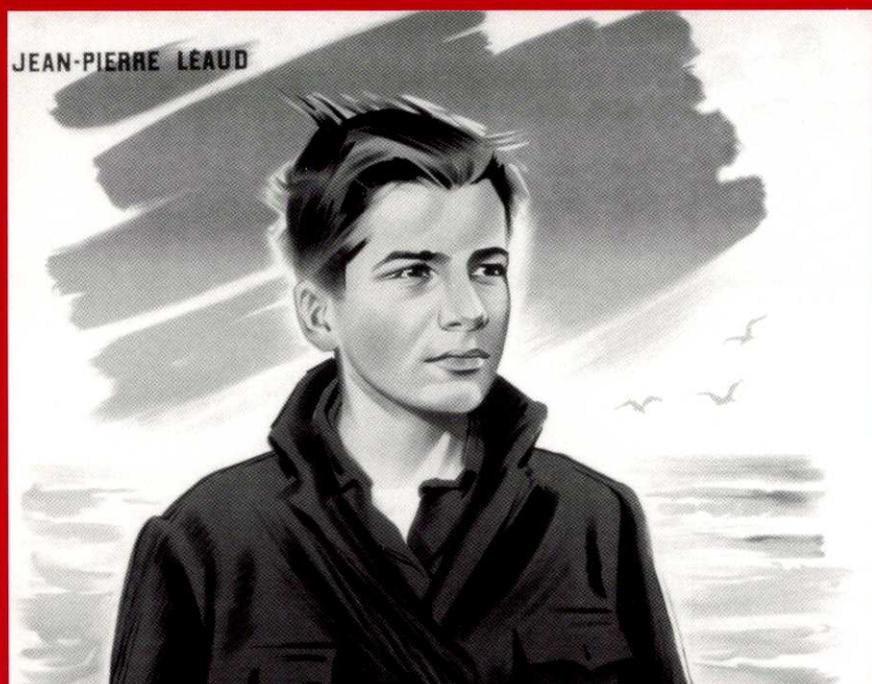


PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 50/51 - 2000

COLLÈGES SOUS TENSION



Institut National de Recherche Pédagogique

INRP

PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par l'unité Communication-Documentation-
Synthèse de l'Institut national de recherche pédagogique*

CONSEILLERS À LA RÉDACTION

JEAN-MARIE BARBIER, *professeur au Conservatoire national des arts et métiers*

JACKY BEILLEROT, *professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris X*

MICHEL BERNARD, *professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris II*

ALAIN COULON, *professeur à l'université de Paris VIII*

FRANÇOISE CROS, *professeur en sciences de l'éducation à l'INRP*

JEAN-CLAUDE FORQUIN, *professeur en sciences de l'éducation*

JEAN GUGLIELMI, *professeur en sciences de l'éducation*

JEAN HASSENFORDER, *professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V
membre fondateur de Perspectives documentaires en éducation*

GENEVÈVE LEFORT, *responsable de documentation*

ANDRÉE TIBERGHEN, *maître de recherche au CNRS de Lyon*

GEORGES VIGARELLO, *professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris V*

RÉDACTION

CHRISTIANE ÉTÉVÉ, *rédacteur en chef*

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, *secrétaire de rédaction*

*Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR
ET DE L'UNITÉ "COMMUNICATION-DOCUMENTATION-SYNTHESE"*

Directeur de la publication : ANNE-MARIE PERRIN-NAFFAKH, directrice de l'INRP

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs

La partie bibliographique *Ouvrages et Rapports* est extraite de la banque
de données *Émile 1* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque

Photo de couverture : d'après *Les quatre cents coups* de Boris GRINSSON - © Adagp, Paris 2001
et photos des pages 12, 24, 48, 100 : J. M. BEAUMONT /CNDP

Abonnements : Service des Publications de l'INRP

29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05 - Tél. 01 46 34 90 04

SOMMAIRE

Éditorial

FRANÇOIS BALUTEAU / Le collège et ses tensions	5
--	---

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

FRANÇOIS BALUTEAU / Comment on devient un collègue	15
--	----

Perspectives de recherche

CATHERINE AGULHON / L'orientation dans le second degré. Un processus central et paradoxal	25
GILLES COMBAZ / L'assouplissement des rapports entre l'État et l'école	35
OLIVIER COUSIN / Le collège, un objet à construire.	41
MICHEL DEVELAY / Le collège ou la résistance au changement	49
MARIE DURU-BELLAT / "Le collège de l'an 2000": philosophie et enseignements de la consultation de 1999 sur les collèges.	53
PAUL ESQUIEU / Les collèges. Du collège unique à celui de l'an 2000	61
ALAIN KERLAN / Parcours diversifiés : un miroir du nouveau collège ?	71

JOËL LEBEAUME / Le collège des années 2000 : quelle mutation ?	89
CLAUDE LELIÈVRE / La résistible marche vers le collège unique.	95
DANILO MARTUCCELLI / De quelques enjeux au collège	101
JEAN-JACQUES PAUL / L'enseignement secondaire inférieur en Europe : diversité et similarité des modes d'organisation	109
JEAN-PAUL PAYET / Collège : la fracture ethnique ... ou la démocratie ?	117

Chemins de praticiens

NATHALIE AMOUDRU / Lettres vives pour "apprentis citoyens"	125
ALAIN CORDIER, MICHÈLE SORDET / Parcours diversifiés, parcours de recherche et d'innovation.	131
YVES GRELLIER / L'autonomie des collèges et le rôle des chefs d'établissement.	137

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROME	143
------------------	-----

RESSOURCES

Adresses d'éditeurs	215
Summaries	219

LE COLLÈGE ET SES TENSIONS

FRANÇOIS BALUTEAU

Ce numéro de la revue voudrait se placer de façon un peu originale parmi les écrits sur le collège. L'idée qui guide ce travail collectif consiste à considérer que cette école "moyenne" présente des problèmes qui lui sont en partie spécifiques par leur intensité ou par leur nature. Il s'agissait donc, dans notre esprit, de réunir des contributions portant sur des thèmes où le collège occupe une position assez à part comparativement à l'école et au lycée. Cette publication s'écarte ainsi volontairement d'un bilan du savoir sur le collège ou d'une simple juxtaposition d'articles.

Mais une fois posée cette direction, comment la réaliser ? Quelles sont ces questions spécifiques ? Pour y répondre, il convient sans doute de faire un état des lieux. En cinquante ans, on le sait, le collège connaît une autre "morphologie" qui porte à la fois sur sa population scolaire (démocratisation), son personnel (recrutement hétérogène), son organisation (retrait de la différenciation des parcours). Mais cette évolution en accompagne une autre, plus culturelle. Les principes, auxquels le collège se réfère, vont changer et introduire plus de complexité.

Alors qu'il était chargé encore au début du XX^e siècle de préparer une petite fraction de la jeunesse à prendre place dans l'enseignement supérieur et de participer ainsi au premier temps de la formation de l'élite de la Nation, il devra éduquer l'ensemble des 11-15 ans. Le passage d'une organisation en deux ordres à une organisation en deux degrés emboîtés déplace sa fonction et recompose son public. Dans ces conditions, beaucoup de son activité reviendra de plus en plus, finalement, à

articuler l'école et le lycée (général, technologique, professionnel). Alors qu'il était pensé comme une prologue à l'enseignement supérieur, il sera le prolongement d'une éducation massive. Mais ce changement de perspective introduit des difficultés dont rend compte une certaine indécision des positions officielles : il vise la "réussite de tous" sans négliger "l'avancée des meilleurs", il est le temps de l'orientation scolaire et de l'égalité des chances, il sélectionne et il devrait socialiser toute la jeunesse, il assure la réussite de tous et il écarte les "faibles"... Il n'est pas étonnant dès lors que le collège génère la plainte des gardiens de l'excellence ou la déploration des tenants de l'égalité des chances... et l'inconfort moral des enseignants face à des indications diverses et ambivalentes.

Au bout de cette histoire, le collège vit ce que l'on appelle volontiers une crise. Ce mot se justifie sans doute - même s'il est insaisissable dans les faits - en raison de la permanence des difficultés et de l'intensité des tensions. Les remises en cause sont à vrai dire multiples et en partie contradictoires. Tout se passe un peu comme si son histoire l'avait placé devant plusieurs dilemmes. S'il se cale sur l'égalité des chances, on dénonce un renoncement à une excellence intellectuelle, une chute culturelle de la Nation, s'il maintient une exigence savante, on entendra des voix déclarer l'élitisme, s'il s'engage dans une reconnaissance d'une éducation intégrale, certains verront les signes de la défaite intellectuelle...

Pour comprendre cette situation, il faut sans doute évoquer la présence de plusieurs idéaux. L'un consiste à

penser, depuis au moins les positions de quelques universitaires, réunis sous le nom des Compagnons de l'Université nouvelle (1918), que les parcours scolaires dans le secondaire devraient être indépendants de l'origine sociale. L'idée dominante de justice face à l'école considère que les positions sociales offertes par la Nation seraient accessibles à tous les méritants quelle que soit leur appartenance sociale. Or cette redistribution que devrait effectuer l'école ne se fait pas véritablement, en regard des données statistiques. Comme le collège est posé dans le système scolaire en tant que lieu de triage des élèves - même reporté à la fin du collège -, se concentrent sur lui toutes les critiques liées à cette déception. Cette représentation idéalisée du collège se trouve redoublée par un autre idéal qui lui est proche, celui de la culture secondaire comme bien culturel commun à tous les membres de la Nation. Le collège serait finalement réussi si tous les jeunes, qui lui sont confiés, pouvaient en sortir avec un égal "bagage culturel". Et par conséquent, au centre de tous les problèmes et de tous les espoirs, se place l'accès du plus grand nombre à la culture savante. Celle-ci est défendue largement comme une fierté nationale. Elle est aussi un principe supérieur qui rend indécidable la solution égalitaire par un renoncement à une culture scolaire exigeante.

Ainsi plusieurs mariages semblent comme nécessaires mais difficiles. L'un, le plus résistant, serait de réunir la démocratisation et la culture savante. Le problème lancinant porte bien sur la configuration pédagogique qui assurerait ce rapprochement. Voilà plus de cinquante ans, en somme, que le collège recherche cette solution. Après l'indifférenciation par la culture que propose en principe le collège unique, suit la différenciation des méthodes (soutien, tutorat, études dirigées, groupe de niveaux...). Or, au bout de cette évolution, les difficultés restent encore très vives. Cela ne veut pas dire que le collège n'a pas bougé, c'est plutôt que malgré les modifications qu'il a connues, des difficultés importantes demeurent. On se trouve au début du XXI^e siècle devant trois choix insatisfaisants, ou pour dire autrement, que les décideurs ne veulent ou ne peuvent pas suivre. La solution avec des parcours culturels précoces prévus par des filières, ne saurait être évoquée pour des raisons de développement économique et de justice sociale. Différencier précocement la formation des jeunes revient dans nos esprits à compromettre et l'égalité des chances et le capital humain. À moins d'envisager des parcours

différents qui n'entament pas trop, a priori, les chances d'accès aux positions scolaires enviées. Dans l'esprit, les passerelles entre "filières", comme la revalorisation de l'apprentissage s'identifient en partie à cette solution, mais ces orientations restent pour l'heure trop marginales pour délester le collègue. À côté, un collègue moins exigeant par ses contenus ne correspond pas non plus à notre tradition culturelle, intellectualiste et encyclopédique. Sur ce point par exemple, la solution américaine dans laquelle le principe égalitaire équivaut pour beaucoup à un renoncement intellectuel, constitue une image repoussoir. Aussi cette solution n'a été suivie que par des allègements. Le retrait de l'encyclopédisme, comparativement à l'intellectualisme, serait seul, en partie, envisageable. Enfin, la solution par les méthodes ou par les moyens connaît des applications très progressives. Pédagogie différenciée, pédagogie individualisée, soutien, tutorat, groupes restreints..., la panoplie pédagogique est devenue riche, mais elle est diversement appliquée selon le personnel scolaire et son efficacité est plutôt insaisissable. Ces trois solutions existent donc à des degrés divers et toutes ont pour objectif de détendre cette rencontre entre un collègue lié par son histoire à une formation intellectuelle élevée et une volonté de plus en plus affirmée d'égalité des chances. Certes, l'école primaire et le lycée ont vécu des transformations et connaissent aussi des tensions, mais elles ne sont sans doute pas comparables à la réalité du collègue.

Par ailleurs, anciennement le collège était calé sur la formation intellectuelle et morale. Mais cette ligne a été fragilisée par une revendication éducative attachée au développement global du jeune. Les qualités artistiques, motrices, manuelles, l'épanouissement du jeune, de toutes les formes d'intelligences, revêtent une importance croissante, dont témoignent à leur manière les textes officiels. Mais si une évolution significative dans ce sens est repérable dans les dispositions scolaires, les tensions entre une conception intellectualiste et une conception personnaliste de l'éducation ne sont pas vraiment résolues. D'une certaine manière, les fonctions de l'école primaire, voire de l'école maternelle, seraient devenues un peu plus celles aussi du collègue. Sauf que le collègue est structuré par des disciplines distinctes qui renvoient à des modes de formation, des forces politiques et des conceptions éducatives centrifuges. Cette réalité, sérielle dirait le sociologue britannique Basile Bernstein, rend problématiques plusieurs choses :

une modification de l'équilibre disciplinaire, le dialogue entre enseignants dans les collèges, la mise en place de l'interdisciplinarité... On pourrait dire à peu près la même chose du rapport entre une culture civique (intellectuelle, universelle) et l'univers professionnel qui, s'il n'est pas au cœur du collège, frappe de plus en plus à sa porte.

Et puis, arrêtons-nous sur une autre source de tension seulement évoquée plus haut. Le collège est devenu, par le truchement de la massification du secondaire, l'opérateur essentiel de distribution des élèves dans les parcours scolaires. Il lui revient, en grande partie, la "fonction" de sélectionner les jeunes. La création en 1959 d'un cycle d'observation et d'un carrefour placé en fin de cinquième puis en fin de troisième désormais, fait qu'il incombe pour beaucoup aux enseignants de collège de statuer sur le placement des élèves face aux différentes filières. Or cette "fonction" est devenue problématique pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les enseignants savent combien l'orientation s'inscrit dans un rapport négocié avec les familles. Ils ne peuvent plus décider à l'abri des parents et des élèves. La logique de service ou d'usager devant l'école, accompagnée par les dispositions officielles qui invitent au dialogue, à l'accord, à une orientation construite par l'élève..., ne permettent plus aux enseignants de se placer en tant qu'agents-orienteurs. À cela s'ajoute la remise en cause des outils et des données sur lesquels les enseignants s'appuient pour formuler leur avis. La docimologie, la sociologie, la psychologie ont porté un coup sur la certitude des jugements, sur la manière de s'y prendre... Même si le personnel scolaire n'est pas informé de ces travaux, ceux-ci participent à un climat de doute qui fragilise plus ou moins l'école et ses procédés. Il en ressort naturellement un malaise devant cette charge.

Enfin, ce tour d'horizon serait sans doute trop incomplet si, pour évoquer les difficultés du collège, on ne considérait pas la place de la culture des jeunes. Elle est sans doute plurielle, mais, au-delà des différences internes, un problème réside dans la rencontre entre la culture scolaire et celle que portent les collégiens. Encore une fois, on a le sentiment que l'école primaire se trouve moins exposée à cette réalité. Cela ne veut pas dire, bien sûr, que les élèves arrivent culturellement vierges dans les petites classes, simplement, le collège se présente comme une période où se constitue un face à face beaucoup plus difficile. Le collège renforce la culture

scripturale, le savoir abstrait quand les jeunes ont constitué dans le même temps une culture orale, visuelle, sensitive. De plus, les règles de vie dans le primaire, dans les familles et ailleurs ont gagné en souplesse quand le collège réclame, comparativement, une certaine ascèse (silence, immobilité...). Pour les adolescents du collège, la réalité du dehors et la réalité du dedans sont devenues aujourd'hui plus discordantes au-delà même de la question des inégalités sociales face à l'école.

C'est en fonction de ces principaux problèmes auxquels est exposé le collège que s'organise ce "spécial collège". Tous les thèmes abordés rencontrent ces tensions. Aussi, l'organisation de ce numéro est pensée pour que, d'un article à l'autre, le lecteur déplace son regard sur des questions, certes différentes, mais dans lesquelles ces problèmes réapparaissent sous une certaine forme.

1. Et aucune approche historique du collège ne peut en effet éviter de montrer combien les questions de l'élévation du niveau scolaire de la Nation et du recrutement élargi des élites rendent compte de l'évolution scolaire, combien ces principes ont pesé sur les transformations tant structurelles que culturelles du premier cycle du second degré. Claude Lelièvre montre bien, en quelques pages, la tension qui lie scolarisation massive et culture du collège. Ce texte souligne en particulier la résistance à la mise en place d'une culture minimale commune. Cette solution de résolution des tensions accompagne le collège unique, mais elle sera constamment écartée au profit des méthodes. C'est justement le point qu'éclaire Joël Lebeaume en se centrant sur la pédagogie nouvelle. Cet article fait comprendre que la solution par les méthodes et la reconnaissance des diverses cultures (manuelles, techniques...), s'origine pour beaucoup dans les classes nouvelles de 1945. Et Paul Esquieu procède à une lecture attentive de l'évolution scolaire en associant aux dispositions officielles, les débats scolaires et les données statistiques. Ce parcours donne à voir la difficulté du collège à trouver une forme cohérente.

2. Le texte de Marie-Duru Bellat, en tant que membre du comité de pilotage pour la "consultation-débat" menée dans les collèges, rappelle ces mêmes problèmes aujourd'hui. Les enseignants expriment nettement leur difficulté à faire réussir les jeunes plus largement, quel que soit le contexte scolaire. Comme ils indiquent les dilemmes, les ambivalences dans lesquels ils se trouvent : entre autonomie locale et cadre commun, entre

hétérogénéité des classes et dispositifs spécifiques, parcours unique et orientation scolaire... Dans le même temps, ce texte rend compte de plusieurs évolutions. L'une porte sur la prise en compte des personnels scolaires pour envisager des changements scolaires. Deux, il est remarquable que le changement sur le collège soit envisagé avec précaution. Le temps des réformes est passé, à ce moment, c'est la recherche d'un petit nombre de solutions qui prime. À ce texte répond en quelque sorte celui de Michel Develay qui a fait une lecture attentive des mesures prises dans le cadre du "Collège des années 2000". Pour l'auteur, les propositions vont plutôt dans le bon sens, du coup le problème est perçu ailleurs, du côté de l'enseignant. Il invite à penser que le changement n'est possible que si l'on considère aussi tous les obstacles liés au personnel scolaire. Ce qui introduit la question de la formation et des impulsions institutionnelles positives.

3. La question de l'autonomie des établissements est désormais essentielle puisqu'elle est censée mieux réussir les missions de l'école. Or Yves Grellier indique à la fois que la marge de manœuvre est limitée et que le domaine de l'autonomie est considérable. Il faut donc se demander comment le personnel scolaire met en forme cette autonomie. Les dispositifs pédagogiques tels que les parcours diversifiés ne montrent pas autre chose qu'une pluralité de réponses jugées opportunes par les acteurs des collèges. La différenciation pédagogique entamée à partir des années 1980, notamment dans le cadre des ZEP, est au principe de ces "innovations". Mais comment répondre à la diversité des élèves en trouvant des chemins culturels adaptés. On voit bien, en suivant Alain Kerlan, que les parcours diversifiés présentent différentes façons de traiter, dans les collèges, cette hétérogénéité : entre détour par le concret pour remonter si possible à des savoirs abstraits, socialisation comme préalable à l'enseignement réussi et juxtaposition de voies d'excellence (activités physiques, artistiques...). Autant de façons de résoudre les tensions perçues par les enseignants. Mais il reste toujours à se demander comment l'initiative locale sur le registre pédagogique et plus spécifiquement sur le registre des contenus scolaires, participe à l'égalité des chances. Est-ce que la liberté dont bénéficie le personnel scolaire ne conduit pas à faire des choix problématiques ? Or Gilles Combaz conclut, au terme de travaux portant sur les Projets d'actions éducatives (PAE), les parcours diversifiés et les

projets d'établissements, que la tendance consiste dans bien des cas à une différenciation inégalitaire devant la "culture légitime".

4. Dans cette réflexion intervient de plus en plus le principe d'efficacité des dispositifs à réussir un peu plus la rencontre entre l'école et les jeunes. Et sur la question de l'évaluation, le collège focalise l'attention, à la fois, des services de l'État, comme celle des chercheurs. Olivier Cousin indique une situation problématique, entre la liberté pédagogique de l'enseignant qui le met à l'abri des contraintes environnantes et la mobilisation collective dans l'établissement qui n'est pas sans conséquence sur la réussite ou la socialisation des élèves. Or le recrutement dans les collèges n'est pas maîtrisé par le collège, ce qui rend fragile sa mise en forme, et les enseignants ne sont sans doute pas suffisamment préparés à se rencontrer et à penser à l'échelle de l'établissement. Comme l'établissement scolaire est appelé de plus en plus à se construire dans des dispositifs à côté de la classe traditionnelle, à côté des disciplines prises isolément, ce sont d'autres relations à envisager entre collèges et c'est une autre formation des enseignants.

5. Danilo Martuccelli poursuit cette réflexion en se plaçant du côté des élèves et des parents. L'expérience de collégien est fortement déterminée par la culture scolaire et les enjeux sociaux qui lui sont associés, d'où la difficulté des relations entre le collège et les élèves. Tout d'abord, le classement scolaire est ressenti par les élèves du collège comme l'annonce d'un classement social. Ce qui rend difficile une série de réalités scolaires : les relations parents-professeurs, l'orientation scolaire, l'identité des élèves éloignés de l'excellence scolaire... L'autre problème se situe dans la prise en compte par l'école de la culture juvénile. Comment l'inscrire dans l'école ? Toutes ces tensions aujourd'hui présentent un "coût" relationnel élevé que payent en premier les élèves et les enseignants du collège. Et, à la tension entre l'école et les milieux sociaux, s'ajoute celle entre la culture "chaude" de l'élève et celle plus "froide" du collège.

6. Jean-Paul Payet place le collège dans son rapport aux différentes populations, issues de l'immigration, qui le composent. Il souligne les difficultés des personnels scolaires pris entre un idéal républicain universaliste qui traite les élèves indépendamment de leurs particularismes et les contraintes notamment du marché scolaire qui conduit à des stratégies de ségrégation. Et ce proces-

sus est d'autant plus développé que les familles semblent démunies (individuellement et collectivement) pour le corriger. Ce qui conduit l'auteur à proposer plusieurs chantiers vers un nouvel universalisme.

7. La question de l'orientation scolaire est naturellement au cœur des difficultés que présente le collège. Catherine Agulhon, en spécialiste de cette question, s'emploie à montrer comment, par une série de facteurs, les décisions d'orientation sont liées à des rapports tendus entre les familles et l'école. Mais surtout, elle souligne, à l'aide d'une pluralité de travaux, les aspects qui participent aux inégalités sociales face à l'orientation. Les problèmes sont alors les suivants : comment finalement faire en sorte que l'orientation scolaire présente plus de justesse et de justice ? Est-ce que la recherche de l'accord entre les familles et les enseignants ne participe pas à un recul méritocratique compte tenu de l'impact différentiel des familles sur les processus d'orientation ? En quoi aussi la psychologie, les statistiques académiques... sont-elles des ressources capables de mieux construire une orientation acceptée et juste ?

8. Enfin, Jean-Jacques Paul se place au-delà de nos frontières pour observer comment chaque pays voisin a mis en forme un "enseignement secondaire inférieur". Ce texte met en lumière combien l'Europe présente une variété de solutions en matière d'organisation, de modes de fonctionnement et de personnel enseignant. Chaque pays a ainsi construit un "collège" selon sa culture, mais aussi en fonction d'enjeux politiques, éco-

nomiques et idéologiques. L'approche comparative permet de saisir que face à des problèmes parfois identiques, comme par exemple la démocratisation du secondaire, les pays ont adopté des solutions propres.

Il n'échappera à personne que les contributions réunies ici trouvent une certaine unité de couleur dans les sciences sociales. La plupart de ces textes s'inscrivent, pour dire vite, dans la description et l'explication de la réalité sociale du collège. Peut-être que certains lecteurs n'y trouveront pas les éléments qu'ils recherchent pour militer ou pour pratiquer. C'est possible, encore que le ton suivi par beaucoup d'auteurs soit aussi critique et invite même à certaines pistes d'évolution. Il y a là matière à débat et à transformer l'école. Au-delà de ces considérations, les sciences sociales jouent leur rôle pleinement, si elles permettent aux acteurs de se retrouver et de comprendre ce qu'ils vivent, de mieux penser leur situation et l'organisation dans lesquelles ils sont impliqués. Les sciences sociales se présentent, à nos yeux, comme des ressources utiles à tous ceux qui veulent agir en connaissance de cause. Il convient alors, sans renoncer à un contenu bien sûr, de mieux favoriser leur circulation et leur rencontre avec un public qui ne se limite pas aux spécialistes, notamment par un langage accessible aux seuls initiés. C'est dans cet esprit que s'est aussi réalisée cette publication.

François BALUTEAU



COMMENT ON DEVIENT UN COLLÈGUE

FRANÇOIS BALUTEAU

Que dire de ces dix années écoulées depuis la soutenance de thèse ? Comment en rendre compte de façon juste et pertinente ? Est-ce que les écueils de l'autobiographie peuvent être évités par celui qui, se croyant un peu sociologue, sait le caractère problématique de cet exercice ? Il est illusoire, bien sûr, de construire par soi-même - ou même un autre - une histoire où les choses et les personnes sont à leur bonne place. Comme tout discours que l'on tient, la biographie est une construction sociale avec ses erreurs, ses omissions, ses risques de complaisance, de mise en scène trop avantageuse ou bien trop sévère... (Bourdieu, 1986). On sait aussi que le cadre (présentation publique) n'autorise pas tous les propos et l'introspection introduit mal dans notre histoire personnelle.

Et pourtant, tentons de faire justice à son passé. Mais faisons-le alors en prenant garde, dans la mesure d'un possible que l'on sait limité, de ne pas renforcer cette image du chercheur cohérent, rationnel, désintéressé... Non pas que je sois, je l'espère, plus imparfait qu'un autre, mais parce que c'est la posture qu'il convient de prendre. C'est l'occasion, malgré ce qu'on a dit plus haut, de porter un regard sur soi à la manière de Bruno Latour et Michel Callon pour la science ou même peut-être comme David Lodge. Les premiers pour la lucidité sur la science en train de se faire, le second pour l'impertinence iconoclaste. C'est en somme porter sur l'autobiographie la vigilance qui sert à se défendre, au moins partiellement, de la congratulation plus ou moins déguisée - à soi, aux collègues et à notre "petit monde", à le présenter au-delà du mythe que représente la science. À mettre en avant ce que la profession tait et

la société couvre d'un voile merveilleux, sans pour autant se livrer à la polémique.

L'ENTRÉE DANS LA RECHERCHE PAR LA DÉNONCIATION

Comme beaucoup de mes collègues de sciences de l'éducation, la recherche est venue s'ajouter à une activité professionnelle déjà longue. Elle ne vient pas au bout d'une suite scolaire clairement prévisible, comme si elle correspondait à une vocation, au sens d'un mouvement conscient vers un but connu et souhaité. Certes la recherche représentait une activité "noble", mais elle ne s'inscrivait pas dans un avenir pensé comme tel. Comme d'ailleurs je ne croyais pas, au moment d'entrer dans un troisième cycle, devenir un jour universitaire. Cela n'exclut pas que je n'entrevois pas une possibilité de reconversion, mais celle-ci restait vague et aléatoire dans mon esprit. Non, ce qui motivait fortement ces efforts vers des études tardives venait largement en partie d'un goût, aussi désintéressé que cela puisse paraître, pour le savoir et les études. Disons, aussi, pour être plus honnête, l'attrance pour un diplôme de niveau doctorat (autant de motivations dont l'interprétation psychanalytique ou psychologique ne sera pas faite ici). Il n'est pas surprenant dans ces conditions que mon axe de recherche s'origine dans mon expérience de professeur de collègue. La thèse avait pour point de départ un certain malaise en tant qu'enseignant d'EPS (1990). Le statut de cette discipline et de celui qui l'incarnait me semblait ne pas assez correspondre à ce qu'il devait être.

Il est tout à fait possible pour comprendre ce sentiment de se référer à la pensée de Bourdieu. Évidemment le regard que je portais sur le collège était pris d'un lieu, comme "le point de vue est pris d'un point". Les années de formation en STAPS avaient disposé en moi des catégories de pensée qui m'amenaient naturellement à dénoncer la place minorée du professeur d'EPS, de la discipline et des qualités qu'elles développent. Mais la critique puisait au-delà de la discipline, elle s'appuyait aussi sur une réflexion pédagogique large comparativement à celle qu'avaient reçue les collègues des autres disciplines. Au début des années 1980, la formation initiale et celle continue des professeurs du secondaire était telle que la culture pédagogique des enseignants d'EPS (sur les doctrines pédagogiques, la docimologie, la psychologie de l'enfant...) ne pouvait que nous conduire à déplorer l'état des lieux. Cela ne veut pas dire que nous avions raison (il me semble que le caractère général de ces considérations m'autorise, ici, à dépasser le "je"), simplement la réalité des dispositifs et des discours ignorait trop les débats du moment sur l'éducation. Si beaucoup de collègues sont devenus des transfuges assez tôt, c'est beaucoup en raison d'un contexte scolaire qui était source d'une insatisfaction de cette nature.

En somme, la recherche était pour moi l'occasion de procéder à cette dénonciation. Je ne me souviens pas du contenu exact de la lettre que j'envoyai à Gabriel Langouët pour qu'il acceptât de diriger mon travail. Elle devait être assurément marquée par cette désillusion. Mais j'avais frappé à la bonne porte et tout un cheminement était dès lors enclenché.

LA REPRISE SOCIOLOGIQUE

La sociologie correspondait dans ma formation à une rencontre importante. Les travaux de Pierre Bourdieu, et ses applications au sport, avaient en particulier marqué mon esprit. C'est pourquoi je m'étais orienté dans un premier temps, une fois le CAPEPS en poche, vers la sociologie, toujours à l'Université de Nanterre. En fait, ma motivation devant ces études était insuffisante et je me contentais surtout de suivre le cours de Jean Baudrillard qu'il donnait, à ce moment, à un petit groupe, ce qui permettait la proximité et les échanges. Je garde encore le souvenir de moments denses et intenses. Quelque temps après je m'orientais vers les sciences de

l'éducation qui présentaient l'avantage, à mes yeux, d'associer bien sûr savoir savant et questions sur l'éducation. Mais c'est surtout au moment de la thèse que la sociologie allait devenir la discipline dominante de mon cursus. Le thème qui retenait mon attention (les jugements dans les conseil de classe) m'amenaient à constituer une culture liée à l'orientation et l'évaluation scolaires. La direction de thèse m'invitait plutôt à réunir une bibliographie à dominante sociologique. Comme tout étudiant arrivé à cet endroit universitaire, mon questionnement de départ se déplaçait et se nourrissait d'une multitude de lectures. Il s'imprégnait aussi des rencontres. Je remercie encore Pierre Bourdieu de m'avoir accepté dans son séminaire, comme je sais gré à Jean-Louis Derouet de m'avoir accueilli dans le groupe qu'il animait depuis peu, je crois, à cette époque. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que la thèse que j'allais soutenir en 1990 corresponde à une sorte de montage associant ces différentes influences. Elle rend compte par la démarche et par les concepts de ces apports et je dois beaucoup à Gabriel Langouët de m'avoir laissé et même encouragé, guidé, dans cette exploration des différentes voies sociologiques. Comme je veux profiter ici de cette occasion pour lui témoigner à l'heure où nos rencontres sont malheureusement trop rares, ma reconnaissance pour l'intérêt qu'il portait à mon travail, aussi rudimentaire fût-il, et l'ouverture d'esprit dont il témoignait.

Le produit final peut paraître bien trop éclectique et audacieux par le mariage qu'il tente de réaliser entre des courants sociologiques plus enclins à marquer les frontières que des rapprochements. Pourtant, il me semblait avant tout complémentaire de procéder à une approche statistique pour mesurer l'effet du conseil de classe sur l'attribution d'une valeur scolaire à chaque élève et à une approche plus qualitative pour retrouver dans les interventions, les arguments qui président à cette qualification : associer une position en-dehors et une position en-dedans de la situation. En un mot, pour rendre compte du travail du conseil de classe, il convenait à mon sens de mêler trois niveaux d'analyse. Le premier consistait à observer l'activité en conseil de classe, de collecter les interventions pour ensuite travailler sur les procédures de jugement des élèves et, dans cette entreprise, l'interactionnisme et l'ethnométhodologie me fournissaient un cadre pertinent. Le second niveau d'analyse conduisait à travailler sur les entrées et

les sorties du conseil de classe pour apprécier quantitativement l'opération du conseil de classe sur les élèves (à partir des notes dans les différentes disciplines, des appréciations du conseil de classe, types d'élèves). Enfin, un troisième niveau voulait replacer l'ensemble selon une optique structuraliste pour situer ce qui se joue en conseil de classe dans un contexte plus large qui l'englobe. Ce pluralisme conceptuel méritait sans doute d'être mieux discuté, mais je continue à penser que cette voie, même risquée, est non seulement formatrice, mais unificatrice. Je veux dire par là qu'elle favorise des rapprochements dans une discipline fragmentée, plutôt clivée, face à laquelle le social apparaît en morceaux sans emboîtements possibles, comme s'il y avait plusieurs réalités. L'enfermement des enseignants-chercheurs, enferme les travaux, les étudiants, et le tout conduit à l'établissement de champs ou, pour dire simplement, de chapelles, des groupes de collègues.

UN MONDE UN PEU COMME UN AUTRE

L'un des enseignements que l'on tire de cette expérience, c'est le caractère tribal de la recherche. Le monde scientifique ne se présente plus à moi, depuis, comme celui où règne la quête de la connaissance objective dans une reconnaissance réciproque, universelle, entre universitaires. Le monde scientifique est plutôt constitué de tribus avec leur territoire et leur culture qui ignorent et déplorent plus ou moins ce que font les autres. Je ne voudrais pas tomber dans la caricature, car bien des collègues sont ouverts et ne placent pas ce qu'ils incarnent à une position supérieure. Il n'est pas question aussi de sombrer dans un relativisme absolu qui empêche toute appréciation de travaux de recherche. L'exigence de qualité ne peut être mise en doute globalement justement parce qu'il y a des collègues qui vous jugent. Mais une certaine logique veut que la distance épistémologique entre ce que l'on fait et ce que font les autres, constitue comme autant de raisons de hiérarchiser l'activité scientifique. Être universitaire, c'est donc disposer d'une certaine reconnaissance ; être chercheur, c'est faire en sorte que ceux qui vous évaluent vous reconnaissent, c'est en somme avoir au moins quelques collègues. Pour ma part, j'espère que les étudiants ne perçoivent pas en moi une désapprobation *a priori* comme celle

que j'ai perçue lorsque je présentais, encore étudiant, l'intérêt que je portais aux travaux de Boudon, alors que je lisais *La logique du social* (1979). À l'époque, je ne savais pas autant que derrière des positions conceptuelles se cachaient des positions politiques, des intérêts et qu'épouser tel paradigme voulait dire adhérer aussi à un courant d'idées, à une chapelle. On me faisait sentir en somme que Boudon n'était pas un collègue comme un autre. Je suis aujourd'hui moins naïf, pour autant je ne considère pas que l'arrière-plan (politique, relationnel...) doit troubler le jugement épistémologique. Bref, l'état de pair a correspondu à la perte d'un mythe, d'une illusion selon laquelle se hisser "là-haut" reviendrait à gagner des cieux plus purs où seuls circulent des personnes rationnelles, disponibles, désintéressées... Les enjeux statutaires, de pouvoir, de reconnaissance et même d'argent font que les universitaires forment évidemment un monde comme un autre.

LE RATTACHEMENT À UNE TRIBU

Et pourtant il faut bien trouver des collègues. Parmi les contacts qui s'étaient établis pendant la réalisation de la thèse, celui avec le groupe constitué à l'INRP autour de Jean-Louis Derouet, le Groupe d'Études Sociologiques (GES), allait être finalement décisif. Avec le recul, la situation offerte présentait plusieurs avantages. J'avais tout d'abord le sentiment de participer à une sociologie en train de se constituer. Comme le Groupe était lié aux travaux novateurs qu'engageaient à l'époque Luc Boltanski et Laurent Thévenot, nos réunions avaient une intensité particulière. Je n'avais pas le sentiment de reproduire un cadre déjà constitué de longue date, mais je pensais participer à une aventure scientifique, celle qui permettait de comprendre autrement l'École. Voici différents aspects particulièrement importants, à mon sens, dans l'orientation que j'allais prendre. En premier, vient l'idée que la société et donc l'École sont travaillées par différentes logiques d'interprétation du social. Cette position n'est pas propre au GES, mais elle a montré tout le parti que l'on pouvait en tirer pour démêler la complexité du réel et plus particulièrement le travail critique à l'œuvre dans et autour de l'École. Il y aurait en quelque sorte des produits "socio-historiques" (Corcuff, 1995) dont s'emparent les personnes pour interpréter et construire leur monde. Ils constituent des compétences

avec lesquelles ils dénoncent, se justifient, élaborent un bien commun, s'entendent sur des compromis...

Un apport fécond de cette sociologie interprétative se voit, pour moi, aussi dans la façon de considérer avec autant d'attention les discours, les actions et les objets. Ce qui frappe comparativement à bien d'autres travaux sociologiques, c'est la tentative de réunir dans un même mouvement pourrait-on dire, les idées, les personnes et les dispositifs (Derouet et Dutercq, 1998). À l'intérieur de l'établissement scolaire notamment, le chercheur suivra ainsi, pour en comprendre sa mise en forme, les personnels avec leurs idées pédagogiques, leurs activités et leurs outils (ordinateur, règlement, mobilier...). Autrement dit, le sociologue considère à la fois les êtres humains et les non-humains (Callon, 1986; Thévenot, 1994).

La compréhension du social passe aussi par l'introduction de la sociologie comme objet dans le travail sociologique. Plus largement, la science en général et la science sociale en particulier n'ont pas de statut particulier qui les place systématiquement en situation d'extériorité du social. Comprendre la réalité consiste à ne fermer les yeux sur aucune ressource disponible aux acteurs et à les considérer sans grandeur *a priori*. Les dispositions officielles, les résultats des travaux scientifiques, les relations sociales... sont autant de points d'appui à partir desquels les personnes conçoivent leurs conduites, développent des stratégies, alimentent la critique. Le travail du chercheur revient alors à faire le tour de ces ressources mobilisées et à saisir comment les personnes les ordonnent en situation de paix ou de dispute (Boltanski, 1990).

Enfin, j'indiquerai la possibilité que contient ce cadre de ne pas séparer radicalement le micro-social et le macro-social. L'un des postulats consiste à penser que les situations et les structures sont traversées par les mêmes logiques. Entre le général et le singulier, des macro-acteurs aux micro-acteurs se retrouvent ces produits socio-historiques, ils structurent la réalité aux "deux bouts".

POUR UNE SOCIO-HISTOIRE INTERPRÉTATIVE

Mais tout au long de ces années, un cheminement plus profond allait se réaliser. Il s'effectuait une formation, une imprégnation lente je dirais même, car non seulement de nouveaux concepts apparaissaient, mais s'opé-

rait en moi une forme de conversion. Le temps de la thèse était surtout celui de la posture d'objectivité, de la rigueur. Celle qui impose une méthode de recherche argumentée et précise. Le temps du GES correspondait pour moi à une nouvelle posture, celle de la compréhension, au sens sociologique. Alors que ma thèse était encore marquée par une volonté de critique, de remise en cause de la réalité scolaire, la période qui suit se veut plus distanciée. Assistant au passage d'une sociologie principalement "critique" qui met à l'épreuve le monde scolaire à une sociologie de la critique pour comprendre le social (Boltanski, 1990), je gagnais un supplément de prise de distance. J'adoptais la posture qu'exige la sociologie compréhensive, celle qui rend le chercheur pleinement relativiste face à la réalité qu'il observe. Je mesure maintenant les apports respectifs de ces deux influences, celle de Gabriel Langouët et celle du GES.

Mais cette transformation interne ne correspond pas à une simple substitution. Je crois avoir gardé le souci de la rigueur, de la recherche de la preuve, même si mes travaux ne sont pas sans défauts sur ce point. La description de la réalité scolaire dans le domaine des contenus et de l'orientation est au moins tenue par la présentation d'un matériau issu de la réalité sociale. Le support empirique accompagne le commentaire sur la réalité de l'École. Pour autant, il convient aussi d'éviter que par souci de démonstration implacable, l'exploration du social soit limitée (1999). Une étude comme celle que j'ai menée sur l'évolution pédagogique du collègue n'aurait jamais pu se faire si je n'avais pas consenti à perdre en rigueur, en exhaustivité, pour gagner en compréhension globale. C'est un travail que je n'aurais jamais pu mener précédemment parce qu'il ne repose pas sur une méthode détaillée, balisée et rassurante. Il n'y a pas de construction méthodologique qui se présente, à mes yeux, comme un guide de bout en bout en la matière. L'évolution des contenus et des méthodes dans le secondaire ne peut se faire qu'à la mesure du matériau réuni, c'est pourquoi ce travail présente une prise de risque, il ne dit que ce que le matériau forcément limité en volume veut bien dire. Cela vaut bien sûr pour toute recherche, me direz-vous, mais en l'occurrence, le problème est que "l'échantillonnage" ne découle pas d'une population connue. Le chercheur est face à un univers dont il ne connaît pas l'ampleur, il ne peut retenir que des éléments qui lui semblent opportuns parmi ceux qui se présentent à lui au cours d'une exploration par

rebondissements. Il procède donc par interprétation personnelle devant les parcours et les sources qu'il découvre. Mais c'est un risque acceptable lorsque l'on veut saisir les transformations profondes et que l'on pose comme postulat que l'évolution scolaire dans un contexte politique stable renvoie aux idées plus qu'aux hommes. Si le temps que l'on veut saisir est le temps long et si le matériau empirique à réunir est constitué d'idées, il n'est pas nécessaire de s'arrêter longuement sur chaque événement, chaque personnage, chaque dispositif... Il convient de rassembler un ensemble de documents suffisamment pertinent pour saisir les modifications durables et réunir les idées en action. Comme l'essentiel n'est pas de faire la comptabilité des acteurs, de faire le tour des forces politiques, mais de collecter des principes et des arguments dont la force est telle qu'ils mettent en forme la réalité sociale, la contrainte ne porte pas sur l'inventaire exhaustif des acteurs, individuels ou collectifs, mais sur le recueil du matériau interprétatif le plus déterminant.

C'est donc au sein du GES que je construisais les éléments qui allaient permettre de développer ce que ma thèse n'abordait pas : une sociologie historique de l'évolution scolaire (1998, 1999). Dans cette voie, d'autres références allaient prendre une importance nouvelle, parmi lesquelles G. Simmel, N. Elias, M. Weber. En somme, il me semblait bon, pour construire une socio-histoire interprétative, de relire les fondateurs de la sociologie compréhensive. Cela m'a été particulièrement utile pour dégager de notre histoire des modèles et des configurations, c'est-à-dire des formes d'interprétation et de construction de la réalité scolaire, considérant que la réalité sociale peut être intelligible si l'on distingue ce qui la fonde selon un ensemble cohérent de principes, de dispositifs, d'acteurs et d'objets. Autrement dit, l'ensemble des lectures dans la galaxie compréhensive me conduisait à combler un vide, à étudier notre passé non pas pour simplement l'exhumer, mais pour mettre en lumière combien finalement il est présent encore dans nos pensées et dans nos réalisations.

Cette démarche socio-historique de type interprétatif me semble précieuse pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'elle est peu investie par les sociologues et les historiens de l'éducation. Les premiers parce qu'ils délaissent le passé au profit du présent et de la réalité "chaude", les seconds parce qu'ils s'intéressent plus à s'arrêter à un moment de l'histoire, à faire l'exhumation

complète du passé et remontent peu vers des catégories générales capables de nous faire comprendre aussi le présent. Deuxièmement, cette socio-histoire ne pense pas l'histoire comme une substitution de cadres de pensée, mais plutôt comme un empilement-reclassement de formes de réalité sociale. Si l'on reste dans un passé proche, on voit très bien que la réalité scolaire d'aujourd'hui associe des modes de pensée qui se sont enchevêtrés en associant de l'ancien et du nouveau. La pédagogie du secondaire n'a pas écarté totalement ce qui la constituait au début du siècle, elle est encore marquée par l'humanisme-élitaire, mais ce modèle est désormais dépassé par celui réaliste-instrumental. Comme en matière d'orientation, l'École joue sur le modèle méritocratique, le modèle de l'agent-conseiller et celui de l'orientation localisée. Tous ces modèles disposent d'une légitimité mais, d'une part, elle n'est pas équivalente et, d'autre part, elle varie selon les époques. Autrement dit, la socio-histoire interprétative qui s'intéresse à la manière dont la société construit son École, ne conçoit pas le présent comme le simple résultat d'une suite d'événements, mais elle voit dans le passé les éléments fondateurs du présent, les éléments qui font à la fois le passé et le présent.

