comme dans le cas précédent, l'auteur dégage à la fois le profil-type de l'élève dans ce contexte, tout en montrant la diversité des positionnements observés. D'un côté, l'élève-type de la classe plurielle est habité de son rôle actif dans les modalités d'imposition de l'ordre scolaire; il fait preuve de sensibilité à la régulation orale des comportements, a une gestion "différée" des problèmes dans des organes représentatifs et adopte une attitude active et responsable dans son travail scolaire. De l'autre côté, l'analyse empirique met en évidence l'inégale capacité des élèves à intégrer les finalités du projet. C'est à nouveau l'inégalité sociale des élèves face à ce fonctionnement qui est soulignée: sont favorisés les enfants dont la socialisation familiale les prépare à des relations sociales fondées sur l'expression orale régulée et l'expression différée par l'écrit.

La troisième classe se réclame du projet pédagogique de Célestin Freinet, critiquant la reproduction scolaire de rapports sociaux de domination et visant un apprentissage centré sur l'intérêt de l'enfant et l'expérimentation. Sur le plan des pratiques pédagogiques, le recours à des pratiques "classiques" ou à des manuels scolaires est rare. L'école met en place des expériences d'apprentissage construites à partir de l'expression des intérêts de l'élève —via des productions écrites "libres", la manifestation quotidienne de leurs "intérêts d'apprentissage" dans des entretiens de classe ou des "séances d'éveil" où chaque élève formule les questions qui l'occupent. À chacun de ces niveaux, l'expression "spontanée" des élèves fait l'objet d'un "cadre scolaire", d'une "traduction" sous une forme scolairement recevable. Le rôle structurant de l'institutrice est essentiel sur ce plan: elle a à organiser l'accès des enfants à la connaissance scolaire. Enfin, l'auteur observe à la fois une insistance sur la dimension individuelle de l'apprentissage (intérêt porté aux fonctionnements propres de chaque élève, au développement de son autonomie) et une valorisation de sa dimension collective (construction des savoirs à travers des échanges

sociaux entre pairs et avec des adultes). Sur le plan des modalités légitimes d'imposition du pouvoir, la régulation est avant tout collective et s'opère au niveau du groupe classe: à partir de quatre "lois fondamentales", cadre non discutable de la vie collective, celle-ci est régulée par des règles concrètes, appelées "décisions-engagements", élaborées chaque semaine par la classe lors des réunions de coopérative. Ces réunions constituent un moment de discussion autour du respect de ces décisions et de leur légitimité, visant le développement chez l'élève d'une "morale active" axée sur la discussion collective.

Ici encore, l'auteur dégage à la fois le profil-type de l'élève et la difficulté pour certains enfants à s'y conformer. L'élève-type est présenté comme ayant intériorisé les règles générales grâce à la réflexion rationnelle et la négociation collective, tout en étant ouvert à la prise en compte des cas personnels; il a également acquis la certitude qu'il sera écouté et qu'il aura un réel pouvoir de changer la situation. Sensibilisé à la régulation des conflits en référence à des règles écrites et à des procédures formalisées, il est capable de différer ses réactions émotionnelles premières. Enfin, il se sent concerné et responsable de ses apprentissages. Face à ce modèle, l'auteur montre que les élèves en difficultés scolaires semblent ne participer au projet que de façon superficielle; seuls les élèves en situation de réussite en décrivent adéquatement les finalités.

Ces trois chapitres se caractérisent par une grande acuité du recueil ethnographique des données. La variété et la complexité des dimensions explorées empiriquement constituent également une des richesses de la démarche, puisque les éléments du mode d'imposition du pouvoir sont sans cesse analysés en relation étroite

avec une série d'autres dimensions de la vie scolaire —en particulier le mode de construction des apprentissages et l'organisation de la vie scolaire. Un des principaux apports de la démarche menée est la déconstruction du stéréotype selon lequel pédagogie nouvelle rimerait avec anarchie et non-travail, puisque les mécanismes d'imposition du pouvoir et les modalités d'encadrement de l'autonomie de l'élève sont démontés dans chacun des cas et que le modèle de l'efficacité des apprentissages sous-tend la majorité des pratiques pédagogiques décrites. Cependant, quelques axes de construction analytique pourraient faire l'objet d'un développement plus ample. Ainsi, la comparaison entre les trois classes aurait pu, à mon sens, faire l'objet d'une systématisation: des pistes d'analyse, telles que l'idée d'une pluralité de formes d'autonomie de l'élève, ou l'hypothèse d'une inégalité sociale des élèves face à chacun de ces modes de fonctionnement, pourraient faire l'objet d'analyses théoriques plus abouties. De même, une comparaison plus systématique entre les trois cas permettrait sans doute de dégager des éléments transversaux qui constitueraient éventuellement l'armature d'un mode de régulation spécifique. Enfin, le travail me semble également en appeler à une comparaison de ces écoles alternatives avec des écoles qui ne se situent pas explicitement par rapport à une pédagogie novatrice. Ne peut-on poser l'hypothèse que ces principes dits alternatifs ont aujourd'hui largement rejoint le camp de la légitimité dominante dans de nombreux contextes scolaires?