LE RÔLE D'UN CONTEXTE LOCAL

On n'est sans doute jamais totalement conscient des influences que l'on reçoit, mais il arrive que, parmi elles, plusieurs vous apparaissent certaines. J'en ai déjà indiqué quelques-unes, il en est une autre constituée de plusieurs visages. Je ne savais pas que la voie amorcée dans le GES, alors que j'étais encore parisien, allait prendre un relief particulier dans le contexte universitaire où j'arrivais en 1993. Une fois installé à Lyon, au sein des sciences de l'éducation, l'étude de l'évolution pédagogique dans le secondaire trouvait une situation stimulante. Dans mes nouvelles fonctions d'enseignant-chercheur, la dimension enseignante m'avait beaucoup accaparé, mais dans le même temps, une part de l'activité intellectuelle de l'Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF), avait capté mon attention. Mon activité de recherche était plutôt en sommeil, mais j'étais là où le débat pédagogique était central. L'orientation dominante, donnée par les travaux pédagogiques, didactiques de plusieurs collè-

gues, m'invitait au projet d'étudier cette réalité, mais sans parti pris bien sûr, sans volonté de peser sur le cours des choses, si ce n'est pour rendre plus claires les tensions de toute sorte. Alors que le sujet était saturé de jugements, d'opinions, de polémiques, il me semblait opportun de le saisir pour en étudier les formes. En définitive, j'étais dans un contexte qui rendait particulièrement opportun de s'emparer du pédagogique pour le traiter sociologiquement. C'était l'occasion de poser une orientation assez nouvelle au sein de la sociologie, une sociologie interprétative du curriculum. Voilà sans doute pourquoi j'ai pu reprendre un texte initial pour le prolonger. Il n'aurait peut-être jamais été ce qu'il est sans ces conditions. Aujourd'hui, je crois bon d'y développer une sociologie du curriculum, pour faire de l'ISPEF un pôle de recherche pédagogique équilibré entre la réflexion pédagogique, la didactique et la sociologie.

DE LA SOCIOLOGIE COMME PROJET DE RECHERCHE À LA SOCIOLOGIE COMME OBJET DE RECHERCHE

C'est aussi dans le contexte local et plus particulièrement avec Michel Develay que s'est dégagée une autre piste de travail : la circulation du savoir sociologique. L'idée séduisante ici consiste à faire de la sociologie non pas simplement une compétence pour les sociologues, mais d'étudier en quoi le savoir sur le social est repris, déplacé... pour former des enseignants. Elle permet de porter un regard sur la sociologie en tant que ressources pour des formateurs, pour les IUFM et par conséquent de sortir la discipline de l'extériorité sociale. Il y a donc conformément à l'idée que l'on se fait de la recherche une visée scientifique, mais elle n'est pas l'unique élément de cette recherche. Être chercheur, c'est encore une fois une question de collègues, mais cette fois, un peu plus peut-être.

Cette recherche repose sur plusieurs cercles de collègues. Ces cercles sont indispensables, ici, alors qu'ils ne le sont pas dans une recherche solitaire, s'appuyant sur des documents facilement accessibles et réclamant peu de moyens. Ce qui est rare. Comme cette étude touche un grand nombre de personnes et plusieurs IUFM dispersés sur le territoire national, elle nécessite une petite équipe qui constitue le premier cercle de collègues. Elle ne pouvait se faire, compte tenu du temps disponible,

que si je déplaçais ces collègues autour du sujet. Un deuxième cercle est constitué de ces personnes qui ont bien voulu retenir notre projet dans le cadre d'un appel d'offre à association. Si ce deuxième cercle est nécessaire, c'est qu'il permet d'avoir des fonds pour mener à bien ce travail. Mais il implique de se conformer à une certaine façon de mettre en forme un projet, de construire des parties, de poser des problèmes... Il convient donc d'inscrire sa recherche dans une stratégie d'alliance pour faire partie des élus. Un troisième cercle est connu aussi de tous ceux qui vont sur le "terrain". Il s'agit du cercle, ici, des collègues des IUFM qui acceptent de donner du temps et des informations. Ils sont les indispensables dispensateurs de données, mais ils ne se donnent pas spontanément. Il faut les enrôler pour constituer ce cercle en s'appuyant sur toutes les ressources dont on est capable : justifier l'intérêt de la recherche pour la connaissance, garantir l'anonymat, convaincre l'interviewé qu'il est un passage obligé... Finalement, c'est dans ce contexte de recherche qu'il faut déplacer le plus de personnes (collègues, décideurs, hommes de terrain). Or il s'agit vraisemblablement de compétences dont doit disposer de plus en plus l'universitaire convié à rassembler des fonds pour alimenter l'organisation dans laquelle il se trouve. Le chercheur doit tenir à la fois ces cercles de "collègues", ses concepts, son budget, le temps... Le parcours d'un universitaire lui suffit à comprendre que la recherche n'est pas effectivement une simple affaire de rigueur, d'objectivité, de méthode, c'est aussi adopter des objets de recherche, des concepts, des méthodes, des styles d'écriture... dont la rémunération symbolique (statutaire et matérielle après coup) varie sensiblement selon les collègues. Être universitaire, c'est donc faire l'expérience non seulement de la recherche comme elle est écrite dans les manuels, mais aussi agir dans une société avec ses contraintes et ses enjeux (Latour, 1995). L'activité scientifique n'est pas en dehors de la société. De sorte que construire, comme aussi présenter, un itinéraire de recherche nécessite de tenir plusieurs fils en même temps. Un itinéraire de recherche ne peut pas se comprendre comme un parcours uniquement guidé, déterminé, par l'activité de connaissance, volontairement et involontairement, il est le produit de la société et en particulier des collègues.

François BALUTEAU
Maître de Conférences
Université Louis Lumière-Lyon 2

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALUTEAU, F., 1998. L'orientation scolaire en perspective. L' "empilement" de l'État, de l'utilisateur et du local. *Revue française de pédagogie*, n° 124, p. 13-28.
- BALUTEAU, F., 1999. *Les savoirs au collège. Discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire*. Paris : PUF.
- BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L., 1987. *Les économies de la grandeur*. Paris : PUF.
- BOLTANSKI, L., 1990. *L'Amour et la Justice comme compétences*. Paris : Métailié.
- BOURDIEU, P., 1986. L'illusion biographique. *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n° 62-63, p. 69-72.
- DEROUET, J.-L., 1991. *École et justice. Éléments pour une théorie politique du monde scolaire*. Paris : Métailié.
- DEROUET, J.-L. et DUTERCQ, Y., 1997. *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF.
- CALLON, M., 1986. Éléments pour sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, n° 36, p. 169-208.
- ELIAS, N., 1991. *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Plon.
- LATOUR, B., 1987. *La Science en action*. Paris : La Découverte.
- LATOUR, B., 1995. *Les microbes : guerre et paix*. Paris : Métailié.
- LODGE, D., 1991. *Un tout petit monde*. Paris : Rivages.
- SIMMEL, G., 1987. *Sociologie et épistémologie*. Paris : PUF.
- THÉVENOT, L., 1990. Le régime de familiarité. *Genèses*, n° 17, p. 72-101.
- WEBER, M., 1965. *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

PERSPECTIVES
DE RECHERCHE



L'ORIENTATION DANS LE SECOND DEGRÉ UN PROCESSUS CENTRAL ET PARADOXAL

CATHERINE AGULHON

« Il n'est d'orientation que par l'échec » nous dit A. Prost en 1985. Ce terme s'emploie le plus souvent au passif : les élèves sont orientés vers telle ou telle filière. Les réformes démocratiques des années soixante visant à construire l'école unique, accessible à tous, ont internalisé un processus de hiérarchisation des voies de scolarisation et de redistribution des jeunes selon leurs résultats scolaires. Pourtant, ce processus est le plus souvent présenté comme le résultat de choix rationnels des jeunes établis en fonction de leurs aspirations et de leurs projets professionnels et sociaux. Ce n'est pas là le moindre des paradoxes.

Depuis les années soixante, les sociologues n'ont cessé d'examiner le fonctionnement du système éducatif et ses effets voulus et pervers. L'approche macro-sociologique et fonctionnaliste a permis de mettre au jour les lignes de force des processus de reproduction et donc de discrimination, produits par l'institution. Plus récemment, l'approche interactionniste ou constructiviste a permis d'identifier le rôle des acteurs et le jeu des acteurs dans ces processus complexes. Parallèlement, les psychologues, dans une approche plus personnalisée, mettaient au jour la construction des relations des jeunes à l'institution et recherchaient les outils d'aide à l'orientation.

L'orientation des élèves est donc au cœur du fonctionnement du système éducatif. Il en révèle les enjeux apparents et cachés, il en accompagne les actions structurelles et pédagogiques, il en organise les fonctions évidentes et diffuses. C'est un processus segmenté, il mobilise les acteurs institutionnels et participent de la

construction du système en interaction avec la construction de l'offre de formation, elle-même fonction des évolutions économiques et des modalités de reproduction de la structure sociale. Par ailleurs, il mobilise les enseignants qui président aux négociations sur l'orientation à chaque palier et font de ce processus un outil pédagogique et un outil de régulation des relations dans la classe, il participe encore de la construction des trajectoires scolaires des jeunes dont les enjeux sont multiples et cruciaux pour leur avenir. Ces trois facettes du processus ne trouvent pas immédiatement leur cohérence, mais sont au contraire des points de débats, de fixations des contradictions entre démocratisation et élitisation ou méritocratisation du système éducatif.

I. RAPIDE HISTORIQUE

Dès les années trente, les prémices d'une orientation professionnelle des jeunes sont énoncées et débattues. Il s'agit d'associer aspirations professionnelles des jeunes et besoins de professionnels des entreprises. Les chambres de commerce et d'industrie se veulent les maîtres d'œuvre de la question.

Naville, qui fut tout d'abord psychologue, puis sociologue, pose en 1945 les bases d'une réflexion théorique sur l'orientation qui ne me semble pas dépassée. Il démontre avec force et conviction que l'orientation ne peut s'exercer en ignorant son conditionnement social et en travestissant les mécanismes économiques et

sociaux en faits psychologiques. Il souligne encore que si la société n'est pas figée et immuable, les chances de mobilité y sont faibles. La reproduction sociale l'emporte donc sur la mobilité.

"Les probabilités du cheminement déterminées pour l'individu sont soumises à des probabilités qui règlent la distribution de classifications sociales plus générales. Le changement dans ces probabilités est particulièrement lent en France." Aussi, si chaque individu possède le droit formel d'accéder à n'importe quel emploi, la probabilité d'y accéder n'est pas la même pour tous. "Parler d'égalité des chances dans notre système qui ne comporte ni égalité des personnes, ni probabilité théorique d'occuper les mêmes positions de la société, c'est se leurrer sur le sens de la formule."

P. Naville¹ a démontré ainsi en quoi l'orientation participe à la reproduction sociale et à la division sociale du travail, en positionnant les jeunes dans le système scolaire en fonction des besoins du système productif. Qu'il s'agisse d'orientation scolaire ou professionnelle, les choix des individus sont pris dans le carcan du fonctionnement de l'institution scolaire, ce sont des choix contraints dans un système hiérarchisé qui définit l'excellence et la norme scolaire et ainsi les facteurs formels et réels qui président aux orientations des jeunes dont les aptitudes difficilement mesurables sont peu différenciées.

C'est dans la mouvance des réformes des années soixante que le processus d'orientation va être institutionnalisé et codifié. Mais, les premières lois datent de 1922 et de 1937 et définissent officiellement l'orientation professionnelle "comme l'ensemble des opérations précédant le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie et qui ont pour but de révéler les aptitudes morales, physiques et intellectuelles"². Ce champ est rapidement occupé par les psychologues qui vont mettre au cœur de la réflexion et des pratiques le concept "d'aptitudes à" attestées par des tests. Peu à peu l'orientation pénètre dans l'école et participe de la partition des populations entre les différentes

filières de formation, sans que la notion d'aptitudes soit réellement mise en cause. En 1955, l'orientation est définitivement intégrée dans le procès de formation. Les réformes de 1959 et 1963 qui développent la scolarisation et restructurent le premier cycle, lui offrent une place de choix et l'associent à la destinée scolaire de chaque enfant³.

C'est au moment de la création des centres d'information et d'orientation en 1971 que de nouvelles procédures sont mises en place.

"Toute orientation suppose une information suffisante des élèves et de leurs familles ; l'orientation s'élabore à partir des désirs des jeunes, et suppose un dialogue entre les élèves et leur famille d'une part, les professeurs et le conseiller d'orientation d'autre part ; l'orientation qui se fonde sur les goûts et les capacités doit être distincte de l'affectation ; on désigne ainsi la procédure administrative d'allocation des élèves dans les places disponibles ; celle-ci dépend bien évidemment des capacités d'accueil."⁴

II. UNE PROCÉDURE RENOUVELÉE

On retrouve ces préceptes pratiquement inchangés dans la loi d'Orientation de 1989 qui réaffirme la place centrale de l'élève et son autonomie dans l'organisation de sa trajectoire :

"Le jeune construit son orientation au lieu de la subir. Nul ne peut, en effet, décider à sa place. Pour effectuer son choix, il reçoit information, aide et conseil. Sa famille et l'école (enseignants, chef d'établissement, personnels d'éducation et d'orientation) y participent. Cependant, la mise en pratique du principe fondamental de la maîtrise de son orientation par le jeune peut rencontrer deux limites. Il s'agit tout d'abord de la nécessité d'avoir acquis aptitudes et connaissances pour tirer profit d'un enseignement ultérieur. Il s'agit ensuite des limites de l'offre de formation, en particulier dans le cas des formations professionnelles dont le développement est en partie lié à l'importance des débouchés.

1 P. Naville. *Théorie de l'orientation professionnelle*. rééd. Paris, Gallimard, 1972. (Idées : Sciences humaines ; 270).

2 G. Latreille. *Les chemins de l'orientation professionnelle*. Lyon, PUL, 1984.

3 M. Vasconcellos. *Le système éducatif*. Paris, La Découverte, 1993, p. 91-97. (Repères ; 131).

4 M. Duru-Bellat. *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1988, p. 32-33. (Actualités pédagogiques et sociologiques).

Les conflits qui peuvent surgir sont traités par les efforts d'information et le dialogue, notamment dans le cadre du contrat de formation. La diminution des cas de désaccord est un objectif à réaliser à tous les niveaux d'enseignement et dans le projet d'établissement. Aucune décision de refus du projet de l'élève ne peut être prise sans être explicitement motivée.

L'évaluation des connaissances et des compétences de l'élève est nécessaire pour qu'il construise son orientation : elle fait partie de la formation. Cette évaluation doit être aussi continue que possible."

Ce texte exprime la philosophie du Ministère : c'est le jeune qui, à partir de son projet, devrait se rendre maître de son orientation, dans les limites bien sûr de l'offre de formation et des freins que peuvent susciter ses résultats scolaires. Cependant, peuvent surgir des désaccords entre les propositions de l'institution et les projets des jeunes. Ainsi, le jeune apparaît comme acteur de son orientation, mais l'institution reprend aussitôt le pouvoir puisque c'est elle qui détermine cette orientation au vu des résultats de ce jeune. L'institution reprend d'emblée ce qu'elle vient de donner et introduit implicitement une réelle ambiguïté entre fonctionnement institutionnel et démarche individuelle. Se profile ainsi une contradiction majeure entre la volonté de respecter les aspirations et ambitions des jeunes et le fonctionnement de l'institution qui favorise l'ajustement des flux aux places offertes par la sélection.

Il n'y a pas de rupture dans la conception du processus entre 1971 et 1993, mais des glissements successifs donnant apparemment de plus en plus de place et d'autonomie à l'élève, en substituant la notion d'aptitude à celle de capacités, puis en 1989 celle de connaissances nécessaires à la réalisation du désir puis du projet du jeune. En 1996, une nouvelle circulaire (Solaux, 1997) préconise l'éducation à l'orientation qui sera reprise avec force outils par les conseillers d'orientation-psychologues.

Ces évolutions sémantiques masquent, sans les supprimer, les fonctions sélectives de l'orientation, elles placent l'institution elle-même dans une position contradictoire sans pour autant régler le conflit d'intérêt entre l'élève et l'école, d'autant que les hiérarchies entre les filières ne se réduisent pas.

Au niveau infra-national, même s'il est plus que jamais question de projet académique ou d'établissement, les

circulaires rectorales adressées aux établissements s'inscrivent directement dans le cadre des circulaires nationales : "La loi d'Orientation a fixé comme objectifs d'assurer à tous les jeunes une formation minimale de niveau V et de conduire 80% d'entre eux au niveau du baccalauréat de l'enseignement professionnel, technologique ou de l'enseignement général. Ces objectifs doivent être atteints en permettant à chaque élève de réaliser son projet personnel."

"... La réduction progressive de l'écart entre demandes et propositions doit entrer en application dès la présente année scolaire. On procédera à cette occasion à une comparaison des écarts entre établissements du district, du département et de l'académie et à une analyse des causes des disparités..."

"À cette période de l'année où le dialogue entre les équipes éducatives, les familles et les jeunes s'instaure, chaque acteur du système éducatif trouvera dans ce document des éléments lui permettant de se mobiliser pour : atteindre l'objectif national de 100% de jeunes parvenant au moins à une qualification de niveau V, agir sans relâche sur les ZEP, conduire les jeunes vers des orientations technologiques professionnelles favorisant leur insertion."

Dans la dernière décennie, la perspective de conduire 80% d'une classe d'âge au baccalauréat tient souvent lieu de politique. Les rectorats diffusent les statistiques qui permettent aux établissements de "se situer" par rapport à une moyenne qui devient l'objectif saillant. En contrepoint, est affichée la volonté de respecter le projet du jeune sans nuire à la cohérence du système, comme est également reconduit l'objectif de diversifier les filières pour endiguer la polarisation sur la filière générale.

Or, ces objectifs entrent en contradiction. Il faut à la fois tenir la moyenne académique, favoriser la prolongation de la scolarisation, répondre à la demande des familles et accroître le dialogue avec elles, valoriser l'enseignement technologique et en faire une voie de réussite scolaire, rationaliser le fonctionnement et l'efficacité du système, c'est-à-dire adapter les flux de jeunes aux places offertes dans les différentes filières tout en réduisant les taux de redoublement, les taux d'appel et les taux de réorientation à l'issue d'une première année de seconde ou de BEP. En revanche, les critères de sélection ou d'orientation sont peu débattus au niveau rectoral, mais le sont davantage au sein des établissements. Est-ce le BEPC, l'âge, les résultats scolaires, les potentialités ou la

demande de scolarisation qui président à l'orientation en fin de troisième ? Est-ce en dernier recours l'origine sociale et ainsi la pression différentielle des familles ? Les établissements hésitent quant aux critères d'une "bonne" orientation : est-ce celle qui enregistre une adéquation entre les vœux et l'affectation ? Est-ce celle qui permet de suivre la moyenne rectorale ? Est-ce celle qui permet de combler les places vacantes ? Sont ainsi reposées en filigrane les questions de la pertinence de l'autonomie du jeune face à son orientation, des effets de la hiérarchie entre les filières, celle encore de l'objectif 80% comme moteur de l'action.

III. UNE SOCIOLOGIE CRITIQUE

On reprochait déjà à Naville de mettre au jour les contradictions et faux-fuyants corrélatifs des enjeux du processus d'orientation sans proposer de solutions alternatives. Les sociologues des années soixante-dix fondent également cette critique sans proposer de remède. Baudelot et Establet vilipendent une école capitaliste dont le fonctionnement et les contenus sont adaptés à une minorité quand la majorité prend du retard (par rapport à la norme établie) dès le primaire. Bourdieu et Passeron établissent les violences symboliques que perpétue une école qui dispense une culture "bourgeoise" accessible à une minorité dans une relation pédagogique dissymétrique et coercitive.

L'orientation permet de séparer le bon grain de l'ivraie sur les critères scolaires que détermine l'institution. Les résultats scolaires, dans un tel contexte, dépendent de l'origine sociale, l'âge n'étant que le révélateur de cette adhésion des classes favorisées à la norme, à la culture et aux enjeux scolaires.

Marie Duru-Bellat (1988) fut la première à analyser spécifiquement le processus d'orientation. Elle mit au jour le fonctionnement de l'institution, le fonctionnement du processus d'orientation, les rôles de chacun des acteurs dans son déroulement. Si l'institution, par la définition de l'offre et des flux, par sa suprématie au sein de l'école reste maître du jeu, celui-ci ne se fait pas sans les élèves et leurs familles, et c'est sans doute là que résident les paradoxes et même une certaine duplicité intrinsèque au processus lui-même dans un contexte de démocratisation et d'autonomie de l'élève.

L'élève, à quatre moments de "choix d'une orientation", en cinquième, en troisième, en seconde, en terminale, est engagé dans un processus de décision, il fait des vœux d'orientation qui vont guider la négociation avec l'institution via le conseil de classe. Déjà ces vœux sont marqués par des formes d'auto-sélection différentielles selon l'origine sociale, l'âge et les résultats des élèves. Si les différences d'appréciation entre les jeunes et les enseignants sont faibles aux extrêmes (les bons demandent les filières ou les modalités de scolarisation les plus valorisées, les très mauvais font des demandes ajustées ou modestes), le point de divergence s'organise autour de la moyenne. Les jeunes très moyens feront des vœux différenciés selon leur origine sociale qui les pousse à estimer légitime ou non un maintien dans les voies royales de scolarisation. L'école se rend complice de cette auto-sélection qui lui permet d'assurer sa sélectivité, de préserver la légitimité de ses sanctions, de répondre aux injonctions de redistribution des élèves selon l'organisation des places offertes, sans entrer en conflit avec les élèves et leurs familles.

Les analyses macro-sociologiques de ce processus rendent compte de ses effets en termes de distribution des élèves et d'organisation des flux. Elles rejoignent le débat sur les limites de la démocratisation de l'école que viennent étayer toutes les données sur les trajectoires des élèves qui se différencient toujours autant selon l'origine sociale, l'âge et le sexe.

Tableau 1 - Trajectoires jusqu'en 1997 (8 ans après) selon l'âge, l'origine scolaire et le sexe des élèves entrés en 6^e en 1989

Age, origine sociale, sexe	Sortis du SE	En 2 ^e cycle pro	En 2 ^e cycle général ou techno	Dans l'enseignement supérieur
11 ans en 6 ^e	17	10	15	58
12 ans en 6 ^e	62	15	8	15
13 ou + en 6 ^e	85	7	2	6
Agriculteur exp.	26	13	10	51
Artisan, com.	32	11	12	45
Cadre, enseignant	9	4	11	76
Profession intermédiaire	21	9	14	56
Employé	34	13	14	39
Ouvrier	43	14	12	31
Garçon	36	12	13	39
Fille	26	9	12	53

Ces données parlent d'elles-mêmes, soulignant les différences de trajectoires scolaires selon l'âge, l'origine sociale et le sexe, le redoublement en primaire reste toujours aussi meurtrier (Baudelot, Establet 1979), les taux d'accès à l'université enregistrent 45 points d'écart entre les enfants de cadres et d'ouvriers. D'autres chiffres permettent de préciser ces différences ou discriminations. Si 59,4% des jeunes entrent en seconde à l'issue de la troisième en 1997, ils sont 67,7% à Paris, et ne sont plus que 56% dans les académies de Lille, Amiens et Reims. Le contexte économique et social infléchit localement l'offre de formation comme les modalités d'orientation. Si l'on observe les écarts à un niveau plus fin, on voit croître encore les disparités. Dans les bons collèges de centre ville, on atteint des taux d'orientation en seconde de 80%, dans les collèges de ZEP, ces taux descendent jusqu'à 40%.

Certaines recherches affinent ces données et lient notation et décision d'orientation des conseils de classe. M. Duru souligne à ce sujet que les établissements "bourgeois" ont tendance à noter plus sévèrement les élèves, mais à être moins sélectifs dans les orientations, tandis que les établissements des périphéries difficiles auront une politique de notation plus souple pour encourager leurs élèves mais des appréciations d'orientation plus électives. Cependant, il n'y a pas de linéarité dans ces observations. M. Duru a mis en relation les notations de 2 500 élèves de 5e, une évaluation externe normée et les orientations. Elle constate que 47% des élèves promis au redoublement avaient de meilleurs résultats aux tests que 251 autres élèves admis en quatrième. Elle en conclut qu'il n'y a pas de cohérence ni de justice dans les jugements professoraux. Les décisions du conseil de classe sont soumises à des appréciations différenciées des élèves qui favorisent les jeunes de milieux aisés. De plus, les jeunes de milieux populaires vivent des processus d'auto-sélection qui les conduisent à formuler des vœux plus modestes que les jeunes de milieux aisés à compétences scolaires équivalentes (Duru, Mingat, 1988).

O. Cousin (1996) essaie de tenir à la fois l'effet établissement et donc l'organisation concrète de la vie scolaire et ses effets sur le fonctionnement de l'orientation. Une école démocratique qui allie travail en équipe, objectifs négociés entre les partenaires obtient-elle de meilleurs résultats ou des résultats différents d'une école où les enseignants ont une représentation plus traditionnelle

de leur métier et plus rigide des objectifs de résultats de leurs élèves ? O. Cousin nous montre que ces facteurs ont en définitive moins d'incidence que l'on pourrait le penser sur les formes des décisions d'orientation. La composition sociale du collège pèse toujours plus que le climat instauré par les équipes enseignantes. Et si à composition sociale égale, on peut enregistrer des écarts de 10 points liés à des politiques d'établissement, les plus grands écarts dans les taux d'orientation opposent les collèges selon la part d'enfants de cadres, de 60% d'orientation en seconde à 20% pour les collèges les plus populaires.

D'autres chercheurs s'intéressent aux fonctionnements des conseils de classes dans une approche plus interactionniste. P. Merle (1996) va examiner les déterminants de la construction du jugement professoral. Il nous livre un certain nombre de réflexions troublantes. Loin d'être l'application d'un barème, le jugement professoral s'inscrit dans des situations spécifiques et l'arrangement évaluatif est le produit d'interactions multiples entre les enseignants et leurs élèves qui participent des régulations scolaires et disciplinaires opérées dans la classe. De même, au conseil de classe, si le premier critère d'appréciation des élèves repose sur leurs performances scolaires, d'autres critères plus flous et plus subjectifs (hostilité ou affinité, convictions intimes des enseignants) interviennent dans ces appréciations. De l'observation de la tenue de conseils de classe, il ressort une impression d'incohérence des décisions d'orientation, produits de négociations et d'arrangements changeants qui pèsent lourdement sur le devenir des jeunes.

Parallèlement, on ne peut faire l'impasse des formes de construction de leurs trajectoires par les jeunes eux-mêmes, puisque l'institution semble les placer comme acteurs de leur orientation. Elle les enjoint pour cela à construire leur projet scolaire puis professionnel, à faire des choix (succession de vœux en particulier) à chaque palier d'orientation (troisième, seconde, terminale). Elle tente, depuis 1996, d'inciter les conseillers d'orientation à organiser une éducation à l'orientation qui conduise les jeunes à construire un projet rationnel. Bien des observateurs s'accordent pour constater que ces choix ne concernent que les jeunes en difficulté (J.M. Berthelot (1993), F. Dubet (1973), M. Duru, P. Merle (1996), A. Prost (1985), J.Y. Rochex (1994). Les jeunes qui réussissent ont pour tout projet le passage

dans la classe supérieure : "Je veux pouvoir tout faire, parce que je ne sais pas quoi faire" disent les bons élèves, selon F. Dubet (1991). M. Duru (1997) constate qu'un étudiant sur deux n'a pas de projet professionnel, mais plutôt un projet scolaire à court ou moyen terme. L'orientation se joue sur une échelle unidimensionnelle de valeur scolaire et de prestige, déclare M. Duru (1997), où chaque filière occupe une place définie qui suppose un univers de possibles et des débouchés vers des emplois hiérarchisés. L'élève vit une diffusion régressive des enjeux qui le pousse à anticiper les choix ultérieurs et à surdéterminer le présent.

Dubet (1973) réexamine cette notion de projet et montre que la transformation d'un projet utopique vers un projet réaliste est un long processus d'adaptation sociale et culturelle qui traverse l'adolescence. Force est donc de constater que la construction d'un projet professionnel ou personnel au cours de la classe de troisième n'est qu'un placebo, qui permet à l'institution de responsabiliser le jeune (en difficulté) sur son orientation et d'éviter un conflit ouvert. Ce projet rationnel est-il le résultat d'une stratégie réfléchie de l'acteur ou une soumission contingente et réappropriée par l'élève des injonctions de l'institution ? Il semble que cette réappropriation fasse de plus en plus problème, plus on descend dans la hiérarchie des filières dont les débouchés immédiats sortent des stéréotypes de la réussite sociale tant valorisée dans notre société. Prise dans l'état de ses contradictions, l'institution, dans sa volonté de mener 100% d'une classe d'âge à un diplôme et de limiter les abandons et les échecs, multiplie les injonctions à ces projets et choix rationalisés ou raisonnables (Solaux, 1997) qui ont pour objectif de faire accepter aux plus démunis les filières et les formations qu'elle leur impose. Restaurer une image positive de ces filières dans le contexte d'une hiérarchie connue et reconnue des élèves relève de la chimère.

IV. LA PSYCHOLOGIE AU SECOURS D'UNE ORIENTATION POSITIVE

Ce sont les psychologues qui, bien avant les sociologues, se sont intéressés à l'orientation. Dès les années vingt, mais plus encore dans les années cinquante et soixante, ils ont participé à cette réflexion sur les déterminants d'une bonne orientation (Reuchlin, 1971, Huteau,

1999). Plusieurs courants ont investi ce champ, un courant psychosociologique qui tient compte de l'individu dans son environnement et s'intéresse à la construction sociale des représentations des élèves, un courant plus proche des cognitivistes qui cherche à évaluer des aptitudes à mettre en correspondance avec des emplois. Ces derniers ont pu développer une vision plus mécanique et individualisée de l'orientation.

En revanche, il est des psychologues pour réaffirmer combien ces évaluations des aptitudes individuelles participaient plus à la sélection des individus qu'elles ne leur permettaient de s'appuyer sur leurs propres motivations pour se construire un projet rationnel : "(l'utilisation de tests est la mise en œuvre) d'une logique d'objectivation des personnes, de leurs aptitudes, de leurs intérêts, de leur motivation, etc. Cette logique, historiquement solidaire des pratiques de sélection, est une logique de classement, de répartition des individus au mieux des possibilités existantes dans la réalité sociale. L'adhésion du sujet à ce qu'elle produit est subalterne et, par principe, extérieure à ce principe même. L'expert produit un savoir sur l'individu, il ne produit pas de sens." (Revuz, cité par Blanchard, 1999).

Parallèlement, des psychologues comme B. Dumora (1999), s'appuyant sur l'analyse des évolutions des représentations, démontrent les formes de causalité entre organisation du processus d'orientation et adhésion à la formation. Plus l'orientation a été choisie, plus se jouera un processus de rationalisation qui favorisera cette adhésion. On assiste à des processus différenciés de réappropriation de leurs trajectoires par des élèves dont les "choix" ont été plus ou moins respectés.

On voit ainsi que les problèmes individuels d'orientation sont difficiles à gérer. Informations, accompagnements, évaluations, bien des outils semblent mobilisés. Et, en France comme à l'étranger, les procédures de constitution de portefeuille de compétences ou de bilan de compétences pour les adultes, d'aide à la décision dans l'enseignement secondaire sont précisément formalisées et largement diffusées à la demande des acteurs de terrain.

Les procédures d'orientation vont ainsi emprunter aux travaux sur la prise de décision. Ces derniers ont permis la construction de taxinomies des stratégies de prise de décision. Dinklage en 1968 répartit les individus en huit catégories : les sujets planificateurs, les sujets intuitifs, les sujets impulsifs, les sujets souffrants, les sujets pro-

crastinateurs⁵, les sujets paralysés, les sujets soumis et les sujets fatalistes. En 1977, Arroba regroupe ces catégories, retenant les stratégies logique, inconsidérée, hésitante, émotionnelle, soumise et intuitive. Ces taxinomies sont normatives, elles sous-entendent par les termes mêmes qu'elles utilisent qu'il est de bonnes et mauvaises manières de prendre une décision. Elles inciteront les psychologues à amener les impétrants vers des stratégies planificatrices ou encore logiques. Un courant plus descriptif tente en parallèle d'analyser comment les individus prennent les décisions.

La circulaire de 1996 du ministère de l'éducation qui valorise l'éducation à l'orientation et à la prise de décision, va encore infléchir les perceptions que les conseillers d'orientation-psychologues ont de leurs rôles et de leurs pratiques. Ils vont s'appropriier les nombreux outils d'aide à la décision que produit ce champ, largement secondé par le développement de l'informatique. Il s'agit de guider le développement vocationnel de l'individu et de mobiliser chez lui les ressources cognitives et affectives nécessaires à l'accomplissement des tâches développementales. Pour conduire ce processus, les psychologues mobilisent la psychologie développementale, la psychologie cognitive et la psychologie humaniste de Rogers. Le jeune est censé suivre quatre étapes : l'exploration des possibles, la cristallisation (appropriation), la spécification et la réalisation. Pour mener à bien ce travail, les psychologues utilisent donc l'information, les entretiens, les tests disponibles. Sans entrer plus avant dans cet exposé des méthodes, nous voyons là que les psychologues se constituent une professionnalité propre autour de l'orientation, qu'ils en ont une vision à la fois théorique et pratique et qu'ils outillent cette fonction.

On pourra exposer quelques limites externes et internes à cette conception de l'orientation. Les conseillers d'orientation-psychologues sont tenus à distance du processus d'orientation opéré par l'institution au sein du conseil de classe. Ils jouent un rôle d'accompagnement des élèves en amont et de consolidation des décisions du conseil de classe en aval. Peu nombreux, ils ont en charge un grand nombre de classes et d'élèves et foca-

lisent leur attention sur les 15 à 20% de cas difficiles à gérer. Au-delà de leur capacité à comprendre les jeunes et à négocier leur orientation avec eux, ils sont obligés de jouer ce rôle d'intermédiaire entre le jeune et l'institution et d'accélérer le processus d'adhésion des jeunes aux projets de l'institution. Ils participent donc à la distribution des jeunes selon les places offertes et ont à ce titre une position ambiguë à tenir.

CONCLUSION

Le processus d'orientation est au cœur du fonctionnement du système éducatif, ses moments forts aujourd'hui⁶ (troisième, seconde et terminale) dépendent étroitement de l'organisation scolaire. La construction de l'école unique depuis les années trente a eu pour effet d'intégrer toujours plus ce processus dans le système lui-même et de distribuer les individus dans des filières hiérarchisées selon des critères plus ou moins institués, dont l'évaluation ou notation est le fil conducteur. Ce processus mobilise les acteurs institutionnels et pédagogiques, les jeunes et leurs familles, il participe de la redistribution des places dans l'univers scolaire et donc social. Il est en même temps le produit d'actions segmentées et contradictoires. Il s'agit à la fois de gérer des flux et de les adapter aux capacités d'accueil, de redistribuer les jeunes en fonction de leurs performances scolaires, de respecter leurs attentes et leurs projets. Si l'orientation des bons élèves ne pose pas de problème, puisqu'ils n'ont pas de choix décisifs ou rationnels à opérer, si ce n'est de passer dans la classe suivante dans la meilleure filière (S en l'occurrence), l'orientation des élèves moyens ou mauvais s'organise comme une série de négociations complexes entre les élèves et les enseignants, les parents et l'institution. Les régulations s'opèrent en définitive autant par les formes d'auto-sélection que les jeunes des milieux populaires opèrent d'eux-mêmes que par les injonctions de l'institution. Des analyses plus fines de ce processus ont montré, en outre, qu'il n'y avait pas de critères homogènes et bien définis dans l'organisation des orientations d'autant

5 Indécis.

6 Le palier d'orientation en fin de cinquième a été progressivement supprimé depuis 1984, il l'est d'autant plus aujourd'hui que l'on supprime les quatrièmes et troisièmes technologiques qui ont joué pendant douze ans (86-98) le rôle de préorientation vers l'enseignement professionnel.

que la notation est sujette à variations, d'autant que les offres de formation ne sont pas elles-mêmes homogènes sur l'ensemble du territoire. Le travail opéré à la marge par les conseillers d'orientation-psychologues, s'il est fondé théoriquement et outillé, peut apparaître comme un lent conditionnement aux injonctions de l'institution plutôt qu'une éducation à la prise de décision, ce que suggère pourtant l'institution dans sa circulaire de 1996.

Catherine AGULHON
Cerlis-Paris V

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGULHON, C. Offre de formation et demande sociale dans le second cycle. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 47, L'investissement éducatif et son efficacité, 1994, p. 151-168.
- AGULHON, C. Les turbulences produites par les 80%, niveau baccalauréat, in Charlot, B. et Beillerot, J., *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris : PUF, 1995, p. 130-137.
- AGULHON, C. L'orientation scolaire, prescription normative et processus paradoxal. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n° 3, 1998, p. 353-371.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *L'école primaire divisée*. Paris : Maspéro, 1979.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *Le niveau monte*. Paris : Le Seuil, 1989.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *Allez les filles !* Paris : Le Seuil, 1992.
- BERTHELOT, J.-M. *École, Orientation, Société*. Paris : PUF, 1993. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- BLANCHARD, S., SONTAG, J.-C. et LESKOW, S. L'utilisation d'épreuves conatives dans le cadre du bilan de compétences. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 275-297.
- BOYER, R., BOUNOURE, R. et DELCLAUX, A. *Paroles de lycéens : les études, les loisirs, l'avenir*. Paris : Éditions Universitaires ; INRP, 1991.
- CAROFF, A. *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*. Paris : Éditions EAB, 1987.
- CHARLOT, B. 80% niveau bac : derrière le symbole, quelles politiques ? *Éducation Permanente*, n° 92, 1988, p. 91-107.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Le Seuil, 1993.
- COUSIN, O. Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèves. *Revue française de pédagogie*, n° 115, avril-mai-juin 1996, p. 59-75.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil, 1977.
- DEROUET, J.-L. Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. *Revue française de pédagogie*, n° 78, janv.-fév.-mars 1987, p. 86-104.
- DEROUET, J.-L. Décentralisation et droits des usagers. Dix ans de recherches en matière de gestion et d'organisation de l'enseignement secondaire en France. *Savoir*, n° 4, 1991, p. 619-641.
- DEROUET, J.-L. *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié, 1992.
- DUBET, F. Pour une définition des modes d'adaptation des jeunes à travers la notion de projet. *Revue française de sociologie*, n° 15, 1973, p. 221-241.
- DUBET, F., COUSIN, O. et GUILLEMET, J.-P. Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèves. *Revue française de sociologie*, XXX-2, 1989, p. 235-256.
- DUBET, F. *Les Lycéens*. Paris : Le Seuil, 1991.
- DUBET, F. Massification et justice scolaires : à propos d'un paradoxe, in Affichard, J. et de Foucauld, J.-B., *Justice et inégalités*, Paris : Esprit, 1992, p. 107-121.
- DUMORA, B. et LANNÉGRAND-WILLEMS, L. Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 1, 1999, p. 3-29.
- DURU-BELLAT, M. *Le fonctionnement de l'orientation*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1988.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. Facteurs institutionnels des carrières scolaires. *Revue française de sociologie*, XXVIII-1, 1987, p. 3-16.
- DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P. et SOLAUX, G. S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, n° 4, 1997, p. 459-482.
- GEMINEL, P. Les jeunes en stage <16-18 ans> : une approche des attitudes en termes de projet. *Revue française de sociologie*, XXIX-1, 1988, p. 143-170.
- HUTEAU, M. Pierre Naville : le marxisme, la psychologie et l'orientation professionnelle. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, n° 2, 1997, p. 195-220.
- HUTEAU, M. Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 225-251.
- ISAMBERT-JAMATI, V. Permanence ou variations des objectifs poursuivis par les lycées de puis cent ans, in *Les savoirs scolaires*, Paris : Éditions Universitaires, 1990, p. 131-155.
- LATREILLE, G. *Les chemins de l'orientation professionnelle. 30 ans de luttes et de recherches*. Lyon : PUL, 1984.
- LANGOUËT, G. Diversité des collèves, diversité des pratiques d'orientation. *Orientation scolaire et professionnelle*, n° 17, 1988, p. 33-52.

- MERLE, P. *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF, 1996. (L'Éducateur).
- NAVILLE, P. *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard, 1972. (Idées).
- PÉMARTIN, D. et LEGRES, J. *Les projets chez les jeunes : la psychopédagogie des projets personnels*. Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP, 1988. (Orientation).
- PLAISANCE, E. dir. *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Colloque de janvier 1984. Paris : Editions du CNRS, 1989.
- PROST, A. L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation, in Plaisance, E. dir. *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologique*. Colloque de Janvier 1984, Paris : Éditions du CNRS, 1989, p. 179-190.
- PROST, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF, 1992.
- REUCHLIN, M. *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : PUF, 1971. (Que Sais-je ; Le Point de connaissances actuelles ; 121).
- ROCHEX, J.-Y. Interrogations sur le "projet" : la question du sens, in *Projets d'avenir et adolescence : les enjeux personnels et sociaux*. Paris : ADAPT, 1993, p. 65-80.
- SOLAUX, G. Éducation à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 299-325.

L'ASSOUPLISSEMENT DES RAPPORTS ENTRE L'ÉTAT ET L'ÉCOLE :

VERS DES APPORTS CULTURELS DE PLUS EN PLUS DIFFÉRENCIÉS EN FONCTION DE LA COMPOSITION SOCIALE DU PUBLIC SCOLAIRE ? L'EXEMPLE DES COLLÈGES

GILLES COMBAZ

INTRODUCTION

En France, les années 1980 marquent une étape importante dans l'évolution du fonctionnement du système éducatif. Les solutions centrales et standardisées préconisées jusque-là ayant révélé leur relative impuissance à réduire les inégalités sociales de réussite scolaire, un certain nombre de mesures ont été prises pour encourager la localisation des actions pédagogiques et la différenciation des établissements scolaires. Les dispositions destinées à décentraliser le système éducatif et à accroître l'autonomie des établissements qui incarnent parfaitement cette tendance sont-elles compatibles avec le principe de démocratisation et d'égalité des chances formellement proclamé par ailleurs ? Autrement dit, n'a-t-on pas affaire ici à une forme d'injonction paradoxale qui consiste à maintenir des objectifs de démocratisation du système éducatif - celle-ci étant entendue comme une réduction des écarts sociaux de réussite et pas seulement comme une simple "massification" - et à proposer, dans le même temps, des dispositifs et des mesures qui peuvent donner lieu, dans certaines circonstances, à un creusement des inégalités ? Dans cet article, nous nous efforcerons de répondre à cette question en rappelant, sous forme synthétique, les principaux résultats des travaux que nous avons déjà

consacrés à ce sujet et qui ont fait l'objet de deux publications et d'une recherche encore non publiée. L'objectif commun de ces recherches est d'apprécier les effets sociaux de trois types de mesures qui semblent être suffisamment représentatives du mouvement qui a contribué à accroître l'autonomie de l'établissement scolaire et, de façon plus large, qui participe à l'assouplissement des rapports entre l'État et l'école. Il s'agit, en premier lieu, du dispositif relatif aux projets d'action éducative (Combaz, 1996) qui a été surtout développé au cours des années quatre-vingt et au début des années quatre-vingt-dix ; en second lieu, on abordera la question des parcours pédagogiques diversifiés (Combaz, 1999) ; enfin, en tâchant d'aller des mesures qui paraissent les plus périphériques aux mesures les plus essentielles, on s'intéressera à la nature des actions entreprises dans le cadre du projet d'établissement (Combaz, 2000). Parce que l'autonomie de l'établissement ne prend véritablement son sens que dans un cadre géographique bien circonscrit (pour le collège, le département semble constituer l'une des unités les plus pertinentes), les recherches dont les principaux résultats vont être évoqués reposent sur des monographies réalisées auprès de tous les collèges publics de deux départements métropolitains (la Loire-Atlantique et le Val-de-Marne). Cette contrainte méthodologique limite singulièrement la

portée de nos résultats dans la mesure où elle interdit toute forme de généralisation.

L'hypothèse centrale qui constitue le véritable fil directeur des trois recherches postule que les procédures qui ont contribué à donner plus d'autonomie de décision et d'action aux "échelons périphériques" (rectorat, inspection académique entre autres) et aux établissements scolaires, peuvent, dans certaines circonstances - en particulier, lorsque ce surplus d'autonomie est utilisé à un meilleur "ajustement" entre "l'offre éducative" et les caractéristiques sociales des élèves - déboucher sur une distribution inégalitaire des savoirs et des savoir-faire. Comme l'ont déjà montré V. Isambert-Jamati (1984) et L. Tanguy (1983), la recherche d'une mise en adéquation étroite entre les contenus culturels transmis et les caractéristiques socioculturelles des élèves présente le risque majeur d'alimenter les processus de ségrégation sociale qui résultent du fonctionnement même de l'école. Notre propos n'est pas de rejeter en bloc cette prise en compte de la diversité sociale et culturelle. C'est précisément en se montrant "indifférent aux différences" et en considérant tous les élèves égaux devant la culture que l'on alimente probablement le plus les "effets de reproduction sociale" de l'école (Bourdieu, 1966). La réflexion que nous proposons dans le cadre de cet article s'oriente davantage vers une mise en garde qui consiste à souligner les éventuelles dérives qui peuvent intervenir dans l'application concrète des trois mesures sur lesquelles nous avons centré nos investigations. Il importe de préciser que si ces dérives trouvent l'occasion de se développer, ici ou là, elles ne peuvent pas être systématiquement attribuées aux effets d'actions organisées collectivement dans un but élitiste. Ce que l'on peut observer à l'échelon d'un établissement scolaire ne résulte pas nécessairement, dans tous les cas, d'une politique explicite et réfléchie. Il peut s'agir, au contraire, d'une simple agrégation de comportements individuels ou d'actions sporadiques menées ponctuellement par quelques groupuscules. On peut effectivement penser qu'il existe, entre autres, "(...) chez les enseignants une culture qui ne va pas forcément dans le sens de la participation. Les professeurs se réfèrent d'abord à leur matière, puis à leurs classes et beaucoup plus rarement à un établissement" (Cousin, 1998, p. 42). À l'inverse, la mobilisation d'une équipe éducative autour d'un projet d'établissement structuré ne peut garantir le caractère "démocratisant" des actions engagées. Il apparaît que

c'est plutôt la nature de ces dernières ainsi que les objectifs du projet qui sont susceptibles de contribuer à une réduction des écarts sociaux de réussite scolaire (Dubet *et al.*, 1989).

CE QUI SEMBLE ALLER DANS LE SENS D'UN CREUSEMENT DES ÉCARTS

En premier lieu, tâchons de rappeler brièvement ce que l'on a pu observer au sujet des projets d'action éducative. Les productions auxquelles ces derniers peuvent donner lieu ne sont pas tout à fait comparables en fonction de la composition sociale du public scolaire. Comparativement, les élèves des collèges à recrutement social modeste ou défavorisé réalisent, beaucoup plus souvent que les autres, des productions matérielles (les objets produits ont ici un caractère purement utilitaire et fonctionnel). À l'inverse, les productions artistiques ou celles qui relèvent d'une "culture élaborée" (au sens où l'entend G. Snyders, 1986), sont surtout le fait d'établissements à recrutement social élevé, voire très élevé. Ainsi, l'écriture d'une poésie, d'un roman ou d'une pièce de théâtre, le fait de fabriquer un objet décoratif ou de réaliser une fresque murale concernent avant tout les collégiens dotés d'un solide capital culturel et dont les acquisitions scolaires ne pourront qu'être enrichies par cet apport de "culture gratuite et désintéressée". Même si nous ne pouvons nier l'intérêt de développer les compétences manuelles des collégiens issus de milieux sociaux modestes, nous savons aussi que ce ne sont probablement pas ces aspects qui seront finalement pris en compte par l'école lorsqu'il sera question de sanctionner les acquis en termes de culture légitime. Pour les élèves de ces établissements, et à ce stade de l'exposé, deux questions demeurent en suspens : de par la nature des activités proposées n'anticipe-t-on pas hâtivement sur l'avenir qui attend bon nombre d'entre eux en préparant efficacement la division sociale du travail ? Peut-on véritablement penser qu'en mettant délibérément l'accent sur les activités manuelles on réponde ainsi aux aspirations - supposées - de ces élèves ?

L'analyse détaillée des thèmes des projets d'action éducative ainsi que des objectifs qu'on leur assigne ne fait que conforter ces résultats. En particulier, il apparaît que dans les établissements à recrutement modeste, les projets d'action éducative sont l'occasion de réaliser des

activités dont les thèmes traduisent un double souci : être proche de la réalité quotidienne et des choses concrètes ; sensibiliser les élèves au fonctionnement de l'entreprise et, de manière plus générale, aux réalités du monde du travail. Ces préoccupations à caractère très réaliste et pragmatique – mais aussi relativement fixiste – sont encore présentes, dans les mêmes circonstances, dans les actions entreprises dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés. Ainsi, dans les collèges plutôt défavorisés, les actions réalisées autour du thème des sciences et des langues vivantes sont caractérisées, dans la plupart des cas, par une démarche ludique ou utilitaire. C'est par la manipulation, la construction d'objets ou par le biais de la chanson que l'on souhaite mettre en place cette "pédagogie du détour" qui devra permettre de captiver un public habituellement rebelle aux approches plus académiques. En revanche, dans les collèges scolarisant un public socialement plus favorisé, les parcours pédagogiques diversifiés sont souvent l'occasion d'offrir des activités qui traduisent des ambitions culturelles relativement élevées : par exemple, le thème du Moyen Âge donne lieu à des travaux pluridisciplinaires qui dépassent largement le strict cadre de l'enseignement de l'histoire et qui nécessitent une "sensibilité" que seule la fréquentation régulière des musées et des expositions artistiques peut offrir. Pour ce type de public, le sport est aussi l'occasion de développer un rapport relativement intellectualisé et réflexif à la pratique des activités physiques. Enfin, on note, pour ce même public, le souci de former un citoyen éclairé capable de recevoir l'information avec discernement par de nombreuses actions axées sur l'analyse critique des messages transmis par les médias.

On pourra objecter que les projets d'action éducative et les parcours pédagogiques diversifiés ne sont que des mesures secondaires ne donnant lieu qu'à des actions relativement périphériques, et que l'essentiel se déroule ailleurs : en particulier dans le cadre du projet d'établissement. Les actions menées dans ce cadre-là pourraient-elles être de nature à contrecarrer les effets ségrégatifs évoqués précédemment ? Les résultats que nous avons obtenus nous incitent plutôt à répondre par la négative. Ainsi, l'on constate, par exemple, qu'une grosse proportion des actions menées dans une perspective d'ouverture culturelle concernent avant tout les établissements scolarisant un public socialement favorisé. Il en est de même pour les actions orientées vers la

prise en compte de l'hétérogénéité des niveaux scolaires. Or, c'est peut-être précisément dans les établissements les plus défavorisés que cette question mérite le plus d'attention si l'on souhaite améliorer un tant soit peu la réussite scolaire des plus démunis. Par ailleurs, on observe que c'est aussi avec les publics socialement les plus favorisés que, comparativement, l'on met le plus souvent en place des actions concertées impliquant simultanément plusieurs disciplines, comme si le dialogue entre les différentes matières – probable source d'enrichissement aussi bien pour les élèves que pour les enseignants – ne pouvait intervenir que lorsque les conditions d'enseignement sont les plus favorables. Le thème des relations entre l'école et les familles donne également lieu à des variations fortes en fonction des caractéristiques socioculturelles du public des établissements. C'est peut-être dans le cas où le travail autour de cette question devrait être le plus approfondi – c'est-à-dire dans les collèges socialement défavorisés – que les actions menées dans ce sens-là sont proportionnellement les moins nombreuses. Les orientations ségrégatives des actions menées dans le cadre du projet d'établissement se manifestent aussi à partir de deux autres aspects : la connaissance du monde du travail et la question de la motivation des élèves pour les apprentissages scolaires. A priori, l'on pourrait penser que le premier point est avant tout investi par les établissements qui scolarisent un public qui, comparativement, a plus de chance d'être concerné par cette question dans des délais assez brefs. Or, nous observons le résultat inverse : ce sont les collèges les plus favorisés socialement qui sont les plus sensibilisés. Il est toujours possible de penser que le fait de ne pas trop accorder d'importance aux questions relatives au monde du travail dans les collèges à recrutement modeste peut traduire le souci de préserver – au moins temporairement – les élèves de ces établissements qui connaîtront, suffisamment tôt, cet univers où les relations de domination semblent encore relativement d'actualité. À cette objection, on rétorquera que l'école peut jouer un rôle privilégié dans la formation d'un citoyen éclairé et lucide capable de défendre ses intérêts ; lui transmettre un certain nombre d'outils, lui permettant d'exercer cette vigilance critique par rapport au fonctionnement de la société dans laquelle il évolue, peut participer à cette mission émancipatrice.

Assez paradoxalement, c'est dans les collèges défavorisés

que la question de la motivation pour les apprentissages scolaires est, proportionnellement, la moins souvent abordée. Il faudrait probablement faire preuve d'un profond fatalisme pour penser que ce désintérêt relatif - pour une question qui paraît cruciale pour ce type d'établissement - pourrait traduire le désarroi des équipes éducatives ayant l'impression d'avoir affaire à des "cas irrécupérables" qui ne relèvent plus des filières scolaires dites "normales". Les données recueillies ne permettent malheureusement pas d'avancer davantage sur ce type d'interprétation.

Enfin, dernière dimension autour de laquelle les actions menées dans le cadre du projet d'établissement semblent alimenter un fonctionnement inégalitaire du système éducatif : il s'agit du thème relatif à la vie à l'intérieur de l'établissement. Ainsi, lorsqu'il est question d'améliorer le cadre de vie, de favoriser la vie collective et la communication entre tous les membres de la communauté éducative, les établissements à recrutement social favorisé ou très favorisé se distinguent nettement des autres par un grand nombre d'actions menées dans ce sens-là. La proximité sociale et culturelle entre ce type d'élèves et le monde enseignant pourrait-elle se trouver encore renforcée par ce souci de convivialité et par ces préoccupations relatives aux commodités matérielles de la vie quotidienne de l'établissement ? Dans ce domaine, les travaux d'Alain Léger (1983) nous suggèrent que ces affinités électives se développent et se cultivent de manière parfois relativement détournée.

Jusqu'à présent, nous avons montré que les actions menées dans le cadre des trois mesures retenues comme étant représentatives du mouvement qui a contribué à accroître l'autonomie des établissements scolaires, semblent, dans certaines circonstances, productrices d'inégalités. Nos résultats révèlent également des tendances qui peuvent être considérées comme allant dans le sens d'une réduction des inégalités.

CE QUI PARAÎT ALLER DANS LE SENS D'UNE RÉDUCTION DES INÉGALITÉS

Même si ces tendances sont, proportionnellement, moins marquées que les précédentes, il semble important de les évoquer si l'on souhaite éviter toute réaction fataliste. De nombreux travaux ont déjà montré que les marges d'action existant au niveau de l'établissement ou

de la classe peuvent être exploitées pour aller dans le sens d'une meilleure égalisation des chances (voir entre autres, Dubet *et al.*, 1989 et Tupin, 1996). Ainsi, un certain nombre d'actions menées dans le cadre des projets d'action éducative montrent que pour un petit noyau de collègues scolarisant des élèves d'origine plutôt modeste, on s'efforce de rompre le relatif isolement culturel qui caractérise l'environnement de ces collégiens en leur offrant la possibilité de parfaire leur connaissance des civilisations étrangères ou en leur permettant de pratiquer des activités physiques habituellement réservées à un public d'initiés. Pour quelques collègues défavorisés, on note aussi le souci de mettre fortement l'accent sur des activités artistiques qui paraissent relativement éloignées des pratiques et des préoccupations familiales caractérisant habituellement les milieux sociaux modestes. On observe une tendance similaire pour une faible partie des actions menées dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés essentiellement orientés vers la peinture, le théâtre et la musique. Dans tous ces cas, on peut faire l'hypothèse que les actions réalisées contribuent probablement à démocratiser l'accès à une culture relativement élaborée mais on ne pourra éluder la délicate question de la "coupure culturelle" que cette situation peut engendrer chez les collégiens d'origine modeste. Les marges d'actions que peut offrir le projet d'établissement semblent également être - dans quelques cas rares - mises à profit pour favoriser la réussite des plus démunis. Ainsi, dans un petit nombre de collègues à recrutement modeste, les efforts réalisés pour expliciter et rendre plus "transparentes" les procédures d'orientation scolaire et professionnelle, la priorité donnée aux liaisons avec l'école primaire ou le lycée pour favoriser une meilleure prise en charge des difficultés scolaires peuvent témoigner d'un réel souci de réduire les inégalités devant l'école.

CONCLUSION

Les trois recherches dont nous venons d'exposer très brièvement les résultats montrent que les dispositifs étudiés et qui sont destinés à diversifier l'enseignement pour une meilleure prise en compte des caractéristiques locales de l'établissement scolaire, ne contribuent pas à une meilleure égalisation des chances. Il apparaît ainsi que la nature des actions entreprises et les objectifs

poursuivis à travers les projets d'action éducative, les parcours pédagogiques diversifiés et les projets d'établissement varient sensiblement en fonction de la composition sociale du public scolaire. Nous assistons, de la sorte, non pas à une simple différenciation des établissements scolaires mais à une véritable hiérarchisation dans le sens où les savoirs et les savoir-faire transmis dans le cadre des trois mesures étudiées n'ont pas la même valeur en termes de culture légitime – c'est-à-dire, celle à partir de laquelle la sélection scolaire et sociale va s'établir. Pour les établissements recrutant un public défavorisé socialement, tout se passe comme si les actions entreprises ne traduisaient qu'une adaptation contrainte et forcée aux caractéristiques des élèves. Eu égard à la gravité des incidents qui émaillent malheureusement la vie quotidienne des ces établissements, un certain nombre de mesures urgentes sont prises pour canaliser les conduites déviantes et marginales. Peut-on vraiment imaginer que, dans ces conditions, l'on puisse donner la priorité à des actions axées, par exemple, sur l'ouverture culturelle ? À l'inverse, pour les établissements à recrutement favorisé, l'autonomie croissante dont ils bénéficient peut être mise à profit pour concevoir une "offre scolaire" plus attrayante en se singularisant par des actions pédagogiques originales, ce qui pourra avoir pour effet de conserver ou d'attirer un public culturellement privilégié.

Il faut également noter que les processus de ségrégation sociale qui se manifestent par le biais d'une transmission culturelle socialement différenciée s'accompagnent probablement, dans certains départements, par les effets pervers d'un assouplissement de la sectorisation. Dans ces cas-là, on assiste à des mouvements de concentration qui contribuent, soit à la constitution de collèges "ghettos" dans lesquels la proportion d'élèves en difficulté s'élève considérablement, soit à l'émergence d'établissements "d'excellence" dans lesquels on accueille une élite scolaire et sociale (Ballion, 1986 ; Caille, 1993). Par ailleurs, on ne peut ignorer les phénomènes de concurrence observables entre certains établissements situés essentiellement en zone urbaine qui ont pour conséquence de renforcer les mouvements de fuite des collèges jugés "inefficaces" ou "difficiles" vers des établissements plus prestigieux (Broccolichi, Van-Zanten, 1997). Enfin, il y a probablement un élément qui joue un rôle non négligeable dans l'accroissement des disparités entre les établissements scolaires ; il s'agit des comportements de "zapping" qui consistent à

utiliser alternativement le secteur public et le secteur privé. Ces comportements qui relèvent souvent de "stratégies" de scolarisation relativement élaborées sont plus souvent le fait de familles socialement favorisées (Langouët, Léger, 1997).

Comment situer le rôle de l'État dans ces évolutions récentes qui révèlent incontestablement un accroissement des inégalités ? Peut-on penser qu'il y a, en matière de politiques éducatives, un "désengagement" de l'État (Careil, 1998) ou, plus largement, pour des aspects qui dépassent et qui englobent le fonctionnement du système éducatif, une "démission" de l'État (Bourdieu, 1993) ? À cette question quelque peu polémique, il semble difficile d'apporter une réponse tranchée (Van Haecht, 1998) mais on peut tout de même s'interroger sur le caractère démagogique d'un certain nombre de réformes – en particulier, celle qui est relative à la politique des 80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat – qui ne semblent pas toujours avoir été accompagnées des moyens nécessaires à leur mise en œuvre effective (Broccolichi, Ceuvarard, 1993).

Pour terminer, il nous faut revenir un instant sur les limites des trois recherches évoquées dans le cadre de cet article. En premier lieu, il est nécessaire de rappeler qu'il s'agit de trois études à caractère monographique réalisées à l'échelon de deux départements métropolitains. On peut faire l'hypothèse que les procédures de régulation mises en place par l'État qui se manifestent essentiellement, pour les collèges, par les contrôles de l'inspection académique, peuvent encadrer plus ou moins efficacement les dérives qui consistent à interpréter, au niveau de l'établissement, les directives officielles dans une acception très "libérale". Les travaux de Ballion (1993) sur les lycées montrent que le "pilotage" des établissements par les autorités de tutelle peut être plus ou moins rigide et directif d'une académie à l'autre. En second lieu, il faut rappeler que dans cet article, nous avons souvent évoqué des comparaisons opposant des situations quelque peu extrêmes : des établissements à recrutement modeste ou très défavorisé et des établissements socialement favorisés. Or, on peut supposer que c'est seulement pour ces cas-là que les effets ségrégatifs mis en évidence sont les plus marqués.

Gilles COMBAZ

*Centre de recherche sur les liens sociaux
CNRS - Université Paris V*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALLION, R. (1986). Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles. *Revue française de sociologie*, vol. 27, n° 4, p. 719-734.
- BALLION, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette.
- BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347.
- BOURDIEU, P. (1993). La démission de l'État, in Bourdieu, P. dir., *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, p. 219-228.
- BROCCOLICHI, S. et CEUVRARD, F. (1993). L'engrenage, in Bourdieu, P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, p. 639-648.
- BROCCOLICHI, S. et VAN ZANTEN, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 5-17.
- CAILLE, J.-P. (1993). Le choix d'un collège public situé en dehors du secteur de domiciliation. *Note d'information*, n° 93-19, p. 1-6.
- CAREIL, Y. (1998). *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- COMBAZ, G. (1996). Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances : l'exemple des collèges publics d'un département français. *Revue française de pédagogie*, n° 115, p. 43-57.
- COMBAZ, G. (1999). Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés. *Revue française de pédagogie*, n° 128, p. 73-88.
- COMBAZ, G. (2000). *Le projet d'établissement scolaire : vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports État-école*. Université Paris V - CERLIS.
- COUSIN, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris : PUF.
- DUBET, F., COUSIN, O. et GUILLEMET, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements scolaires. Le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, vol. 30, n° 2, p. 235-256.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- LANGOUËT, G. et LÉGER, A. (1997). *Le choix des familles. École publique ou école privé ?* Paris : Éditions Fabert.
- LÉGER, A. (1983). *Enseignants du secondaire*. Paris : PUF.
- SNYDERS, G. (1986). *La joie à l'école*. Paris : PUF.
- TANGUY, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, vol. 24, n° 2, p. 227-254.
- TUPIN, F. (1996). Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège. *Revue française de pédagogie*, n° 115, p. 77-87.
- VAN HAECHT, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? *Éducation et sociétés*, n° 1, p. 21-46.

LE COLLÈGE, UN OBJET À CONSTRUIRE

OLIVIER COUSIN

Le collège occupe une place particulière dans le système scolaire français. Prolongement de l'école primaire, il délivre un savoir de base en vue de diffuser une culture commune à tous les élèves qui aujourd'hui entrent dans le secondaire. Antichambre du lycée, il opère une sélection des élèves afin d'assurer la meilleure orientation possible dans un souci de méritocratie. Le collège forme aussi des individus afin qu'ils deviennent des citoyens et conquièrent leur autonomie. Si ces trois missions ne sont pas en soi contradictoires, dans les faits elles peuvent entrer en concurrence. Il paraît souvent difficile d'assurer l'équilibre. La nécessité de diffuser un savoir et une culture communes peut se heurter à la volonté d'organiser la sélection des élites. Par ailleurs, la socialisation des jeunes nécessite de s'intéresser autant aux élèves qu'aux individus. Le collège agit sur plusieurs fronts, avec le risque permanent de privilégier un axe au détriment des autres. La situation est d'autant plus délicate que c'est au niveau de l'établissement lui-même que les choix s'opèrent et que les problèmes se dénouent. En effet, si le système scolaire demeure une institution centralisée, l'école se caractérise aujourd'hui par une indécision quant à ses objectifs et une relative décentralisation quant à la mise en place de sa politique. Il n'y a plus, à proprement parler, de définition unanime du collège et chaque unité pédagogique tente localement de redéfinir de ce que doit être l'école. C'est dans cette optique que l'on parle de "crise de sens", puisqu'il n'existe pas d'accord général sur ce que doit être le collège. Parallèlement, la pression

et les attentes de la société pèsent sur le système scolaire et ne s'harmonisent pas toujours avec celles des acteurs de l'école.

Dans ce contexte, l'attention portée sur le collège privilégie deux aspects. D'une part, dans la continuité des grandes enquêtes sur l'école à partir de la fin des années 50, il s'agit d'évaluer les mécanismes de la sélection. Ce premier axe cherche à comprendre comment la sélection s'opère, interroge le collège sur sa capacité à réaliser l'égalité des chances et établit des comparaisons entre les établissements afin de saisir les facteurs qui les différencient. Ces recherches s'appuient sur des enquêtes statistiques complexes. D'autre part, il s'agit de comprendre comment le collège prend en charge les problèmes sociaux, comment il y répond et quel modèle il propose aux élèves. Ce deuxième ensemble de recherches privilégie les aspects liés à la socialisation des élèves et repose, le plus souvent, sur des enquêtes qualitatives qui donnent la priorité à la subjectivité des acteurs. Dans les deux cas, les éléments liés à l'organisation des établissements sont pris en compte et constituent souvent des points d'appui importants pour décrire et comprendre ce qu'il s'y passe. Pour faciliter la lecture des travaux sur le collège, nous avons choisi de dissocier ces deux aspects. Dans la réalité, il n'existe pas d'opposition entre ces deux approches du collège et certaines analyses tentent d'aborder les deux aspects. Néanmoins, cette distinction n'est pas purement analytique, elle met l'accent sur la relative indépendance entre l'efficacité et la socialisation.

L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS

Dans le contexte français, l'évaluation du système scolaire est un phénomène récent qui a rapidement pris de l'ampleur. L'évaluation répond à un souci d'efficacité en vue d'améliorer le pilotage du système, même si le lien est extrêmement fragile¹, et à une volonté d'exercer un plus grand contrôle sur les institutions. L'école n'échappe pas à une exigence de transparence, et à l'idée plus générale que les institutions doivent rendre des comptes à la Nation. L'évaluation traduit aussi un changement dans les attentes vis-à-vis de l'école. On lui demande moins de garantir la mobilité sociale que d'offrir une insertion professionnelle. L'équation entre le niveau de diplôme et le taux de chômage conduit à adopter une lecture plus instrumentale de l'école. La société attend de l'école qu'elle amène le maximum de ses enfants le plus loin possible dans un souci de se protéger contre le chômage. La recherche se fait à la fois l'écho de ces interrogations et reprend les thèmes propres à la question de l'inégalité des chances. Il s'agit de savoir si les réformes, qui ont conduit à la création du collège unique, ont permis de les réduire. Au regard de ce qui se passait dans les années 60 et 70, la réponse est plus complexe, même si le constat d'un maintien des inégalités perdure².

Cependant, il existe des divergences d'approches entre les attentes de la société et le regard porté par la sociologie de l'éducation. L'opinion publique, en particulier les parents d'élèves, privilégie comme critère essentiel de l'évaluation la réussite aux épreuves. Le taux de réussite au baccalauréat en est un des exemples. Critère simple à appréhender, cet indicateur ne retient du système scolaire que son aptitude à produire des lauréats. L'efficacité est donc définie dans l'absolu. En revanche, cet indicateur ne tient pas compte des conditions dans lesquelles la réussite a été acquise. La recherche privilégie ce deuxième aspect. L'efficacité est définie par rapport à la capacité du système scolaire à faire réussir le maximum d'élèves, quelle que soit leur caractéristique

de départ. Dans le premier cas, un établissement est jugé efficace s'il obtient de bons résultats. Dans le second, s'il offre des chances de réussite équivalentes à tous les élèves. Les deux critères ne se recourent pas nécessairement.

L'évaluation des établissements porte sur deux aspects, l'efficacité et l'équité, et retient deux critères, l'orientation et l'acquisition des connaissances. L'efficacité consiste à se demander si des établissements font mieux réussir que d'autres leurs élèves. L'équité prend en compte les caractéristiques individuelles des élèves (origine sociale et ethnique, âge, sexe...), et cherche à savoir si les établissements offrent les mêmes chances de réussite aux élèves. Ces deux aspects sont évalués, soit par rapport à l'orientation, passage en 4^e ou en seconde³, soit par rapport aux performances des élèves, en comparant leurs acquisitions cognitives en français et en mathématiques entre le début et la fin de l'année⁴. Un établissement est sélectif si, toutes choses égales par ailleurs, il fait moins passer ses élèves en 4^e ou en seconde. Dans l'autre cas, un collège est performant si, en moyenne, les élèves obtiennent de meilleurs résultats aux épreuves finales (à la fin de l'année par exemple) que celles prédites par leurs caractéristiques de départ (origine sociale, âge..., test en début d'année). On parle dans ce cas d'une valeur ajoutée positive. Mais la performance n'est pas nécessairement liée à la sélectivité, puisqu'un établissement peut faire progresser les élèves, et pratiquer une sélection sévère. Ainsi, les deux approches se complètent plus qu'elles ne s'opposent, même si elles n'évaluent pas les établissements avec les mêmes indicateurs. L'évaluation des collèges apporte deux types de réponses. Tout d'abord, les enquêtes montrent que si le système scolaire français est plus ouvert et démocratique qu'il ne l'était dans les années 60, la réussite reste encore fortement liée à l'origine sociale des élèves. Globalement, le collège unique remplit sa mission, et aujourd'hui près de 70 % d'une classe d'âge atteint le niveau du baccalauréat, alors qu'ils n'étaient que 34 % en 1981, et environ 55 % des enfants d'ouvriers y accè-

1 C. Thélot, 1993, *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan.

2 J.-M. Berthelot, 1983, *Le piège scolaire*, Paris, PUF. A. Prost, 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris, PUF.

3 M. Duru-Bellat et A. Mingat, 1993, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF. O. Cousin, 1998, *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF.

4 A. Grisay, 1997, L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, *Les Dossiers d'éducation et formations*, n° 88.

dent en 1998, contre seulement 20 % en 1984⁵. Cependant, les inégalités demeurent importantes et, selon leur origine sociale, les élèves ne poursuivent pas leurs études dans les mêmes sections. Les enfants d'ouvriers redoublent plus souvent au collège et sont ensuite sur-représentés dans les filières technologiques et professionnelles. Les enfants de cadres continuent surtout leurs études dans l'enseignement général, en particulier dans les filières les plus sélectives. Par ailleurs, la sélection ne repose pas sur des critères méritocratiques puisque à niveau équivalent, élèves moyens, les collèges laissent passer les enfants de cadres, ou leur donnent la possibilité d'aller dans les sections les plus prestigieuses, alors qu'ils proposent aux enfants d'ouvriers le redoublement, ou les filières dévalorisées socialement⁶. Ensuite, les recherches retiennent l'hypothèse d'un effet établissement, mais concluent à son caractère marginal. Il existe un effet établissement dans la mesure où les modalités de la scolarité des élèves varient selon le collège où ils sont inscrits. Surtout, deux collèges au recrutement social proche ne pratiquent pas la même sélection et ne font pas progresser les élèves de la même manière. Certains, toutes choses égales par ailleurs, sont plus sélectifs que d'autres, tandis que d'autres améliorent les performances des élèves au regard de leur situation initiale. Ainsi, il existe des établissements qui réduisent les inégalités sociales et se montrent plus équitables⁷. Cependant, l'effet établissement ne gomme pas les inégalités constatées au niveau général, c'est pourquoi il reste modeste.

ORGANISATION ET POLITIQUE D'ÉTABLISSEMENT

L'intérêt pour les collèges ne se limite pas à l'évaluation de la performance des élèves. Les réformes concernant le

statut des établissements, la mise en place des projets d'établissement, rendus obligatoires par la loi de 1989, l'autonomie relative qui en découle, conduisent à s'interroger sur l'organisation et le fonctionnement des collèges. En théorie, chaque établissement définit une politique et une stratégie en fonction de la population qu'il accueille. Si les programmes demeurent nationaux, localement les établissements proposent à leurs élèves des pédagogies adaptées afin que l'égalité de l'offre n'entraîne pas une inégalité de résultats. La politique d'établissement offre aux collèges une marge d'autonomie pouvant aller jusqu'à l'utilisation d'un volant d'heures spécifique dans certaines disciplines. Elle permet aussi d'aménager les horaires de travail, pour organiser la concertation entre les enseignants, le travail pluridisciplinaire et des activités éducatives de grande envergure. Dans la réalité, la politique d'établissement est fragile et reste encore très largement à construire. Car elle se heurte à de nombreuses résistances et à l'absence de culture de projet chez les acteurs du système éducatif.

C'est pourquoi, avant même d'apprécier la politique d'un établissement, il est nécessaire de se demander si l'établissement existe⁸. Les projets d'établissement supposent un engagement des acteurs autour d'une politique définie collectivement. Or, dans de nombreux cas, l'établissement n'est que le résultat d'une agrégation d'actions individuelles indépendantes les unes des autres. Il réunit, par le fait du hasard des nominations, des acteurs qui agissent soit en fonction des priorités dictées par leur statut ou les programmes, soit au nom de la conception qu'ils se font de l'école. Pour qu'il y ait politique d'établissement, il faut au préalable que les acteurs s'accordent sur le sens de leur action, sur un diagnostic de la situation dans laquelle ils exercent, et sur les priorités à donner à leur action. Il faut, pour reprendre les termes de Derouet, qu'il y ait une définition d'un "bien commun local"⁹. Celle-ci se révèle un

5 *L'état de l'école, 30 indicateurs sur le système éducatif français*, 1999, Paris, Ministère de l'éducation nationale de la Recherche et de la Technologie.

6 M. Duru-Bellat et A. van Zanten, 1999, *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.

7 O. Cousin, 1998, *op. cit.* F. Dubet et al., 1989, "Mobilisation des établissements et performances scolaires", *Revue française de sociologie*, XXX-2, p. 235-256. M. Duru-Bellat et A. Mingat, 1988, "Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait la différence", *Revue française de sociologie*, XXIX-3, p. 649-666. A. Grisay, 1997, *op. cit.* D. Meuret, 1994, "L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges", *Revue française de pédagogie*, 109, p. 41-64.

8 J.-L. Derouet et Y. Dutercq, 1997, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF.

9 J.-L. Derouet, 1992, *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.

exercice périlleux. D'une part, parce qu'il n'existe pas de définition univoque de l'école. Certains donneront priorité à l'efficacité et à la performance, dans une logique de sélection des élites, d'autres à l'accueil et à l'intégration des élèves, dans une logique de socialisation. D'autre part, parce que cette mise en commun déstabilise les acteurs, les expose aux regards des autres et les oblige à sortir de leur rôle traditionnel. Elle peut générer des conflits, et rien n'indique que les acteurs aient intérêt à s'y investir. La décision politique, conduisant à l'autonomie des établissements, repose sur l'idée qu'il existe une volonté de mettre en commun les savoir-faire pour construire collectivement et localement l'école. Elle suppose une mobilisation latente, qui ne demande qu'à s'exprimer à partir du moment où les établissements disposent d'une plus grande marge de manœuvre. À quelques exceptions près, cette politique ne s'est pas réalisée et les rapports de l'Inspection générale constatent même une dégradation depuis 10 ans, au point de penser que la politique du projet d'établissement est en voie d'extinction¹⁰.

Sur quoi repose la politique d'établissement ? Elle dépend, pour une large part, de l'engagement et de la mobilisation des acteurs. Mais aucun modèle ne l'emporte. En effet, à l'origine de la mobilisation, il s'agit d'une combinaison aléatoire qui se construit dans bien des cas sur le hasard. Ici, c'est l'urgence de la situation qui déclenche une prise de conscience et incite les acteurs à élaborer un projet collectif. C'est le cas dans quelques établissements envahis par la violence ou par l'échec scolaire. Mais, les mêmes événements, ailleurs, renforcent au contraire l'apathie et un sentiment d'impuissance, conduisant chacun à se replier sur sa fonction traditionnelle. Là, c'est un stage de quelques-uns autour d'une pratique pédagogique qui, au retour dans leur établissement, les incite à engager le collège dans une réflexion, et à pousser leur collègue à s'engager dans cette voie. Ailleurs, enfin, c'est le départ, ou au contraire l'arrivée, d'un acteur qui permet de débloquer une situation et de lever les résistances dues à

des conflits larvés. Le jeu des nominations et l'instabilité des équipes renforcent le caractère hasardeux de la politique d'établissement. De fait, dans la description des collèges, la liste des obstacles à l'élaboration d'une politique est plus facile à dresser que celle qui la favorise. Parmi les éléments moteurs, le chef d'établissement retient souvent l'attention. Des enquêtes lui accordent un rôle déterminant dans la définition de la politique d'établissement, dans la capacité de fédérer les acteurs et de les mobiliser autour d'un projet¹¹. Les nouvelles définitions de sa fonction lui donnent plus de poids et il est souvent le seul à avoir une lecture globale de l'établissement. Si son rôle peut être déterminant, il semble toutefois qu'il soit sujet à discussion. Pour que le chef d'établissement puisse agir, il faut que les autres acteurs lui reconnaissent une légitimité à le faire, en particulier dans le domaine de la pédagogie. L'enseignement est encore largement vécu comme une épreuve individuelle et de nombreux enseignants refusent toute intervention extérieure. Par ailleurs, le principal et son adjoint sont nommés séparément. Les cas de relations conflictuelles ne sont pas rares, d'autant plus, qu'au sein de l'équipe de direction, aucun texte ne définit formellement la répartition des fonctions. Enfin, comparé aux enseignants ou aux CPE, le chef d'établissement reste souvent moins longtemps en poste. Autant d'éléments qui fragilisent son action et qui entravent sa capacité à mobiliser l'établissement¹².

Le lien entre effet d'établissement et politique d'établissement s'avère, lui aussi, fragile et incertain. Statistiquement, les études qui testent les indicateurs concernant l'innovation pédagogique et la mobilisation des acteurs concluent à leur faible impact. L'effet établissement s'expliquerait beaucoup plus par une disposition générale à l'égard des élèves que par une politique d'établissement¹³. Cependant, les collèges les plus mobilisés et ceux qui offrent la plus grande cohérence se révèlent moins sélectifs et plus équitables, en particulier parce que les acteurs ont une vision plus positive des élèves et de leur métier. Le lien

10 *Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale*, 1991, Paris, La Documentation française. IGAEN (Rapport A. Dulot), 1998, *Regards sur le collège*, Paris, Ministère de l'éducation nationale.

11 R. Ballion, 1992, *La bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier. Dubet et al, 1989, *op. cit.* D. Paty, 1981, *Douze collèges en France*, Paris, La Documentation française.

12 O. Cousin, 1998, *op. cit.*

13 A. Grisay, 1997, *op. cit.* D. Meuret (ed.), 1999, *La justice du système éducatif*, Bruxelles : De Boeck Université.

entre efficacité et politique d'établissement serait donc indirect.

LE COLLÈGE, LIEU DE VIE ET DE SOCIALISATION

Pour les élèves, le collège ne se résume pas à ses performances scolaires et à son efficacité. C'est aussi un endroit dans lequel s'expriment la vie et la sociabilité juvénile. Dans ses missions et ses objectifs, le collège se veut aussi un lieu de socialisation capable de former des individus autonomes appelés à devenir des citoyens. Le collège s'adresse donc autant à des élèves qu'à des personnes. Or, cette articulation pose parfois des problèmes car, d'une part, pendant longtemps la socialisation n'a été conçue qu'à travers l'enseignement et l'imposition d'une discipline stricte. Les élèves se construisaient comme individu au contact de la culture. D'autre part, aujourd'hui les logiques proprement scolaires et les logiques de construction de soi se séparent et entrent parfois en tension¹⁴. Les élèves vivent dans deux mondes, celui de l'école qui s'incarne dans la relation pédagogique et où une forte compétition s'exerce, celui de la communauté juvénile qui repose sur ses propres règles et privilégie le conformisme de groupe. La socialisation résulte donc plus d'un travail de l'acteur, qui tente de donner du sens aux différentes logiques d'actions auxquelles il est confronté, que de l'institution scolaire qui s'impose aux individus¹⁵.

Au collège, puis au lycée, l'élève doit s'intégrer à un système, maîtriser ses codes et entrer dans une logique de classement qui le différencie des autres en fonction de sa réussite. L'école est essentiellement définie par la relation pédagogique et la réussite, ou la menace de l'échec scolaire, commande en grande partie le rapport au savoir¹⁶. L'élève s'insère aussi dans la communauté juvénile qui propose ses propres codes, valorise des valeurs particulières et repose en grande partie sur la cohésion du groupe. Il doit enfin se construire comme un être autonome faisant preuve de son individualité et de son

authenticité. Ces trois logiques ne s'articulent pas nécessairement et logiquement. Au contraire, elles peuvent entrer en conflit. Par exemple, l'élève se doit d'être un bon élève, qui participe et s'investit dans sa scolarité. Pour réussir, il faut qu'il se distingue. Dans le même temps, pour s'intégrer et faire pleinement partie de la communauté juvénile, il se plie au conformisme du groupe. Enfin, il s'efforce d'être lui-même, capable de se forger sa propre opinion. Pour les élèves, la socialisation devient une expérience dans la mesure où elle s'apparente à une épreuve individuelle. Dans la réalité, elle varie en fonction des ressources scolaires, sociales et symboliques à la disposition des élèves. Plus la menace de l'échec scolaire est grande, plus l'expérience risque d'être éclatée. Les élèves s'adaptent plus à l'univers scolaire, que celui-ci ne s'impose à eux¹⁷.

Pour les enfants des classes moyennes, scolarisés dans les "bons" collèges, l'expérience scolaire est faiblement éclatée parce qu'ils se placent dans une situation d'attente. Faiblement menacés par un échec scolaire immédiat, ils espèrent que les sacrifices qu'ils font aujourd'hui se révéleront payants demain. Dans leurs rapports aux études, ils adoptent une attitude essentiellement instrumentale. Ils privilégient l'utilité au détriment de l'intérêt, et les disciplines n'ont de valeur que parce qu'elles pèsent dans les décisions d'orientation. Dans ces collèges, une sociabilité juvénile se développe sans que la culture adolescente se heurte à la culture scolaire. Les établissements exercent d'ailleurs un faible contrôle sur les élèves. L'autonomie et la liberté laissées, plus que données, aux élèves représentent une compensation à la pression scolaire. Les élèves jouent le jeu car ils se placent dans une logique de gratification différée. Pour beaucoup d'entre eux, la vraie vie est ailleurs et plus tard. La situation est plus délicate pour les élèves en difficulté. Ils n'ont pas toujours leur place dans ce type d'établissement, et leur statut scolaire les marginalise au regard de la communauté juvénile. Pour sauver la face, quelques-uns se réfugient dans des conduites stéréotypées, renforçant leur marginalité.

14 F. Singly de, 1996, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.

15 F. Dubet, 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil. F. Dubet et D. Martuccelli, 1996, *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.

16 B. Charlot et al, 1992, *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.

17 F. Dubet et D. Martuccelli, 1996, *op. cit.*

Dans les collèges au recrutement social défavorisé, l'expérience est plus éclatée et souvent dominée par une tension entre l'espace scolaire et la communauté juvénile. Le rapport aux études est hypothéqué par la menace permanente de l'échec scolaire. L'enseignement s'apparente à une course d'obstacles, dont les élèves ne maîtrisent pas toujours les règles. La sélection apparaît brutale, parfois injuste et presque toujours négative. Les élèves les plus faibles ont le sentiment de n'être plus définis que par leur échec. Prisonniers de leur stigmatisation, ils se sentent à la fois jugés comme élève et comme individu. Pour résister à cette image négative, certains d'entre eux choisissent de se réfugier dans la culture juvénile et se réfèrent exclusivement au groupe de pairs. Ils se construisent une autre identité, qui prend le contre-pied de ce que l'école attend. Ils adoptent des conduites ostentatoires, défiant l'autorité de l'école, à travers l'usage d'un vocabulaire provocant et parfois outrancier. À la civilité préconisée par l'univers scolaire, ils opposent l'usage de la force. Ils se donnent des allures de rebelles¹⁸. Pour un grand nombre d'élèves en difficulté, l'école, loin d'aider à la formation des individus, apparaît comme une machine aveugle et brutale qui les détruit.

C'est dans ce cadre que la violence scolaire peut en partie se comprendre. Contrairement à l'image construite par le système scolaire, la violence n'est pas le fait d'éléments extérieurs, ou exclusivement le produit d'un défaut d'éducation, ou encore le reflet de la crise urbaine. La violence est aussi une production du système scolaire et les collèges, selon leur organisation et la place qu'ils offrent aux adolescents, l'accroissent ou, au contraire, l'atténuent¹⁹. Une partie de la violence scolaire trouve son origine dans les rapports pédagogiques et dans les relations entre les jeunes et les adultes. Elle reflète la manifestation du mépris que ressentent les élèves quand ils ne sont plus définis que par leur statut scolaire, quand l'échec envahit complètement l'image qu'ils se font d'eux-mêmes. Le collège coproduit la violence, et il existe une forte corrélation entre le taux d'échec scolaire et les manifestations d'incivilités²⁰. La violence reflète aussi l'état des relations sociales dans les collèges.

L'organisation de l'établissement, à travers la cohérence de ses projets et de ses actions, permet de pallier la violence. Les établissements qui abritent des conflits ou qui sont sombres dans l'anomie, tant l'éclatement est important, connaissent une violence endémique. Les différences d'interprétation des situations de la part des adultes et la très grande variabilité des sanctions sont vécues par les collégiens comme des formes d'injustice, accroissant la méfiance qu'ils peuvent avoir à l'égard de l'école. Au contraire, quand les collèges réussissent à coordonner les actions et à mettre en place une réflexion collective afin d'envisager des instances de régulation, la violence est contenue et le recours aux sanctions les plus graves diminue²¹.

Le collège est donc l'objet d'enjeux multiples. Il doit assurer l'accès de toute une classe d'âge à un niveau de connaissance générale, il représente le palier principal pour l'orientation, et il offre aux adolescents les moyens de se construire. Ces fonctions ne sont pas nouvelles, elles ont toujours été dévolues au système scolaire. La nouveauté vient du changement dans le lien entre le système scolaire, comme institution, et le collège, comme organisation sociale. Jusqu'au début des années 80, les établissements avaient peu d'autonomie et les réponses aux problèmes scolaires étaient très largement commandées par le haut. Des circulaires, des directives ou des réformes dictaient aux établissements la marche à suivre. L'établissement n'était qu'une courroie de transmission. L'autonomie et la politique des projets d'établissement modifient considérablement les modalités de résolution des problèmes. Le ministère propose un cadre général, fixe les objectifs, et laisse aux établissements le soin de trouver les réponses adaptées. Les collèges n'appliquent donc pas seulement des programmes, ils doivent se construire comme des cités politiques afin de prendre en charge des problèmes spécifiques. Dans bien des cas, ils ne peuvent compter que sur eux-mêmes. Or, le constat général conduit à penser que le collège reste encore largement à construire.