Marie Verhoeven
FNRS, Unité de sociologie
et d'Anthropologie, GIRSEF, Université
Catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique

GABRIEL LANGOUËT (DIR.), 2000*L'état de l'enfance. Les jeunes et les médias en France*

(Préface de Jean-Noël Jeanneney)

Paris, Hachette, 255 pages

Réalisé à partir des travaux de l'Observatoire de l'Enfance en France, sous la direction scientifique de Gabriel Langouët, cet ouvrage fait suite aux trois précédentes publications de l'Observatoire (sur les jeunes en difficulté, les nouvelles familles et l'enfance handicapée). Il s'agit ici de proposer une sorte d'état des savoirs sur une question fondamentale : le rapport des jeunes aux différents médias. Jouant un rôle important dans la socialisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes — mais pouvant apparaître “futiles” — les produits et les pratiques constituant le domaine tendent pourtant à faire l'objet de moins d'attention que d'autres questions liées à l'éducation (notamment du fait de l'omniprésence de la problématique liée aux problèmes des banlieues). Ce livre fournit donc un outil précieux aux chercheurs, aux étudiants et, plus généralement, aux acteurs sociaux. Toutefois, vouloir rendre compte ainsi d'un sujet aussi vaste, au sein d'un ouvrage destiné à un public plus large que celui des publications universitaires classiques n'est pas sans risque : comment construire l'objet ? Comment rendre compte des différentes thèses en présence ? Comment reproblématiser l'ensemble pour le rendre diffusable auprès d'un lectorat non spécialiste des disciplines scientifiques mobilisées ? Dans une perspective à notre sens très pédagogique, les auteurs ont présenté leur travail en quatre parties, très différentes les unes des autres, mais complémentaires.

La première partie se propose de fournir un aperçu des différentes thèses afférentes au rapport aux médias, en commençant par un historique, évoquant le passage de l'écrit à l'audiovisuel. D'autres thématiques sont également abordées : notamment l'importance des médias dans le pro-

cessus de socialisation des jeunes et l'usage des médias à l'école (d'où ressort l'idée qu'il a été difficile jusqu'à présent de penser leurs usages dans le cadre des politiques éducatives et qu'il convient d'y remédier). La richesse de cette partie consiste en la présentation de nombreux points de vue, parfois antagonistes, sur la question : des approches critiques alternant avec d'autres perspectives, appelant par exemple à de nouveaux modes de collaboration entre le monde scolaire et celui des médias. Bien sûr, on peut regretter que les différentes thèses présentées ne soient pas suffisamment développées, mais les références des travaux cités étant disponibles en bibliographie, le lecteur pourra s'y référer ultérieurement.

La seconde partie présente des données statistiques recueillies sur la question. Celles-ci sont extrêmement utiles pour comprendre comment se structurent les différents usages autour des médias — et les pratiques culturelles qu'ils engendrent — en fonction des variables communément utilisées en sociologie (âge, sexe, milieu social). On y constate ainsi la persistance d'importantes inégalités sociales dans l'accès aux différents supports (les ordinateurs et Internet notamment).

La troisième partie, intitulée “Le regard des scientifiques”, propose cinq articles d'universitaires travaillant dans des disciplines différentes. Le premier, rédigé par Georges-Louis Baron, développe un point de vue sociologique sur les usages de l'informatique. Il y est notamment relevé que le jeu est l'occupation première des jeunes devant un écran. La réflexion se prolonge en abordant la question — problématique — de l'intégration de l'informatique à l'école, le chercheur rendant compte des perspectives actuelles. Le second article, de

Luc Bastide, psychologue clinicien, vise à poser le problème de la violence liée aux médias. Il dresse un bilan des thèses en présence, discutant parfois les méthodologies utilisées et conclut : "l'honnêteté scientifique consisterait à dire que l'on n'en sait rien, qu'on ne peut rien prouver (...), non seulement à propos de la violence, mais aussi à propos des autres effets néfastes de la télévision (cauchemars, terreurs nocturnes, pathologies de toute nature" (p.148). Le travail de Monique Linard se situe dans une perspective pédagogique, en s'intéressant aux propriétés cognitives des nouvelles technologies (aspects positifs et négatifs sont passés en revue). Il ressort l'idée qu'il peut s'agir là d'outils intéressants, mais qu'on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur leurs aspects cognitifs et socioaffectifs et qu'il est nécessaire de théoriser les questions qui s'y rapportent afin de mieux concevoir leur rôle pédagogique et éducatif. L'article de François Mariet traite d'une question souvent négligée par les universitaires : les stratégies de marketing (directes et indirectes) des industriels du monde des médias en direction des enfants. Cette thématique invite à regarder de plus près le contenu des différents produits proposés et les usages qui en découlent, car, comme le souligne l'auteur, "le savoir dont nous disposons concernant les médias (...) est principalement produit par et pour les opérateurs des médias, les annonceurs et les distributeurs. Les sciences sociales et notamment les sciences de l'éducation en font une utilisation secondaire souvent mal contrôlée. Mais les questions qu'ils peuvent se poser à l'aide de ces études de marketing sont limitées" (p.197), d'où l'appel au développement de recherches "autonomes". Le dernier apport, de Louis Porcher, se propose de discuter l'opposition, à son sens dépassée, entre l'Alma Mater et les "dérives des médias" (pour reprendre ses propos). Il plaide in fine pour la reconnaissance de leur "complémentarité urgente", non dans le sens d'un renoncement unilatéral (où l'école abandonnerait par exemple ses idéaux au profit des figures du monde