Pour que l'établissement existe, plusieurs obstacles sont

18 D. Lepoutre, 1997, *Cœur de banlieue : codes, rites et langages*, Paris, O. Jacob.

19 E. Debarbieux, 1996, *La violence en milieu scolaire, 1. État des lieux*, Paris, ESF.

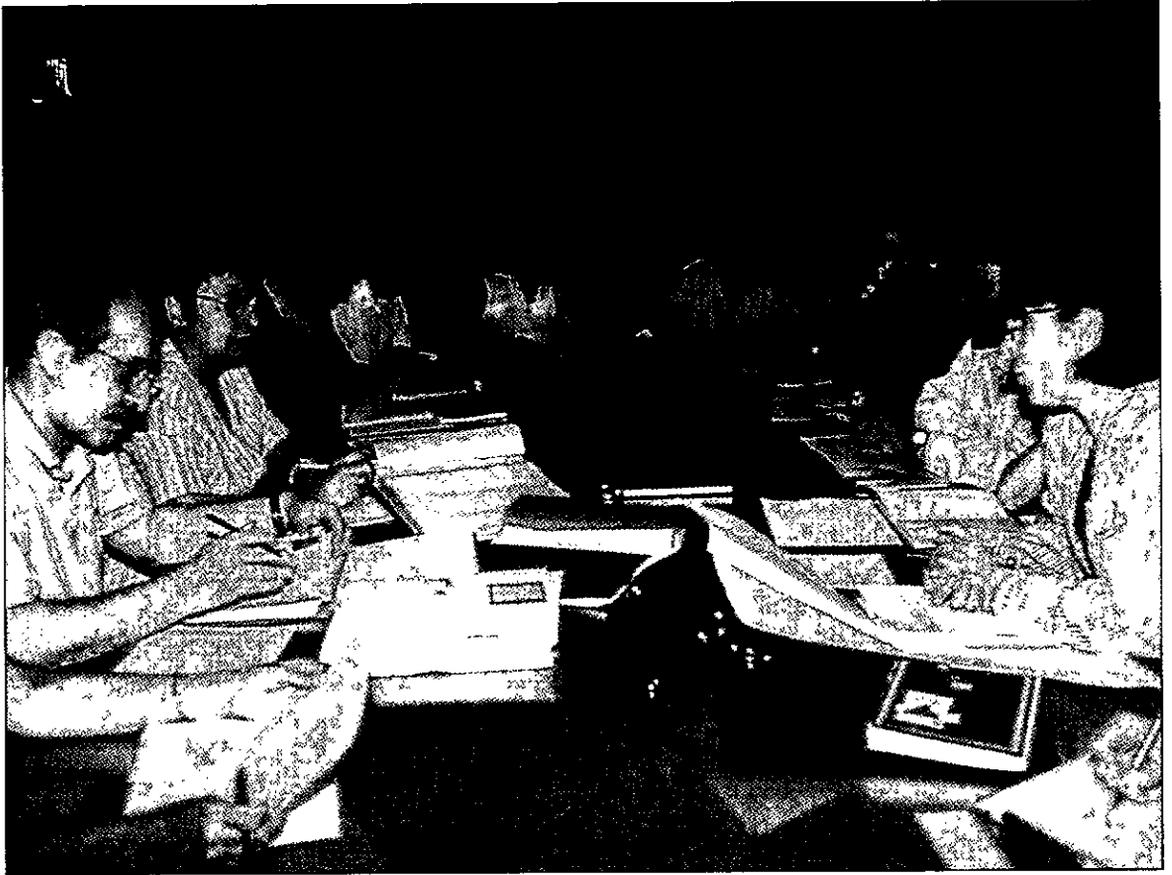
20 M. Duru-Bellat et A. van Zanten, 1999, *op. cit.*

21 E. Debarbieux, 1996, *op. cit.* M. Wieviorka, 1999, *Violence en France*, Paris, Le Seuil.

à surmonter. Tout d'abord, il doit devenir un enjeu dans la formation des acteurs. Les fonctions de chacun restent encore trop largement pensées dans un cadre décontextualisé. C'est particulièrement vrai pour les enseignants qui s'identifient à leur discipline et qui n'appréhendent guère l'établissement dans leur formation. Leur lieu référence demeure la classe. Alors que le thème du travail pluridisciplinaire revient régulièrement quand il s'agit d'envisager des solutions à l'échec scolaire, cette pratique est largement ignorée dans la formation des enseignants. Par ailleurs, dans leur évaluation, le travail collectif reste marginal. Ainsi, rien n'incite les enseignants à s'engager dans des actions collectives, et cette démarche comporte un coût dont les enseignants ne sont jamais sûrs qu'il soit bénéfique. Le travail pluridisciplinaire ou la concertation représente une surcharge de travail que l'institution ne valorise que partiellement. Ensuite, pour que l'établissement prenne corps, il faut qu'il devienne un lieu de débat, d'échange et de discussion où les enjeux et les objectifs sont débattus collectivement. C'est encore loin d'être le cas, car le risque de déstabilisation des acteurs est grand et cela suppose de s'exposer aux regards des autres. Or, comme ces pratiques ne sont pas valorisées, le coût de l'investissement peut sembler trop élevé et aller contre les intérêts des acteurs. Par ailleurs, dans certains collèges, la question des modalités de recrutement se pose inévitablement. La

politique des établissements et les projets sont trop soumis au hasard des départs et des arrivées. Dans bien des cas, il est impossible d'avoir une continuité, car le taux de rotation empêche un suivi dans les activités. Enfin, pour que l'établissement se construise, il ne peut être abandonné à lui-même. Il faut donc qu'une culture de l'évaluation existe. Dans de nombreux cas, des projets sont lancés ou reconduits sans qu'il y ait jamais la moindre évaluation. Ici, les instances académiques et rectorales ne remplissent pas leurs rôles. Elles n'exercent ni un vrai contrôle, ni une vraie fonction d'encadrement. Les projets d'établissement sont quasi automatiquement validés, alors que l'Inspection générale en conteste un très grand nombre. Parfois, des pratiques contraires aux directives, ou des actions qui se révèlent inefficaces ou perverses, existent sans que les instances de contrôle interviennent. Les établissements se retrouvent souvent seuls face à leurs propres décisions et n'ont pas les moyens d'en apprécier la portée. Ici, l'absence de l'institution risque de déstabiliser les collèges et aggrave parfois les situations. Elle freine l'autonomie des établissements.

Olivier COUSIN
CADIS-CNRS
Université Victor Segalen
Bordeaux 2



LE COLLÈGE OU LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT

MICHEL DEVELAY

Le "collège des années 2000", par le texte du 10 juin 1999, présente un ensemble de mesures qui font suite à la consultation mise en place par François Dubet.

Mesures dont le pédagogue universitaire ne peut que se féliciter, le parent d'élève aussi vraisemblablement. Et si le texte était communiqué aux élèves, il ne manquerait sans doute pas de provoquer leur intérêt tant, ici encore, ils semblent avoir été situés au centre des dispositifs présentés.

Les mesures de ce texte d'orientation sont structurées autour de quatre axes : "en 6^e, démarrer du bon pied, prendre en considération des élèves différents dans un collège pour tous, diversifier les méthodes d'enseignement pour aiguïser l'appétit d'apprendre et accompagner la conquête de l'autonomie, mieux vivre dans la maison collège". Un survol des contenus montre qu'il est question :

- d'organisation du temps scolaire : des heures de remise à niveau en 6^e et en 5^e, de l'aide et du soutien en 4^e et en 3^e, des études dirigées en 6^e et en 5^e, de la durée modulée des cours en fonction des exercices et des difficultés, des heures de vie de classe, ...
- de pratiques innovantes dans le domaine éducatif : un tutorat de l'élève par un adulte référent pour un besoin provisoire ou permanent de dialogue, d'accompagnement et de recadrage de comportement, une orientation positive des élèves après la 3^e par un livret de compétences, la formation de délégués élèves, la création de lieux d'écoute, une rencontre par trimestre avec les parents,
- de pratiques nouvelles relatives au processus d'enseignement : des réalisations pluridisciplinaires en 4^e, ...

- de méthodes favorisant l'apprentissage : l'apprentissage de l'oral, ...
- de nouveaux contenus : des heures d'éducation à la santé, d'éducation à l'image, ...

Devraient suivre la définition de compétences communes ; des observatoires académiques des pratiques pédagogiques seraient installés, des audits d'établissement développés, un site Internet de ressources documentaires mis à disposition des enseignants, un accompagnement pédagogique des enseignants est même prévu, ... Si on revient aux instructions de 1995 relatives au programme de la classe de 6^e, on ne manque pas non plus d'être frappé par les incitations pédagogiques progressistes qui en émanent. On identifie l'influence d'une vision socio-constructiviste des apprentissages.

Bref, le collège est aujourd'hui, dans les textes officiels, au niveau du curriculum formel, un lieu d'encouragement à des pratiques pédagogiques et didactiques en phase avec la réflexion des spécialistes en ce domaine. S'il y a une génération, les textes officiels étaient fréquemment en retrait vis-à-vis des utopies pédagogiques, aujourd'hui l'inverse se produit. Les pratiques dans les classes sont à la traîne par rapport aux injonctions officielles. Une preuve de ce renversement de position entre le curriculum formel et les curricula réels se traduit dans la place qu'occupent les mouvements pédagogiques dans le débat éducatif. Hier dénonciateurs des entraves au progressisme que constituaient les inspecteurs, leurs revendications en ce domaine se sont aujourd'hui affadies. Si hier les résistances au change-

ment se situaient pour certains enseignants avant-gardistes dans des textes castrateurs d'initiatives, dans des structures inattentives aux innovations, chez des supérieurs hiérarchiques plus traditionalistes que non-conformistes, aujourd'hui ne se situent-elles pas chez les praticiens eux-mêmes. À des causes exogènes expliquant le conservatisme en matière pédagogique ont succédé des causes endogènes. Ce n'est plus le système éducatif qui est réticent au changement, ce sont les enseignants qui sont résistants aux transformations.

Cette résistance au changement paraît s'alimenter à une multiplicité de causes que nous nous proposons maintenant de passer en revue.

- Le changement est aujourd'hui de type 3 et non de type 2 ou de type 1, ce qui le rend très coûteux, non seulement au plan pédagogique, mais aussi en termes de visée générale à laquelle les enseignants peuvent ne pas adhérer.

Les changements de type 1 sont du type rénovation. C'est le cas des programmes lorsqu'une partie de leurs contenus est modifiée.

Les changements de type 2 sont du type innovations. Par exemple, l'introduction de l'éducation à la santé ou l'introduction d'heures de soutien.

Les changements de type 3 sont du type refondation. L'interdiction des redoublements et l'existence des cycles à l'école primaire qui devraient obliger à un travail plus concerté entre professeurs des écoles en est une illustration. Tout comme, ici au collège, l'existence de lieu d'écoute liée à des "travaux croisés" par des réalisations interdisciplinaires, simultanément à la création d'un livret de compétences, ... Il ne s'agit pas de faire plus ou même mieux ce que l'on faisait déjà, mais de faire différemment. Plus que des changements de pratiques, ce sont des changements de posture dont il s'agit.

- Plus radicalement encore, le changement en éducation peut apparaître en soi inconvenant.

L'éducation est fréquemment considérée comme un domaine dans lequel s'investissent tant de valeurs, que changer en éducation peut sembler remettre en cause jusqu'aux fondements mêmes des sociétés. Ce ne serait pas les enseignants qui auraient à s'adapter à l'école et aux nouveaux élèves. Ce serait les élèves qui auraient à se réadapter à l'école et aux enseignants. Pour ces zélateurs d'un temps révolu, changer c'est peut-être même perdre son âme. Il conviendrait ne pas s'y adonner.

- Du reste les changements prônés pour le collège

affectent les contenus, les méthodes, l'organisation et donc la relation pédagogique.

Rien n'est dit de cette dernière, et pourtant cette attention faite aux élèves ne correspond pas à un changement mineur, mais à un changement majeur qui fait intervenir la personnalité de l'enseignant, son identité professionnelle. On ne se comporte pas de la même manière lors des heures de vie de classe, en devenant référent d'un élève, à l'occasion des heures de soutien, qu'on ne le fait devant le groupe classe au complet. Le texte insiste, sans l'écrire, sur la nécessité d'une relation plus individuelle, moins collective. Ce n'est pas par un coup de baguette magique que les enseignants parviendront à transformer leur posture, si celle-ci ne leur est pas familière.

- Le changement, dans quelque domaine que ce soit, bouscule des certitudes, nécessite des remises en cause qui sont consommatrices d'énergie et sources d'inquiétude.

Personne n'aime changer et il ne suffit pas de justifier la nécessité du changement, d'indiquer le sens du changement, d'en opérationnaliser les propositions en les exemplifiant, pour que les enseignants transforment leurs manières d'être et de faire. Ce n'est pas parce que l'on a intégré qu'il fallait changer, ce n'est pas parce que l'on sait comment changer que l'on change. Les routines sont confortables, rassurantes même. Le changement est chambardement, désordre avant d'être envisagé comme nouvel ordre. Et parce qu'au collège le changement est multiforme, organisationnel, pédagogique, didactique, il inquiète d'autant.

- Par ailleurs, les mesures d'accompagnement du changement ne sont pas à la dimension des questionnements individuels de chaque enseignant.

Il n'existe pas de bijonction entre les difficultés constatées et les mesures de transformations annoncées. Cela se comprend. Aux difficultés de concentration des élèves peuvent répondre des propositions d'actions pédagogiques ou éducatives. Seulement chaque enseignant se pose des questions personnelles dont il ne voit pas facilement comment les mesures générales y répondent. Il existe une vision holistique du changement pour ceux qui le proposent, alors que chaque enseignant en possède une vision singulière.

- Les politiques et les chercheurs qui fréquemment prônent le changement ne peuvent pas faire la preuve de l'efficacité de leurs propositions.

Prouver qu'une réforme sera bénéfique aux élèves et

conduira aux visées que l'on s'était fixées est impossible en éducation. Il n'est pas réalisable de faire la preuve, tant au plus peut-on montrer des signes. C'est sans doute la raison pour laquelle en médecine on parle de progrès et, en éducation, de réforme. Le progrès se comprend lorsqu'on emprunte la même voie et qu'on pense être parvenu plus avant. Le mot réforme n'est pas dans la symbolique d'une voie ascensionnelle, mais dans celle au contraire d'un retour en arrière. Ce paradoxe entre l'étymologie originelle du mot (réforme = rendre à sa première forme) et son usage actuel (réforme = amélioration en allant de l'avant) explique peut-être toute l'ambiguïté à l'usage de ce terme. On ne devrait sans doute pas parler de réforme au collège.

- Parce qu'elles ne peuvent pas être facilement planifiées et conduire à un découpage en étapes successives, les transformations pour le collège peuvent inquiéter.

On peut avoir l'impression qu'il convient, d'emblée, de changer tout, tout de suite. La multiplicité des transformations énoncées peut être lue de deux manières. Soit elle est indicatrice d'une multiplicité de possibles qui ont chacun leur logique, qui devraient être poursuivis non pas simultanément mais successivement. Soit elle est révélatrice d'un niveau d'exigences absolu, tout devant être mis en place au départ. Rien ne précise quelles tactiques sont possibles au regard de différentes stratégies. Le changement n'est pas clé en mains.

- Non seulement le changement nécessite une adhésion, mais il est normal pour beaucoup qu'il soit récompensé. Parce que les enseignants peuvent avoir le sentiment qu'un changement nécessite un investissement, ce changement devrait s'accompagner d'une reconnaissance en termes pécuniaires ou matériels. Ce n'est pas le cas. On n'est pas dans une symbolique de l'échange mais dans une symbolique de la dette.

- Or les changements sont organisés fréquemment en dehors des acteurs, ou si ils y sont associés, peu le sont, de sorte que les changements apparaissent toujours comme le fait de responsables qui "ne sont pas au charbon" au quotidien.

Parce que le collège est le tendon d'Achille du système éducatif, en termes de finalités (fin de l'école obligatoire avec le cortège de savoirs nécessaires au futur citoyen, ou propédeutique au lycée sans souci de contenus utilitaires pour le futur citoyen), les incertitudes qui planent sur lui, et qu'aucune des récentes mesures, pédagogiques et organisationnelles ne viennent éclairer, la crédibilité

des transformations s'en trouve amoindrie. Changer, mais pour quoi et surtout pourquoi, avant d'entendre des réponses apportées à la question du comment. D'aucuns diraient que les mesures actuelles ont mis la charrue avant les bœufs.

- Le changement est peu durable en matière éducative et il peut sembler que le balancier reviendra toujours en arrière et que n'étant sûr de rien, il vaut mieux rester sur place.

Le passé est rempli de ces mouvements de pendule qui correspondent en définitive à la finalité de l'école, oscillant entre le conservatisme qui permet d'intégrer une classe d'âge dans sa société, et le progressisme qui dans le même temps se doit d'envisager des transformations.

- N'oublions pas que chaque enseignant peut résister au changement.

La force d'inertie du milieu enseignant est considérable et rien ne vient finalement contraindre chacun à la transformation. L'enseignant ne se trouve pas obligé par un client qui aurait de nouvelles exigences, ni par les résultats de ses enseignements. Il existe un déficit cruel de points de repère pour le changement tant chacun peut se satisfaire de l'existant en toute bonne foi.

- Enfin, structurellement, le métier d'enseignant se trouve confronté à une injonction paradoxale : vous devez changer, or vous êtes libre d'enseigner comme vous le voulez. Les bulletins de l'éducation nationale constituent une encyclopédie des formes et des directions du changement. On pourrait presque dire que les enseignants subissent, par la pression des textes qui leur sont destinés (et qu'ils ne lisent pas), des sommations au changement. Mais simultanément ils tiennent une partie forte de leur identité professionnelle de la notion de liberté pédagogique. Chacun doit faire ce que les textes lui enjoignent de faire, et simultanément chacun peut faire ce qu'il juge en son âme et conscience nécessaire de faire.

- Du reste la formation continue n'est pas une obligation.

La réussite à un concours laisse croire à chacun qu'il est muni d'un viatique qui lui permettra de poursuivre toute sa vie durant son métier, sans avoir à se remettre fondamentalement en cause. Aussi de nombreux textes pourront encore être édictés, chacun ne se sentira en aucune manière contraint à les appliquer.

Cet inventaire des résistances au changement me paraissent tenir à deux transformations essentielles : un changement de l'identité professionnelle des professeurs et

un changement de la culture de l'organisation des établissements scolaires.

- L'identité professionnelle correspond à ce qui donne au professeur le sentiment d'être professionnel dans le domaine de l'enseignement.

Il y a une génération encore, le professeur était d'abord un spécialiste de l'enseignement d'une discipline. C'était le temps où les élèves étaient éduqués et où il suffisait de leur enseigner. Les référents forts auxquels s'accrocher étaient la matière à enseigner, une planification des activités selon le sacro-saint programme, des examens paraissant indiscutables, une relation pédagogique frontale que traduisait le bureau sur l'estrade.

Hier le spécialiste de l'enseignement est devenu un professionnel de l'apprentissage de sa matière. Instruire a cédé la place à aider à apprendre. C'était le temps où les élèves étaient encore fréquemment éduqués, où l'on commençait à s'intéresser aux différences, à penser avec Bourdieu que l'indifférence aux différences crée la différence. Les référents auxquels s'accrochaient les professeurs : la didactique des disciplines, une remise en cause des progressions avec davantage d'initiatives à prendre (la place des situations-problèmes), une relation pédagogique relevant davantage du côté à côté que du face à face. Le bureau derrière, la classe en rond.

Aujourd'hui, être enseignant, c'est être un professionnel de l'apprentissage d'une matière au service de l'éducation des élèves. Il ne s'agit plus simplement d'instruire ou de faire apprendre, mais de faire apprendre pour éduquer. C'est le temps où les élèves ne sont plus éduqués, où l'on se pose la question du vivre ensemble, du lien social. Les référents forts auxquels s'accrocher sont sans doute les mêmes que précédemment, plus la charte d'établissement, l'éducation à la citoyenneté, l'ambition d'une socialisation démocratique.

L'identité professionnelle au plan symbolique est aujourd'hui davantage du côté du don (savoir donner de soi sans être certain de recevoir en retour des remerciements, savoir inventer, créer, se remettre en cause) que du côté de la dette, ce qui était le cas hier (les élèves recevaient ce qui leur permettait de réussir).

- La culture d'établissement s'est aussi profondément modifiée.

Hier la culture des établissements pouvait être une

culture de la non-connaissance de l'autre, de l'individualisme, du chacun chez soi, sans fonction d'accompagnement ou de guide réel de la part du chef d'établissement, avec des parents généralement sur des strapontins, avec des élèves peu associés à leur destinée aux conseils de classe. Une culture de la maîtrise totale des process d'enseignement et du non-partage des compétences.

Aujourd'hui la culture des établissements conduit chaque professeur à s'ouvrir aux collègues, à s'intéresser aux parents et aux élèves, avec un directeur qui devient un portier des innovations. Une culture du partenariat et de la collégialité pour la résolution de problèmes.

Nous avons cherché à identifier des causes de la difficulté à voir le collège se transformer en situant ces dernières du côté des enseignants et des résistances qu'ils opposent au changement. Évidemment, il serait possible de prolonger cette réflexion en associant les autres acteurs sans lesquels le changement ne peut facilement advenir. Le chef d'établissement et les corps d'inspection en premier lieu, impulseurs, catalyseurs, accélérateurs ou inhibiteurs des transformations. Nous ne parlerons pas des élèves ni de leurs parents qui ne sont pas causes mais raisons des difficultés à se transformer. Le tableau peut paraître pessimiste, voire catastrophiste. Il ne suffit pas que le sociologue fasse une bonne analyse de la situation en éclairant les voies du changement. Il ne suffit pas que le pédagogue, le didacticien, l'administrateur situent en regard des mesures susceptibles de répondre aux problèmes posés. Encore faut-il accompagner. Au niveau des pratiques alternatives à installer (la formation peut y aider). Mais aussi au niveau des choix stratégiques auquel le changement conduit. On n'est plus là à répondre à la question : "comment le collège devra-t-il être demain ?", mais on est confronté à la question sempiternelle que le politique doit éclairer : "quel collège pour demain, pour quelle société ?". Et là, tout reste à faire.

Michel DEVELAY

Professeur

ISPEF - Lyon II

Université Louis Lumière

“LE COLLÈGE DE L’AN 2000” : PHILOSOPHIE ET ENSEIGNEMENTS DE LA CONSULTATION DE 1999 SUR LES COLLÈGES

MARIE DURU-BELLAT

La Ministre déléguée à l’Enseignement Scolaire, S. Royal, décide en automne 1998 d’engager un vaste débat sur le collège. L’idée s’impose qu’il convient de “faire quelque chose” au niveau collège, sans pour autant prétendre concocter de grande réforme. Le genre “consultation” est dans l’air du temps, mais il apparaît fondamental de ne pas avoir l’air de recommencer l’“opération lycée” conduite en 1998 par P. Meirieu, sous la houlette du Ministre C. Allègre. Émerge l’idée d’un débat proche du terrain, susceptible de déboucher sur des changements de prime abord modestes, ce qui ne veut pas dire sans portée, tant il est clair qu’il vaut mieux se donner les moyens de mettre en oeuvre effectivement quelques changements élémentaires que de décréter des grandes réformes dont on est sûr qu’elles ne seront jamais vraiment appliquées.

Un premier galop d’essai a pris place dès le printemps 1998, avec un audit de 10 collèges, conduit par une équipe de sociologues (sous la responsabilité de F. Dubet). Il a pris la forme d’une observation qualitative de certains aspects du fonctionnement du collège : organisation de la vie scolaire et du travail des élèves, relations avec les parents, division des tâches entre les personnels, etc. Ce travail, conduit par des équipes tripartites comprenant un membre des corps d’inspection, un membre de l’Éducation Nationale non directement impliqué dans l’établissement, et un chercheur, et ce sur la base d’une

grille d’observation, donnera lieu à un bref rapport dont la tonalité et la portée seront largement amplifiées dans le débat sur les collèges. L’organisation de celui-ci est confiée, à l’automne 1998, à F. Dubet, entouré d’un comité de pilotage restreint (A. Bergounioux, M. Duru-Bellat, R.-F. Gauthier).

UNE CONSULTATION POLITIQUE, MAIS UNE VRAIE CONSULTATION...

L’objectif de la consultation n’est pas de rouvrir le débat sur le principe du collège unique. Il s’agit de mettre à plat la distance entre ce principe et la réalité quotidienne du collège, distance que vivent non sans malaise les enseignants. Dans cette perspective, les échanges devraient se focaliser sur le “comment on fait pour mettre les pratiques en accord avec ces principes”. Il s’agit donc à la fois d’une opération clairement politique, et d’une consultation a priori ouverte. La consultation doit permettre au politique d’appréhender les changements qu’il sera possible d’insuffler, parce que les acteurs sont prêts à les accepter. Les “experts” sollicités pour organiser la consultation sont là pour concevoir les modalités d’expression les plus adéquates, et pour faire la synthèse des points de vue recueillis, et non, faut-il le préciser, pour élaborer un projet de collège

idéal, ni pour cautionner une réforme déjà dans les cartons. Il ne s'agit pas pour autant, pour les sociologues qui ont pris en charge cette opération (Dubet et Duru-Bellat), d'un travail de recherche "ordinaire". L'objectif de l'ensemble reste défini à un autre niveau, politique : plus que de produire des connaissances, il s'agit avant tout de permettre à chacun de s'exprimer, dans un cadre lui-même délimité par le politique. Ce cadre, le texte d'orientation qui lance en janvier 1999 la consultation le présente sans ambiguïté : c'est le collège pour tous. Le texte rappelle que le collège a vocation à accueillir tous les élèves et à leur permettre d'acquérir des connaissances communes. La diversification des itinéraires scolaires, si elle peut être préparée au collège, relève de l'après-collège. On rappelle par ailleurs que les objectifs du collège ne se réduisent pas à la maîtrise de connaissances, mais incluent également la formation des jeunes, à l'autonomie, la responsabilité, la citoyenneté...

Dans ce cadre délimité par le politique, les échanges, centrés sur les problèmes rencontrés et les solutions imaginables pour y faire face, doivent revêtir un aspect très opérationnel, puisque l'objectif est d'aboutir à des mesures prenant effet dès la rentrée 99. D'où un calendrier très serré, lui-même contraint par les diverses échéances scolaires. Ainsi, bien que la préparation ait pris place dès l'automne 1998 (avec de nombreux contacts avec les Recteurs, Inspecteurs Généraux, les divers syndicats de personnel et les associations de parents), la consultation ne peut commencer en janvier (du fait du climat parfois délicat créé par les négociations autour de la carte scolaire), ni vraiment en février (à cause des vacances). L'opération sera donc concentrée en mars-avril, puisque les conclusions doivent être présentées par le comité de pilotage lors d'un colloque fixé en mai, des décisions devant être annoncées par la Ministre en juin, pour mise en œuvre à la rentrée suivante. Le comité de pilotage a donc dû mener en trois mois, en parallèle, un travail assez classique (pour un chercheur) d'enquête par questionnaire (depuis la construction du questionnaire jusqu'à son dépouillement, son codage, son exploitation informatique), d'observations sur le terrain, et un travail plus inédit de consultations politiques (parents d'élèves, syndicats...), centré sur l'analyse faite par les différents partenaires des problèmes du collège.

Une caractéristique obsessionnelle de la consultation

collège, ne serait-ce que pour afficher un contraste avec la consultation sur les lycées (du moins telle qu'elle a été perçue), c'est le souci de la concertation. Cela s'est traduit par un nombre impressionnant de "navettes" entre le politique, le comité de pilotage et les différents partenaires, tant sur le texte d'orientation de la consultation, que sur le questionnaire devant servir de support aux débats. Cette grille délimitait un nombre assez important de grandes questions (une vingtaine) : quelles sont les compétences communes que devraient acquérir les élèves au collège, comment améliorer les conditions de travail des élèves et aider ceux d'entre eux qui éprouvent de grandes difficultés ? Comment organiser les passages entre le collège et les scolarités en amont et en aval, que faire face à l'hétérogénéité des élèves mais aussi des collèges ? Comment organiser la vie scolaire, et y associer les parents ? Faut-il développer l'autonomie et l'évaluation des établissements, etc.

Le souci de concertation s'est traduit également par la multiplication des canaux d'expression, autour de cette même trame. Tout d'abord, une centaine de débats ont été organisés dans des collèges volontaires, débats animés par un membre du comité de pilotage ou un chercheur délégué par celui-ci (en général un enseignant-chercheur en sciences de l'éducation ou en sociologie). Par ailleurs, tous les collèges publics et privés sous contrat ont eu à remplir le même questionnaire, en général à partir d'un débat interne. Des forums académiques ont par ailleurs été organisés, pour permettre aux différents partenaires de s'exprimer de manière plus formelle, mais aussi pour recueillir l'avis des élus locaux. Enfin, un forum a été ouvert sur internet par le CNDP, chacun pouvant ainsi réagir au texte d'orientation (qui y était affiché) et s'exprimer sur les divers aspects du questionnaire.

Le succès de l'opération, dans un contexte politique relativement tendu, n'était pas gagné à l'avance. Mais il faut croire que le besoin de s'exprimer était bien là, sur un niveau scolaire perçu comme quelque peu négligé ces dernières années. De fait, le comité de pilotage n'aura aucun mal à trouver une centaine de collèges pour des débats, tandis que par ailleurs environ 5 000 questionnaires seront retournés (sur les 7 000 établissements publics ou privés sous contrat que compte le pays). Du côté des différents partenaires, les associations de parents se sont réjouies du débat, même si sur le terrain, la participation des parents n'a pas, semble-t-il,

été optimale dans tous les collèges. En ce qui concerne les syndicats d'enseignants, leur attitude a sensiblement évolué : ils étaient au départ très méfiants (quelque peu "échaudés" par l'opération lycée), et avaient du mal à croire qu'il s'agissait vraiment d'un travail exploratoire, conduit par des chercheurs n'ayant pas déjà rédigé leurs conclusions. Mais ils n'ont pas cherché à entraver la consultation et se déclareront in fine intéressés par le rapport du groupe de pilotage, voire coresponsables du succès de cette dernière.

Le matériau ainsi collecté est important et varié : l'apport spécifique des débats en collèges est de faire percevoir comment, concrètement, les acteurs posent les problèmes, et aussi de faire sentir les zones de divergence entre enseignants, entre enseignants et parents... Les questionnaires apportent une information imparfaite, en particulier parce qu'on ne sait pas toujours qui les a remplis, et après quelle procédure de concertation ; mais leur exploitation permet d'effectuer des comptages, de dégager des points de vue majoritaires sur les différentes questions, ce qui relativise certaines impressions, parfois relativement sombres, issues des débats. Il faut dire que les collèges volontaires pour les débats étaient plus fréquemment des collèges "à problème" : les collèges de ZEP y sont fortement sur-représentés (22% des établissements contre à peine 14% au niveau national), et donc ceux qui accueillent le public scolaire le plus difficile. Cette sur-représentation des collèges les plus populaires existe aussi, mais de manière très atténuée, dans la population de collèges ayant retourné le questionnaire ; cette dernière reste néanmoins assez proche des moyennes nationales pour que l'on puisse considérer les points de vue exprimés comme représentatifs de l'ensemble des collèges. C'est davantage les conditions de la consultation qui doivent rendre prudents quant à la généralisabilité des résultats. En particulier, l'exploitation chiffrée sera conduite sur les réponses des établissements, réponses dont on il est difficile d'estimer la nature collective (majoritaire, ou résultant de tel ou tel rapport de force ?), ou individuelle (exprimant alors l'avis du chef d'établissement) ; il est également difficile d'évaluer l'authenticité des réponses, dans le cadre d'une consultation officielle pouvant

induire à la fois des biais de conformité (renvoyant ainsi une image un peu policée des conflits qui traversent le corps enseignant), et un durcissement des problèmes, puisque la logique, au moins telle qu'elle est perçue, de la consultation, appelle l'expression de "revendications"... Pour toutes ces raisons, les estimations chiffrées doivent donc être considérées comme des ordres de grandeur, sachant en outre que les taux de non réponse ont été parfois élevés (variant de moins de 5% aux questions portant sur les contenus de formation à... 80% à la question précise portant sur la façon d'associer les enseignants à l'évaluation des résultats de leur établissement). Notons enfin que, par souci de transparence, tant la grille de codage que le fichier informatique construit à partir des réponses ont été, en temps réel, mis à disposition sur le site internet.

CONSENSUS ET DIVERGENCES...

Parmi les impressions dominantes, il faut d'emblée souligner que c'est l'expression des difficultés des enseignants qui frappe, notamment à l'occasion des débats en collège. Une autre impression générale mérite d'être notée, à savoir le contraste entre l'extrême variété des collèges et la force des prises de positions communes à tous, au-delà de cette variété des contextes.

Il serait fastidieux de reprendre ici l'ensemble des résultats de la consultation¹. Nous avons choisi de partir ici des questions pédagogiques sur la gestion du temps et l'aide aux élèves, dans la mesure où elles débouchent vite sur la question plus politique de la prise en compte des différences entre élèves, et donc sur le thème des parcours au collège et de leur diversification. Avec, en filigrane, la question tout aussi politique de la gestion des différences entre établissements cette fois.

ORGANISER AU MIEUX LE TEMPS SCOLAIRE ET AIDER LES ÉLÈVES, MAIS JUSQU'OU ?

En ce qui concerne le temps scolaire, c'est la critique de son caractère rigide qui domine ; il y a là un consensus

1 Ils ont fait l'objet d'un rapport paru à la Documentation française à l'automne 1999 : F. Dubet, A. Bergounioux, M. Duru-Bellat, R.-F. Gauthier, *Le collège de l'an 2000*. On se reportera aussi à F. Dubet et M. Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Le Seuil, 2000.

massif (seules 10% des réponses défendent le découpage traditionnel une heure/un cours). On préconise donc une modulation du temps selon les matières, ou (avec une moindre fréquence) le niveau des élèves. Plus largement, c'est toute l'organisation du temps (sur l'année) qui devrait pouvoir être modulée, pour mieux tenir compte de la diversité des élèves mais aussi de projets pédagogiques spécifiques.

Mais jusqu'où aller en matière de gestion locale de cette souplesse ? On retrouve ici un des dilemmes auquel ont à faire face les enseignants : on souhaite avoir une certaine marge de manœuvre au niveau local, mais on en pressent les effets pervers possibles. Ce dilemme s'exprime clairement à travers la question sur les fourchettes horaires, qui divise profondément les enseignants (environ 53% des réponses expriment des réticences, contre 47% de réponses favorables). Ce n'est pas forcément le principe de la souplesse horaire qui est critiqué, mais les dérives possibles au niveau de la pratique : elles risquent de se traduire par un fonctionnement aux horaires planchers, elles sont susceptibles d'entraîner des différences entre établissements, brouillant ainsi les références nationales ; mais en même temps, elles permettent aux établissements de développer des projets, elles sont une source d'autonomie...

Ce souci d'autonomie et de souplesse, pour s'adapter aux élèves tels qu'ils sont, se retrouve dans les débats autour des diverses formes d'aide aux élèves, dominés par l'idéal de l'individualisation, et aussi la conviction que l'école est responsable de cette aide aux élèves (le travail à la maison étant critiqué comme susceptible d'accroître les inégalités). Les formules de type études dirigées, soutien et aide méthodologique, groupes de besoins, sont plébiscitées. Seuls les parcours diversifiés font l'objet d'interrogations, centrées sur leur finalité pédagogique : s'agit-il de développer des perspectives interdisciplinaires, de s'adapter à la diversité des intérêts des élèves, ou encore de diversifier les formes d'excellence et, dans ce cas, il faut les développer pour tous les élèves... Ou bien s'agit-il avant tout de pratiquer une pédagogie du détour, les parcours étant alors un instrument de remédiation ?

Mais jusqu'où aller dans la remédiation ? Avec, en filigrane, la question de savoir s'il y a un niveau de difficulté tel qu'il entraîne un saut qualitatif... Le thème des élèves en "grande difficulté" est très régnant et divise les

enseignants : suffirait-il de mobiliser avec une plus grande intensité les solutions pédagogiques préconisées pour le traitement de la difficulté courante (effectifs plus réduits, suivi plus individualisé...), ou bien faut-il envisager des structures et des parcours spécifiques ? Environ un quart des réponses vont en ce sens (défendant des structures spécifiques), soit un peu plus que la piste ne prévoyant que du "pédagogique renforcé".

Cette "tentation du spécifique" (qui concerne autant les structures que le personnel) s'exprime sans état d'âme à propos des SEGPA. Leurs élèves sont en effet perçus comme spécifiques, puisque recrutés sur la base de tests. Un traitement spécifique apparaît donc pleinement justifié dans leur cas. Tout le débat se situe dans les contours, dans la frontière de cette prise en compte explicite de la spécificité, et plus simplement de la difficulté.

L'OPPORTUNITÉ DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

Cette interrogation débouche sur des débats parfois vifs autour de l'opportunité d'une formation unique, uniforme, dans des classes mêlant tous les élèves, dans des itinéraires non diversifiés.

Les enseignants et les parents sont parfaitement conscients du fait qu'à travers le mode de constitution des classes, peuvent se construire des parcours de fait bien différents. Mais est-ce possible de réunir tous les élèves dans des classes hétérogènes ? La réponse dominante est de type "oui mais"... D'un côté, peu de réponses mettent en avant l'intérêt pédagogique intrinsèque des classes hétérogènes (plus stimulantes), mais de l'autre, seule une minorité (non négligeable, de l'ordre de 23% des réponses) conteste de manière frontale ce mode de groupement comme démagogique et néfaste aux élèves les plus forts et les plus faibles.

Dans la majorité des cas, le dilemme est donc le suivant : d'un côté les classes homogènes ne sont pas satisfaisantes (en particulier les classes regroupant les plus faibles sont ingérables et accentuent les inégalités) ; mais de l'autre les classes hétérogènes ne le sont pas plus si on ne les aménage pas, soit en limitant les effectifs, soit en les doublant de groupes plus restreints de type groupes de besoin.

Sur le mode de groupement comme sur le temps scolaire, c'est le besoin d'une souplesse gérée localement

qui est affirmé avec force. On souligne aussi la nécessité de ne pas faire de cette question une affaire idéologique, mais bien de la traiter de manière pragmatique dans les collèges. Par exemple, il ne faudrait pas sacrifier trop vite les classes à option par crainte qu'elles ne virent aux classes de niveau (mais plutôt mieux en gérer l'accès).

L'ambivalence est moindre concernant les classes et dispositifs spécifiques (3^e d'insertion par exemple), rarement contestés pour les dérives ségrégatives possibles (10% seulement des réponses vont en ce sens). Une grande majorité s'y rallie, la nécessité de prévoir une certaine diversification au sein du collège étant soulignée dans 28% des réponses. Quand on prend pour référence le public spécifique des classes et dispositifs spécifiques actuels, l'idée de parcours spécifique ne choque pas, au contraire (elle n'est pas perçue comme remettant en cause le collège unique). Mais à condition que l'on contrôle bien l'accès à ces structures (en veillant notamment à ne pas confondre critères intellectuels et critères comportementaux et sociaux), et que l'on ne sépare pas complètement les élèves ("sinon c'est la méconnaissance de l'autre, la porte ouverte à la violence"). Et surtout qu'on ne retombe pas sur des filières figées. L'idée dominante, c'est de moduler et de diversifier sans tabou, pour éviter précisément les filières qui casseraient le collège. Question d'équilibre...

Un équilibre débattu parfois avec passion dans la question consacrée aux cycles, et plus largement aux parcours au collège. Certaines dimensions des cycles actuels ne posent pas de problème ; par exemple, on apprécie que le cycle d'adaptation permette de se centrer spécifiquement sur la liaison CM2/6^e. D'autres sont moins prégnants, quoique problématique, par exemple l'insuffisante liaison 3^e/2^{de}. Par contre, la discussion est vive autour de la diversification des parcours et l'orientation. Les cycles actuels et notamment le cycle central sont bien perçus comme "garantissant le collège pour tous". Et on les critique essentiellement sous cet angle : ne verrouillent-ils pas trop l'orientation ? Environ un cinquième des réponses déplorent que les cycles actuels ne permettent pas d'orienter à l'issue de chacun d'entre eux (notamment en fin de 4^e), voire à l'issue de chaque année. S'y ajoute le souhait d'une palette plus large d'orientation dans le dernier cycle du collège (près de 7% des réponses).

Soit un total de 37% de réponses exprimant une réticence face à un parcours unique, sans évaluation sanction ni orientation. Ce chiffre n'est pas faible, mais il doit être relativisé dans la mesure où l'on travaille sur des réponses (qui souvent sont associées chez les participants les plus engagés). Cette opposition à l'organisation actuelle du collège correspond sans doute plus à 20-25% des réponses des collèges.

Mais il n'y a pas dans cette position qu'opposition à un parcours unique, il y a aussi le souci de diversifier "positivement" les parcours et les formations, en donnant une plus grande place à l'orientation vers la vie professionnelle, et en valorisant une palette plus large de compétences et d'intérêts chez les élèves. On souhaite "orienter" mais le fonctionnement actuel de l'orientation ne satisfait pas, à la fois parce que l'école est coupée du monde professionnel et parce que l'élève n'apprend pas assez à se connaître et à faire des projets. On défend, pour tous les élèves, une plus grande ouverture vers l'univers des formations professionnelles, et une valorisation d'une gamme plus large de compétences et d'intérêts.

Sur toutes ces questions, les positions tranchées sont rares : si un peu plus d'une réponse sur dix défend les vertus intrinsèques des classes hétérogènes, on retrouve cette même proportion pour rejeter les classes et les dispositifs spécifiques à cause de leur potentiel ségrégatif. De l'autre côté, des propos parfois violents contre le collège unique s'expriment dans les réponses, avec une fréquence rarement supérieure à 5% : il ne faut pas intégrer les élèves de SEGPA dans les collèges, les classes hétérogènes nivellent par le bas, le collège unique et sa volonté de brassage est une voie démagogique, ou encore (mais on atteint ici entre 12% et 13% des réponses), il faut prévoir des filières spécifiques pour les élèves forts, ou les élèves faibles...

C'est donc l'ambivalence qui domine. Si des critiques frontales des classes hétérogènes s'expriment dans 23,3% des réponses, la très grande majorité pose des conditions au fonctionnement des classes hétérogènes. Si le développement d'orientations plus précoces est défendu au total dans 37% des réponses, on ne remet pas par ailleurs en cause le fait d'admettre tous les élèves au collège et d'y déployer d'emblée et de manière continue des stratégies pédagogiques variées pour combler les lacunes et aider les élèves. Si on admet qu'il faut parfois adapter les contenus et les parcours, ce n'est que

dans le cas, perçu comme particulier, des élèves en grande difficulté.

La majorité des membres des communautés éducatives semble donc profondément et douloureusement partagée entre le respect du cadre actuel du collège, qui, plus qu'un cadre est aussi un idéal, et les difficultés de sa mise en œuvre au quotidien.

Néanmoins, il existe quelques clivages entre collègues. Les réponses des collègues de ZEP défendent une certaine autonomie pédagogique, réclamant notamment davantage de souplesse horaire. Ils sont particulièrement sensibles au fait que le travail à la maison risque d'accroître les inégalités sociales entre élèves, d'où leur intérêt pour un suivi plus individualisé. Par ailleurs, ces collègues sont également plus portés à défendre les classes hétérogènes pour leurs vertus intrinsèques. Mais ils craignent de faire fuir ainsi les meilleurs élèves, et défendent plutôt le maintien de classes à option. Enfin, même s'ils sont particulièrement sensibles aux difficultés de la liaison collège/lycées, sans doute parce qu'un certain nombre de problèmes s'y révèlent, ils restent plus souvent opposés à toute sélection ou orientation précoces avant la fin du collège.

Les établissements qui scolarisent le public le plus favorisé présentent les réticences les plus marquées à l'uniformité des contenus et des parcours au sein du collège. Ce qui est typique de leurs réponses, c'est leur désir de maintenir, dans des filières spécifiques dotées de personnel spécialisé, les élèves en grande difficulté, élèves auxquels on devrait par ailleurs proposer des orientations plus précoces (mais on parle en l'occurrence d'élèves qui ne sont pas les vôtres...). En outre, les classes de niveau homogènes y sont plus souvent défendues, tant on est convaincu que l'hétérogénéité des classes entraînerait un nivellement par le bas. En bref, ces établissements se font les chantres d'une diversification des parcours en fonction des "aptitudes" des élèves.

Les collègues privés, bien qu'accueillant un public favorisé, ne s'en démarquent pas moins assez souvent des collègues publics les moins populaires : même s'ils ont tendance à défendre eux aussi les classes de niveau, ils sont hostiles à toute orientation avant la fin du collège et donc à toutes les filières ou dispositifs spécifiques, plus portés semble-t-il à adopter des solutions pédagogiques pour retenir les plus faibles de leurs élèves (qui sont par ailleurs des clients).

LE PILOTAGE, POUR CONTENIR LES INÉGALITÉS ENTRE ÉTABLISSEMENTS, CAPITALISER LES INNOVATIONS LOCALES ET PRÉSERVER L'UNITÉ DU SYSTÈME

À cette incertitude sur les parcours (comment diversifier sans introduire des inégalités et de la ségrégation ?), s'ajoute une inquiétude très largement partagée sur les inégalités entre établissements, puisque seulement 3% des réponses posent explicitement qu'il n'y a pas lieu de chercher à limiter ou à contrôler les inégalités entre collèges. La majorité des réponses traduit la conviction que l'école peut quelque chose en la matière, soit revoir ou mieux faire respecter la carte scolaire (environ un cinquième des réponses), soit, avec une fréquence comparable, agir au niveau de l'"offre" des collèges (corrigeant les inégalités par une discrimination positive, ou permettant à tous les collèges de proposer une offre attractive).

Mais à quel niveau doit se faire cette régulation ? La question de l'autonomie des établissements refait surgir les mêmes dilemmes qu'à propos des fourchettes horaires. De même qu'une petite moitié des réponses se prononçait en faveur des fourchettes, pour gérer au niveau local des projets notamment, on compte 48% d'opinions défendant l'autonomie des établissements, et son développement (à travers le projet d'établissement ou les fourchettes horaires). Mais une réserve méfiante s'exprime dans 30% des réponses, avec pour argument essentiel la nécessité de préserver un cadre commun (avec sur ce point une position très spécifique aux collèges privés, plus attachés à l'autonomie et nettement moins portés à en dénoncer les dangers). Si néanmoins une certaine gestion locale de l'autonomie est préconisée, elle requiert, aux dires des répondants, un renforcement du rôle des chefs d'établissements et des équipes qui les entourent.

Par contre, le thème du pilotage des établissements au niveau académique est beaucoup moins présent, semble-t-il, dans les communautés éducatives. Ce thème n'était pas abordé de manière directe, mais une question concernait l'évaluation des établissements. De fait, c'est une des questions dont le taux de non réponse est le plus élevé. Mais parmi les réponses exprimées, une majorité se dégage pour défendre une évaluation du "degré de réalisation" des objectifs et des projets de

chaque établissement, cette évaluation étant faite avant tout par les personnels. Une certaine méfiance se manifeste (dans un peu plus d'un quart des réponses) par rapport à ce qui serait une évaluation conduite de l'extérieure, dont on craint qu'elle se focalise sur les résultats des élèves et ne vienne au palmarès, ou encore qu'elle ignore les disparités de moyens dont disposent les établissements.

On peut s'étonner, pour conclure, de la faible percée de la thématique du pilotage des établissements, alors même qu'un net consensus règne autour de la nécessité de limiter les écarts entre établissements et la concurrence qui en découle, ou encore que l'autonomie inquiète, dans 30% des réponses, à nouveau parce qu'elle serait porteuse d'inégalités entre collèges. On s'étonnera moins de ne pas voir abordée la question du pilotage "inter-académique", dans une consultation très proche du terrain, mais la tonalité des propos laisse à penser que les disparités de moyens entre académies, sans doute plus méconnues que les disparités entre établissements, susciteraient la même condamnation.

Si, sur le terrain, on semble s'accorder à envisager un travail d'équipe plus consistant autour du chef d'établissement. Si l'idée d'une évaluation des établissements fait son chemin, les réponses des collèges restent peu disertes sur le "comment faire" pour que l'autonomie, à laquelle une forte majorité n'est pas prête à renoncer, ne vienne pas durcir plus encore cette tendance à la ségrégation entre collèges que nourrissent par ailleurs l'évolution de certains quartiers et les stratégies des familles. Cette "régulation de proximité" constitue pourtant l'enjeu crucial du pilotage des établissements.

En conclusion, on peut souligner que si peu de voix s'élèvent aujourd'hui pour contester de manière frontale le concept de collège unique, le danger apparaît réel d'une dérive vers le collège pour chacun. Les questions cruciales du collège restent en suspens, notamment les contours de la formation commune et le dosage à établir entre formation commune et différenciation. Certes, on ne peut qu'être frappé par le foisonnement d'initiatives que révèlent les observations en collège. Mais ceci est d'une certaine manière à la fois tonique et inquiétant : que penser, par exemple, de l'"invention" de classes pour élèves en difficulté, de "pseudo-SES" (ou SEGPA), initiatives locales très opaques pour les familles ? Le besoin de cadrage politique clair est au total évident. Il ne saurait se réduire à une liste, fût-elle, aux dires des syndicats d'enseignants eux-mêmes, consistante, de mesures telle que celle qui a suivi la consultation². Notons enfin, que sur tous ces aspects, les chercheurs en Éducation ont vraisemblablement des choses à dire : alors même que la consultation révèle sans fards le manque de culture sociologique et historique des enseignants (avec beaucoup d'idées reçues, une absence de connaissance des pays voisins, ou de l'histoire, nourrissant le mythe de l'école républicaine...), les chercheurs pourraient se sentir quelque responsabilité quant à l'"instruction" des demandes du politique. Cette consultation, qui se situe dans l'entre-deux entre politique et recherche, en illustre à la fois la nécessité et les difficultés.

Marie DURU-BELLAT
*Université de Bourgogne
et IREDU-CNRS*

2 Cf. Le BO spécial : Le collège de l'an 2000 (texte d'orientation et présentation des mesures), supplément au BO n° 23 du 10/06/1999.

LES COLLÈGES DU COLLÈGE UNIQUE À CELUI DE L'AN 2000

PAUL ESQUIEU

L'instauration du collège unique par la loi du 11 juillet 1975 (dite "Loi Haby") constituait assurément un redoutable défi pour notre système éducatif, l'accomplissement d'une ambition, d'un processus de profonde transformation et unification de notre système éducatif, engagé avec l'avènement de la V^e République, mais dont les bases étaient bien plus anciennes. Déjà en 1946, Langevin et Wallon avaient voulu mettre en œuvre ce projet esquissé avant guerre. Voulant rompre avec l'ordre ancien, injuste, qui séparait radicalement enseignement primaire et secondaire, ils voulaient conduire l'école "à l'égalité effective, à l'égalité sociale, correspondant aux talents et aux vertus". La démocratisation apparaît d'autant plus nécessaire que le redressement économique du pays demande alors de "puiser des forces intellectuelles nouvelles dans toutes les couches de la nation".

Les années 1960, avec le prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, avaient connu l'irruption de l'ensemble des enfants dans l'enseignement secondaire ; mais elles n'avaient pas supprimé le tri, largement social, qui intervenait dès l'admission dans les différentes filières de 6^e. La véritable unicité dut attendre 1975. Elle répondait à une double préoccupation, démocratique ou sociale mais aussi économique, comme en témoignent le texte même de la loi, et les attendus du rapport Legendre :

"L'école est en crise. L'inadaptation de l'école aux besoins éducatifs réels est un phénomène mondial".

"L'école n'est pas le lieu privilégié de l'acquisition et de

la transmission du savoir pour une élite sociale. On lui impose le devoir d'égalisation des chances".

L'article 4 de la loi précise la nature et le contenu du changement : "Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire, en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. Elle repose sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts".

QUELLE CONCEPTION DU COLLÈGE UNIQUE ?

Le collège unique est bien au cœur de cette tension "centrale" qui anime et agite notre système d'enseignement, qui veut concilier la "promotion de tous et la sélection des meilleurs" (selon l'expression de Paul Langevin), l'élévation générale des niveaux de formation, et le souci de dégager une élite républicaine, promise par son mérite et non sa naissance à l'exercice des plus hautes responsabilités.

Tension entre deux écoles de pensée, l'une élitiste, l'autre égalitaire, entre les partisans d'un enseignement secondaire qui sache s'ajuster à un nouveau public, bien plus large (qui pouvait le conduire à une sorte de "primarisation") ou bien ceux qui n'entendaient pas dénaturer les humanités (latin) propres au secondaire. Séparation culturelle que l'on retrouvait aussi parmi les

enseignants, PEGC, certifiés ou agrégés, rassemblés dans le nouveau collège.

L'instauration du collège unique n'était cependant pas synonyme d'uniformisation : elle s'est accompagnée d'une série d'autres mesures et réformes qui dessinaient un nouveau paysage éducatif, d'autres modes de fonctionnement.

Réforme d'abord des procédures d'orientation (dont un rapport au Premier ministre avait dénoncé l'inadaptation et l'inefficacité en 1973), instaurant un dialogue entre l'institution scolaire et les familles.

Décision, la même année, de donner davantage de marges de manœuvre aux établissements : la circulaire du 27 mars 1973 prévoit qu'un contingent de l'horaire annuel de cours, le 10% pédagogique "Fontanet", soit librement consacré à des activités originales, proposées par des enseignants et des élèves volontaires. Mesure qui se fondera plus tard dans les projets d'action éducative (PAE), puis les projets d'établissement.

L'élargissement de l'autonomie se voyait également concrétisé par le décret du 28 décembre 1976, accordant aux collèges et lycées le statut d'établissement public d'enseignement (EPL), sous l'autorité d'un chef d'établissement, et d'un conseil d'établissement chargé d'en équilibrer le budget.

DÈS LA FIN DES ANNÉES 1970, LES PREMIÈRES DIFFICULTÉS

Malgré son long mûrissement, la réforme du collège unique secoue le système, en plongeant tous les enfants dans le même "bain", pour un même enseignement, avec un espoir commun de réussite scolaire. La transition est brutale. Mais le système saura rapidement "se défendre contre l'unicité de traitement".

Les barrières ne sont abolies qu'en apparence. Le tronc commun ne vaut que pour les deux premières années du collège : le "cycle d'observation". Au-delà, on continue de sélectionner, sans doute moins visiblement qu'avant, mais les "victimes" (exclues du "cycle d'orientation" de 4^e et 3^e) restent à peu près les mêmes. Dès la fin de 5^e, de nombreux élèves, pratiquement un quart à la fin des années 1970, remplissent les classes pré-professionnelles de niveau (CPPN), et les classes préparatoires à un CAP en 3 ans. Les voies d'éviction subsistent, et les redoublements vont se multiplier, notamment pour

ceux qui avaient déjà subi le même sort dans le primaire. Leur retard sur les autres se creuse, réduisant d'autant leurs chances de poursuivre des études longues. Malgré les profondes transformations opérées, la réalité a du mal à suivre et la décennie 1975-1985 vit plutôt sous le signe du statu quo : la machine scolaire contrôle et maîtrise les flux d'élèves.

Ce vaste brassage, collectif, des jeunes collégiens fait en revanche ressortir tout ce qui les distingue, leur triple hétérogénéité de niveau, de socialisation et d'aspirations. En étalonnant les valeurs, le collège unique fait émerger la notion d'échec scolaire, non pas absolu, mais relatif : le niveau global ne baisse pas, mais le système rend visibles les différences, et les sanctionne. Ce qui nourrira durablement les déceptions et rancœurs de ceux qui avaient cru à l'illusion de l'égalité des chances, ceux que l'on a pu appeler les "exclus de l'intérieur".

DÉBUT DES ANNÉES 1980 : PREMIÈRE TENTATIVE DE RÉNOVATION

L'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 sonne l'heure des premiers bilans. La première cohorte d'élèves accueillis en collège unique, à la rentrée 1977, vient de vivre ses quatre années de premier cycle. Tous n'ont pu, loin de là, arriver au terme du parcours. En fin de 5^e, les redoublements sont passés de 6,5 à 13%, et la même tendance gagne la classe de 3^e. Tandis que l'enseignement primaire réduit régulièrement le retard des écoliers, le collège fait un usage plus qu'intensif d'une méthode "classique", dont on sait les limites et la relative inefficacité.

Le collège s'est ouvert à tout le monde, en conservant des programmes et un mode de fonctionnement adaptés à une minorité. La discrimination a disparu, pour laisser place à une "distillation fractionnée", moins brutale mais aboutissant à des résultats voisins, seulement différés.

Il s'agissait de rectifier rapidement le tir, ce qui viendra avec les travaux de la commission Legrand, au moment même du lancement de la politique des ZEP. Le rapport "Pour un collège démocratique" dénonce ainsi la situation : "La création de l'École unique, en soumettant de façon volontaire et institutionnelle tous les enfants au régime intellectuel", fait apparaître la violence de ces dispositions par l'échec et l'éviction". S'engage alors, en 1982,

un vaste mouvement de rénovation, où les remèdes sont d'abord pédagogiques. Il faut trouver des modes d'enseignement plus adaptés, recourant à des méthodes actives, qui en appellent aux initiatives des enfants, mettent en jeu leurs différentes aptitudes. Elles s'opposent au style dogmatique, volontiers magistral, qui prévaut encore dans l'enseignement secondaire. D'une compréhension individuelle de l'échec scolaire (paresse, désintérêt, lacunes de l'élève), on veut passer à une compréhension plus collective, qui responsabilise le système scolaire et son personnel.

La rénovation comporte aussi la dimension de bien-être. À la concurrence, à l'émulation, il faut préférer la solidarité. La circulaire du 2 juin 1982 fixe ainsi trois grands objectifs prioritaires : "la réussite scolaire, la formation de la personnalité de chacun, l'instauration d'un climat de communauté scolaire". Chaque collège est appelé à proposer un contrat éducatif, qui aboutisse à un projet de collège "*première étape de sa rénovation et première expression de son autonomie*". L'organisation pédagogique reste le problème le plus préoccupant. L'expérience des PAE, et la réflexion conduite au colloque de Souillac en octobre 1982 débouchent sur la notion de projet d'établissement, qui prendra corps à la rentrée 1984. On programme l'extinction progressive des CPPN, la mise en place des 4^{es} et 3^{es} expérimentales en LEP, qui doivent faciliter l'accès au niveau de fin de 3^e en intégrant une forte proportion de formation technologique. Elles prendront la dénomination de 4^{es} et 3^{es} technologiques en 1985.

La fin du ministère Savary viendra clore cette phase foisonnante, qui veut sortir le collège de ses impasses ou contradictions, mais réveille aussi les polémiques et un discours de la "restauration". Face aux dérives prétendues du pédagogisme, fleurissent les plaidoyers incisifs et les pamphlets passionnés : "*L'enseignement en détresse*" de J. de Romilly, "*Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*" de M.T. Maschino, "*Le massacre des innocents*" de M. Jumilhac, "*Le poisson rouge dans le Perrier*" de Despin et Bartholy ou "*De l'école*" de J.-C. Milner.

FIN DES ANNÉES 1980, ET L'IRRUPTION DE L'OBJECTIF DES 80%

L'arrivée du ministre Chevènement marque sans doute le retour à une conception plus classique de l'école,

républicaine et recentrée sur ses tâches fondamentales de transmission du savoir. Elle se voit assigner un grand objectif mobilisateur : conduire d'ici la fin du siècle 80% d'une génération au niveau du baccalauréat (le rapport rédigé en 1983 par Antoine Prost sur "*Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*" parlait seulement de 80% d'élèves scolarisés dans les seconds cycles). Comme, en 1985, nous n'en étions qu'à 35% de candidats au baccalauréat, il s'agissait bien d'un nouveau défi pour notre enseignement secondaire.

Si les élèves de LP voient, avec la création du baccalauréat professionnel, s'ouvrir de nouvelles possibilités de poursuites d'études, plus en amont, il s'agissait de tarir les orientations précoces vers le CAP, jugé trop spécialisé, voire obsolète. Les nouvelles 4^{es} et 3^{es} technologiques sont censées préserver toutes chances de poursuite ultérieure des études ; mais cela restera un vœu pieux, les passages en seconde indifférenciée du lycée n'ayant jamais décollé au-delà de 2 ou 3%. Se substituant aux anciennes préparations au CAP, elles en récupèrent les élèves en retard, issus des mêmes milieux sociaux. L'habillement et les contenus avaient changé, pas le recrutement. Parmi les 160 000 élèves accueillis en classes technologiques en 1990, les deux tiers comptaient au moins deux ans de retard, soit à peu de choses près la proportion observée en classes préparatoires au CAP en 1985. Quant à l'origine sociale des élèves de l'enseignement secondaire public, elle montre qu'en 1996 la part des enfants d'ouvriers, de personnes sans activité ou au chômage, égale à 42% en classe de 6^e et seulement 37% en 3^e générale, approche en revanche de 60% dans les classes technologiques, qui conduisent le plus souvent à un BEP.

L'objectif des 80%, repris en 1986 par le ministre Monory, inscrit dans la loi d'orientation de 1989, qui répond à une demande sociale certaine et à un besoin économique d'élever les niveaux de formation, va cependant bénéficier d'un large consensus auprès de l'institution scolaire et de ses responsables. Il va engager une dynamique forte, et faire brutalement évoluer les flux d'élèves.

En quelques années, en fin de 5^e, les passages vers les 4^{es} préparatoires, divisés par 5, descendent en dessous de 2%, comme les passages en CPPN, en baisse depuis le début des années 1980. Partout les redoublements diminuent, de 6 points en 5^e, 5 points en 3^e, 3 points en 6^e et 4^e. Non seulement les élèves atteignent des niveaux plus

élevés, mais ils franchissent plus vite les classes ; les parcours scolaires deviennent plus fluides, personne n'osant aller à contre-courant des progrès envisagés. Cette soudaine accélération se fait au profit principal de l'enseignement général : en l'espace de 6 ans, de 1984 à 1990, le taux d'accès d'une génération en classe de seconde bondit de 40 à 57%.

LA DISPARITION DU PALIER D'ORIENTATION DE FIN DE 5^E

Le collège rendu unique ne l'était véritablement devenu qu'à moitié, dans les deux années du cycle d'observation. Voilà qu'il le devenait entièrement.

Les 4^{es} et 3^{es} technologiques n'enfermant plus, du moins sur le papier, le destin scolaire de leurs élèves, la cinquième ne peut plus être considérée comme un palier d'orientation. Tournant qu'entérinent le décret du 14 juin 1990 et la circulaire du 28 janvier 1991 relative à "l'accueil de tous les élèves dans le cycle d'orientation" : *"Deux possibilités sont offertes en fin de 5^e aux élèves, le redoublement ou le passage en classe de quatrième générale ou technologique. Le choix de l'option générale ou technologique revient à l'élève ou à sa famille"*.

La réalité tend une nouvelle fois à résister aux ambitions. Le collège cherche et explore les moyens de contourner l'unicité de traitement, qu'il ne sait décidément pas digérer. Le nouveau contrat pour l'école, présenté en 1994 à la Sorbonne par le ministre Bayrou, tente de mieux répondre à l'hétérogénéité persistante des élèves, première source des difficultés rencontrées par les professeurs de collège. Réponse pour partie "organisationnelle". Expérimentée sur un échantillon de 368 établissements, elle repose sur un nouveau découpage en 3 cycles : d'adaptation (6^e), central (5^e-4^e) et d'orientation (3^e). Le décret du 29 mai 1996, et les arrêtés concernant l'organisation des enseignements dans les différentes classes, viendront préciser les contours de ce nouveau collège, non plus unique, mais "pour tous". Si le collège "*dispense à tous les élèves, sans distinction, une formation générale qui doit leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire constitutifs d'une culture commune*" (article 2), "*il offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs intérêts. Ces réponses, qui ne sauraient se traduire par une organisation scolaire en filières, peuvent prendre*

la forme d'actions diversifiées relevant de l'autonomie des établissements" (article 5).

Ces projets reçoivent une application immédiate. Pour les classes de 6^e, chaque collège dispose d'une dotation de 26 heures hebdomadaires, distincte de l'horaire-élève compris entre 23 et 24 heures, au-delà desquelles sont organisées au moins deux heures d'études dirigées ou encadrées. On recommande aux établissements la mise en place de dispositifs de consolidation, qui peuvent prendre la forme de divisions différenciées, à petits effectifs, conçus pour permettre à certains élèves de renforcer les apprentissages fondamentaux.

La rénovation s'étend au cycle central. En 5^e l'horaire-élève est de 22 heures 30, auxquelles s'ajoute un "contingent globalisé" de 3 heures, visant la remotivation, le développement de compétences transversales ou transdisciplinaires. En 4^e, les classes technologiques qui s'étaient progressivement déplacées du LP vers les collèges, n'ont pas répondu aux attentes. Elles laissent place à de simples options technologiques, ou à des dispositifs d'aide et de soutien. Les élèves aux difficultés persistantes sont invités à construire un projet de formation : les plus de 14 ans bénéficient du nouveau dispositif des "classes d'initiation préprofessionnelle par alternance". Ce souci de diversification permet aussi à d'autres élèves, sans doute moins en difficulté, de retrouver dès la classe de 5^e la possibilité d'apprendre le latin, à raison de deux heures hebdomadaires financées en plus de la dotation normale de 25 heures 30.

DIVERSITÉ DES ÉLÈVES, DIVERSITÉ DES COLLÈGES ?

Ouverte à l'égalité des chances, l'école reste une formidable machine à déterminer les destins scolaires puis sociaux. Le collège, où se dessinent et se construisent les choix d'orientation ultérieurs, se trouve directement soumis à la pression sociale des parents, qui entendent bien utiliser toutes les portes que le système laisse ouvertes pour affirmer leur "différence" et sortir progressivement leurs enfants du lot commun.

Les ouvrages de Robert Ballion ont décrit les stratégies de consommateurs avertis qui se développent sur le "marché scolaire", nécessairement concurrentiel quand il échappe au régime strict de la sectorisation : le réseau privé n'y est pas soumis, et le secteur public a bénéficié

de certains assouplissements dans le courant des années 1980. Persuadés que tous les établissements ne se valent pas, les parents qui entendent exercer leur libre choix cherchent, moyennant une dérogation qu'ils se font fort d'obtenir, celui qui favorisera la réussite de leur progéniture. Un an après leur entrée en 6^e, 71% des parents scolarisent leur enfant dans le collège public du secteur, les proportions allant de 60% parmi les cadres à 77% pour les ouvriers, les enseignants restant les premiers à choisir un collège public hors secteur (16% contre 7% pour les agriculteurs).

D'autres collèges, souvent repoussoirs, cumulent en revanche les handicaps pour accueillir, dans des quartiers difficiles, le gros de populations plus modestes, et captives. Différentes études ont montré l'effet néfaste d'environnements aussi défavorables sur la progression des élèves, y compris les meilleurs, comme sur leurs possibilités d'orientation (phénomènes de sur-sélection relative, parfois liés à la carte scolaire).

Outre la dérogation, d'autres moyens restent disponibles (langues rares ou anciennes, classes bilingues) pour contourner la voie commune et constituer des regroupements homogènes, véritables classes de niveau déguisées. S'intéressant aux facteurs de différenciation sociale dans l'accès à un second cycle long, l'IREDU a pu dès lors évaluer qu'au milieu des années 1980 *"un tiers est joué en fin de primaire, un second tiers dans les écarts de réussite au collège, le dernier tiers tenant à la gestion de la carrière des élèves pendant les 4 années du 1^{er} cycle"*.

De telles pratiques semblent bien avoir renforcé, au cours des années 1990, les disparités de recrutement (repérées selon l'origine sociale, la nationalité, le retard à l'entrée en sixième) entre collèges, mais aussi entre classes. Cette *"polarisation sociale"* accrue renvoie pour une part aussi à l'augmentation de la ségrégation résidentielle, en particulier dans les grandes agglomérations. Elle accroît le risque d'aller vers une *"école à deux vitesses"*, de créer des *"effets ghetto"* rendant les conditions d'enseignement singulièrement difficiles, cristallisant des phénomènes de rejet de l'école ou de violence. Le ministère a choisi de lutter contre ces risques de dérive par la relance de la politique des ZEP. À la rentrée 1999, ce sont ainsi 825 collèges, soit un sur six, qui se retrouvent classés en zone prioritaire, contre 712 l'année précédente. Ils bénéficient de moyens renforcés, avec une moyenne de 21,4 élèves par classe, contre 24 dans les autres collèges publics. Les collèges dits sensi-

bles bénéficient pour leur part d'une concentration particulière de moyens supplémentaires, aides éducateurs ou personnels de santé.

ÉLÉMENTS D'UN ÉTAT DES LIEUX

Le collège unique atteint aujourd'hui son premier quart de siècle, mais sans avoir répondu aux espérances ; sur la base d'une consultation nationale pilotée par François Dubet, de nouveaux aménagements sont en préparation. Précisant son attachement au collège unique (*"j'en assume sans réserve l'ambition originelle, la promesse égalitaire et démocratique"*), Madame Ségolène Royal estime qu'il n'est pas victime d'une crise mais appelé à une mutation : *"le niveau monte mais l'écart se creuse entre les établissements et, au sein des collèges, entre les élèves."* ; avant de déplorer *"l'ennui et l'apathie en classe, si souvent évoqués dans la consultation nationale, au moins aussi souvent que les problèmes de violence"*.

L'état des lieux se veut *"sans complaisance"* et mérite quelques précisions.

S'agissant d'abord des acquis scolaires, on dispose d'un ensemble de résultats observés en début ou en fin de collège. En lecture, on sait qu'à dix ans d'intervalle (1987-1997), les performances obtenues en CM2 sont d'une grande stabilité. En 6^e, une étude récente entreprise à la demande de l'Observatoire national de la lecture a permis de mieux identifier les difficultés que rencontraient quelque 15% d'élèves : un peu plus de 4% ont des lacunes quasi générales dans tous les domaines, près de 8% n'exécutent les tâches qu'avec une extrême lenteur, près de 3% maîtrisent mieux les apprentissages fondamentaux mais se heurtent à des compétences plus *"complexes"*. Il y a bien persistance d'un *"noyau dur"* de l'échec en début de collège, rarement surmonté.

En fin de collège, on dispose des résultats obtenus dans différentes disciplines, sur des exercices semblables, par des élèves de 3^e générale en 1984, 1990 et 1995. Les collégiens de 1995 ont mieux réussi que leurs aînés les items de mathématiques et d'histoire-géographie (+ 6 points et + 9 points). En sciences de la vie et de la terre et en langues (anglais, allemand), la stabilité prévaut. Les performances ont en revanche baissé de 5 points en français. Ces résultats sont obtenus alors même que l'accès en classe de 3^e générale s'élargissait : à peine supérieur à 70% au début des années 1980, il dépassait 80% dix ans

plus tard et s'approche aujourd'hui de 90%. L'afflux en fin de collège de nouveaux élèves, manifestant sans doute une moindre maîtrise des connaissances scolaires que les autres, n'a donc pas entraîné de dégradation du niveau général. Il a en revanche permis de faire reculer le nombre de jeunes sortant de l'enseignement secondaire sans qualification, sans atteindre le lycée ou une classe terminale de formation professionnelle courte : il s'établit aujourd'hui à 57 000 (soit 8% d'une génération), contre environ le double il y a dix ans et 200 000 au cours des années 1970.

UNE IMPUISSANCE À RÉSOUDRE L'ÉCHEC SCOLAIRE

"L'école devrait être son propre recours", selon l'expression de Philippe Meirieu. Le suivi de cohortes d'élèves tout au long de leur scolarité confirme que le collège n'infléchit que rarement les inégalités de réussite qui se manifestent déjà à l'entrée en 6^e. Et qu'il a plutôt tendance à creuser les écarts.

Des élèves différents entrent au collège. Dans le panel 1989, 29% des nouveaux collégiens se signalent par leur retard, au-delà de l'âge normal de 11 ans. Aux évaluations nationales, les scores des 10% des élèves les plus faibles et des 10% les plus forts se situent dans un rapport de 1 à 3. Ces deux populations, d'élèves en retard ou présentant de graves lacunes, se recoupent largement et sont assez marquées socialement. Leurs chances de réussir "comme les autres" se révèlent fortement compromises.

Si l'on considère par exemple cette forme d'échec qui est (pour 9% des élèves du panel) de quitter l'école sans qualification, elle est à 80% le fait de retardataires en 6^e, à 39% de redoublants dès le CP, à 61% d'élèves situés dans le quartile inférieur lors des évaluations nationales. Ce même quart d'élèves le plus en difficulté en 6^e n'aura que 17% de chances d'accéder en seconde générale et technologique, contre 57% en moyenne, et 93% pour les élèves du quartile supérieur.

Le redoublement dès le primaire est tout aussi lourd de conséquences sur l'accès au lycée, qui dépasse 90% pour les élèves entrés au collège à 10 ans, atteint 74% pour ceux qui avaient 11 ans, 20% à 12 ans et 7% au-delà. Le redoublement au collège, devenu moins fréquent, n'améliore guère les choses : seulement 16% des redoublants au cycle d'observation iront en seconde.

Les redressements de situation existent pourtant : parmi les élèves qui présentaient les plus faibles résultats en français et mathématiques à l'entrée en 6^e, 17% ont pu entrer au lycée. Ces cas sont un peu plus fréquents parmi les familles favorisées et celles qui affichent les plus fortes demandes de formation ; à niveau quasiment égal aux évaluations, ils sont en revanche encore plus improbables pour les élèves les plus en retard, rattrapés par leur passé scolaire qui semble hypothéquer le plus lourdement leurs chances d'inverser le cours des choses. Renforcé par des stratégies de positionnement mieux ciblées, loin d'être socialement neutres, l'avantage que présentent dès la 6^e les enfants de cadres dans la maîtrise des savoirs scolaires (environ 15 points de plus que les enfants d'ouvriers) s'affirme massivement au sortir du collège : si le lycée accueille 57% des élèves du panel, la proportion dépasse 90% parmi les cadres qui rejettent fortement l'orientation en filières professionnelles. Par rapport aux LEGT, la sociologie des populations accueillies en LP tranche de manière éclatante.

Des trois spécialistes invités récemment dans les colonnes du *Monde de l'éducation* à livrer leur sentiment sur le collège unique, l'un répondait qu'il allait "mourir inéluctablement" (si on laissait les choses en l'état), le second qu'il n'était pas mort, puisqu'il "n'existe pas", le troisième qu'il reste une utopie, "un projet juste, qui n'a pas tenu ses promesses".

Le bilan est loin d'être négatif. Le collège a incontestablement évolué, pour s'adapter. Il a participé et contribué à l'atteinte de l'objectif des 80%. Mais il laisse encore trop d'enfants s'enliser dans l'échec et l'incompréhension même du sens des "études", sans réduire significativement les inégalités d'accès aux positions scolaires les plus recherchées, rentables ou prestigieuses.

Sans vouloir tenter ici une quelconque esquisse de solutions, qu'il soit seulement permis de faire deux remarques. On a le plus souvent, pour ce "collège unique, collège inique", ce "maillon faible" de notre système, soulevé la question du "comment faire", des méthodes (dont on retrouve une large panoplie dans les nouveaux projets de rénovation : remise à niveau, études dirigées, travaux croisés, nouvelles technologies, parcours diversifiés, sous la houlette de professeurs-coordonnateurs, adultes-tuteurs et aides-éducateurs...). Sans doute au détriment du "pour quoi faire" : quelle est donc cette

“culture commune, accordée à la société de leur temps” qu’appelait de ses vœux la réforme Haby de 1975 ? Et pourquoi déplore-t-on, à côté de la violence, tant d’apathie et de passivité chez les adolescents qui achèvent leur scolarité obligatoire ? Le collège n’a pas trouvé une identité claire, un sens à la formation qu’il doit donner aux jeunes, qu’ils arrêtent leurs études à 16 ou 17 ans, ou les prolongent jusqu’au doctorat.

Nous savons bien, ensuite, que tout ne se décrète plus d’en haut, qu’une grande partie des choses se font sur le terrain. De même que le rapport Simon-Moisan révélait la réussite assez contrastée des zones d’éducation prioritaires, la situation des collèges est loin d’être uniforme. Il faut mieux comprendre, à partir du public qu’ils reçoivent, ce qui se passe exactement dans leurs murs, les mécanismes en œuvre dans l’éviction de certains, dans l’orientation des autres, et ne pas s’en tenir aux vertus du contrôle continu ni au verdict que rendent, en bout de course, les conseils de classes. Un audit est envisagé, visant un meilleur pilotage du système, pour en favoriser le dynamisme, l’unité et la cohérence. Chaque collège devrait rendre des comptes sur son fonctionnement et ses résultats, faute de quoi on pou-

rait se “payer de mots” longtemps encore sur le thème de l’égalité des chances.

Paul ESQUIEU
Chargé de Mission
Direction de la Programmation
et du Développement (DPD)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BALUTEAU, François. *Les savoirs au collège : discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire*. Paris : PUF, 1999.

Notes d’information de la DPD :

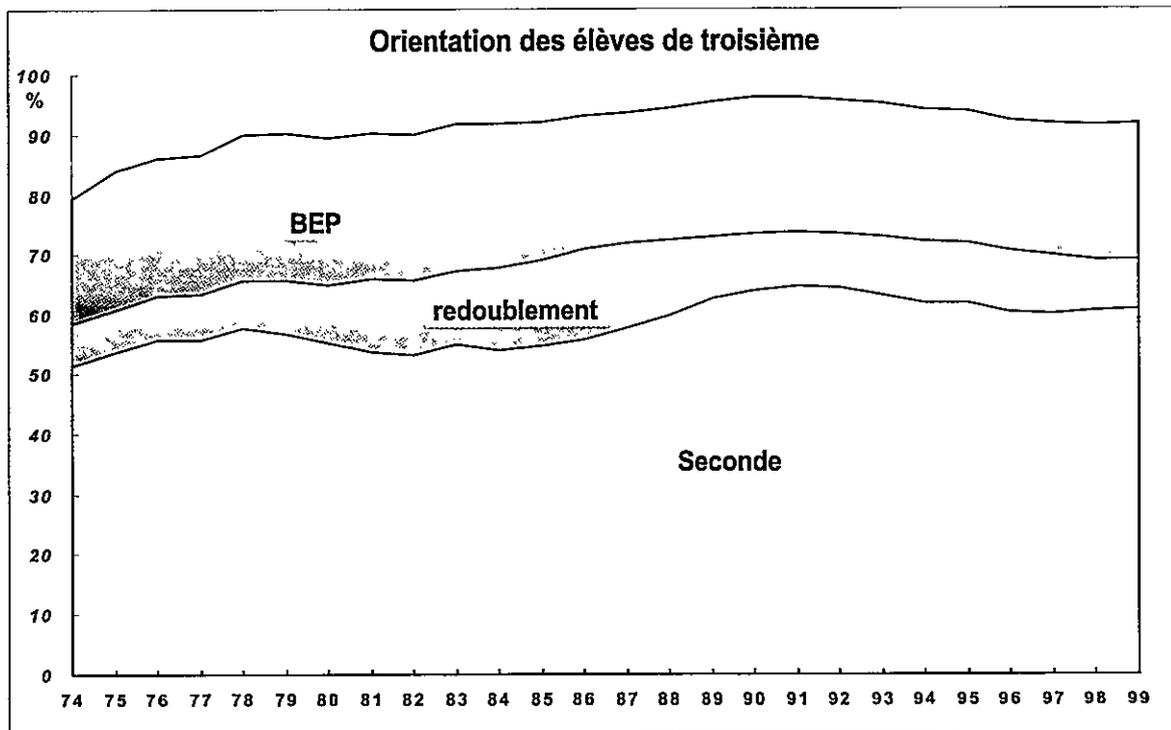
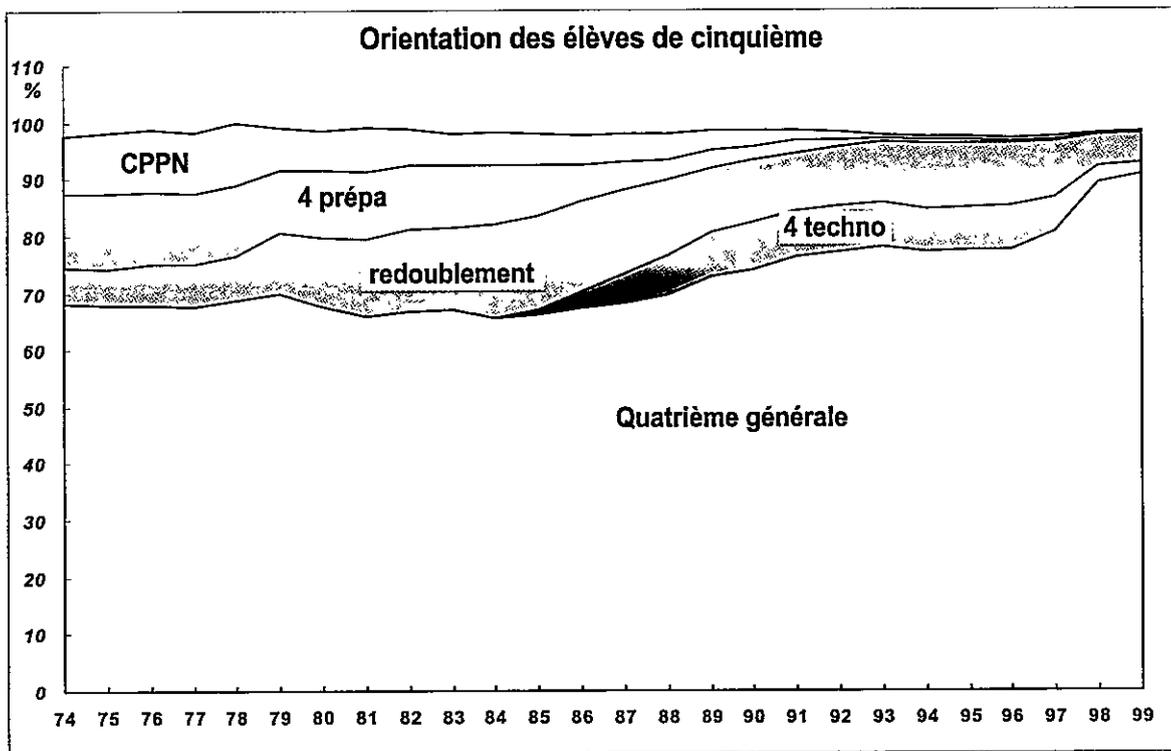
93-19 : *Le choix d’un collège public situé en dehors du secteur de domiciliation*

97-01 : *Niveau d’acquisition à l’entrée en sixième et réussite au collège*

98-01 : *Parcours scolaires au collège et au lycée*

99-30 : *Qui sort sans qualification du système éducatif ?*

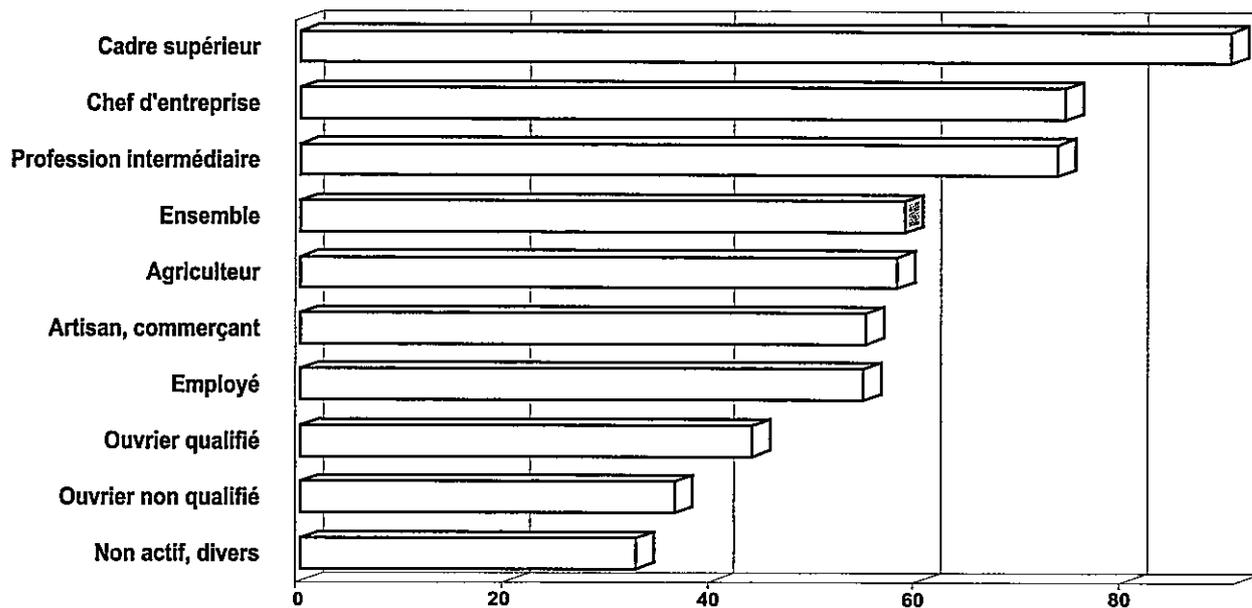
99-48 : *Étude spécifique sur les élèves en difficulté de lecture à l’entrée en 6^e.*



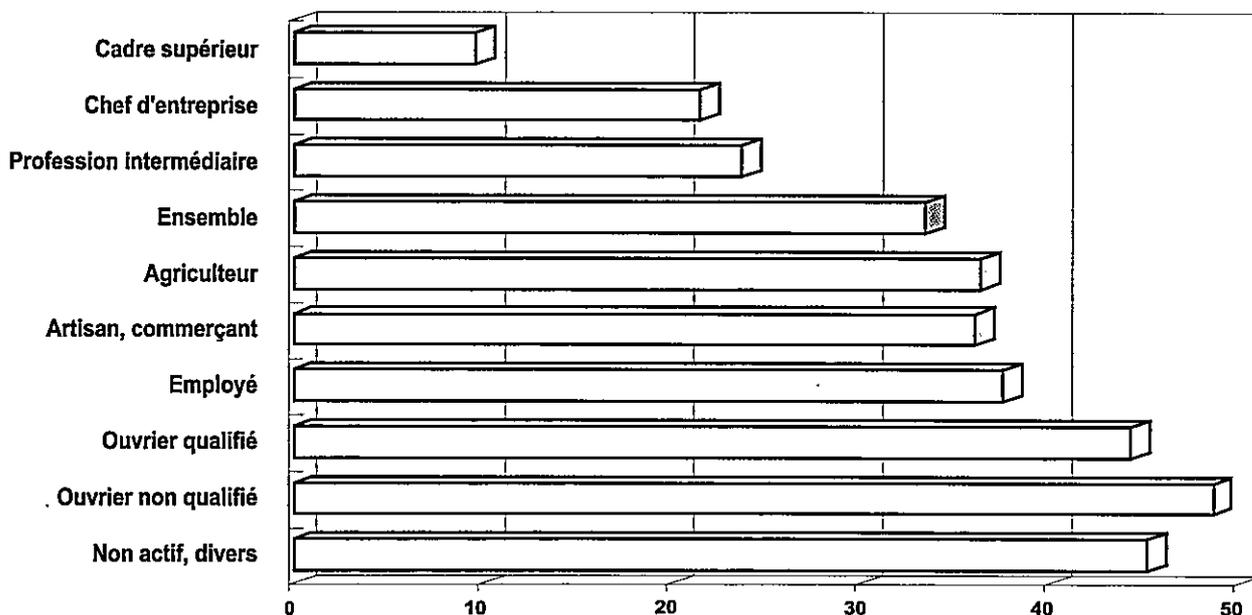
Taux d'accès dans les seconds cycles

selon l'origine sociale des élèves

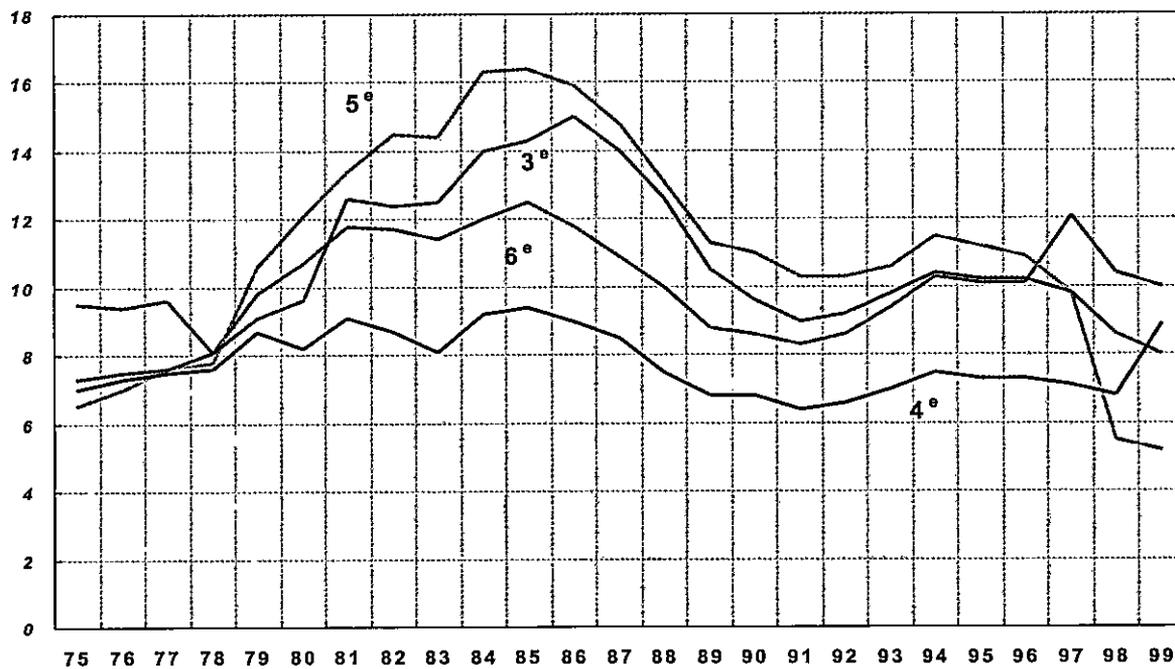
Seconde générale et techno



BEP et CAP 2 ans



Évolution des redoublements au collège



PARCOURS DIVERSIFIÉS : UN MIROIR DU NOUVEAU COLLÈGE ?