médiatique), mais en espérant que naîtront de ce "rapprochement" des capacités d'analyses accrues qui permettront aux acteurs du monde scolaire d'élaborer une autoréflexion sur les contenus.

La quatrième partie est composée de documents de référence : une bibliographie, très pertinente, d'environ cent cinquante titres (allant des classiques de la sociologie de la culture, comme Adorno, Bourdieu ou McLuhan, à des références plus contemporaines sur les nouvelles technologies, auxquelles s'ajoutent des articles de revues spécialisées ou de vulgarisation scientifique), et un annuaire, fournissant les coordonnées d'associations, de centres de documentation, d'éditeurs ou de médias pouvant constituer autant de lieux potentiels de ressources.

À l'issue de cette lecture, la critique pourra apparaître un peu facile étant donné l'ampleur du plan de travail proposé, mais on peut néanmoins regretter que, parfois, des ensembles tels que les "enfants", les "adolescents" ou encore ceux liés à certaines pratiques culturelles (les "jeux vidéo", la "télévision", etc.) ne soient pas davantage interrogés. Certes, statistiques à l'appui, les auteurs insistent sur les inégalités sociales présentes dans le domaine, mais on aurait aimé que le modèle soit un peu plus dynamique : que l'on explique par exemple que les jeux vidéo se subdivisent en plusieurs gammes, étroitement dépendantes du support (ordinateurs ou consoles), dont les prix varient à l'extrême, qu'il pouvait y avoir plusieurs degrés de lecture d'un même programme télévisé — et qu'il convenait donc de dépasser certaines analyses globalisantes — ou encore qu'une place plus grande soit accordée aux recherches relevant de la sociologie de l'enfance, analysant très finement les logiques d'action des plus jeunes. Ce questionnement, appelant à prolonger la réflexion sur le thème de l'ouvrage, n'enlève rien à son intérêt.

Laurent Trémel
Groupe d'études sociologiques
Institut National de Recherche
Pédagogique, Paris

BERTRAND RAVON, 2000

L'“échec scolaire”. Histoire d'un problème public

Préface de Dominique Glasman

Paris, In Press Éditions, 380 pages.

Comment la notion d'échec scolaire, autour de laquelle se centrent de nos jours la plupart des politiques éducatives, s'est-elle construite en tant que problème public? Cette question d'ordre général en recouvre deux autres plus précises: comment l'échec scolaire est-il élaboré comme objet scientifique et comment devient-il un problème politique engageant la totalité de la société? En suivant le parcours de notions telles que “retard scolaire” et “échec scolaire”, qui renvoient de manière variée à ceux qu'on appellerait aujourd'hui les exclus sociaux, l'auteur montre comment la psychopédagogie et la sociologie de l'éducation concourent pour construire une nouvelle catégorie d'enfants en tant qu'objet de mobilisation. Le livre de Ravon — issu de sa thèse de doctorat — se focalise sur la désignation de problèmes sociaux, retard scolaire ou échec scolaire, eux-mêmes socialement fondés. Toute désignation renvoie à une représentation de problèmes sociaux derrière laquelle se dissimule un monde de controverses intellectuelles et de conflits politiques.

L'originalité de ce travail tient à la multiplicité des niveaux d'analyse: 1. le niveau sémantique des problèmes sociaux, i.e. l'évolution des désignations et leurs nouvelles connotations, 2. le niveau des acteurs, i.e. ceux qui reformulent et réinterprètent les problèmes sociaux scolaires en tant que personnalités clés du processus et que groupe social en gestation qui cherche sa place dans la société, 3. le niveau institutionnel, i.e. le milieu proprement scientifique des universités ou celui des écoles-laboratoires de l'époque de Buisson et de Lapie ainsi que les différents dispositifs tels que les revues scientifiques ou les centres de recherche, 4. le niveau politique, i.e. les institutions des savants mais aussi les poli-

tiques nationales qui permettent une traduction administrative des remèdes proposés aux problèmes sociaux et scolaires, 5. le niveau social en général, i.e. les transformations larges qui touchent la société comme les guerres et leurs conséquences, par exemple la nécessité de reconstruire l'économie. Cette richesse de points de vue se combine habilement à chacune des périodes analysées par l'auteur.