ALAIN KERLAN

À quels objectifs répondait l'innovation des parcours diversifiés ? Sans doute s'agissait-il de donner au collège unique des moyens pour poursuivre ses fins. Le texte du *Bulletin Officiel* instituant "les parcours diversifiés" dans toutes les classes de cinquième à la rentrée 1997, commençait d'ailleurs par en rappeler l'ambition : "Le collège a vocation à scolariser l'ensemble des élèves issus de l'école élémentaire et à leur dispenser une formation commune dont les objectifs et les contenus sont définis par des programmes d'enseignement nationaux s'imposant à tous" (B.O. n° 10, 6 mars 1997). Mais c'était pour ajouter aussitôt : "Pour que cette ambition soit réaliste, il est indispensable que les établissements puissent prendre en compte la diversité des élèves et disposent d'une marge d'initiative leur permettant d'offrir aux élèves des modalités d'apprentissage adaptées à leurs besoins". On le notera donc d'emblée : si les parcours diversifiés proposent d'autres modalités d'enseignement au service du collège unique, c'est en prenant acte d'une diversité à laquelle il lui faut désormais faire face¹. Voilà donc une innovation qui prend place sur le front du nouveau collège, là où l'école unique voudrait s'ouvrir à l'école de la diversité. La frontière est fragile et touche aux principes. C'est sans doute pourquoi la mise en œuvre des parcours diversifiés suscitent dans les établissements des jugements, des positions et des oppositions souvent tranchés. La forme demeure certes modeste : les parcours diversifiés ne concernent qu'une

petite partie de l'horaire d'enseignement, et restent pour l'essentiel "extérieurs" à l'ordinaire des apprentissages. Ils ont pourtant leurs opposants qui dénoncent une mise en cause du collège unique, leurs partisans qui espèrent y développer des modalités d'enseignement mieux adaptées aux élèves, et peut-être même en attendent le début d'un changement devenu à leurs yeux nécessaire.

En effet, de tous les défis auxquels le collège doit faire face, celui de la diversité des élèves et de l'hétérogénéité des classes est désormais devenu l'affaire de tous. Un échantillon des travaux que lui ont consacré les pédagogues et les sciences de l'éducation en ce dernier quart de siècle offrirait un assez bon *compendium* de l'état des savoirs et des interrogations sur le fonctionnement et le devenir de l'école pour tous. Une perspective en fin de compte assez bien accordée au jugement des enseignants eux-mêmes : le constat, le sentiment de l'hétérogénéité des classes - hétérogénéité du recrutement, hétérogénéité du niveau cognitif, ampleur des retards scolaires, distance à l'égard de la "norme" et du standard scolaires - occupent en effet une place centrale dans les propos des professeurs de collège, concernant les évolutions et les difficultés accrues du métier d'enseignant.

Défi en forme de paradoxe ? Il faut bien remarquer que le choc de la diversité retentit dans le monde enseignant dans le moment même où paraît aboutir "la longue marche vers le collège unique" (Gémard, 1983). La mise

1 Cet article développe le texte d'une contribution : "Parcours diversifiés : l'école unique en trompe l'œil?" in Jean-Louis Derouet et François Dubet (dir.), *Le collège, état des savoirs*, Paris, Nathan (à paraître, second semestre 2000).

en œuvre de l'ambition de l'école unique et de son idéal de l'égalité des chances, projetée dans les années 20 dans le sillage des Lumières, aura été aussitôt, sinon une épreuve de vérité, du moins une redoutable mise à l'épreuve. L'édifice sur lequel reposait l'idée d'une école rassemblant tous les enfants, sans distinctions, "se défait", comme le souligne Jean-Louis Derouet (1999), "depuis le début des années soixante-dix, c'est-à-dire depuis le moment où son principe est passé dans les institutions", avec l'entreprise de la réforme Haby.

On peut s'en étonner : projeter d'accueillir dans la même école tous les enfants pour les conduire aux mêmes savoirs, n'était-ce pas nécessairement en accepter et reconnaître par avance la diversité et les différences ? En fait, l'entrée dans le collège unique de la diversité réelle des élèves aura ébranlé la conception universaliste qui fondait jusqu'alors le projet démocratique. Une universalité présumée par-delà des différences mises entre parenthèses résiste mal à l'épreuve des différences effectives, et s'avère faire bon marché des inégalités sociales et culturelles ; au pire, cette "indifférence aux différences" n'est plus qu'une mystification dissimulant le fonctionnement et le rôle réel du système éducatif dans la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970).

LES PARCOURS DIVERSIFIÉS, MICROCOSME D'UN COLLÈGE EN DEVENIR

La mise en œuvre du collège unique devait dès lors modifier les cartes du projet démocratique. À une école visant l'égalité des chances en offrant à tous les élèves les mêmes enseignements, succède une école qui découvre qu'elle se doit d'aller chercher les élèves là où ils sont, une école dans laquelle l'idéal d'égalité des chances passe par la reconnaissance des différences et la diversité des chemins de l'apprendre. La garantie de l'égalité ne se trouve plus dans l'uniformité ou la standardisation de l'enseignement ; elle demande qu'on distingue "l'unité

des normes scolaires comme objectif", sans laquelle il ne saurait en effet y avoir de visée d'égalité de "l'unité des normes scolaires comme itinéraires", laquelle tourne dans les faits le dos à la démocratisation en traitant également des individus "inégaux" (Antoine Prost, 1985).

Les "parcours diversifiés", généralisés dans toutes les classes de cinquième des collèges à la rentrée 1997, sont parmi les tout derniers dispositifs mis en place par les politiques éducatives qui se sont succédé dans la direction de cette "école de la diversité" : création des zones éducatives prioritaires (ZEP), s'engageant sur la voie des discriminations positives ; autonomie accordée aux établissements et projet d'établissement, politique de partenariat, orientant chaque collège vers la prise en compte des facteurs locaux et la mobilisation éducative des ressources locales (Jean-Louis Derouet et Yves Dutercq, 1997) ; offre locale de voies diversifiées enfin, pluralité de modalités d'apprentissage offerte et adaptée à la diversité des élèves pour parvenir aux objectifs communs.

Nul ne peut dire aujourd'hui ce que deviendront les parcours diversifiés, ni la façon dont les intégrera – ou les marginalisera – un système éducatif en mutation. À vrai dire, ni les dispositifs conçus ni leur mise en œuvre n'obéissent à la seule logique de la diversification ; pour une part, on le verra, ils attestent aussi de la persistance de l'idéal de l'école unique. Prises entre deux logiques, entre deux moments de l'histoire éducative, les formes et les pratiques pédagogiques du collège d'aujourd'hui témoignent dans leurs hésitations et leur pluralité des tensions et des contradictions du système éducatif. Pour qui cherche à mieux connaître le collège d'aujourd'hui et mieux comprendre son devenir, l'intérêt d'observer les dispositifs et les pratiques pédagogiques initiés dans le cadre des parcours diversifiés, d'entendre les enseignants expliquer leurs choix et leurs démarches², est bien là : donner à voir, agrandi, comme par un "effet de zoom", le collège qui se cherche face à la diversité, qui cherche les moyens de répondre au défi de l'égalité par la diversification.

On regardera donc ici les parcours diversifiés comme un

2 Les analyses proposées ici s'appuieront sur une recherche INRP en cours, sous la direction de Jean-Louis Derouet : "Diversifier sans exclure. Enquêtes et réflexions sur l'avenir des collèges". Les entretiens ont été réalisés dans ce cadre au cours de l'année scolaire 1997/1998 par l'équipe de l'IUFM de Franche-Comté : Alain Kerlan, Judith Migeot-Alvarado, Marie-Claire Roubin, Jean-Paul Teyssier, Françoise Vernotte. Cf. Derouet J.-L., Dutercq Y. (coord.), Fraysse A., Kerlan A., Le Bras J., Le Boulanger M., Régner J.-C., Colomb J. (collab.), 1998, *Collège unique et parcours diversifiés*, Rapport de recherche, Doc. Ron. INRP.

microcosme du collège en devenir. Le dispositif des parcours diversifiés s'inscrit dans une marge d'initiative laissée aux collègues et aux enseignants. À chacun d'entre eux, selon la perception qu'ils ont et l'analyse qu'ils font de la diversité des élèves et de leurs profils, selon les ressources dont ils disposent et qu'ils peuvent mobiliser, d'inventer et de proposer des chemins spécifiques vers les objectifs nationaux, vers l'accès au socle commun des connaissances et des compétences du cycle central des collèges. Quelles démarches sont alors privilégiées ? Quelles pratiques pédagogiques et quelles méthodes ? En quoi diffèrent-elles des pratiques et des méthodes habituelles, celles que les enseignants continuent d'utiliser dans le cours "ordinaire" ? Quels contenus, quelle culture scolaire sont proposés aux élèves : les mêmes, d'autres ? Quels déplacements ? Bref : quels usages, en termes de méthodes et de savoirs, les collègues et leurs enseignants font-ils de la marge d'initiative que leur laisse le dispositif des parcours diversifiés ?

Cette première interrogation en appelle aussitôt une autre. Les parcours diversifiés s'inscrivent dans une lignée de procédures et de dispositifs de diversification : création des ZEP, pratiques des groupes de niveau, création des classes d'aide et de soutien, des quatrième et troisième à option technologique, puis création des parcours pédagogiques diversifiés en classe de cinquième. Cependant, des ZEP aux parcours diversifiés, est-on toujours bien dans le même projet éducatif, la même problématique éducative ? (Kerlan A., 1997). S'agit-il toujours de la même politique éducative de discrimination positive, mieux ajustée à ses fins, ou bien faut-il y voir autre chose ? Quelle contribution l'analyse des parcours diversifiés, derniers-nés des dispositifs d'un collège à l'épreuve de la diversité, peut-elle alors apporter à la connaissance des effets et des modalités de ce processus de transformation du système éducatif ?

Il faudra donc bien enfin en revenir – troisième interrogation qui prend en perspective les deux autres – à l'objectif de la politique éducative dont participe le dispositif de parcours diversifiés : la recherche de l'égalité par la diversification, de l'égalité dans la différence. Dans quelle mesure les parcours diversifiés permettent-ils de développer une pédagogie adaptée à la démocratisation du nouveau collège ? Il est sans doute exclu de prétendre en mesurer, dès à présent, les effets démocratisants. Néanmoins, à l'heure où certains chercheurs en viennent à s'interroger sur l'efficacité des méthodes

inspirées de l'école nouvelle dans une perspective de démocratisation, (Perrenoud P., 1985, Grisay A. 1993, Langouët G., 1994, Derouet J.-L. 1999), un examen des pédagogies mises en œuvre, dans cet "espace de liberté" offert à l'initiative enseignante par les parcours diversifiés, revêt un intérêt particulier.

UNE PLURALITÉ OUVERTE DE FORMES ET DE CONTENUS

Commençons donc par examiner l'usage que font les établissements des initiatives que leur laissent les modalités de mise en place de parcours pédagogiques diversifiés. Un recensement des activités proposées sous l'étiquette "parcours diversifiés" fournit d'emblée une information significative : il faut commencer par prendre acte de la diversité des contenus, des formes et des pratiques concernées. Le constat ressort autant des explications fournies par les chefs d'établissement et les équipes éducatives, que des entretiens individuels menés avec des enseignants engagés dans les parcours diversifiés. Ici, dans ce collège classé en ZEP, 17 enseignants ont construit et animent un dispositif unifié articulant pas moins de 12 parcours dans le projet de *Journal* du collège. Là, deux enseignants isolés ont proposé à titre personnel deux activités accordées à leurs centres d'intérêts disciplinaires et à leurs compétences respectives : "parcours presse", "parcours technologie". Ailleurs, une proposition associant l'éducation physique et sportive à la musique voisine avec une classe d'activités physiques de pleine nature (APPN). Ailleurs encore, c'est tout le potentiel informatique de l'établissement qu'on trouve au cœur d'un dispositif qui distingue "parcours lettres" et "parcours sciences" : travail autonome informatique en français, travail autonome informatique en mathématiques.

La disparité et la multiplicité des thèmes et des procédures ne peut manquer d'interroger. De fortes articulations ici où là contrastent avec des propositions éclatées, voire des offres singulières, des parcours "en solitaire" : un seul parcours intitulé "image", dans ce petit collège rural, un autre "atelier théâtre" dans ce collège de centre ville. Articulation ici : ce projet d'un "Journal des parcours" pour rendre compte des activités menées dans les autres ateliers, "De l'expérience à la construction", "Nouveaux jeux nouvelles règles", "Le voyage en

Europe” ; éclatement là : les élèves doivent choisir entre “Citoyenneté et sécurité routière” et “Connaissance du patrimoine local”, en passant par “Repérage dans le plan et dans l’espace” et “Connaissance des arbres de Franche-Comté”. Quelles logiques pédagogiques se dessinent-elles, par-delà d’évidents rapprochements par affinités personnelles ou disciplinaires, et la difficile recherche d’objectifs communs ? L’exemple précédant illustre assez bien une tendance : tendance à la pluralité et la superposition des logiques éducatives. Le souci de l’enracinement local s’y trouve par exemple mis en parallèle avec la préoccupation des compétences transversales et des savoir-faire liés au repérage dans l’espace. Ailleurs, la large place réservée aux thèmes portant sur l’époque et la culture médiévales conjugue les ressources du programme d’histoire de la classe de cinquième, l’environnement et l’enracinement local, les goûts bien connus ou supposés des enfants pour cette période et ses figures. Ailleurs encore, la place de l’image et des médias signale la volonté d’ouvrir la culture scolaire. Le développement des nouvelles technologies de l’information et de la communication y trouve aussi une opportunité, comme le souci de valoriser et promouvoir le patrimoine local, ou encore le souci de développer chez les élèves les capacités d’expression et la créativité. La priorité accordée ici et là à la maîtrise de la langue explique bien sûr d’autres choix et d’autres organisations. Ou encore celle de la défense des langues anciennes, pour laquelle les enseignants de ces disciplines menacées de longue date se sont mobilisés.

Autre contraste qui ne peut manquer d’attirer l’attention : au choix d’enracinement local et d’attachement au patrimoine très marqué dans certains collèges, souvent dans le souci du concret et du familier, s’opposent les stratégies de forte ouverture choisies par ces établissements proposant des classes bilingues, des échanges internationaux. Sans doute ces pratiques et ces procédés ne sont-ils nullement conformes à la lettre et à l’esprit des parcours pédagogiques diversifiés. Cet écart adopté en toute bonne foi n’en est que plus significatif et invite à reprendre l’interrogation : quelles logiques, quelles prises en charge de la diversité sont ici à l’œuvre ? La “diversité de la diversité” n’introduit-elle pas de nouvelles formes des mêmes inégalités, de nouveaux clivages ? Convenons qu’elle est pour le moins un assez bon indicateur de la variété des problèmes et des enjeux de la diversification dans les collèges, et que les dispositifs de

parcours diversifiés en offrent une image agrandie. Leur disparité brosse un tableau de la situation et de l’évolution des collèges face à la diversité et à l’hétérogénéité des élèves, plus fin et plus complexe que celui qu’imposerait le constat brut de la présence ou de l’absence de parcours diversifiés “authentiques” et conformes.

À quoi faut-il alors attribuer la diversité des dispositifs et les nombreuses libertés prises à l’égard des textes et des décrets ? Au “flou”, au “vague”, au manque de lisibilité des textes eux-mêmes, comme s’en plaignent souvent les enseignants et les chefs d’établissement ? Il est vrai qu’ils donnent surtout une définition *négative* des parcours diversifiés : on y apprend bien ce qu’ils ne doivent pas être, mais pas toujours ce qu’ils sont ! Il ne doit s’agir “*en aucun cas d’activités périphériques*”, et leur mise en œuvre “*ne se confond pas avec une pédagogie de soutien*”, précise par exemple la circulaire publiée au *Bulletin Officiel* du 10 mars 1997, écartant du même coup les activités socio-éducatives et certaines formes de remédiation. Faut-il encore incriminer la juxtaposition d’objectifs qui n’appartiennent pas nécessairement aux mêmes logiques ou choix éducatifs : “*pédagogie du détour*”, ou “*parcours de valorisation des domaines d’excellence*” des élèves, souci de “*valoriser les élèves en fonction de leurs goûts, de leurs aptitudes et de leurs besoins*” (Note de service du 4 mai 1995), ne faut-il pas choisir ? Sans doute, mais ce serait méconnaître que les textes eux-mêmes ont leur propre histoire inscrite dans l’histoire du système éducatif, dont ils jalonnent les étapes et les hésitations. En ceci encore les parcours diversifiés sont bien un microcosme du système éducatif et, pour quiconque cherche à en comprendre les singularités, un point de vue privilégié.

En fin de compte, la pluralité des parcours pédagogiques diversifiés et la diversité des interprétations dont témoigne la diversité des dispositifs renvoient aux diverses conceptions qu’ont les collèges et leurs enseignants de l’hétérogénéité et des façons d’y faire face. “*Le traitement des différences passe en partie par leur représentation dans l’esprit du maître*”, note à juste titre Philippe Perrenoud (1995). La disparité des parcours diversifiés en apporte une claire illustration. Il y a bien dans le monde enseignant une pluralité de conceptions de l’hétérogénéité et de la diversité, sans doute activées et légitimées par la diversité des situations locales concrètes, l’histoire et la culture de chaque établissement. La marge d’initiative offerte par le dispositif des parcours diversifiés fait

qu'elles s'y engouffrent. Faut-il aller plus loin, et supprimer, derrière la pluralité des conceptions de la diversité, une pluralité des objectifs mêmes de l'école ? Une pluralité des "principes de justice" et des "conceptions du bien commun" (Derouet J.-L., 1992) ? La diversité des pratiques est-elle alors à l'image de la pluralité des fins que les enseignants leur donnent ? Dans cette hypothèse, on ne devra pas s'étonner si le débat sur l'hétérogénéité, et finalement sur l'école unique, est relancé à l'occasion des parcours diversifiés. Peut-être même faut-il s'en réjouir, et y voir, pour l'établissement et le monde enseignant, l'occasion d'une prise de conscience et une manière "d'appriivoiser" une certaine pluralité des fins, devenue pour longtemps l'horizon de l'école.

Tenter de classer les différents dispositifs de diversification, ébaucher une typologie des parcours diversifiés peut être un bon moyen de vérifier ces hypothèses. De la variété des actions programmées dans les collèges sous l'étendard des parcours diversifiés se dégagent en effet quelques grandes tendances (Kerlan A., 1998 b). L'essai de classement que nous proposons ici vise à faire ressortir les principales configurations et à en dégager la signification³.

PÉDAGOGIE DU DÉTOUR ET STRATÉGIES DE DÉTOUR

Conduire tous les élèves aux mêmes savoirs selon des chemins différents, parce que le même chemin ne convient pas également à tous, faire accéder des élèves différents aux objectifs communs de savoirs et de savoir-faire : ce projet indique assez clairement comment la mise en pratique des parcours diversifiés s'inscrit dans les principes et les objectifs de la démocratisation et de l'égalité des chances. Égaux mais différents, différents mais à égalité de droit face aux savoirs, voilà l'équation de la diversification, et la contrainte pédagogique inhérente à la classe hétérogène. De ce point de vue la *pédagogie de détour* paraît être la pédagogie "naturelle", sinon "officielle", du dispositif des parcours diversifiés. Chaque collège doit désormais tout mettre en œuvre pour "aller chercher ses élèves là où ils sont,

c'est-à-dire parfois très loin des logiques et des savoirs scolaires" (Derouet J.-L., 1998). Les exemples de cette pédagogie du détour qu'officialise l'injonction des parcours diversifiés ne sont pourtant pas aussi nombreux qu'on aurait pu l'attendre. Certes, l'idée de "détour pour apprendre" est souvent présente ; mais il s'agit alors d'une conception globale, et finalement assez rarement de dispositifs didactiques précis.

Il n'y a peut-être pas lieu de trop s'en étonner. La pédagogie du détour pose de nombreux problèmes et s'avère d'une grande complexité, comme le confirment les essais que tentent quelques collègues engagés dans cette voie et mobilisés autour des valeurs d'égalité des chances qu'ils lui associent, d'attention aux élèves les plus en difficulté. L'exemple d'un collègue organisant ses parcours diversifiés autour d'une même notion, la proportionnalité, le fera aisément comprendre. Il aura d'abord fallu procéder à une analyse épistémologique et psychopédagogique des programmes, et s'accorder sur une notion de base, commune à de nombreux enseignements, et support de nombreuses acquisitions. Puis, s'attaquer à l'analyse opératoire de la notion retenue, au repérage des principales difficultés que peut poser son acquisition. Se mettre ensuite en quête d'entrées et de supports variés et appropriés, proposer une pluralité de démarches. À l'arrière-plan de cette démarche complexe, bien entendu, un travail d'équipe, l'horizon d'une pluralité potentielle acceptée par les enseignants de collège (ainsi le professeur d'éducation physique lui-même trouvera dans ses propres enseignements des situations susceptibles de contextualiser l'apprentissage de la notion de proportionnalité). Ajoutons que le même travail devra être consenti pour toute autre notion qu'on voudrait aborder dans le même esprit.

Le dispositif indubitablement relève de la pédagogie du détour : trouver, inventer, ménager des voies différentes d'accès aux mêmes connaissances pour tous les élèves, et plus particulièrement pour les élèves en difficulté, conduire vers les mêmes apprentissages nécessaires ceux que les procédures habituelles mettent en échec. Mais son "coût" et l'investissement requis ne le condamnent-ils pas nécessairement à l'exception ? Sa généralisation n'est en effet concevable que dans le cadre peu

3 Les pages consacrées ici à cette typologie reprennent partiellement et reformulent une partie de la contribution au rapport intermédiaire de la recherche INRP *Diversifier sans exclure*. Cf. Kerlan A., "Les parcours diversifiés : quelles formes, quelles pratiques pédagogiques ?", in Derouet J.-L., Dutercq Y. (coord.), 1998, *Collège unique et parcours diversifiés*, Rapport de recherche, Doc. Ron. INRP.

probable d'un collège ordinaire profondément modifié dans la plupart de ses dimensions et de ses facteurs essentiels. Notons par ailleurs que rien ne permet d'être assuré des bénéfices résultant de la transformation du rapport au savoir qu'il exige tant des élèves que des enseignants : un déplacement des apprentissages mathématiques, sur le terrain inattendu des activités physiques et sportives, peut tout aussi bien dérouter l'élève en difficulté, privé de ses repères disciplinaires ordinaires.

On portera attention néanmoins aux hypothèses et aux principes sur lesquels repose la pédagogie du détour appliquée aux parcours diversifiés. Outre qu'elle accepte l'idée d'une pluralité des "chemins de l'apprendre", elle avance que la diversification au service des élèves plus éloignés de la norme scolaire passe par le "concret" et le souci de ce que les didacticiens appellent "la contextualisation", l'approche pragmatique et utilitaire des savoirs, la prise en compte des "pratiques sociales de référence". On le voit, la préoccupation du "rapport au savoir" et du sens des savoirs et des apprentissages est ici au moins en perspective.

La complexité d'une démarche générale de pédagogie du détour explique sans doute qu'elle cède le plus souvent le pas à diverses stratégies du détour. *Détours par le concret*, au service de l'enseignement des mathématiques notamment, quand les professeurs perçoivent dans le parcours diversifié une autre façon d'enseigner et d'apprendre, de donner sens, d'accrocher les élèves aux mathématiques en surmontant leur réputation d'aridité abstraite, et leur proposent d'y entrer par des situations réelles, concrètes, où les démarches et les savoirs mathématiques seront nécessairement impliqués : depuis les situations simples et quotidiennes jusqu'aux situations sociales et technologiques plus complexes, en passant par l'histoire, les jeux, les loisirs, les arts. *Détours par la variété des supports* d'apprentissage proposés et des pratiques sociales référées. *Détours par transferts d'intérêts* entre champs disciplinaires. L'association de l'éducation physique et sportive (EPS) et des sciences de la vie et de la terre (SVT) en fournit un exemple courant. Dans de nombreux collèges, le professeur de biologie trouve dans la collaboration avec le professeur d'EPS les moyens de rapprocher ses enseignements des préoccupations des enfants, et les connaissances scientifiques de la vie quotidienne. "Il s'agit" expliquent deux enseignants associés dans l'un de ces parcours, "de donner aux élèves des savoirs sur le corps, son fonctionnement et son utilisation,

susceptibles d'être utilisés aussi bien dans la vie courante que pendant les activités physiques et sportives. C'est un moyen de rendre plus attractive, pour certains élèves en difficulté, l'étude du fonctionnement du corps humain. L'intérêt de la démarche est donc double : favoriser un enseignement plus concret, et dynamiser l'image de la discipline".

Il arrive quelquefois que le détour s'avère sinon la voie la plus directe, du moins la voie la plus efficace et la plus juste d'accès à une discipline. C'est du moins ce que laisse à penser l'enthousiasme que manifestent certains enseignants quant aux possibilités qu'offrent les parcours diversifiés dans leur discipline.

Certaines disciplines, en tant que telles, trouvent en effet dans les parcours diversifiés, de l'aveu même des enseignants, des conditions particulièrement favorables. C'est notamment le cas des sciences de la vie et de la terre, de la technologie. Pas seulement parce que le dispositif leur permettrait un accroissement ou une sauvegarde horaires inespérés. Cela compte bien entendu, mais il y a plus. Les professeurs concernés déclarent trouver dans le dispositif des conditions *pédagogiques* singulièrement bien adaptées aux exigences d'un enseignement efficace et attrayant. En somme, le cadre du parcours diversifié leur offrirait un espace éducatif propice à la mise en œuvre optimale de la démarche d'apprentissage que recommande la réflexion didactique, alors que la classe ordinaire accumulerait les difficultés et les obstacles.

Les professeurs de biologie expliquent ainsi que l'exercice des sciences naturelles demande du temps, la possibilité d'expérimenter et d'observer, de manipuler, et donc des effectifs qui le permettent, des élèves dont l'intérêt est orienté vers l'étude de la nature, la possibilité d'aller "sur le terrain" ou de disposer d'un domaine d'observation et d'expérimentation (réalisation d'un aquarium, création d'un potager). Et les "vertus" éducatives générales de la discipline, au-delà même des apprentissages du programme, ne peuvent pleinement jouer si ces conditions font défaut. "Le parcours en biologie laisse une grande liberté aux élèves", explique ce professeur de collège. "Tout doit partir d'eux. Ils ne doivent pas exécuter. Ils doivent se concerter. Le travail de groupe s'élabore à partir de leurs idées. En cours, c'est moi qui mène, je suis trop le fil conducteur, dans le parcours, c'est l'inverse, je suis plus là en observateur qu'en acteur".

Les détours par la transversalité méritent une attention

particulière. Voilà sans doute la pratique la plus répandue. Elle recoupe d'ailleurs souvent les autres formes. Le détour pédagogique pour des apprentissages plus efficaces et mieux adaptés à la diversité des élèves, aux problèmes liés à l'hétérogénéité du public scolaire, passe ici par l'éducation de compétences méthodologiques dites "transversales", des comportements sociaux et des attitudes personnelles. La place de ces objectifs dans l'évaluation des parcours diversifiés, là où elle est envisagée, signale bien leur importance. Le "commun" du collège unique auquel il faut conduire tous les élèves selon des chemins différents et appropriés n'est plus alors un horizon de savoirs, un "bagage" de savoirs partagés, mais, en amont, un faisceau de compétences générales dont on suppose qu'il fonde la réussite des apprentissages. Un socle commun : la métaphore du socle joue à plein. Là où le dispositif des parcours proposés aux élèves participe de cette conception, la visée de quelques compétences transversales devient l'objectif de chaque enseignant et le contrat affiché de chaque parcours, quoi qu'il en soit par ailleurs de la grande diversité réelle des situations et des activités éducatives qu'y trouvent les élèves. Dans ce collège bien représentatif de ce type de dispositif, les élèves auront ainsi le choix entre des ateliers "communication", "scientifique/technique", "physique et sportif", "art et civilisation" ; ils s'initieront ici au journalisme, concevront et construiront là un engin volant, ou bien ailleurs exploreront les règles des jeux sportifs, tandis que d'autres découvriront la poésie du voyage et s'imprégneront de la diversité des langues européennes. Toutes ces activités devront cependant contribuer à la poursuite des quatre objectifs communs que s'est donnés l'équipe enseignante : progrès dans *la maîtrise de la langue* (maîtriser la communication écrite et orale), *les méthodes de travail* (acquérir des méthodes de travail et construire des outils intellectuels), *le développement de l'esprit critique* (l'élève devra être capable d'un regard critique sur son propre travail) et *le sens de la responsabilité*. Une approche du "commun" du collège dans laquelle on peut lire à la fois la perception qu'ont les enseignants de la distance des élèves à l'égard de la norme scolaire – telle que l'apprentissage de la langue y relève moins d'une appropriation disciplinaire spécifique que de la conquête globale d'un préalable de la scolarité – et leur conception du "métier d'élève".

DONNER DU SENS

Une seconde grande catégorie repérable de parcours diversifiés paraît engager l'analyse des difficultés et des recours du nouveau collège dans une autre direction, ou du moins lui apporter un infléchissement significatif. On la trouve notamment dans des collèges classés en ZEP, et que la mise en place des parcours diversifiés conduit à une mise en perspective des différents dispositifs de lutte contre l'échec scolaire qui se sont succédés dans la politique éducative des établissements.

Ainsi, dans ce collège jugé comme l'un des établissements les plus "difficiles" de sa région, l'équipe des enseignants, bien soudée autour de son noyau fédérateur (quelques professeurs porteurs de l'histoire de l'établissement), unie dans un projet partagé d'aide aux élèves socialement défavorisés et de soutien au service de l'école unique et de la démocratisation, a conçu et expérimenté un dispositif fortement structuré, brassant l'ensemble des élèves des classes de cinquième dans des ateliers résolument hétérogènes. 17 ateliers sont offerts aux choix des élèves et de leur famille. Les objectifs affichés se réfèrent au projet d'établissement : "redynamiser" le collège et l'ouvrir sur l'extérieur, lutter contre l'échec scolaire, contre le manque de motivation et les difficultés en lecture et en écriture, intégrer les élèves de SEGPA comme ceux des classes de quatrième aide et soutien.

Pourtant, à entendre de façon plus individualisée les enseignants les plus engagés, mobilisés dans cette conception du rôle du collège et du bien commun, on constate que sous le terme maintenu de remédiation, sous les préoccupations maintenues de prévention de l'échec et de démocratisation, s'opère un déplacement des objectifs et des perspectives. Non plus la recherche frontale de démarches d'apprentissage plus efficaces, mais une façon plus globale d'envisager la nature des difficultés à prendre en charge : un détour là encore, si l'on veut, mais en termes de sens du collège et des apprentissages, de comportements des élèves, d'"espace de liberté", selon la formule qu'utilisent volontiers certains enseignants. Le déplacement s'appuie sur le sentiment d'un échec et d'une usure de la remédiation et du soutien tels qu'ils étaient pratiqués jusque-là. Trop d'exercices dont l'efficacité est mise en doute, et qui ne "passent" plus auprès des élè-

ves, que cette stratégie paradoxalement éloignerait de l'école quand elle visait à les en rapprocher. Un soutien de plus en plus mal reçu, stigmatisant dès lors qu'il est destiné aux seuls élèves déclarés en difficulté, un travail scolaire en conséquence associé à l'idée d'échec et de punition.

Au constat de l'usure du soutien et de la logique didactique de l'exercice de remédiation, il faut ajouter celui d'un changement dans l'attitude des élèves : plus de désintéressement et de désinvestissement, plus de violence latente et de rejet à l'égard du collègue, plus d'attitude de "fuite" et d'évitement. Les professeurs semblent dès lors convaincus de la nécessité d'entrer dans une autre logique, une logique de rupture : les parcours diversifiés, c'est, espèrent-ils, l'occasion pour les élèves de vivre autrement l'obligation scolaire, la possibilité d'une autre expérience scolaire, et un moyen de "redonner du sens au collège". D'ailleurs, disent-ils, quelles que soient les formes pédagogiques, vient toujours - et de plus en plus vite ! - l'usure du dispositif, le désintérêt des élèves. Les parcours diversifiés, c'est au moins une obligation d'innover, l'occasion d'une rupture, et cela tombe plutôt bien, le changement était devenu nécessaire. Changer pour changer ? Le changement comme valeur ? Formules excessives, mais ce besoin de rupture et de changement est bien inscrit dans la culture contemporaine. Au fond, les enseignants tablent ici sur la force de l'événement, plutôt que sur la seule efficacité des processus. La dynamique éducative du *Journal* qui, ici aussi, relie les parcours proposés, permet de passer d'une logique didactique d'exercices à une logique impliquante de production et de projet. L'idée de ce dispositif, explique l'un de ses concepteurs et acteurs, est née "après l'expérience d'une action de soutien en cinquième, à la suite de celle menée en sixième. Il s'est avéré qu'il fallait faire face au désintérêt des élèves, et par conséquent revoir l'approche d'une telle remédiation". Les élèves à présent ont le choix du sujet, du thème d'étude ; ils peuvent selon les besoins circuler légitimement dans le collège ; ils trouvent dans le groupe une liberté qui modifie leur statut et leurs comportements. On voit que de proche en proche c'est toute une définition du rôle des enseignants, du statut et du travail de l'élève, du contrat pédagogique implicite, bref, de la "forme scolaire", que font bouger les parcours diversifiés.

Les élèves apprennent-ils alors mieux ? La question, reconnaissent les enseignants, est à la fois prématurée et inadaptée. "Il faut être modeste", explique ce professeur, "c'est déjà beaucoup si les élèves sont plus épanouis". Interrogé sur la nature des acquis nouveaux dans le cadre du parcours, il avance des progrès dans le domaine des compétences transversales, des méthodes de travail et des comportements individuels et sociaux : "savoir mener une recherche thématique, faire un tri dans des documents, acquérir une certaine autonomie dans la production écrite et, en amont, dans la lecture". Tel autre avoue s'interroger, en des termes qui déplacent volontairement la question, et mettent en cause sa pertinence : "Je ne sais pas ! Faut-il des acquis ? Comme je n'ai pas forcément les élèves en cours normal, je ne sais pas quel effet leur article sur les Spice Girls ou la Statue de la Liberté a pu avoir sur leur niveau d'anglais. De toute façon ça ne me paraît pas déterminant". Il semble bien qu'il faille entendre dans ce type de propos autre chose qu'un aveu de scepticisme : plutôt la conviction que la nature même des difficultés affrontées relève d'une approche beaucoup plus générale, moins "scolaire", et pour laquelle les critères habituels d'évaluation n'ont pas pleine convenance.

Rien ne peut être obtenu, semblent dire ces enseignants, si on ne tente pas de modifier le rapport à l'école et aux savoirs. S'ils n'ont pas renoncé à l'idée d'une remédiation au service de l'école unique, ils ont pris acte que les éléments sur lesquels il convient d'agir ne relèvent pas (seulement) d'une optimisation didactique des apprentissages, mais mobilisent des ressorts autrement plus profonds. L'école unique demeure bien encore le cadre de référence, et un combat qui vaut la peine : "Je me sens utile ici, tandis qu'en centre ville, les élèves ont bien moins besoin de moi !". Le refus des filières déguisées donne un sens à l'engagement pédagogique quotidien et aux difficultés rencontrées. "Ici", explique un professeur d'histoire-géographie, "les élèves ont des trajectoires (presque) toutes tracées. Le sens et le rôle de notre travail d'enseignants, c'est de ne pas laisser faire". Reste à savoir si les formes pédagogiques choisies pour reconstruire et refonder le rapport aux savoirs et à l'apprendre vont bien dans les directions qu'elles visent. Empruntant beaucoup aux méthodes issues de l'école nouvelle, ne s'exposent-elles pas par avance aux critiques et aux interrogations concernant leurs effets réellement démocratisants ? Nous y reviendrons.

DIVERSIFICATION ET PÔLES D'EXCELLENCE

Examinons au préalable un troisième et dernier grand type de dispositif, qui paraîtra à première vue à l'opposé du précédent, et proposer une version différente de la diversité et de sa prise en charge ; une version "libérale" et "individualiste", d'une certaine façon. On y trouve les collègues qui ont fait le choix d'offrir aux élèves, grâce à l'offre de parcours différents, des "espaces de réussite différenciés". Ici, la différence, les différences sont d'emblée posées comme des valeurs (sociales et personnelles) positives, au lieu de mesurer des écarts et des distances à la norme de la culture scolaire. Un retournement assez caractéristique du monde post-moderne : non plus : "égaux et différents", mais : "différents et égaux" (Touraine A., 1997, Kerlan A., 1998 a).

De quoi s'agit-il ? "D'offrir au gamin la possibilité d'une réussite dans un domaine d'expertise qui lui convient", explique un professeur d'éducation physique, concepteur et animateur d'un parcours d'activités physiques de pleine nature (APPN). La motivation – la "re-motivation", comme disent beaucoup d'enseignants – va avec ce genre de valorisation. Pour l'élève, c'est la possibilité de "réussir en se faisant plaisir (parce qu'il se fait plaisir), en donnant de lui-même une image positive". Le professeur espère y parvenir en engageant les élèves volontaires dans l'étude du patrimoine local – environnement naturel et culturel – par les moyens des APPN : marche, VTT, canoë-kayac, spéléo, escalade, ski. Là aussi, comme dans la plupart des parcours diversifiés, le dispositif ambitionne de modifier le rapport des élèves à l'école et aux apprentissages. Dans la stratégie choisie ici, l'interdisciplinarité est à la fois un moyen et un objectif, elle permet de jouer sur les clés d'une autre façon d'enseigner : à commencer par le cadre même de la classe dont les portes s'ouvrent.

La réussite de l'entreprise dépendrait alors de la richesse de l'offre faite aux élèves. Cela peut marcher "si l'offre couvre la demande des élèves. Mais l'offre, ici, ça doit être du côté des enseignants la capacité d'investir les champs d'intérêts des élèves, pour enseigner autrement". Et le professeur qui utilise spontanément le vocabulaire de l'offre et de la demande poursuit en avançant l'idée d'un "contrat, d'une négociation entre les intérêts de l'élève et ceux des professeurs". S'agit-il encore, au terme de tous les déplacements que cette conception fait subir à la forme

scolaire, du collège unique ? La réponse est sans hésitation : "Collège unique ne veut pas dire élève unique. Plus on diversifie, plus on est dans le collège unique". Le propos paraît alors circonscrire une conception "progressiste" des "pôles d'excellence" et des "domaines de réussite", ouverte à la positivité des différences. Ne risque-t-elle pas d'être détournée vers des conceptions et des pratiques plus consuméristes ? Le professeur responsable du parcours APPN mesure bien cette éventualité, et reconnaît les effets pervers et la mécanique sélective que peut enclencher un choix des élèves - des familles - basé sur le volontariat. Dans ce parcours devenu classe à dominante, s'est retrouvée une bonne partie des "meilleurs élèves" du collège. L'aptitude à choisir pour s'orienter dans l'école n'est pas la chose du monde scolaire la plus spontanément partagée : "Lorsqu'il y a choix, certaines familles savent bien tout l'intérêt qu'il y a à choisir". Suffit-il de multiplier les propositions concurrentes et attrayantes pour corriger le tir ?

Le progressisme de l'offre de pôles d'excellence diversifiés se trouve ailleurs. Les collègues qui espèrent encore en l'école unique et où l'esprit, sinon la pratique, de la discrimination positive continue d'orienter la politique éducative, font eux aussi place à la valeur de la diversité, à la diversification comme valeur, et non plus seulement comme moyen. Ils ne rejettent pas l'idée de "pôles d'excellence" et de "domaines de préférence". Ils entendent y saisir l'occasion d'offrir aux élèves les plus démunis une pluralité d'expériences que les familles ne peuvent proposer. Un professeur d'anglais résume assez ce point de vue, en expliquant pourquoi les parcours diversifiés sont bien, selon lui, conciliables avec les principes du collège unique, et y ont toute leur place : "Les élèves des milieux favorisés ont très souvent l'occasion de diversifier leur parcours : variété des expériences proposées par la famille, activités périscolaires. C'est beaucoup moins le cas dans les milieux défavorisés". Le même enseignant se fait néanmoins aussitôt l'écho d'une crainte partagée par la plupart de ses collègues au sein de l'équipe : la crainte que les parcours pédagogiques diversifiés se transforment en "tête de pont des loisirs des gamins", nouvelle dérive inégalitaire dont les élèves les plus éloignés de la culture scolaire seraient nécessairement les premières victimes. "Trop d'enfants de notre collège", argumentent ces enseignants, "confondent 'se faire plaisir' et 'ne pas faire d'effort'" : l'inégalité et l'échec passent aussi et

peut-être essentiellement par là, par la méconnaissance des figures appropriées de l'apprendre (Charlot B., 1997).

DIVERSIFICATION ET DÉMOCRATISATION

Ce retournement redouté d'un dispositif chargé de (re)construire un rapport au savoir et aux apprentissages plus propice à la réussite des études, et qui en éloignerait au bout du compte un peu plus ceux qui en ont le plus grand besoin, n'est pas sans évoquer le soupçon qui pèse sur les méthodes inspirées de l'éducation nouvelle, et qu'ont relayé plusieurs analyses depuis l'article dans lequel Philippe Perrenoud (1985) posait la question iconoclaste : *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ?* Ces interrogations et ces mises en garde, comme celles d'Aletta Grisay (1993) ou de Gabriel Langouët (1994), trouvent-elles une confirmation dans le dispositif des parcours diversifiés ? Les pratiques pédagogiques qu'ils incitent sont-elles à même de satisfaire aux objectifs démocratiques d'égalisation des chances qui les justifient ?

Avouons que la pédagogie et le dispositif des parcours diversifiés se trouvent d'emblée sur le fil du rasoir à l'égard de ces interrogations. Pour l'essentiel, les enseignants auront saisi la marge d'initiative pédagogique que le dispositif leur laisse délibérément pour puiser dans le fonds commun des méthodes inspirées de l'éducation nouvelle, et qui ont dans cette mise à disposition générale et informelle souvent perdu les liens et le type de cohérence que leur conféraient les doctrines initiales. Les soupçons concernant les "*contradictions de l'école active*" et les interrogations sur son efficacité quand il s'agit de lutter contre l'échec scolaire s'aggravent ainsi d'un constat d'éclectisme. Les parcours diversifiés pourraient alors être pris en défaut sur un second ensemble de facteurs que des travaux sur les collèges comme ceux d'Aletta Grisay associent à l'efficacité "démocratique" de l'enseignement : l'ensemble des facteurs et des conditions qui assurent une bonne et cohérente "*exposition à l'apprentissage*". Les établissements défavorisés et cependant performants s'avèrent en effet être des établissements où les professeurs sont très attentifs à la qualité de la relation pédagogique et soucieux d'ouverture et d'écoute à l'égard des élèves, mais tout autant d'un

encadrement pédagogique et didactique strict. L'éclectisme des parcours diversifiés, la globalité de leurs objectifs, la part d'implicite qu'y met nécessairement l'initiative laissée aux enseignants et aux élèves, les déplacements qu'ils font subir au contrat pédagogique (sur le plan des relations éducatives comme sur celui du rapport au savoir et de la visée des connaissances), tous ces éléments n'entraînent-ils pas une forte et dommageable dilution de "*l'exposition à l'apprentissage*" ? Nous examinerons trois types d'argumentation susceptibles de mettre en doute l'efficacité démocratisante du dispositif, trois thématiques qui traversent les travaux évoqués.