Le tournant du XX^e siècle marque le point de départ de l'étude de Ravon. C'est à cette époque que se déclenche une transformation sociale capitale pour le devenir de l'échec scolaire comme l'explique l'auteur: “l'ouverture d'un espace public de construction de problèmes scolaires comme problèmes publics, indissociablement scientifiques et laïcs”. À l'origine de cette transformation on relève une problématisation de la société en termes moraux et scientifiques qui conçoit les hommes comme des individus transformables. Plusieurs disciplines — pour la plupart des disciplines en formation — se disputent le privilège du “redressement” des citoyens (selon l'expression de Foucault).

À la base de ce nouvel espace public dans sa période de gestation, il faut pointer, au niveau institutionnel, la naissance de dispositifs tels que les Conférences pédagogiques et le Musée pédagogique. Figure clé de cette étape, Ferdinand Buisson est le promoteur institutionnel de la psychopédagogie et de la sociologie morale. Le travail de Buisson incarne la rencontre entre deux “régimes de pensée”: la pensée psychopédagogique et la pensée sociologique, fil conducteur qui traverse les évolutions ultérieures, tantôt sémantiques, tantôt institutionnelles, aboutissant à la conception actuelle de l'échec scolaire.

La désignation utilisée alors est celle de retard scolaire. Bien que le retard scolaire repose avant tout sur une technologie psychopédagogique de diagnostic, qui mesure les résultats scolaires des élèves par rapport à leur âge, il est pensé comme une question sociale se rapportant à l'éducation et à la sélection des aptitudes dans l'enseignement primaire. Cette technologie se pratique dans l'école-laboratoire qui constitue une “coopérative scientifique” : elle réunit des savants et des agents de l'instruction publique qui développent une pédagogie scientifique au sein de la Société libre d'étude psychologique de l'enfant fondée par Buisson. Ces chercheurs, alliés aux acteurs de terrain (les instituteurs en particulier), cherchent eux-mêmes leur place dans la démocratie, une reconnaissance par la société de leur statut professionnel. À cette étape, la dimension sociopolitique s'exprime clairement quand le problème scolaire est porté au débat public dans le cadre de la “crise de l'enseignement secondaire”. Et déjà dans cette phase initiale, les problèmes publics englobent un double registre, présent et futur : d'une part, la dénonciation de l'injustice sociale au présent, dans ce cas le retard scolaire qui révèle le poids social de la sélection scolaire et, d'autre part, la recherche d'une résolution du problème social fondée sur une vision rationnelle de l'avenir social —une société plus juste et égalitaire avec des perspectives de mobilité sociale réelles.

La sociologie empirique de l'éducation de Paul Lapie, successeur de Buisson, devient le premier dispositif articulant une conception théorique héritée de la sociologie de Durkheim —ancrée dans la division du travail et sa contribution à la solidarité collective— et des méthodes issues de la pédagogie scientifique qui mesurent les résultats scolaires des enfants. Cette sociologie empirique qui étudie les problèmes du retard scolaire et ceux du rendement social, ce qu'on appellerait aujourd'hui mobilité sociale, incarne la manière dont on approchait les problèmes scolaires dans la première moitié du siècle. Au niveau institutionnel, Lapie mène une action de rap-

prochement entre instituteurs et universitaires au sein de la Société libre d'étude psychologique. Ravon établit un parallélisme entre la sociologie empirique et le politique : la sociologie de Lapie met en valeur le travail des instituteurs à l'époque de la montée de leur pouvoir syndical. En outre, les défenseurs de l'école unique, dont Lapie, appartenaient aux groupes républicains radicaux et leurs idées, largement discutées dans les milieux éducatifs et syndicaux, se sont heurtées à l'opposition de forces républicaines conservatrices qui voyaient un danger pour leur reproduction sociale. À cette étape, on assiste à l'émergence d'une nouvelle forme de mobilisation autour des problèmes scolaires, lorsque les “hommes de science et d'éducation”, bien souvent en situation de mobilité sociale ascendante, deviennent des savants engagés.

Le cadre social large où se situe dans cette période la problématique du retard scolaire est celui de l'esprit de fraternité et de promotion de l'égalité sociale, développé dans les tranchées lors de la première guerre mondiale, ainsi que de la préoccupation de produire une élite méritocratique nécessaire à la reconstruction sociale et économique de la nation après la guerre.

En 1945 apparaît la notion d'échec scolaire sur deux scènes scientifiques qui se conjuguent pour déstabiliser celle de retard scolaire. Naville, partant d'une perspective sociologique marxiste, soutient que la distribution des aptitudes n'est pas naturelle mais le produit d'un régime social donné. Si l'emploi de la notion d'échec scolaire par Naville renvoie à une “politique critique”, celui du pédopsychiatre Heuyer désigne une “technique sociale” —la sélection des “caractériels” susceptibles d'amélioration.