Le premier type d'argumentation concerne les valeurs associées aux pédagogies nouvelles, et dont hérite toute pratique qui s'en inspire. Philippe Perrenoud (1985) avait repris et résumé ces critiques d'inspiration sociologique : des valeurs tributaires d'une idéologie proche des nouvelles classes moyennes, et d'autant éloignées de la culture et de l'expérience des classes populaires. Il est peu contestable que les enseignants engagés dans les parcours diversifiés adhèrent à bon nombre des valeurs des pédagogies nouvelles, et que la forme et le contenu des dispositifs mis en place reflètent ces adhésions, à condition de préciser, comme le faisait en effet Philippe Perrenoud, qu'il s'agit là d'un "*ensemble flou*", et d'un phénomène de large diffusion. La diversité des dispositifs, par-delà la tonalité générale "*pédagogie nouvelle*", témoigne de la diversité des engagements et des attentes investies dans les parcours diversifiés. On pourrait d'ailleurs aisément classer les dispositifs selon les différents types de sensibilité repérables dans la nébuleuse des pédagogies nouvelles. Tel dispositif révèle plus particulièrement la sensibilité à l'injustice sociale et le refus de l'échec scolaire ; tel autre recherche d'abord un espace pour une pédagogie coopérative. Celui-ci table sur les véritables besoins et les véritables intérêts des enfants pour fonder les apprentissages ; celui-là compte sur l'ouverture de l'école. D'autres sont tentés de substituer à la culture scolaire des cultures jugées plus pertinentes, et se prennent à rêver entre les lignes des programmes d'un autre curriculum. La plupart, sinon tous les objectifs affichés, comme les pratiques revendiquées, partagent l'une ou l'autre des valeurs dominantes dans l'éducation nouvelle : valorisation de l'autonomie, de la responsabilité personnelle, de la coopération et de la concertation, vertu de tolérance et respect des différen-

ces, épanouissement personnel et réalisation de soi, éloge quasi éthique de la créativité. Mais ne s'agit-il pas là de valeurs en passe d'être dominantes dans la société globale ? Ce serait une curieuse conception de l'égalité, que d'en réserver le privilège à ceux qui en auraient joui les premiers. Outre qu'il est permis de douter que la culture et l'expérience populaires ignorent par nature les valeurs de réalisation de soi et de créativité, rien n'autorise à s'en interdire l'extension. Ce que disent les enseignants de leurs pratiques et de leurs objectifs suggère même un autre choix : faire bénéficier tous les élèves d'un type de culture, de valeurs et d'aptitudes désormais liées à la réussite sociale et personnelle.

Plus redoutables sont les arguments qui, à la suite de Bernstein décèlent, dans les pratiques innovantes empruntées à la culture de l'éducation nouvelle, la mise en œuvre d'une "organisation invisible", d'une "pédagogie invisible", dont les attendus demeureraient opaques aux élèves qui n'en partagent pas spontanément la culture implicite. Par définition et par choix toujours un peu à côté de la forme scolaire quotidienne et des pratiques éducatives habituelles, il est très vraisemblable que les parcours diversifiés troublent d'abord l'idée que l'élève se fait de son "métier d'élève", et déstabilisent les automatismes. L'élève ne sait pas clairement par avance et une fois pour toutes ce qu'il convient invariablement d'être et de faire. Et il est également certain que les normes ne sont pas dans ce cadre nouveau entièrement prédéfinies, mais laissent ouverte une marge de négociation et de construction avec les élèves. De même, les formes nouvelles que prennent les tâches d'apprentissage n'identifient plus aussi clairement le travail scolaire. Quoi d'étonnant si la recherche d'autres chemins d'accès aux savoirs déplace ainsi les données du contrat habituel ? Un certain nombre d'enseignants font d'ailleurs état, non sans une certaine satisfaction un peu ironique quelquefois, du flottement de certains "bons élèves" dans ces nouveaux habits taillés avec d'autres cotes, de l'aisance qu'y ont certains élèves qu'on n'attendait pas, et plus largement d'un certain "bougé" dans les comportements scolaires ordinairement distribués. Ces constats sauvages et ponctuels n'ont certes guère de valeur générale, et il faudrait sur ces terrains-là des investigations et des observations autrement développées et systématisées que celles dont nous disposons. Quelques entretiens exploratoires menés avec des élèves en parcours diversifiés laissent cependant pressentir une

très grande variété d'attitudes, qui ne se laissent pas enfermer dans des équations simples.

Le risque dont on pourrait s'inquiéter concerne bien sûr le sort de ces élèves dont il paraîtrait qu'ils "ont besoin de contraintes fortes et de points de repère simples et fixes", comme l'écrit Philippe Perrenoud. Rien cependant ne permet d'affirmer que "l'espace de liberté" qu'offrent aux enseignants et aux élèves les parcours diversifiés se caractérise toujours et nécessairement par une absence d'organisation et un codage très fluctuant des activités et des comportements, ni que leur fluidité soit nécessairement toujours déroutante. D'une certaine façon, le propos pourrait être retourné : la nouveauté du dispositif contraint -- ou du moins devrait contraindre -- les équipes éducatives à mieux définir ce qui demeure implicite dans la pratique ordinaire. C'est d'ailleurs un des intérêts du dispositif, qu'on vérifie dans les entretiens avec les enseignants, que de les inciter à une analyse plus affinée des situations éducatives et de leurs composantes. Inversement, il est vrai, s'engagent plus volontiers dans ce type d'innovation les enseignants qui ont déjà cette culture professionnelle là.

La critique pourrait être également retournée sur un autre plan. Dans le sillage des travaux de Jacques Lautrey (1976), on peut notamment se demander si l'inscription rigide des conduites d'apprentissage dans des cadres et des contraintes très arrêtées ne constitue pas un handicap dans la conquête des figures de l'apprendre appropriées à une réussite scolaire durable. Un environnement d'apprentissage efficace doit en effet offrir à l'enfant certes un cadre et des repères précis, mais aussi des irrégularités, des perturbations sollicitant des conduites d'adaptation et d'accommodation de l'acquis, indispensables au développement et à la fluidité de l'intelligence. La culture et les savoirs modernes, on peut le présumer, réclament et réclameront toujours plus cette souplesse des attitudes intellectuelles. À cet égard, on pourrait faire valoir que l'incertitude relative de la forme scolaire à laquelle les parcours diversifiés confrontent les élèves ne sont pas un apprentissage inutile. La même remarque vaut pour la critique portant sur le type de savoir et de rapport au savoir qui caractériserait les pédagogies nouvelles : valorisation des approches globales, de la complexité interdisciplinaire, du décroisement ; préférence pour les savoirs critiques, construits, refus de la voie dogmatique ; encouragement aux appropriations personnelles des

connaissances. Ces conceptions peuvent être certes dommageables quand elles s'imposent implicitement comme la norme exclusive, et disqualifient ou délégitiment toute autre figure de l'apprendre, plus "scolaire", ou plus pragmatique. Mais cet espace-temps autre qu'offrent les parcours diversifiés, dans la mesure précisément où ils sont "autre chose", ne sont-ils pas une bonne occasion à saisir pour "apprendre à apprendre autrement" ? C'est en tout cas le pari que croient pouvoir faire certains enseignants.

Ajoutons que c'est un pari qu'il convient aussi de prendre en compte quand on veut analyser les effets sociaux des parcours diversifiés au collège. Sans doute on peut craindre que l'autonomie accrue dont bénéficie l'établissement ne conduise à une aggravation des inégalités sociales, en cédant à la tentation d'apports culturels différenciés selon les différences socioculturelles des élèves et des quartiers (Combaz G., 1999). Le bilan socioculturel des parcours diversifiés ne saurait cependant être conduit dans cette seule perspective.

Reste que l'ambition pédagogique des parcours diversifiés pourrait bien courir le risque de compliquer le rapport au savoir des élèves qui ont le plus de difficultés, et de brouiller les bonnes conditions de progrès de l'apprentissage. "*Les élèves apprennent mieux, d'abord et avant tout, si on leur enseigne ce qu'ils sont censés apprendre*" : telle est, abruptement résumée, l'une des principales conclusions que tire Aletta Grisay (1993) d'une étude quantitative approfondie sur le fonctionnement des collèges et de ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième. La formule n'est pas un truisme, mais une mise en garde : certains détours pédagogiques, certains accommodements des niveaux d'exigence, finissent par détourner de l'essentiel, ce que l'auteur appelle "*l'exposition à l'apprentissage*", la centration claire, ferme mais encouragée et encourageante, sur la tâche et l'effort d'apprendre. Reconnaissons qu'il y a bien, dans le dispositif des parcours diversifiés, le risque ou la tentation d'user de la marge d'initiative et d'ajustement aux élèves et à leur culture dans ce genre d'accommodement ou de détour. Les contenus proposés aux élèves ne sont pas sans trahir la tentation de substituer au curriculum officiel un curriculum rêvé, où la place de l'image, des médias, des activités d'expression, du corps et du sport, de l'environnement et du patrimoine, font signe vers une autre culture, plus proche des mouvements du monde que des rigueurs de la culture et des savoirs sco-

lares. L'insistance d'un "modèle esthétique", d'un "modèle éthique-esthétique", y est bien perceptible. Les tableaux (A, B, et C) reproduits en annexe, et dans lesquels sont récapitulés les parcours diversifiés proposés aux élèves de trois départements de Franche-Comté, en donnent une idée. Dans la marge des parcours diversifiés paraît quelquefois s'imaginer une autre école. Ce n'est nullement un hasard si les contenus culturels qu'on peut recenser, par-delà la diversité des dispositifs, évoquent les tentatives d'adaptation du curriculum à la culture moderne, comme par exemple celle de Raymond Williams. On pourrait assez aisément y distinguer les cinq grandes catégories que proposait l'auteur anglo-saxon : pratique approfondie de la langue, connaissance de l'homme et de son environnement, étude historique et critique de la littérature et des arts, apprentissage des méthodes de documentation et d'information ainsi qu'initiation aux procédures de la vie démocratique, initiation à une culture étrangère (Williams R., 1961, Forquin J.-C., 1989). Mais que doit-on en conclure, sinon qu'une école qui se cherche trouve dans la marge des parcours diversifiés quelque chose comme un banc d'essai ?

LES PARCOURS EN PEINE D'ÉVALUATION

L'ensemble des interrogations sur la portée démocratique des pédagogies qui se cherchent dans le nouveau collège pourrait être réuni autour de la question de l'évaluation. Les parcours diversifiés doivent être évalués pour trouver une place légitime dans le curriculum ; et les enseignants savent bien que le moment de l'évaluation, d'une certaine façon, sonne "l'heure de vérité" d'un enseignement. Mais ici, évaluer quoi, évaluer comment ? Les propos des enseignants, comme les pratiques et les outils d'évaluation auxquels il est fait le plus souvent recours, disent assez bien l'embarras et la difficulté. Fiche de *co-évaluation*, grille d'*auto-évaluation*, *évaluation-bilan des attitudes*, enquête sur *les intérêts et les préférences* des élèves : autant de pratiques en quête d'une autre norme. Ce collège qui a choisi de construire une "*fiche d'évolution*" (sic !) des parcours diversifiés dit à merveille par un simple jeu rhétorique ce qui est en question. La diversité des activités et les déplacements d'objectifs dans les dispositifs

de parcours diversifiés font de l'évaluation la part la plus problématique de cette pédagogie des différences et des excellences. Elle butte en effet sur une difficulté, sinon sur une contradiction centrale. Ou bien l'évaluation porte sur les nouveaux objectifs d'attitudes et de méthodes, de compétences transversales. Mais elle se heurte alors : 1) à l'insuffisance des "outils" d'évaluation dans ces domaines, du moins tant qu'on en reste à une évaluation normative, 2) à la légitimité même de l'évaluation sur ce terrain tant pour les élèves que pour les parents et même pour les enseignants, et 3) à la pertinence et à la possibilité de l'évaluation : peut-on évaluer *scolairement* le rapport au savoir, le sens donné aux apprentissages, le plaisir d'apprendre, l'intérêt ? Ou bien l'équipe enseignante décide d'évaluer les acquisitions scolaires et ramène l'évaluation sur le plan des disciplines et de leurs objectifs d'apprentissage. On appréciera par exemple, en cours de français, les progrès éventuels dans la maîtrise de la langue écrite qu'auront permis les activités du "Journal des parcours". Mais ne court-on pas dès lors le risque que les élèves se sentent "floués", trompés par ce retour en force de la norme scolaire ?

Plusieurs enseignants le disent et craignent que le retour de la fonction évaluatrice ne soit inapproprié, déplacé, et ressenti comme une sorte de trahison à l'égard des élèves. On peut alors prendre ici la mesure de ce qui est en jeu : quelque chose comme la rupture d'un nouveau contrat, d'un *nouveau pacte pédagogique* implicitement contracté, incluant une suspension tacite de l'obligation d'évaluer. Voilà peut-être la tentation latente, le déplacement implicite au cœur des parcours diversifiés : il touche à la nature du contrat pédagogique. Dans la diversification des parcours d'apprentissage, on aura recherché des espaces de liberté pédagogique, en rupture avec les logiques et les contraintes du contrat scolaire normal, on aura cru trouver une modification positive de la relation maître-élève, on aura pu mettre en valeur chez les élèves des aptitudes cachées ou insoupçonnées, et ménagé des espaces de réussite reconnue pour ceux qui en sont le plus souvent privés dans le cours ordinaire. Le retour de l'évaluation n'efface-t-il pas d'un coup tout cela ? Tout se passe comme si les enseignants, sur le fond lucides quant à une "*loi de Posthumus*" inhérente aux pratiques d'évaluation, à leur rôle décisif dans la "*fabrication de l'excellence scolaire*" (Perrenoud P., 1984), quant à leur

inéluçtable fonction discriminante, hiérarchisante, sélective, et finalement quant à la responsabilité de l'évaluation dans l'échec scolaire comme effet de système (Crahay M., 1996), tentaient de la différer.

Suffit-il pour autant d'abandonner un temps les méthodes normatives d'évaluation, dont les effets sélectifs ont en effet été démontrés, pour faire face aux défis de la diversité ? On sait bien que dans le système éducatif, les modes d'évaluation déterminent largement en amont les formes de l'enseignement et de l'apprentissage. Le déplacement du contrat pédagogique, recherché dans les dispositifs de parcours diversifiés, et la suspension provisoire et implicite de l'évaluation, pourraient bien alors se traduire par une diminution très contestable et dommageable de "*l'exposition à l'apprentissage*".

Gardons-nous, cependant, de laisser entendre que les parcours diversifiés verseraient inéluçtablement de ce côté. Les enquêtes de terrain révèlent, on s'en doute bien, des situations beaucoup plus complexes et nuancées. Sans doute certains enseignants, qu'impatientent ou découragent la longue résistance de l'échec scolaire et les incertitudes de la démocratisation, sont-ils tentés par des recours plus tranchés. Ils assignent alors aux parcours diversifiés une finalité globale, et y accrochent l'espérance de toucher à des dynamiques déterminantes du rapport à l'école et aux savoirs. "*Le parcours diversifié*", résume un professeur de lettres, "*c'est un tout*". Aussi en attend-il une modification générale, induite par l'expérience d'une réussite qui aurait valeur d'événement décisif, de "*révélation*". Le professeur d'arts plastiques du même collège veut trouver dans ce parcours "*un espace différent pour prendre en compte autrement les élèves en difficulté. Un endroit où au moins une fois ils ne sont pas en situation d'échec*". Le romantisme pédagogique dont témoigne ce dernier propos ne nourrit même plus l'espoir qu'une expérience décisive renversera le cours des choses. Il veut au moins arracher au destin, pour ces enfants condamnés à en être privés, un rare et vrai moment de bonheur scolaire. Il faut peut-être voir dans cette attitude, qui oppose, au sein de l'école même, "*ceux qui sont dedans*", et "*ceux qui sont dehors*", le glissement qui affecte la société tout entière depuis le milieu des années quatre-vingt, d'une perspective de lutte pour l'égalité à une perspective de lutte contre l'exclusion (Derouet J.-L., 1999).

Cette tentation du "*tout ou rien*" ne supprime pas cependant une conception largement partagée, qui voit

dans les parcours diversifiés un outil complémentaire dans un combat de longue haleine. Comme chez cet autre professeur d'arts plastiques, qui situe cette autre forme de travail "dans la continuité de (ses) préoccupations pédagogiques : souci du concret pour les enfants. On reçoit dans les classes de plus en plus de gamins qui sont de moins en moins motivés pour un travail classique. La pédagogie du projet est une nécessité. Le parcours diversifié, c'est la reconnaissance institutionnelle d'une forme de travail qui prend "un pied d'appel" personnel". Les mêmes raisons le conduisent à récuser comme d'autres les pédagogies de la remédiation et du soutien : "La remédiation n'est pas la bonne voie. Ce qui est déjà en place ne fonctionne pas. Pas question de s'y fourvoyer à nouveau. Il faut chercher autre chose, essayer une autre entrée".

"Enseigner autrement". Voilà bien une formule récurrente dans les propos des enseignants concernant les parcours diversifiés ; elle fait toujours signe vers des pratiques qu'on voudrait "moins scolaires". Comme si les établissements avaient fait du dispositif le banc d'essai d'un autre collège, le lieu d'expérimentation d'une pédagogie adaptée au défi de la diversité et à la démocratisation de l'enseignement. Et cependant, quand on les interroge sur l'éventuelle extension de la pédagogie des parcours diversifiés aux autres cours, beaucoup d'enseignants se montrent très réservés : le dispositif doit demeurer une forme "à part", et circonscrite. Comme si il devait son efficacité à l'écart, à la différence maintenue. En somme, le "tout parcours diversifié" détruirait la dynamique qu'enclenche cette présence du "non-scolaire" dans le collège. Un parcours diversifié, c'est bien "autre chose que l'école", mais dans l'école et au profit de l'école : "l'école autrement" qui reste toujours l'école. Ainsi, ce que racontent les enseignants du déroulement, des contenus, des activités, des relations éducatives dans les parcours, évoque souvent la possibilité d'une culture plus vivante, plus "réelle", plus authentique, libérée des artifices et du poids de la forme scolaire. Et pourtant, la vraie école, l'école nécessaire, ne se trouve pas de ce côté-là : mais du côté de la discipline, de l'effort, de l'exercice, de la répétition, de la contrainte et de l'obligation. L'esprit dans lequel les enseignants construisent et conduisent les parcours diversifiés n'est pas alors si éloigné qu'on aurait pu le croire de celui qui préside selon Aletta Gri-

say à une "bonne" exposition à l'apprentissage : "maintien d'un minimum d'espoir, doublé de rigueur" (1993, p. 146). Les parcours diversifiés espèrent tenir cette équation en jouant d'une dialectique de "l'extérieur" de l'école à l'intérieur du collège. Les voies de la diversification, telles que le collège semble les concevoir, offrent moins une diversité didactique de chemins ou de procédures d'accès aux savoirs d'une culture commune, à un socle de compétences de base, que des manières de réinvestissement de l'étude et de l'école, en appui sur les intérêts dominants des élèves, leurs domaines de réussite, une culture plus proche de leurs préoccupations et de leur environnement ordinaire.

On comprend aussi, dans cette perspective, pourquoi l'évaluation des parcours diversifiés fait problème, et pourquoi sont nombreux les enseignants qui voudraient s'y refuser, tout en reconnaissant qu'y renoncer est impossible : évaluer, ce serait réintroduire l'école dans la non-école, casser le nouveau contrat passé avec les élèves ; ne pas évaluer, c'est risquer de maintenir définitivement hors l'école cet espace de liberté qui ne peut prendre pleinement son sens que par rapport à elle. Le dispositif des parcours diversifiés est ainsi le lieu d'une sorte de "pari pédagogique" : ce qui manque aux élèves pour accepter l'école et ses contraintes – ces élèves qu'on juge peu motivés, qui trouvent trop peu de sens aux apprentissages – ce serait un vrai rapport au savoir, un rapport de plaisir, un accès à la culture vivante ; aidons-les à faire cette expérience-là, à vivre le plaisir de ce rapport-là, et peut-être seront-ils capables de réinvestir l'école, d'accepter l'effort, la contrainte, le travail nécessaire.

De ce point de vue, le recours aux pédagogies nouvelles prend peut-être une autre signification. Les enseignants n'espèrent pas y trouver à proprement parler une pédagogie alternative, la pédagogie adaptée à la démocratisation du nouveau collège : mais, plutôt, le cadre et la circonstance d'une expérience fondatrice d'un meilleur rapport au savoir et à l'école. En cela aussi les parcours diversifiés sont bien un miroir et un laboratoire d'un collège qui se cherche.

Alain KERLAN

ISPEF - Lyon II
Université Louis Lumière

ANNEXE : LES PARCOURS DIVERSIFIÉS DANS TROIS DÉPARTEMENTS FRANC-COMTOIS

TABLEAU A. PARCOURS DIVERSIFIÉS 70

Enquête au près des chefs d'établissement. Département de la Haute-Saône. Collèges publics.

Nombre de collèges = 27. Nombre de réponses = 19. Nombre PPD déclarés = 06

Collège	Caractères	Disciplines	Parcours diversifiés
H103	R PLD PLHE 5	Espagnol Documentation Lettres Documentation Technologie	Le Sud Approche ludique du livre et de la lecture Catalogue informatique
H106	R PLD PLHE 3	Allemand SVT	Initiation langue vivante Éducation à l'environnement
H117	R PLD HE 2	SVT Histoire-Géographie Maths Technologie Arts Plastiques Intervention d'un sculpteur	Informatique Éducation civique Sciences Sculpture
H119	CV PLD PLHO 4	Physique SVT Histoire-Géographie (3) Lettres Documentation	Le plastique Environnement Presse Lecture Histoire de Rome Civilisation romaine
H120	B PLD PLHO 8 ZEP	Documentation (2) Langues vivantes (5) Langue ancienne (2) Arts plastiques Techno. Musique Lettres Maths (18 profs, 2 documentalistes, 3 emplois jeunes)	Éducation à l'image (2) L'outil informatique au service de la vie quotidienne Musique et informatique Calcul et poésie Création d'affiches Approche culturelle d'une langue vivante Langues anciennes Éducation et médias Motifs géométriques dans notre environnement
H121	B PLD PLHE 8 Rurbain Ancien DSQ	Lettres Lettres Technologie (2) Documentation Maths Musique	Jeux dramatiques De l'image aux textes Conte musical Dossier personnel : CDI/Informatique Maths et dessins géométriques Sensibilisation à la technologie (tous les élèves de cinquième)

R = Rural **B** = Banlieue **CV** = Centre Ville **F** = Favorisé **PLF** = Plutôt Favorisé **PLD** = Plutôt Défavorisé
D = Défavorisé **HO** = Homogène **PLHO** = Plutôt Homogène **PLHE** = Plutôt Hétérogène **HE** = Hétérogène
N = Nombre de classes de Cinquième.

TABLEAU B. PARCOURS DIVERSIFIÉS 90.

Enquête auprès des chefs d'établissement. Territoire de Belfort. Collèges publics.

Nombre de collèges : 14. Nombre de réponses : 08. Nombre PPD déclarés : 04.

T100	R D PLHO 6	Lettres (4) Anglais EPS Physique (3) Musique Arts plastiques	Documents joints oubliés
T109	B PLF et D HE 6 ZEP jusqu'en 89	Maths Lettres Techno. Sciences Physiques Hist-Géo	13 Parcours diversifiés (?) Documents non joints
T111	CV PLF PLHE 7	Lettres Lettres Hist-Géo Maths Musique Anglais Anglais Allemand Allemand/Lettres Espagnol/Lettres Arts Plastiques	Information Presse Médias S'informer Constituer un dossier Apprendre à faire des constructions géométriques Découvrir un instrument : l'orgue Déclamation dramatisation Fêtes et traditions populaires aux USA S'entraîner à la compréhension de l'écrit et à la lecture Apprendre à connaître et à s'informer sur la civilisation et la culture allemande Apprendre à connaître et à s'informer sur la culture et la civilisation hispanique Œuvres et artistes du Moyen Age
T112	B PLD PLHO 5 ZEP	Lettres/Anglais Arts Plastiques EPS Lettres	Mythologie et pratique de l'oral Passage de l'oral à l'écrit (utilisation de l'audiovisuel)

TABLEAU C. PARCOURS DIVERSIFIÉS - 25

Enquête auprès des chefs d'établissement. Département du Doubs. Collèges publics.

Nombre de collèges = 49. Nombre de réponses = 31. Nombre PPD déclarés = 14.

D103	R PLD HE 5	SVT Arts Plastiques	Image
D105	R PLD PLHE 2	Lettres Lettres	Communication
D108	R PLD PLHE 2	Documentation. Lettres Technologie	Presse Techno.
D111	R PLD PLHE 4	EPS Musique	EPS et Musique Classe APPN
D114	R PLD 4	Lettres Lettres Maths Mathématiques	Travail autonome Informatique Franç. Travail autonome Informatique maths
D115	R PLD PLHE 6	Lettres Langues Maths EPS Arts Plastiques (10 enseignants)	Communication Sciences et technologie Physique et sportif Art et civilisation (Ateliers à dominante)
D123	B PLD PLHE 7	Lettres Lettres	Atelier Approche du théâtre
D127	R PLD PLHE 5	Lettres Lettres Technologie SVT Arts Plastiques. Maths Physique/Techno. Lettres/Histoire-Géographie Lettres/Langues	Parcours dominante littéraire (4) Parcours dominante scientifique (3)
D141	R PLD PLHE 3	SVT Physique Techno. Documentation Maths/Physique Histoire-Géographie	Astronomie Météo Ornithologie Indiens d'Amérique du Nord
D142	R PLD HE 4	Lettres Lettres Hist-Géo. Musique Arts Plastiques	La solidarité (?) Moyen Age : Châteaux et vitraux Moyen Age : genres littéraires et vie des chevaliers Moyen Age : exposition chevalerie Moyen Age : pratique musicale et organologie Moyen Age et société Écrire à la manière de Prévert. Collages et poèmes
D138	B D HO 6 ZEP (difficile)	17 enseignants toutes les disciplines	12 ateliers articulés sur le projet "Journal du Collège": Connaissance du monde (2) Anglais Jeux mathématiques Enquêtes et graphiques Faits divers et scénario BD Récit policier Reportages Lecture d'images Mise en page Comité de rédaction et mise en page Jeux d'écriture (mots croisés...)
D143	R PLD PLHE 5	Arts Plastiques. Hist-Géo EPS	Arts plastiques
D145	B D HE 4 ZEP	Maths Lettres Histoire-Géographie Arts Plastiques <i>Un appelé du contingent</i>	Du Moyen Age à la Renaissance à travers le Pays de Montbéliard Les lieux de pouvoir (Un parcours classe à thème et des ateliers)
D148	B D HE 3 ZEP	EPS Anglais Maths Techno SVT Hist-Géo. Allemand Lettres/Arts Plastiques Maths/Sciences (Intervention atelier du patrimoine)	Citoyenneté et sécurité routière Repérage dans le plan et l'espace Les arbres en Franche-Comté Connaissance du patrimoine local
D100	R D HE 5	Lettres Langues EPS Musique Histoire-Géographie Technologie	Classe APPN Parcours Opéra Parcours Journal

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- CHARLOT, B., 1997. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- COMBAZ, G. Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège. *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, juillet-août-septembre 1999, p. 73-88.
- CRAHAY, M., 1998. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- DEROUET, J.-L., 1992. *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.
- DEROUET, J.-L. et DUTERCQ, Y., 1997. *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF.
- DEROUET, J.-L., 1998. *Recherche, expertise et décision dans la gestion du système éducatif français : l'exemple de l'autonomie des établissements scolaires*. Paris : EHSS.
- DEROUET, J.-L. et DUTERCQ, Y. (coord.), FRAYSSE, A., KERLAN, A., LE BRAS, J., LE BOULANGER, M., RÉGNIER, J.-C. et COLOMB, J. (collab.), 1998, *Collège unique et parcours diversifiés*, Rapport de recherche, Doc. Ron. INRP.
- DEROUET, J.-L., 1999. Égalité, in Houssaye, J. *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris : Hachette éducation, p. 186-201.
- FORQUIN, J.-C., 1989. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles ; Paris : De Boeck Université.
- GÉMINARD, L., 1983. *Le système scolaire. Le collège au centre des réformes*. Paris : La Documentation française. (Notes et études documentaires ; n° 4725-4726).
- GRISAY, A., 1993. *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective. (Les Dossiers d'éducation et formations ; n° 32).
- KERLAN, A., 1997. *De l'école unique aux parcours diversifiés : la même école ?* Doc. Ron. Besançon : IUFM de Franche-Comté.
- KERLAN, A., 1998 a. *L'école à venir*. Paris : ESF.
- KERLAN, A., 1998 b. Les parcours diversifiés : quelles formes, quelles pratiques pédagogiques ? in Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (coord.), 1998, *Collège unique et parcours diversifiés*, Rapport de recherche, Doc. Ron. INRP.
- LANGOUËT, G., 1994. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : ESF.
- LAUTREY, J., 1976. Classes sociales et développement cognitif. *La Pensée*, n° 190, décembre 1976.
- PERRENOUD, P., 1985. Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexion sur les contradictions de l'école active, Genève : S.R.S., Repris dans PERRENOUD, P., 1995, *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P., 1984. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- PERRENOUD, P., 1995. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- PROST, A., 1985. *Éloge des pédagogues*. Paris : Le Seuil.
- TOURAINÉ, A., 1997. *Pourrons-nous vivre ensemble ?* Paris : Fayard.
- WILLIAMS, R., 1961. *The Long Revolution*. London : Chatto and Windus.

LE COLLÈGE DES ANNÉES 2000 : QUELLE MUTATION ?

JOËL LEBEAUME

(...) "Le niveau monte mais l'écart se creuse entre les établissements et, au sein des collèges, entre les élèves. C'est cela qu'il faut prendre à bras le corps pour créer les conditions d'un collège plus juste." (...) "Car le collège pour tous doit être en même temps celui de chacun si l'on ne veut pas que l'égalité formelle continue de masquer trop d'inégalités réelles. Le collège uniforme doit laisser place à un collège capable de tendre la main, au bon moment, à chaque élève tel qu'il est. C'est la seule façon de conduire tous les collégiens, sans les lasser ni les casser, sur le chemin des apprentissages nécessaires."

(...) Les premiers concernés sont les collégiens qui doivent trouver aux études qu'ils poursuivent un sens qui ne se limite pas à l'obligation de scolarité. Ce sens, sans lequel il n'est pas d'effort possible ni de réussite à la clef, c'est à eux de le construire mais à nous de les y aider. Tout, ici, doit converger : la définition du bagage utile, de bonnes conditions de vie au collège, les coups de main "sur mesure" donnés à temps à ceux qui décrochent ou peinent à s'accrocher. L'ennui et l'apathie en classe, si souvent évoqués (...) au moins aussi souvent que les problèmes de violence, ne doivent pas grand chose à la fatalité et certainement pas tout à l'environnement extérieur. Faire en sorte que les élèves soient heureux d'apprendre, c'est aussi le rôle du collège.

(...) "Un collège capable de s'adapter à chacun pour éviter de reléguer les uns sans freiner les autres ; c'est ainsi que les intérêts des élèves les plus en difficulté comme ceux des meilleurs peuvent non pas s'opposer mais converger." "Cette mutation du collège s'ordonne autour de trois objectifs complémentaires :

1 - Prendre en considération des élèves différents dans un collège pour tous.

2 - Diversifier les méthodes d'enseignement pour aiguïser l'appétit d'apprendre et accompagner la conquête de l'autonomie.

3 - Mieux vivre dans la "maison collège"

Extrait de l'introduction de S. Royal, Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire : "La mutation des collèges : un collège pour tous et pour chacun. Le collège des années 2000, Texte d'orientation, Présentation des mesures". *Supplément au B.O.*, n° 23 du 10 juin 1999, 3-10.

(...) "la sixième nouvelle - sixième d'acquisition, bien sûr, selon les directives et l'esprit, sinon la lettre des programmes, et qui, loin d'être d'un niveau inférieur aux autres sixièmes, doit développer la curiosité et l'appétit de culture. Mais aussi, sixième d'observation, première année essentielle d'un cycle d'*observation* et d'*orientation* auquel doit succéder, une fois les aptitudes décelées et éprouvées, un cycle de *détermination*."

Classe d'observation : donc peu d'élèves, 25 au maximum, non plus perdus parmi la multitude des professeurs, mais confiés à trois maîtres "bivalents", chacun enseignant deux des disciplines intellectuelles : français, instruction civique et morale, histoire et géographie, langues vivantes, mathématiques, sciences d'observation, auxquels se joindront les maîtres d'enseignement artistique, de travaux manuels, d'éducation physique – et le professeur adjoint, chargé tout ensemble d'heures d'enseignement et des trois séances hebdomadaires de

travail dirigé remplaçant le travail à la maison, lieu de loisir et de détente. Tous formeront une équipe, associée librement dans une action commune, animée par son chef, en contact régulier avec les familles et se réunissant chaque semaine en conseil de classe pour coordonner les disciplines, choisir des centres d'intérêt, tenir à jour les dossiers scolaires.

Point de rigidité dans les horaires qui, tout en demeurant fidèles aux directives, devront garder la souplesse de la vie. Au total, le matin quinze heures par semaine, réservées aux disciplines intellectuelles, l'après-midi, huit heures par semaine, pour l'étude du milieu, le dessin, l'éducation physique, les travaux manuels et les activités conduisant aux options, ces *bancs d'essai* parmi lesquels l'enfant se promènera durant les six premiers mois avant un choix provisoire qui peut porter sur deux d'entre elles, qu'il s'agisse d'arts plastiques, de musique, de travaux manuels ou, à partir du second semestre, du latin.

Ainsi s'organisera une sorte d'*enseignement sur mesure* qui, substituant à l'uniformité une extrême souplesse, donnant une plus grande place aux méthodes actives et à la spontanéité de l'enfant, le libérant des contraintes d'une discipline trop autoritaire pour faire de la classe une petite société scolaire et comme une république en miniature, doit permettre d'observer et de déceler les aptitudes, de prélude à l'orientation, de ne laisser inexploitée aucune richesse humaine, et d'assurer, au sein d'un monde où tous doivent prendre conscience des solidarités nécessaires, l'épanouissement de chacun, pour le plus grand bénéfice de l'individu et de la société."

Extrait de l'exposé de M. Monod, directeur de l'Enseignement du Second Degré : "Vers la réforme de l'enseignement. L'ouverture du stage d'information pour les sixièmes nouvelles". B.O. n° 46 du 27 septembre 1945, 1-3.

Plus de cinquante ans séparent l'ensemble des textes installant les "sixièmes nouvelles" et ceux précisant les orientations et les mesures du collège des années 2000. Prescripteurs de changements, ces textes espacés par les lois fondamentales de 1959 et de 1989 fixant la configuration du système éducatif, marquent l'histoire, les premiers par la désignation des "classes nouvelles", les derniers par le slogan "un collège pour tous et pour chacun". Quelle est cependant la véritable mutation souhaitée par les mesures les plus récentes ? Comment

s'inscrit-elle dans les évolutions de l'École ? Quelle est sa nature ? Le retour sur les discours du milieu du siècle permet de saisir "les origines du présent" et les enjeux des dispositions actuelles.

I. CHANGEMENTS, PERMANENCES

À la rentrée 1950-1951, un peu moins de 170 000 élèves entraient en 6^e contre plus de 840 000 en 1997-1998. Au-delà de l'évolution des effectifs scolaires, ces nombres représentent la progression du taux de scolarisation de 30 à 100% rendue possible par un ensemble de mesures législatives et exécutives contribuant à la création et à l'installation du collège. En tant qu'École moyenne, le collège est le maillon essentiel du projet d'unification de l'École et de construction du système scolaire intégrant l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement technique. La coordination de ces trois ordres d'enseignement, souhaitée dès la fin de la Première Guerre mondiale par les promoteurs du mouvement pour l'"École unique", répond aux engagements républicains qui ne peuvent se satisfaire de la décision du sort des élèves dès onze ans en fonction de seuls critères socio-économiques. Outre le principe de justice sociale, la démocratisation de l'école répond au principe du droit "aux enseignements de base, identiques pour tous, et qui définissent l'élément commun de culture générale auquel chacun doit avoir accès" (1945), "à un socle de compétences qui leur permette (aux élèves) de se situer dans une histoire et dans une culture partagées, qui les aide à trouver leurs marques et à construire leur avenir dans un monde qui bouge, qui conjugue les connaissances nécessaires et la capacité de faire, l'autonomie pour être et l'aptitude à vivre ensemble" (1999). Telles sont les ambitions fondatrices du collège que rappellent les extraits de textes, l'un développant la première tentative interrompue de Jean Zay, l'autre régulant le "collège unique" de la réforme Haby. Ainsi s'inscrivent-ils dans l'évolution structurelle de l'École et portent-ils les traces de l'installation controversée de ce segment scolaire. François Baluteau (1999) rappelle les oppositions et les conflits générés par cette intersection volontaire des cultures primaire et secondaire. La tension entre enfants et contenus, entre activités et cours ... comme celle entre latin et technologie, "culture savante et culture technique" (1999) ... réapparaissent dans les permanentes tentatives de conso-

lisation de l'école intermédiaire. Toutefois, faute de vraiment pouvoir définir un curriculum et des contenus compatibles avec une scolarisation massive en même temps qu'hétérogène, les solutions d'organisation pédagogique semblent, au fil du temps, la seule issue de la tension entre massification et sélection.

II. PÉDAGOGIE NOUVELLE

Associée à "l'école unique", la "pédagogie nouvelle" est le second terme fondateur de l'École moyenne [A. Prost, 1968]. En ce sens, le premier texte (1945) annonce une profonde rénovation pédagogique et dessine les classes conçues en fonction des enfants, de leur âge, de leurs aptitudes et de leur psychophysiologie [J.-E. Marcault et T. Bresse, 1939]. Le primat de la raison individuelle sur l'instruction, de l'expérience personnelle sur la mémoire, des fonctions créatrices et actives sur les fonctions passives et imitatives, de la spontanéité sur la répétition, de l'autonomie sur la dépendance, fonde la pédagogie active à partir des initiatives et des exemples de Montessori, Decroly, Dewey, Dalton... Dans cet esprit, la pédagogie des classes nouvelles "s'adresse à l'enfant que voici - à ce François ou à cette Françoise, petit être concret, complexe, divers, mais UN quand même, et qui engage dans tout acte qu'il accomplit la totalité de son être, son intelligence et son corps, sa sensibilité et ses rêves, son ardeur et sa nonchalance" (1945). Les centres d'intérêt pour la coordination des enseignements, le travail par équipes pour ses fonctions sociales, l'étude du milieu pour le repérage et la mise à l'épreuve des facultés d'observation et d'expression, les travaux manuels éducatifs pour leur rôle d'accessoire pédagogique, pour leurs références au travail et pour l'observation des aptitudes organisent cette nouvelle classe de sixième d'acquisition et d'observation en vue de l'orientation des élèves, justifiée et plus juste. Les modalités d'encadrement des classes aux effectifs moindres accompagnent ces orientations pédagogiques. Un professeur chef d'équipe qui coordonne les observations des élèves et les activités, un dossier scolaire qui repère les aptitudes des élèves, le travail dirigé qui les soustrait des devoirs du soir sont les mesures les plus

importantes de cette rénovation. Malgré le demi-siècle qui les sépare, les mesures pour la rentrée 1999-2000 sont proches : salle identifiée pour chacune des classes de 6e pour l'accueil des enfants, maintien des études dirigées pour leur travail d'études, création d'un livret de compétences pour la valorisation des talents de chacun, remise à niveau pour un nouveau départ. Les orientations pour cette nouvelle scolarité indiquent également une meilleure coordination des enseignements, l'intégration des pratiques de la langue dans l'ensemble des activités et le regroupement des enseignements expérimentaux, ce que la bivalence des professeurs des classes nouvelles assurait en partie. Le développement des parcours diversifiés et des travaux croisés d'aujourd'hui rappelle aussi les options ou les bancs d'essai d'autrefois tout comme les nouvelles technologies appliquées actualisent les premiers travaux manuels éducatifs. Bien que le propos de ces deux textes ne soit pas celui des programmes du collège, le premier s'appuie sur la rénovation des contenus qui fissure prudemment les humanités classiques, le second sur des programmes représentant les trois voies - pratique, technologique, général - jadis opposées. Avec la même générosité, la sixième de 1945 et de 1999 est toujours une classe conçue pour les élèves et pour le développement de leur "appétit" d'apprendre.

III. ÉLOGE DE LA DIFFÉRENCE

Ces deux textes portent également l'empreinte de la volonté de tenir compte de la diversité des publics scolaires. Toutefois, si le principe méritocratique guide les classes nouvelles de 1945 qui doivent d'abord assurer l'orientation des élèves selon leurs dons pour l'intérêt individuel et national, les derniers textes répondent surtout à l'exigence de l'adhésion des élèves au parcours scolaire. La reconnaissance des "talents de chacun" souhaite surtout limiter la "casse" génératrice de rejet et de violence. À des élèves différents, la diversification des méthodes d'enseignement reformule l'obligation de l'adaptation de l'enseignement inscrite dans la loi d'orientation de 1989¹. Ces deux textes sont ainsi profondément distincts par le déplacement de l'ordre

1 Cf. Art. 4 : (...) "Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité".

individuel (travail personnel, capacités intellectuelles) à un ordre scolaire selon lequel il revient au système éducatif de réaliser les conditions capables de faire réussir ceux qui échouent" [F. Baluteau, 1999]. Il s'agit "de tendre la main" pour assurer l'égalité des chances, clairement définie en 1945 : "Il s'agit donc d'individualiser les méthodes dans des conditions telles qu'aucun enfant ne perde sa chance de devenir tout ce qu'il peut être". Il s'agit encore aujourd'hui de permettre, sans les juger ni les distinguer, les multiples réussites. Pour la prise en charge et la valorisation de la diversité, la souplesse des méthodes pédagogiques et plus récemment celle des plans d'étude est aujourd'hui étendue au niveau local de la mise en œuvre de l'enseignement, dans chacun des collèges. Pour ces nouvelles classes, il s'agit bien de "la mutation des collèges" tout en maintenant les ambitions de l'école unique, "le collège de la diversité" [A. Bouchez, 1994], "le collège pour tous et pour chacun".

Contre l'uniformité que condamnent dans les mêmes termes les deux textes, sont ainsi proposées aux élèves des tâches diversifiées répondant également à des visées diversifiées. Or la cohérence des situations d'enseignement-apprentissage se lit dans les relations réciproques entre tâche, visée et référence [J. Lebeaume, 1999, 2000]. L'école uniforme de Jules Ferry était organisée à partir de leçons et d'exercices visant "la réforme des gestes" et prenant référence sur les pratiques agricoles, domestiques et artisanales. Si l'orientation et la signification des tâches de l'école obligatoire des années 2000 ne peut admettre cette conception, la cohérence du curriculum peut néanmoins se repérer sur ce tripôle. Or la flexibilité des visées et des tâches se reflète assez peu dans la relative uniformité des références, héritière de la difficile fusion de l'enseignement technique, l'enseignement primaire supérieure et de l'enseignement secondaire classique et moderne. En ce sens les deux extraits de textes renvoient aussi à l'intégration de l'enseignement technique dans le système éducatif. Les travaux manuels que l'on désigne déjà par éducation manuelle et technique en 1945² souhaitent maintenir cette référence aux pratiques sociales et aux réalités. La présence de la

"culture technologique et professionnelle" dans les textes d'aujourd'hui semble répondre à la même intention. Mais cette intégration qui ne peut être qu'une juxtaposition, pose la question fondamentale des références des tâches scolaires dans l'ensemble des enseignements. La flexibilité du curriculum dépend aujourd'hui de celle des références.

IV. MOBILISATION ET CHANGEMENT

Bien que de nombreux points rassemblent ces deux extraits de texte, ils se distinguent dans leur contraintes de développement. En effet le premier s'adresse à des enseignants volontaires pour l'expérimentation de ces classes nouvelles, alors que le second vise une action généralisée. L'injonction enthousiaste du premier et de tous les textes qui accompagnent ce mouvement³ s'oppose ainsi à la prescription à la fois volontaire, prudente et rassurante du second élaboré à partir d'une consultation nationale et "d'un état des lieux sans complaisance". La modification des pratiques enseignantes est l'enjeu de ces deux textes, les solutions exigent la même adhésion et la mise en synergie de l'ensemble des acteurs dont les interventions restent décisives. Ce texte mobilisateur n'ignore pas les incertitudes des professeurs et leurs hésitations pour leurs actions centrées sur les programmes nationaux ou les élèves de leurs classes, sur chaque élève ou chacun des regroupements qui ne peut plus se concevoir en termes de filières. Il n'ignore pas non plus les nuances des représentations des enseignants sur les inégalités des élèves et leurs oppositions de nature professionnelle ou idéologique qui définissent leur optimisme ou leur pessimisme, leur conception progressiste ou plus conservatrice [D. Meuret et F. Alluin, 1998]. En ce sens la "mutation" du collège affecte l'identité et la professionnalité des enseignants ainsi que leur intégration-participation au système éducatif dans la poursuite de sa construction et de son adaptation aux exigences du temps. Les changements que sont la création de la DESCO qui rassemble premier et second degrés, la création des IUFM qui gomme les distinctions

2 Cf. CROIZIN & CAMPA. (1945). "L'éducation manuelle et technique des garçons dans les écoles primaires de la Ville de Paris". *B.O.* n° 66, 16-18.