Après la Deuxième guerre mondiale les sciences sociales s'approprient le thème du retard scolaire, métamorphosé en échec scolaire. On commence à pointer la responsabilité de l'école tandis qu'est minorée celle de l'enfant, considéré peu à peu comme “victime”. De cette manière, la question scolaire devient une préocupa-

tion importante dans l'espace politique national : poser le problème de l'échec scolaire, c'est mettre en évidence la nécessité de transformations du système d'éducation — en particulier la mise en œuvre de l'école unique — qui peuvent répondre à la question de la promotion sociale, longtemps différée, et contribuer à la reconstruction économique de la nation après la guerre

À la fin des années 1940 puis dans les années 1950, le renouvellement de la psychologie et de la sociologie (du point de vue des pratiques comme des institutions de référence) apporte des contributions inédites au débat en émergence : la psychologie scolaire s'institutionnalise comme application psychopédagogique des orientations du Plan Langevin-Wallon et la démographie nationale commence à s'intéresser au problème de la démocratisation. À partir des années 1960, l'explosion scolaire révèle une sociologie de l'éducation qui centre ses analyses sur cette question de la démocratisation de l'éducation. Mais si la démographie, en tant qu'institution de l'État, vise une organisation rationnelle de la démocratisation et devient ce que Ravon appelle une “science technocratique”, la sociologie de l'éducation adopte une fonction de “science critique”, pourfendant les références psychopédagogiques et méritocratiques. C'est cette conjonction des explications psychopédagogiques, centrées sur l'échec de l'élève, et des perspectives critiques, orientées vers la faillite de la société, qui favorise une forte action politique.

Le CRESAS (Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire), créé en 1969, représente une troisième posture, s'ajoutant à celle de la démographie et de la sociologie de l'éducation. Mais c'est son caractère d'équipe de recherche hybride, conjuguant dans la recherche-action le travail des scientifiques avec celui de gens du terrain, qui est attaqué au nom du “manque de scientificité” au moment où le CRESAS contribue à dévoiler les injustices du système scolaire. Sa lutte pour survivre en tant qu'institution est indissociablement liée à la publicisation

de l'échec scolaire, qui permet la transformation de ce problème scolaire en problème public. La création des ZEP (zones d'éducation prioritaires) en 1982 est la réponse administrative à l'échec scolaire — problème public urgent que la société somme de traiter.

Lorsqu'elle est ancrée dans une réflexion sur le présent, la généalogie de l'échec scolaire proposée par Ravon est une généalogie à la Foucault. Par la conjugaison de plusieurs niveaux d'analyse, Ravon réussit à faire ce que souvent l'étalement méthodologique en sociologie interdit d'apprécier : les liens entre les différents domaines de l'action sociale. De cette manière l'auteur montre comment l'appréhension de phénomènes psychiatriques, psychologiques ou sociaux est étroitement liée à l'émergence de disciplines ou à leur reconfiguration dans une société qui se questionne en termes à la fois scientifiques et moraux. Les problèmes sociaux eux-mêmes se construisent dans l'affrontement entre disciplines ou sub-disciplines qui se disputent le “privilège” de transformer les individus au nom de principes moraux égaux et du destin national. La métamorphose de problèmes sociaux en problèmes publics révèle encore les liens indissolubles entre le monde scientifique et le monde politique. La contribution des groupes ou acteurs clés à un renouvellement intellectuel ou disciplinaire n'est pas perçue comme la créativité d'acteurs éclairés, mais elle est interprétée sociologiquement par rapport à leur statut social, en général fragile, ou à leur pouvoir politique dans les institutions savantes ou dans le champ politique proprement dit. Le CRESAS, groupe de recherche formé en grande partie par des femmes, est l'exemple le plus explicite de ce parti pris analytique.

Cependant, l'aboutissement de cette démarche de conjugaison des registres, qui s'appuie sur un assemblage entre analyse psychologique et analyse des phénomènes sociaux, est certainement excessif. En effet, on peut être séduit par la symétrie entre d'une part la conjonction de la psychologie et de la sociologie pour construire la

notion d'échec scolaire et d'autre part la démarche de l'auteur qui ajoute des arguments psychologiques aux analyses sociologiques. Mais faire appel à l'histoire personnelle des acteurs pour accéder à une interprétation psychologique (forcément superficielle) de la réalité sociale paraît peu pertinent. C'est le cas par exemple pour Lapie ou Péguy dont la préoccupation pour le peuple et le militantisme en faveur de l'école unique s'expliqueraient notamment par leur ressentiment d'exclus de la classe dominante (p180). De la même manière, dans le cas du CRESAS, Ravon estime que la situation de chercheurs socialement et scientifiquement dévalorisés rejoindrait celle des enfants en difficulté scolaire (p317). Cette “personnification d'une fiction sociale” à laquelle, comme le déclare l'auteur, les acteurs donnent existence, m'a paru superflue et ne m'a guère convaincue.

Le travail de Ravon se situe clairement dans le domaine de la sociologie historique avec un fort accent mis sur la sociologie du savoir. Par ailleurs, et sans que cela soit formellement dit, on s'aperçoit que la théorie des champs de Bourdieu guide largement son analyse. Du point de vue méthodologique, c'est l'analyse de textes qui est privilégiée, une analyse qui, fidèle au caractère

“pluraliste” de l'auteur, se situe à trois niveaux différents. Les textes sont en effet traités: 1. comme documents servant de mémoire des institutions, des dispositifs, etc., 2. comme reconstructions de formes de relations sociales, 3. comme interprétations nouvelles du passé se dégageant d'une analyse de discours classique. L'articulation de ces différents niveaux d'analyse rend, d'après Ravon, les archives “vivantes”, ce que la lecture de son livre autorise effectivement à croire.

L'originalité de cet ouvrage réside bien dans sa capacité à dévoiler les enchevêtrements institutionnels, politiques et scientifiques derrière l'histoire de la construction de l'échec scolaire en tant que problème public mais aussi dans son habileté à montrer à quel point la problématisation de l'échec scolaire est étroitement liée à l'exigence de reclassement des exclus sociaux en même temps qu'à l'affirmation de nouveaux groupes d'intellectuels.

Julia Resnik
 Département de Sociologie et
 d'Anthropologie
 Faculté d'éducation,
 Sociologie de l'éducation
 Université Hébraïque de Jérusalem

MAURICE TARDIF ET CLAUDE LESSARD, 1999

Le travail enseignant au quotidien.

Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels,

Québec, Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck, 575 pages

Cet impressionnant ouvrage, publié simultanément au Québec et en Europe, avec une préface de François Dubet, se trouve au carrefour de la sociologie de l'éducation et de la sociologie du travail. Les auteurs se proposent de combler une lacune: le faible développement des travaux empiriques et théoriques centrés sur la réalité du travail des enseignants.

Professeurs à l'Université de Montréal, Maurice Tardif et Claude Lessard ont développé depuis des années une sociologie du métier et des savoirs des professeurs, avec des composantes sociographiques et historiques mais aussi des approches plus contemporaines liées aux débats actuels sur la formation et la professionnalisation des enseignants, les réformes du système éducatif et des universités, la démocratisation et la globalisation de l'éducation.

Le livre fait un pas de plus vers l'analyse du travail enseignant au quotidien. Il ne s'agit plus alors seulement de l'emploi, du métier dans ses aspects statutaires, mais de l'activité, au sens où les ergonomes en parlent: ce que font les travailleurs jour après jour. Dès l'introduction, les auteurs mettent en évidence l'aspect composite du travail enseignant: à la fois très stéréotypé dans sa trame et très diversifié dans son détail, fortement prescrit et largement autonome, complètement dépendant d'une institution et de l'organisation du travail qu'elle met en place et largement négocié au gré de l'interaction avec les élèves et d'autres acteurs.

La dimension interactive du travail enseignant est au cœur de l'ouvrage. Que maîtres et élèves entrent en interaction, chacun le sait, mais on ne prend pas suffisamment en compte les implications de cette dimension interactive pour le travail: "Le travail interactif, du simple fait des

contraintes inhérentes à l'interaction humaine ainsi qu'aux relations de pouvoir et aux types de connaissances qu'elle met en jeu, façonne étroitement les orientations et les techniques du travail, les rapports aux usagers, les marges de manœuvre et les stratégies des travailleurs, les outils et les savoirs des travailleurs, ainsi que l'environnement organisationnel dans lequel se déroulent leurs tâches." (p38).

L'ouvrage est structuré en quatorze chapitres, répartis en trois grandes parties: l'organisation du travail enseignant, le processus du travail enseignant, l'enseignement comme travail collectif.

Dans la première partie, les auteurs évoquent les traits principaux de la forme scolaire et de l'organisation des espaces et des temps qui structurent le travail des enseignants. Ils soulignent le développement de la division du travail au sein du système éducatif. Ils analysent les conditions de travail des enseignants. Ils montrent la force de la classe comme unité de base et mode de gestion de la plupart des systèmes éducatifs.

Les deux derniers chapitres s'approchent davantage de l'activité réelle, qui sera analysée plus en détail dans la seconde partie de l'ouvrage. Commentant "les travaux et les jours" des enseignants, les auteurs décrivent des moments typiques de travail: les activités didactiques classiques, mais aussi l'arrivée à l'école, les pauses et leur surveillance, les activités de préparation et de mise en train, l'accueil des élèves et, en contrepoint, les activités de fin de journée.

Diverses facettes du travail en classe sont rappelées: importance de l'implicite, rituels, routines, rapports de pouvoir, insaturation et mise en œuvre de règles, dimensions affectives et relationnelles, mise à jour et mobilisation constante de la

connaissance des élèves, investies dans la régulation des apprentissages et plus souvent encore des dynamiques de groupe et des conduites individuelles.

Aux yeux des auteurs : “L'école et la classe apparaissent comme des espaces sociaux déjà ordonnés, organisés, structurés, contrôlés, dans lesquels les enseignants disposent toujours de certaines ressources et de dispositifs organisationnels qui viennent à la fois encadrer, orienter et faciliter (dans une certaine mesure) leur travail, mais qui exigent en même temps, de leur part, des interventions constantes pour se maintenir et se renouveler.” (p202).

Tardif et Lessard identifient en conclusion de cette première partie huit caractéristiques structurelles de l'activité des enseignants : la forte dimension interactionnelle de la tâche ; la nécessité d'adapter rapidement les conduites des élèves au programme d'action de l'enseignant, le caractère hautement normatif de son travail, sa double centration sur le groupe et sur chaque élève ; le rôle majeur joué par la structuration langagière et symbolique des situations ; la relative instabilité de tout arrangement avec les élèves et enfin l'accumulation de tâches multiples et entrelacées.

La seconde partie du livre, “Le processus du travail enseignant”, analyse d'abord la place des objectifs scolaires et des programmes dans le travail des enseignants. Les auteurs mettent l'accent sur l'activité d'interprétation du curriculum prescrit, qu'ils appellent “la transformation des buts dans l'action quotidienne”, que Michel Verret puis les didacticiens ont nommée “transposition didactique”. Les enseignants ne peuvent ni ne veulent enseigner exhaustivement et exactement ce qui figure dans les programmes : les buts et les contenus du travail scolaire doivent en effet s'adapter au niveau et aux conduites des élèves, aux attentes des collègues, au temps qui reste, mais aussi tenir compte des convictions et des compétences de l'enseignant. Une partie importante de l'activité des professeurs peut donc se définir comme un travail curriculaire.

L'ouvrage propose ensuite deux chapitres centrés sur le travail avec et à propos des élèves. Tardif et Lessard insistent sur la forte composante relationnelle du métier, sur le travail émotionnel qui va de pair avec l'implication affective de l'enseignant dans ses interactions avec le groupe ou certains élèves. Ils mettent en évidence la spécificité des “métiers de l'humain”, dans lesquels les objets du travail sont des personnes, avec tout ce que cela suppose en termes de résistance, de conflits, de négociation, d'éthique, de sentiments, de *caring*. Il y a un investissement social et affectif, mais aussi un travail mental considérable : la pensée du travailleur devient “un facteur de production névralgique dans le procès de travail”. Tardif et Lessard précisent : “L'une des conséquences de ce phénomène, c'est d'induire chez le travailleur une charge de travail vécu de l'intérieur, c'est-à-dire mentalement, en tant que partie intégrante de sa personnalité. (...) Le travailleur porte son travail en lui : il ne fait pas que penser à son travail (ce que font la plupart des travailleurs), mais sa pensée est pour une bonne part son travail. C'est ce qui explique le caractère particulièrement prenant ou engageant de ce type de travail, la difficulté de s'en séparer complètement et d'y mettre une limite précise.” (p353-354).

Le dernier chapitre de cette seconde partie, “Connaissances, travail et interactions”, prolonge les travaux antérieurs des auteurs sur les savoirs des enseignants. Pour Tardif et Lessard, on ne peut analyser le travail des enseignants sans identifier la nature des connaissances qu'ils mobilisent. Ces connaissances sont à leur avis composites, elles proviennent de sources variées, elles ont des statuts épistémologiques et des modes d'usage divers.

Tardif et Lessard proposent de distinguer les connaissances personnelles des enseignants, celles qui proviennent de leur formation scolaire antérieure ou de leur formation professionnelle à l'enseignement, celles que véhiculent les programmes et les manuels scolaires et enfin les connaissances provenant de leur propre expérience du métier. D'où qu'elles viennent, ces connais-

sances ne seront mobilisées dans les situations de travail que si elles participent d'une "working knowledge", au double sens d'une connaissance étroitement connectée à l'activité et constamment remaniée par l'expérience du travail. De ce point de vue, toutes les connaissances effectivement à l'œuvre dans le travail sont progressivement reliées à l'expérience.

Les connaissances issues de l'expérience quotidienne du travail semblent à Tardif et Lessard les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle. Ils définissent —provisoirement!— le savoir d'expérience comme "un ensemble de connaissances actualisées, acquises et requises dans le cadre de la pratique du métier. Il forme un ensemble de connaissances du et au travail à partir desquelles les enseignants interprètent, comprennent et orientent leur métier et leur pratique quotidienne dans toutes ses dimensions." (p370).

L'ouvrage détaille la nature et la source des savoirs d'expérience et les relie au paradigme réflexif et à diverses théories de l'action.

Dans sa troisième partie, "L'enseignement comme travail collectif", le livre s'intéresse aux interdépendances et à la coopération entre professionnels. Le titre du onzième chapitre, "Entre la collaboration idéale et l'isolement réel", résume bien le propos des auteurs, qui analysent la confrontation entre une culture enseignante individualiste et une organisation du travail qui appelle des coopérations plus étroites (travail d'équipe, projets d'établissements, réseaux, collaboration avec les parents ou d'autres professionnels). Le travail enseignant est, dans ce domaine aussi, en mutation. Les auteurs consacrent un chapitre au travail de l'enseignant spécialisé et un autre au travail des conseillers pédagogiques et directeurs d'écoles.

Au total, un ouvrage extrêmement riche, qu'on peut lire comme un traité, un ouvrage de référence, plus que comme un essai. À travers le prisme du travail enseignant, on y retrouve d'ailleurs les thèmes essentiels de la sociologie de l'éducation. Sa

construction rigoureuse et sa langue précise et sans jargon inutile en permettent un accès aisé.

J'avancerai toutefois, pour engager le débat, une dizaine de remarques plus critiques ou dubitatives.

1. L'aspect systématique et exhaustif du livre rend parfois difficile la séparation entre ce qui est une avancée théorique et ce qui relève de la synthèse des travaux disponibles.

2. La distinction entre l'organisation du travail enseignant (1^e partie) et le processus du travail enseignant (2^e partie) n'est pas tout à fait claire; elle rejoint pour une part l'opposition entre travail prescrit et activité réelle, pour une autre la distinction entre organisation du travail et travail proprement dit, mais sans s'y inscrire totalement.

3. La dimension collective du travail enseignant est traitée en tant que telle (3^e partie), alors qu'on pourrait l'intégrer à l'analyse de l'organisation, du travail prescrit et de l'activité réelle. Par exemple, la dimension réflexive et le travail mental prennent des visages différents selon le degré de coopération, de même que le travail émotionnel est fonction du degré de solitude et des solidarités professionnelles; le travail curriculaire se transforme lorsqu'il est porté par un travailleur collectif.

4. La thèse des auteurs, selon laquelle le travail des enseignants serait absent des objets de la sociologie ou des sciences de l'éducation ne me paraît qu'à demi fondée. Certes, la plupart des sociologues qui se sont intéressés aux pratiques enseignantes (Bourdieu, Isambert-Jamati, Demailly, Gasparini, Felouzis, Sirota par exemple) n'ont pas explicitement fait référence au concept de travail. On trouve toutefois maints éléments de théorisation dans leurs recherches. C'est vrai aussi en sciences de l'éducation et en didactique, même si le mot "travail" n'y est pas: dans les travaux de Brousseau ou de Jonnaert sur le contrat didactique, dans ceux de Bru ou Altet sur les pratiques, est-il question d'autre chose que du travail?

5. Les spécialistes du travail aiment à le présenter comme une énigme, un processus complexe et qui reste partiellement opaque, entre investissement subjectif, reconnaissance sociale et action sur le monde. De ce point de vue, l'ouvrage n'ouvre pas sur des problématiques nouvelles et n'invite pas à une rupture, même si sur les divers points de nombreuses recherches comparatives ou plus pointues pourraient renforcer ou nuancer le propos.

6. Il subsiste un décalage entre cette approche du travail et les recherches récentes en psychologie, en psychodynamique ou en sociologie clinique du travail, dont les travaux de Clot, Dejours ou Jobert sont emblématiques. Ajoutons-y les courants de didactique professionnelle autour de Pastré ou d'ergonomie cognitive autour de Durand ou Hubault, ou même certaines avancées en didactique. Le livre de Tardif et Lessard représente à coup sûr un immense enrichissement de la sociologie de l'éducation, mais la jonction avec les sciences du travail n'est pas encore totalement accomplie.

7. L'analyse plus fine des activités cognitives et des décisions des enseignants reste un champ peu exploré dans l'ouvrage. En dépit du chapitre sur les connaissances, Tardif et Lessard n'entrent pas dans le détail des processus mentaux, ceux qui intéressent Le Boterf, Tochon, Vergnaud ou Vermersch dans l'analyse de la "connaissance-en-acte", de l'expertise ou de la compétence ou encore le courant nord-américain du "teacher thinking".

8. Toutes les interactions ne sont pas didactiques dans une classe, mais néanmoins, si les conditions minimales d'un enseignement et des apprentissages sont partiellement réunies, une bonne partie des échanges tournent autour du savoir, de la

tâche, de l'erreur. Le livre reste assez abstrait sur cette dimension proprement didactique du travail des enseignants. De ce point de vue, les développements en cours en didactique des disciplines, à propos du travail des enseignants, donneront sans doute une toute autre image de cette activité professionnelle.

9. L'organisation du travail est présente davantage comme un environnement, une contrainte ou une ressource que comme le produit du travail des enseignants, que ce soit dans une classe, un cycle ou un établissement. Le livre reste en ce sens prisonnier de la vision classique qui inscrit les enseignants dans une division et une organisation du travail pensée par d'autres. Or, cela aussi est en train de changer.

10. Enfin, même si les transformations des systèmes éducatifs sont évoquées, avec leurs incidences sur l'activité des enseignants, le "travail de changement" proprement dit, composante désormais permanente du métier d'enseignant, n'est pas analysé en tant que tel.

Un livre aussi ambitieux ne peut tout dire, ni proposer une synthèse achevée, alors qu'il participe d'un mouvement francophone plus global vers l'analyse du travail. En raison de ces récentes convergences, perceptibles en sciences de l'éducation, il faut s'attendre à une évolution rapide des concepts et de la position des problèmes. Le livre de Tardif et Lessard y contribue et y prépare.

Philippe Perrenoud
Laboratoire Innovation, Formation,
Éducation (LIFE)
Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation,
Université de Genève