3 Voir en particulier le compte rendu et les conférences d'information faites à Sèvres du 24 au 27 septembre 1945, à l'intention des maîtres des sixièmes nouvelles : *B.O.* n° 63 à 66, décembre 1945.

de recrutement des enseignants, l'organisation des trois cycles du collège... portent les orientations de la politique éducative dans laquelle s'inscrit la rénovation des lycées, des écoles et de leur segment intermédiaire. Le problème essentiel demeure toutefois celui des ruptures et des continuités auxquelles souhaitent répondre les dispositifs de consolidation et de régulation en sixième et en seconde. Il s'exprime plus précisément en termes de poursuite d'études et de scolarité, c'est-à-dire d'orientation. Or l'orientation qui fixait l'horizon des textes de 1945, demeure une mission essentielle du collège⁴. Elle suppose cette diversification des références des tâches des élèves. Si l'ensemble des mesures contemporaines tendent à rapprocher les enseignants, le rapprochement des contenus et de leurs références demeure néanmoins toujours susceptible de faire réapparaître les tensions ou les clivages archaïques du collège.

Joël LEBEAUME
GDSTC - ENS Cachan

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALUTEAU, F. (1999). *Les savoirs au collège*. Paris : PUF.
- BOUCHEZ, A. (1994). *Livre Blanc des collèges. Rapport du président de la commission "Un Nouveau Collège Pour Tous" à l'attention de M. F. Bayrou, ministre de l'Éducation nationale*. Paris : MEN. 25 p. et annexes.
- DUBET, F., BERGOUNIOUX, A., DURU-BELLAT, M. & GAUTHIER, R.-F. (1999). *Le collège de l'an 2000. Débat national sur le collège : résultats et analyse. Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire*. Paris : MENRT. 150 p.
- LEBEAUME, J. (1999). *Perspectives curriculaires en éducation technologique*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches. Université Paris Sud.
- LEBEAUME, J. (2000). *L'éducation technologique - Histories et méthodes*. Paris : ESE.
- MARCAULT, J.-E. & BROSSE, T. (1939). *L'éducation de demain - La biologie de l'esprit et ses applications pédagogiques*. Paris : Félix Alcan.
- MEURET, D. & ALLUIN, F. (1998). La perception des inégalités entre élèves par les enseignants du second degré. *Éducation & formations*, 53, 67-81.
- PELLE, R. & PRINEAU, J.-P. (1960). À l'aube de la réforme : les effectifs passés et futurs. *L'Éducation nationale*, 28, 10-13.
- PROST, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1860-1967*. Paris : Armand Colin.

4 Remarque : cette mission figure explicitement dans l'annexe de la loi d'orientation de 1989.

LA RÉSISTIBLE MARCHÉ VERS LE COLLÈGE UNIQUE

· CLAUDE LELIÈVRE

La volonté de mettre en place une "école moyenne" a buté, jusque au moins la réforme Cappelletti-Fouchet de 1963, sur une difficulté incontournable : à qui appartenait-il de dispenser l'enseignement durant cette seconde phase succédant à l'école élémentaire ? Comme l'a souligné Antoine Prost, l'enjeu ne se réduisait pas à ses aspects corporatifs, puisqu'il était aussi pédagogique et culturel : *"Par-delà des intérêts catégoriels ce sont deux conceptions de la démocratisation de l'enseignement qui s'affrontent avec bonne foi. Pour les défenseurs du secondaire, convaincus de l'excellence de leur enseignement et de l'universalité de leur culture, la vraie démocratisation consiste à donner aux enfants du peuple ce qu'il y a de meilleur, c'est-à-dire à les intégrer dans le secondaire tel qu'il est. Modifier celui-ci pour les accueillir, ce serait leur donner une culture "au rabais", et ils s'y refusent avec une sincère énergie. Pour les praticiens du primaire, qui connaissent les enfants du peuple parce qu'ils les accueillent déjà dans leurs écoles primaires et que leurs écoles sont implantées dans les quartiers populaires, ce discours constitue une tragique méprise : ce qui convient à la masse de la population, ce que demandent les familles et attendent les élèves, ce n'est pas cette culture prestigieuse mais intimidante, désincarnée et lointaine. C'est un enseignement plus concret, plus proche des préoccupations quotidiennes des élèves, plus attentif à leurs débouchés professionnels"*¹.

Il y a lieu, par ailleurs, de prendre conscience de la distinction à faire entre, d'une part une démocratisation limitée au recrutement élargi des élites et d'autre part, une démocratisation pleine et entière, généralisée. C'est ce que s'efforçait de faire - déjà - Henri Wallon, distinguant nettement entre l'"élitisme républicain" des tenants de l'"École unique" (dominant dans les projets et les réalisations de l'entre-deux-guerres) et la "réforme démocratique" proposée par le plan Langevin-Wallon de 1947 : *"Il y a deux façons de concevoir l'enseignement démocratique. Il y a d'abord une façon individualiste qui paraît avoir prédominé dans la période de l'entre-deux-guerres : c'est poser que tout homme, tout enfant, quelle que soit son origine sociale, doit pouvoir, s'il en a les mérites, arriver aux plus hautes situations dirigeantes (...). C'est une conception qui reste individualiste en ce sens que, si les situations les plus belles sont données aux plus méritants, il n'y a pas, à tout prendre, une élévation sensible du niveau culturel pour la masse du pays (...). Aujourd'hui, nous envisageons la réforme démocratique de l'enseignement sous une forme beaucoup plus générale. (...). La conception démocratique de l'enseignement qui envisage, elle, une élévation totale de la nation, quelle que soit la situation occupée, ou plutôt quel que soit le travail et quelles que soient les fonctions qu'auront à remplir tous les individus de la société, exige que, selon ses aptitudes, naturellement, chacun ait accès à la culture la plus élevée"*².

1 "Éducation, société et politiques", Paris, Seuil, 1992, p. 79 et 80.

2 Conférence d'Henri Wallon à Besançon, en 1946, sur "La réforme de l'enseignement et l'Éducation nouvelle".

LE COLLÈGE D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL GAULLIEN : LE RECRUTEMENT ÉLARGI DES ÉLITES

Le général de Gaulle est arrivé au pouvoir avec un grand projet : redresser la France, la replacer à son rang de Grand de ce monde. Or, cette remontée en puissance doit s'opérer sur un nouveau champ de bataille, technico-économique, alors que le traité de Rome signé en 1957 a créé l'Europe économique. Ce qui paraît alors décisif, c'est le recrutement élargi des élites scientifiques et techniques.

Charles de Gaulle met en œuvre sa priorité des priorités : le développement des enseignements supérieurs. De la fin des années 50 à la fin des années 60, les effectifs du supérieur sont multipliés par 2,5. Le budget fait plus que suivre puisqu'il est multiplié par 4 en francs constants.

Mais une question incontournable se pose alors : comment alimenter ce recrutement élargi des élites ? Dès 1960, le comité Rueff-Armand (créé en vue du plan pour la période 1962-70) n'avait pas hésité à écrire : "Le système actuel conduit à un véritable gaspillage intellectuel de la jeunesse ; l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur en milieu ouvrier et rural doit être élargi".

Le principe essentiel de la réforme de 1963 est simple et fondamentalement institutionnel. Puisque l'orientation n'a pas d'effet réel lorsqu'elle se fait à l'intérieur des divers types d'établissement (du primaire au secondaire), il faut créer un nouveau type d'établissement, le CES (collège d'enseignement secondaire), "un établissement polyvalent, réunissant sous le même toit toutes les formes d'enseignement entre la fin des études élémentaires et la fin de la scolarité obligatoire".

Et ce nouveau dispositif a fonctionné selon les vœux du général de Gaulle, qui cherchait moins la justice sociale et l'égalité des chances que d'assurer un recrutement élargi des élites en captant tous les bons élèves, "normalement doués", quelles que soient leurs origines sociales, afin de combler le déficit de la France en ingénieurs et en cadres dans la guerre internationale technico-économique. Il lui suffisait, pour son objectif prioritaire,

d'assurer une bonne orientation/sélection dans un "établissement polyvalent".

Ce collège du premier cycle du secondaire n'est pas le collège unique. Les collèges d'enseignement secondaire comprennent trois groupes de sections (trois filières) caractérisées par leur encadrement et leur pédagogie spécifiques, par leurs débouchés propres dominants.

Un enseignement général long, classique ou moderne (la voie I) est dispensé par des professeurs agrégés ou certifiés ; il alimente normalement le second cycle long. Les élèves y bénéficient de la "méthode des lycées, avec des professeurs spécialisés (enseignants ayant reçu une formation de l'enseignement supérieur), car les élèves accueillis dans ces sections y ont individuellement plus d'indépendance, plus de responsabilités aussi, et plus de facilités d'approfondissement"³.

Un enseignement général moderne court (la voie II) est assuré par des professeurs bivalents (le plus souvent instituteurs ayant préparé le diplôme du CAP-CEG). Ce qui doit convenir à ces élèves, ce sont "des maîtres polyvalents, anciens instituteurs, ayant une solide expérience pédagogique, sachant soutenir les élèves et leur faciliter la synthèse et l'assimilation des cours par une attention méthodique"⁴.

Un enseignement terminal (la filière transition-pratique, dite voie III) est dispensé par des instituteurs en principe spécialisés. On considère que les élèves de cette filière sont des "adolescents qui, peu enclins à un enseignement conceptuel, tireront un meilleur profit d'une formation à caractère pratique (...); on reconnaît en eux de l'intérêt pour le concret, un sens de l'observation développé, le goût des activités pratiques, un sentiment précoce des responsabilités et le désir de s'engager rapidement dans la vie active".

Une dernière remarque – capitale – s'impose : "l'élitisme républicain" (l'unification des élites scolaires) se fait finalement au profit du secondaire traditionnel (la voie I), au sein de la culture secondaire. Il n'y aura plus, en principe, de très bons élèves (voire de bons élèves) dans ce qui succède au primaire supérieur (la voie II). Une certaine mobilité sociale, une certaine démocratisation (limitée) accompagnent le recrutement élargi des élites dans le cadre d'une culture

3 Jean Capelle, "L'option moderne s'enrichit", *Education nationale* du 29 novembre 1966.

4 Instructions du 10 septembre 1963 (Jean Capelle).

d'excellence dominante inchangée pour l'élite : la culture secondaire de la voie I.

LE COLLÈGE UNIQUE GISCARDIEN : LA DÉLIMITATION AVORTÉE D'UNE CULTURE MINIMALE COMMUNE

Dans le cadre du "libéralisme avancé" (orthodoxe sur le plan socio-économique, et "avancé" pour les femmes – loi sur l'interruption de grossesse – ; pour les jeunes – âge de la majorité abaissé à 18 ans), le "collège unique" s'inscrit formellement dans la ligne "social-démocrate" de la "comprehensive school" (travailliste), de la "Gesamtschule" (des "Länder" sociaux démocrates allemands) et de "l'école de base suédoise" (social-démocrate).

Dès sa première conférence de presse à l'Élysée, le 25 juillet 1974, Valéry Giscard d'Estaing trace les bases de sa réforme du collège : *"Le premier objectif, c'est l'élévation du niveau de connaissance et de culture des Français. [...] On peut se poser la question de savoir si, à côté de l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans, il ne faudrait pas imaginer une autre obligation qui serait de donner à chaque Française ou Français un savoir minimal". Et dans son livre "Démocratie française" - la charte du "libéralisme avancé" - paru en octobre 1976, il précise : "La mise en place d'un système unique de collèges pour tous les jeunes Français constituera un moyen puissant d'égaliser leur acquis culturel. Elle devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un "savoir commun", variable avec le temps et exprimant notre civilisation particulière"*⁵.

Valéry Giscard d'Estaing a placé le débat là où il devait se situer : à savoir non seulement sur le plan structurel (effacement des filières), mais aussi et surtout sur le plan culturel (quelle culture commune proposer ?). Or, cela était tout à fait nécessaire à partir du moment où on ne distinguait plus d'office entre la culture secondaire propre à la "voie I" (la filière "longue" vers le lycée et l'université) et celles requises pour les voies II ou III (reprise du primaire supérieur ou "transition-pratique").

Les adversaires de sa réforme (de "gauche", de "droite" ou du "centre") ont retourné la signification de "savoir minimal" (ou "savoir minimum") dans le sens de "minimiser les savoirs". Ce n'était pas – c'est le moins que l'on puisse dire – prendre au sérieux (ou au mot) le Président de la République. Le débat sur "la définition d'un savoir commun (minimal) exprimant notre civilisation particulière" qu'appelaient de ses vœux Valéry Giscard d'Estaing n'a pu avoir lieu. Et le "collège unique" n'a pu être fondé à partir de ce qui était son principe et son ambition ; d'où un dérèglement permanent puisque, au débat culturel avorté et à la définition d'une culture commune minimale, ont été substituées des mesures pédagogiques ou organisationnelles sans fondement (culturel) véritable.

Du coup, le thème du collège "unique" – de l'unicité – a été marqué paradoxalement par le pluriel. La prise en compte des différences s'est faite sous le seul signe – équivoque – du divers, voire de la diversification (sur le plan institutionnel, ou organisationnel, ou pédagogique). En l'absence d'une clarification dans le domaine culturel lui-même, la voie était ouverte davantage à l'approfondissement des différences culturelles qu'à leur affaiblissement. Ce qui est venu immédiatement à l'ordre du jour, c'est une certaine pédagogie différenciée, comme le proclame, dès 1978, le ministre Christian Beullac : *"Le collège unique n'est pas le collège uniforme ; la personnalité de chaque élève doit être prise en compte par une pédagogie adaptée et différenciée"*⁶.

Puis arrive la mise en exergue des différenciations permises par les établissements (les prises en compte de "l'effet établissement" se multiplient ; le projet d'établissement est prôné).

L'un des axes de la politique ministérielle actuelle confirme cette orientation : il s'agit de donner plus d'espace de différenciation aux établissements, et d'abord à leur direction.

UNE QUESTION VIVE ... ENTERRÉE

La question - non résolue - d'une définition d'une culture commune scolaire qui peut seule donner sens à l'ambition du collège unique revient à la surface chaque fois qu'est entreprise une réflexion approfondie sur

5 "Démocratie française", Paris, Fayard, p. 66.

6 "Le courrier de l'éducation", n° 72.

l'École. On n'en prendra pour preuve que le rapport du Collège de France de 1985 et le rapport du Conseil national des programmes de 1994.

La commande du président de la République François Mitterrand adressée à Pierre Bourdieu et au Collège de France le 13 février 1984 ("réfléchir à ce que pourraient être les principes fondamentaux de l'avenir" pour le système scolaire) aboutit significativement à l'idée de "la définition d'un minimum culturel commun" ("Des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est-à-dire le noyau de savoirs et de savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens devraient posséder...[...]. Cette formation élémentaire devrait mettre l'accent sur les savoirs fondamentaux qui sont la condition de l'acquisition de tous les autres savoirs, et sur la disposition à acquérir des savoirs").

À la fin de l'année 1988, une commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement est créée par le ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin. Elle est présidée par Pierre Bourdieu et François Gros ; et elle est composée d'une douzaine de membres dont la plupart président par ailleurs des "missions de réflexion" par grandes disciplines. Une consultation nationale est décidée et engagée, portant principalement sur les contenus d'enseignement. Un questionnaire est distribué à un million d'exemplaires. Une trentaine de colloques régionaux se tiennent à la fin de l'année de 1989, préludes au colloque national de janvier 1990 et à l'installation d'un Conseil national des programmes. Mais, les travaux des "missions de réflexion" n'étant sortis de leur confidentialité que très tardivement (fin novembre 1989 !), la question des contenus d'enseignement (et a fortiori celle du "minimum culturel commun") n'est pas au centre des débats des colloques qui se transforment en "états généraux" de l'enseignement tous azimuts...

Cinq ans plus tard, en septembre 1994, le ministre de l'Éducation nationale François Bayrou invite le Conseil national des programmes à mener une réflexion destinée à "préciser les savoirs essentiels" ainsi qu'à étudier "l'organisation des champs disciplinaires". Le rapport du Conseil national des programmes remis au ministre

marque une ambition élevée : "Il est nécessaire de réactiver aujourd'hui l'idéal républicain d'un "socle commun" cohérent de connaissances et de compétences, y compris pratiques et réflexives devant être transmis au collège [...]. Après le temps de l'élitisme, après celui de la massification, voici celui d'une démocratisation qui doit allier la qualité à la quantité [...]. C'est bien au stade du collège que s'impose l'idée d'un socle fondamental dont on devrait s'assurer qu'il est transmis à tous : car il peut parfois marquer la fin de la scolarité obligatoire, à tout le moins celle du parcours unique." Et le Conseil national des programmes propose une méthode pour qu'il puisse y avoir un vaste débat public, en connaissance de cause, ayant sa conclusion dans l'enceinte du Parlement. Ces propositions, adressées au ministre François Bayrou en décembre 1994, resteront lettre morte et ne feront l'objet d'aucune... publicité, jusqu'à son départ du ministère en juin 1997.

OUÛ EN EST-ON ACTUELLEMENT ?

Quid du collège, la pierre de touche d'une éventuelle démocratisation généralisée (puisqu'elle concerne la bonne fin de la scolarité de l'ensemble de chaque classe d'âge) ? On se souvient de la formule du ministre démocrate-chrétien François Bayrou ("collège unique, collège inique") rejoignant à soixante-dix ans d'intervalle le slogan des cléricaux de l'entre-deux-guerres ("école unique, école inique"). Il s'agissait, pour lui, de "passer du collège pour tous, au collège pour chacun".

Avec la ministre déléguée à l'enseignement scolaire Ségolène Royal, le collège unique doit laisser la place "au collège pour tous et pour chacun"...

Ses objectifs, tels qu'ils apparaissent clairement dans son discours à la Sorbonne du 18 mai 1999 sur "le collège de l'an 2000", laissent dans l'ombre la question de la culture (commune) à assurer au collège ; et ils sont très significatifs : "1^{er} objectif : prendre en compte des élèves différents dans un collège pour tous [...]. 2^e objectif : diversifier les méthodes d'enseignement pour aiguïser l'appétit d'apprendre et l'envie de progresser. [...]. 3^e objectif : améliorer la qualité de la vie dans la maison collège"⁸.

La messe serait-elle dite et les derniers sacrements du

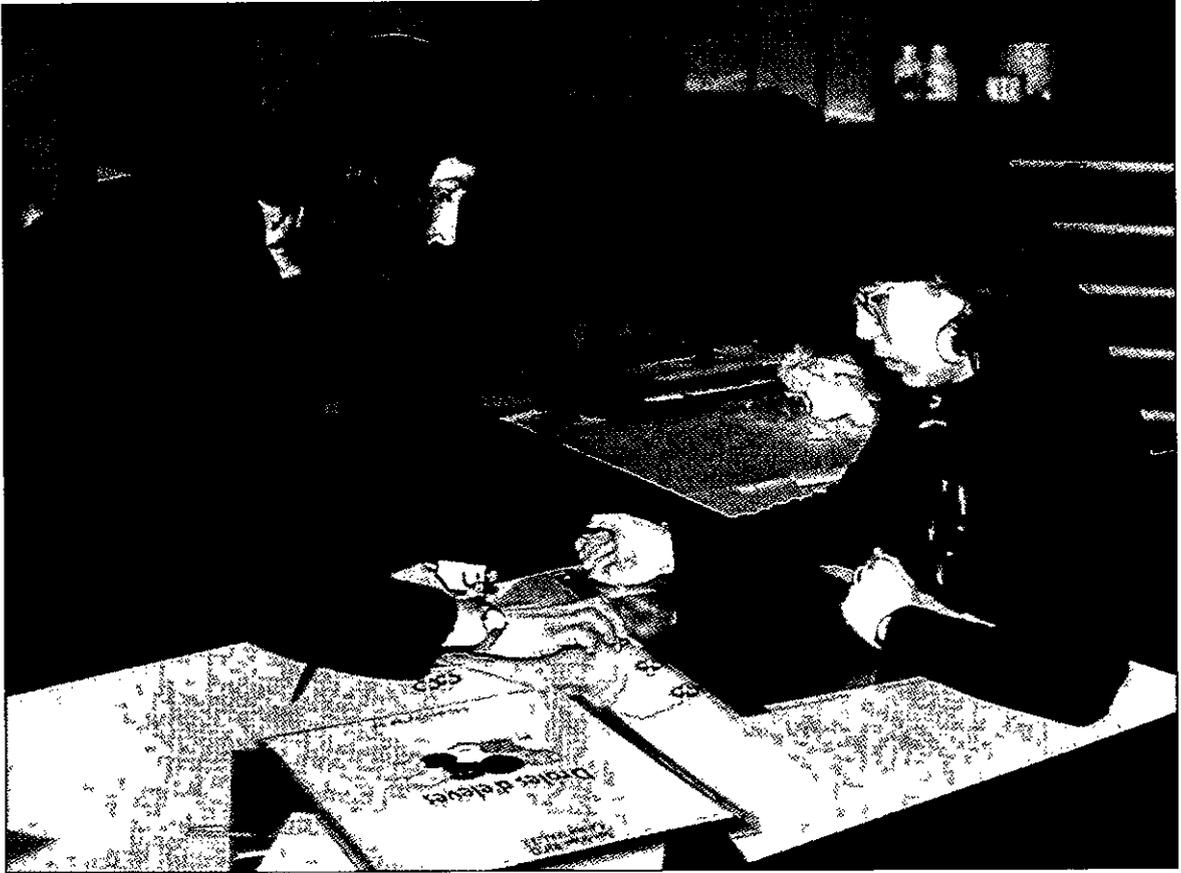
7 "Idées directrices pour les programmes du collège", rapport du Conseil national des programmes, décembre 1994, p. 3, 18 et 20.

8 "Réussir la mutation du collège des années 2000 : un collège pour tous et pour chacun", discours de Ségolène Royal à la Sorbonne le 18 mai 1999.

collège unique administrés ? Ce n'est pas absolument sûr car il reste une (mince) ouverture. Le rapport "Dubet" sur les collèges remis au ministre déléguée à l'enseignement scolaire ce même 18 mai 1999 précise en effet que "le collège doit aussi mieux définir les savoirs et les compétences qu'il peut attendre de tous afin de mieux identifier et hiérarchiser les priorités. On ne peut pas véritablement choisir entre le modèle d'un collège préparant uniquement les élèves au lycée d'enseignement général, et celui d'un collège uniquement soucieux de donner la même

culture à chacun. Le collège pour tous doit poursuivre ces deux objectifs, ce qui suppose une réflexion sérieuse sur les compétences et les connaissances qui doivent constituer le socle commun d'une génération".

Claude LELIÈVRE
Professeur d'histoire de l'éducation
à l'Université René Descartes-Paris V
Auteur de "L'École à la française en danger ?"
(Nathan, 1996)



DE QUELQUES ENJEUX AU COLLÈGE

DANILO MARTUCCELLI

Avec la deuxième vague de massification qui commence à la fin des années soixante-dix et ne fléchit que depuis quelques années, les modes de fonctionnement de l'école républicaine ont été profondément déstabilisés. La massification brise l'accord préalable des attentes entre les élèves et les maîtres, elle produit une diversification des objectifs scolaires, elle affaiblit les barrières entre l'école et son environnement. Dans cet univers diversifié, les acteurs doivent recomposer leurs pratiques à partir d'éléments qui ne sont plus "naturellement" accordés. Il ne suffit pas de jouer un rôle car il ne permet plus d'agir efficacement ou de maîtriser les relations aux autres. Autant pour les enseignants que pour les élèves, l'école apparaît comme une succession d'ajustements entre des individus, adultes ou jeunes, qui construisent leurs expériences scolaires. Certes, l'école assure toujours la transmission d'une culture et des compétences sociales, mais cette inculcation a trop longtemps passé sous silence l'activité des acteurs qui sont aussi les auteurs de leur propre socialisation. Ces deux processus ont été pensés traditionnellement comme allant de pair, tant l'école était une institution intégrant diverses fonctions. Or, quand l'unité de l'école n'est plus un donné immédiat de l'expérience, quand les situations scolaires ne sont pas régulées en amont, par des rôles ou des attentes accordées, les acteurs doivent les construire *in vivo*.

La situation est particulièrement aiguë au collège. Il accueille la totalité d'une classe d'âge tout en étant défini par une ambiguïté essentielle tenant à sa double ori-

gine : il prolonge l'école primaire, devant recevoir tous les élèves et asseoir l'apprentissage de connaissances jugées fondamentales ; il est l'héritier du lycée dont il a repris les programmes et la forme pédagogique. Le collège est simultanément la première étape vers le lycée et la garantie d'un minimum scolaire, un palier de l'orientation, et une scolarité commune. Ce à quoi s'ajoute le désarroi d'un appareil qui ne prend en charge les adolescents que de manière marginale. La distance inévitable et souhaitable entre la culture scolaire et les cultures adolescentes se transforme parfois en une muraille. Bien sûr, il serait faux de dire que le collège ne "réussit" plus du tout. Des améliorations importantes ont eu lieu dans l'accueil des élèves, le niveau scolaire ne cesse d'augmenter, l'accès massif d'une classe d'âge à l'enseignement a été assuré, et même la relation entre la formation scolaire et l'insertion professionnelle a connu quelques progrès. Et pourtant, des enjeux et des problèmes divers le traversent.

1. MASSIFICATION ET ÉGALITÉ DES CHANCES

Le principal effet de la massification est d'avoir fait entrer les mécanismes de la sélection au sein même du système scolaire. Avec la massification, elle ne s'opère plus en amont du système mais pendant le parcours scolaire lui-même, selon un processus de "distillation fractionnée", d'orientations successives à chacune des étapes. Les différences apparues en cours de scolarité

placent les enfants sur des voies différentes. Et la compétition est d'autant plus vive que l'échec scolaire n'est pas sans conséquences sociales. Alors que l'école est plutôt moins inégalitaire qu'autrefois, elle apparaît comme beaucoup plus injuste dans la mesure où c'est en son sein que se forment les inégalités. La qualification scolaire exerce une emprise croissante sur la qualification sociale au moment de l'entrée sur le marché de l'emploi ; désormais, l'absence de qualification scolaire équivaut à une déqualification sociale, parfois à une quasi-exclusion.

Ce qui est devenu problématique dans le parcours des jeunes, c'est qu'étant donné les épreuves scolaires auxquelles ils sont confrontés, ils peuvent avoir le sentiment qu'elles les empêcheront de réussir leur vie personnelle. Ce sentiment de découragement est d'autant plus fort, que bien d'entre eux peuvent avoir le sentiment que des choses très importantes se sont déjà jouées dans leur vie, et qu'ils ne pourront jamais rattraper une expérience d'échec initial. Or, comprendre la signification de la sélection de l'échec scolaire, c'est réfléchir à quelques processus qui ont profondément changé son sens et sa nature¹.

La première découle directement du formidable allongement de la scolarité tout au long du vingtième siècle. Les chiffres parlent d'eux-mêmes. Au début du siècle, en moyenne en France, un Français passait 4 ans de sa vie à l'école ; en 1950, c'était entre 6 et 8 ans ; et pour la génération qui a commencé l'école en septembre dernier, on prévoit une durée d'études de plus de 19 ans en moyenne. Autrement dit, il faut absolument comprendre que, quelles que soient par ailleurs les capacités de rattrapage scolaire, le parcours scolaire a désormais dans la vie des élèves un poids temporel sans précédent.

À cette première caractérisation s'ajoute un deuxième ordre de considérations, tout aussi structurel. L'école étant devenue un système de sélection sociale, elle est, de par la nature des choses, et irrémédiablement, une machine à classement. Après tout, c'est dans la structure même d'une course, quelle qu'elle soit, qu'il y ait un gagnant et un dernier. On peut certes améliorer la qualité de tous les concurrents, il restera toujours inévita-

blement quelques coureurs en queue du peloton. Non seulement l'école ne pourra pas remédier à cette situation, mais elle est pour beaucoup structurée par elle. Pour sortir de ce carcan, il faudrait se décider à multiplier les filières d'excellence et les critères de recrutement des élites. Après tout, s'il faut renoncer à l'illusion que tout le monde puisse être un champion olympique de 100 mètres, il faut persister dans l'utopie de croire que chacun peut trouver sa voie maximale d'expression, dans d'autres courses, mais au sein des mêmes jeux olympiques... C'est en tout cas une des manières de tenir compte du fait que la consommation scolaire est devenue un critère de classement social : déjouer le processus suppose de prendre acte du glissement permanent de logiques de distinction vers des paliers non encore massifiés.

Ces caractéristiques en entraînent une autre. Sans doute la plus importante. Dans notre société, au-delà des ressources culturelles et sociales que l'on peut avoir, ce qui fait souvent à terme la différence entre deux individus, c'est la capacité à donner un sens à des expériences éclatées. Lorsque l'on compare, dans les situations les plus dramatiques, deux jeunes sans diplôme qui cherchent un emploi, la grande différence ne se trouve pas forcément dans les réseaux, ni dans les ressources familiales, ni dans ce qu'il a appris à l'école, mais bien dans la capacité subjective à donner une signification personnelle à un parcours social et scolaire chaotique². Préserver la capacité des élèves à avoir une personnalité formée malgré toutes les épreuves auxquelles ils sont confrontés, c'est sans doute la version la plus importante du point de vue éducatif de ce que doit être la justice scolaire aujourd'hui. En ce sens, augmenter la justice d'ensemble de l'école, c'est prendre acte que le principal problème, bien au-delà des connaissances à transmettre ou des seuls résultats scolaires, c'est la démoralisation dramatique que vit une partie de la jeunesse et qu'il faut, par tous les moyens, parvenir à stopper.

Il y a 30 ans, lorsqu'un jeune ouvrier sortait de l'école, il avait peu de passé scolaire, il avait un présent plutôt sympathique et il avait une image ouverte de son avenir. Aujourd'hui, lorsqu'un jeune sort d'un lycée professionnel, il a malheureusement souvent une image par-

1 Pour une présentation élargie de ces processus cf. F. Dubet, D. Martuccelli, *À l'école*, Paris, Seuil, 1996.

2 Dans ce sens, C. Nicole-Drancourt, *Le labyrinthe de l'insertion*, Paris, La Documentation française, 1991.

faitement inversée de ce processus³. D'abord, il est marqué par un passé scolaire très lourd, non seulement puisqu'il a dû fort probablement subir une orientation par l'échec, mais parce que, à l'aide des bonnes intentions institutionnelles et collectives, il a aussi dû probablement intérioriser une image négative de lui-même. Il est en effet fort probable qu'ayant eu des difficultés avec certaines matières, il ait été fortement "invité" à suivre des cours de remédiation scolaire. Pourtant, s'il n'est pas parvenu à sortir de ces difficultés, il a été contraint d'accepter que, malgré le surplus d'heures hebdomadaires de rattrapage dont il a bénéficié, il est toujours aussi mauvais... Il ne peut ainsi qu'accepter le verdict que l'école lui renvoie, à savoir qu'il est irrémédiablement non "doué". À terme donc, il se retrouve avec un passé très lourd qui est véritablement inscrit en lui... Ensuite, il a un présent très pauvre parce qu'il vit dans une institution où il ne se sent probablement pas à l'aise, scolarisé comme il l'est dans une école ou dans une classe "poubelles", suivant des cours qui ne l'intéressent parfois guère, vivant au milieu d'enseignants avec qui souvent il communique à peine. Enfin, il a souvent une image bouchée et noircie de l'avenir.

Réussir l'école en termes d'une plus grande justice c'est parvenir à contrer et à contrôler ces divers processus. Au-delà de la transmission de connaissances, et de manière bien plus durable que les performances scolaires stricto sensu, il s'agit de parvenir à maîtriser la face d'ombre que l'expérience de l'échec scolaire peut inscrire durablement dans la vie des adolescents.

2. À PROPOS DES SAVOIRS

Suite à la massification, la traditionnelle distance entre la culture scolaire et la culture de la jeunesse est en train de donner lieu à une véritable rupture. La massification amène de nouveaux publics d'élèves qui ne correspondent plus aux normes anciennes de l'institution. Souvent, les élèves issus de la massification sont étrangers aux normes et aux règles les moins explicites de l'école.

Un sentiment de distance, voire d'étrangeté, s'interpose entre les enseignants et ces nouveaux publics. Ainsi, alors que la massification scolaire a entraîné une élévation générale du "niveau" des élèves, les enseignants ont le sentiment d'une chute permanente⁴. Dans ces circonstances, les conditions de la classe ont changé, et les enseignants doivent, avant même de faire leur cours, construire les relations et les "motivations" leur permettant de faire la classe⁵. Au sentiment de crise s'ajoute l'impression d'entrer dans un nouveau métier, à mi-chemin entre l'"animation" et la "psychologie".

Or cette tension prend aussi la forme d'une opposition entre deux grandes manifestations culturelles. S'il fallait prendre une image minimale de la culture scolaire, on pourrait dire, en simplifiant à outrance, qu'elle est avant tout une culture écrite, où le visuel a peu de place, et où l'oral est profondément dévalorisé. Les grands exercices de l'école restent toujours la conjugaison écrite des verbes en français ou les opérations mathématiques. À l'inverse, la culture juvénile, dans sa structure, se situe presque à l'opposé : il s'agit d'une culture visuelle, évoluant dans un climat de sons, avec une nette subordination, voire exclusion, de l'écrit. Entre ces deux cultures, à savoir la culture écrite scolaire en français et la culture juvénile (dont le meilleur exemple est sans doute le clip), la communication est souvent difficile.

Il ne s'agit aucunement de tracer entre ces deux manifestations culturelles une frontière mentale infranchissable, mais il est vrai qu'on est là en présence de deux manières de "raisonner", de vivre l'espace, de communiquer qui donnent lieu à diverses tensions et crispations. Mais ces dernières sont loin d'être les mêmes pour les enseignants et pour les élèves. Rien ne l'illustre mieux que l'expérience du bruit dans une classe. Pour les enseignants, et plus largement pour la forme scolaire elle-même, il s'agit souvent de quelque chose d'intolérable. Pour les élèves, à l'inverse, il ne s'agit de rien d'autre que d'une manifestation "naturelle" de la sociabilité adolescente, puisque pour eux, comme ils l'affirment avec un brin de provocation, il va de soi que "le silence n'existe pas"... Mais il n'y a évidemment pas que

3 Pour un frappant exemple de cette démolition parmi les élèves de lycée professionnel en ce qui concerne les épreuves sportives, cf. S. Beaud, M. Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 1999.

4 C. Baudelot, R. Establet, *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 1989.

5 B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992.

le bruit. La capacité à bouger dans l'espace devrait bien davantage être garantie par les institutions scolaires. Souvent d'ailleurs, on cherche des raisons compliquées pour expliquer la réussite du lycée professionnel, en oubliant que les élèves peuvent y bouger davantage, notamment dans les cours d'atelier où la contrainte de l'espace scolaire est plus souple. Une situation qui est déjà en tant que telle un gage d'une communication plus facile avec l'enseignant.

Mais le monde de sons dans lequel évoluent les enfants a quelque chose de plus profondément différent encore de la culture des adultes : à savoir une exigence radicale autour de la communication et du désir de communication. Dans la culture de l'adolescent, on communique pour le plaisir de la communication elle-même. Souvent, on parle pour ne rien faire ; la véritable activité se trouve dans la communication elle-même⁶. La communication, dans la culture adolescente, est bien plus que de la simple communication, une véritable relation au monde. Pour les élèves, elle prend souvent même la place des savoirs. Il faut ainsi tenir compte de la spécificité et de la centralité de la communication pédagogique, un des éléments de la relation scolaire les plus prisés par les élèves, en essayant de parvenir à comprendre, avec empathie, la logique à partir de laquelle ils ressentent les situations.

3. JUSTICE ET MARCHÉ SCOLAIRE

Au fur et à mesure que s'accroît l'importance de l'école dans la transmission d'une position familiale, les parents ont tendance à agir comme des "consommateurs" d'école, en choisissant l'école de leurs enfants en fonction de ce qu'ils croient être une "bonne école"⁷. Or, la difficulté à établir un jugement à cet égard (tant sont diverses les significations des résultats "objectifs" d'une école) donne lieu à la constitution d'un critère, quasi unique, qui a l'avantage de la plus grande opérationnalité, en fédérant bien des préjugés négatifs associés à l'école. Très souvent, plus le pourcentage d'élèves issus

de l'immigration est élevé, plus, aux yeux de certains parents, la valeur de l'école est faible. Ceux qui en ont les moyens changent leurs enfants d'école, ce qui à terme ne fait qu'accentuer le processus de ségrégation.

Les écoles réagissent à cette situation de manière fort hétérogène. En tout premier lieu, l'école se limite à subir, de manière plus ou moins passive, les phénomènes de ségrégation du quartier⁸. Elle ne s'oppose guère alors au relâchement ou à l'abandon de la carte scolaire, ou aux différentes stratégies des familles (fausses adresses, faux prétextes, passage ou menace du passage au privé...) pour éviter la scolarisation de leurs enfants dans des écoles ethniquement connotées. En deuxième lieu, elle peut être partie prenante de ce processus, en organisant les classes de manière à l'admettre et à le contrôler. On a pu ainsi montrer qu'il suffit de laisser jouer certains critères de sélection strictement scolaires (le retard scolaire, les notes, la discipline et les attentes vis-à-vis de l'orientation scolaire) pour que, au sein même d'une école, finissent par se constituer une véritable ségrégation ethnique entre les diverses classes, y compris au sein d'un même groupe scolaire⁹. Les chefs d'établissement visent ainsi à maintenir certaines filières ou compositions de classes pour garantir la diversité sociale de l'établissement, c'est-à-dire la présence en son sein d'élèves des classes moyennes. Une attitude très souvent justifiée par les effets d'entraînement des bons élèves au sein d'une classe, voire par la nécessité d'avoir un certain nombre d'élèves français de "souche" afin d'assurer la bonne intégration d'élèves issus de l'immigration. Il se met alors en place une forte concurrence entre les diverses écoles afin d'attirer ou de retenir les élèves français d'origine, notamment ceux appartenant aux couches moyennes.

Ces deux réponses institutionnelles, malgré la similitude des situations qu'elles engendrent à terme, sont bien différentes dans leurs motivations. Paradoxalement, la volonté des chefs d'établissement d'éviter la constitution d'une "école-ghetto" les mène à des pratiques au bord de la légalité. Le problème est indissociablement moral et pratique : à savoir, est-il licite de faire

6 R. Zoll, *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne*, Paris, Éditions Kimé, 1992.

7 R. Ballion, *La bonne école*, Paris, Hatier, 1991.

8 M. Wieviorka et al., *La France raciste*, Paris, Seuil, 1992.

9 J.-P. Payet, *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1995.

un "peu de discrimination" afin d'éviter, selon les représentations des acteurs, des situations pouvant engendrer des cas extrêmes de "racisme" ?

Pourtant, la ségrégation scolaire résulte bien davantage du prolongement d'une logique de ségrégation urbaine et de la constitution d'un marché scolaire avec désignation d'établissements d'excellence, que de représentations ouvertement racistes de la part des enseignants ou des parents. Or, ici la responsabilité de l'école est en question dans la mesure où elle ne parvient pas, et parfois elle n'essaye même pas, de contrer ces dérives, cet abandon du modèle éducatif qu'elle a la charge de transmettre.

Une solution peut être envisagée à ce sujet. Il faut augmenter la lisibilité d'ensemble du système éducatif. Pour cela, il faut rompre la dynamique qui fait que l'égalité formelle de traitement constitue de fait la meilleure garantie des privilèges. Prendre acte des inégalités scolaires "créées" par l'école et non seulement reçues par elle (filières non dites, choix subtils de disciplines, stratégies des soutiens extérieurs, dérogations diverses, négociations subtiles) exige de rompre cette opacité. Cela peut se faire, entre autres, par le renforcement de l'autonomie des établissements afin qu'ils construisent une offre éducative mieux adaptée à leur public. Pour certains, ceci ne fera qu'augmenter les inégalités : en fait, le processus ne fera que le rendre visible. Les politiques de discrimination positive ne produiront pas une égalité scolaire, mais elles permettront d'éviter que l'école ajoute trop ses propres inégalités à celles qu'elle accueille déjà.

L'école fonctionne aujourd'hui comme un marché. Mais en l'absence de règles de jeu claires, elle devient un marché noir...

4. L'AUTORITÉ DANS LA CLASSE. LA JUSTICE ENTRE COLLÈGUES

La désinstitutionnalisation de l'univers scolaire entraînée par la massification est en train de poser des problèmes d'autorité d'une grande acuité. Évidemment, l'indiscipline est loin d'être un phénomène nouveau, mais lorsqu'un enseignant entrait dans une salle de classe il y a quelques décennies, le silence était censé

être acquis d'avance. C'est-à-dire que le rôle d'enseignant devait garantir à lui tout seul le silence nécessaire pour pouvoir exercer son métier. À l'inverse, il faut désormais, dans de nombreux endroits, avant même de donner un cours, se donner les moyens de pouvoir faire la transmission pédagogique. Et cela change complètement la nature du travail pédagogique, tout comme la nature de la relation avec les élèves. D'autant plus que la culture éducative de la société française s'est transformée, accordant à l'enfance et à la jeunesse une reconnaissance et une autonomie nouvelles¹⁰. Les vieilles règles disciplinaires ne sont plus acceptées, et l'école n'est plus aussi protégée des mondes de l'adolescence et de la jeunesse. À terme, le collège apparaît comme un espace ouvert à la vie personnelle, en dehors de la sphère scolaire, une vie qui se déroule dans une communauté juvénile de reconnaissance interpersonnelle. Face à la multiplication de ce type de situations, limitons-nous à évoquer un seul cas de figure, d'autant plus essentiel que la plupart des enseignants ne s'accommodent ni des appels nostalgiques à l'ordre, ni du pessimisme du "déclin" de la culture.

La plupart des enseignants font l'expérience de difficultés dans leurs classes, le plus souvent de manière isolée, honteuse. Souvent on n'en parle pas. Souvent, on apprend à ne pas en parler. C'est pourquoi, pour les enseignants, l'indiscipline ou le chahut, pour dramatiques qu'ils soient dans leur propre expérience, sont toujours des situations qui n'arrivent qu'aux "autres". Cela concerne la plupart des établissements scolaires. Mais toujours exclusivement les collèges. Ou encore : tout bien considéré, ce n'est évidemment pas un hasard si "cela" lui arrive à lui ou à elle. D'ailleurs, "il" ou "elle" est plutôt jeune, en fait dans le stéréotype enseignant, pour des raisons à la fois d'âge et de sexisme, plutôt une fille, enseignant des matières un peu "bizarres", comme la musique ou les arts plastiques, s'habillant peut-être un peu trop bien, ou trop jeune, et depuis quelque temps, un peu "dépressive"... Autrement dit, conclut-on alors souvent, si "elle" n'arrive pas à faire l'autorité dans sa classe, si "elle" n'arrive pas à exercer son métier d'enseignant, c'est parce que, tout simplement, "elle" a des problèmes personnels...

Dans un système scolaire où le statut professionnel ne donne plus l'autorité nécessaire pour faire son travail, il

10 Pour un bilan historique de ce processus, J.-L. Derouet, *École et justice*, Paris, Métailié, 1992.

faut comprendre que les traits individuels que l'on porte en soi deviennent des éléments différentiels d'autorité dans la classe. Continuons avec les caricatures. Être grand, gros, vieux, professeur de mathématiques, et de plus désagréable (cela existe...), donne des surcroûts non négligeables d'autorité par rapport à d'autres enseignants. Il faut surtout comprendre qu'au-delà de ces caricatures, désormais les traits personnels deviennent des ressources prisées pour imposer l'autorité : la "force de la personnalité", le "charisme", la compétence, les capacités de communication, l'humour, mais aussi la taille, l'âge, le sexe, la discipline enseignée (à fort ou faible coefficient) deviennent des facteurs permettant d'expliquer le différentiel d'autorité dont jouissent certains enseignants au détriment des autres. Encore une fois, au-delà des deux caricatures précédentes, il est évident que plus un enseignant accumule les "handicaps" personnels, plus il verra son autorité contestée par les élèves.

Pour contrer ces processus, il faut passer à une logique où l'équipe enseignante fait jouer vraiment la solidarité professionnelle. Dans la situation actuelle, bon nombre d'enseignants tirent, en le sachant ou non, profit d'une situation de ce type. Revenons encore aux caricatures. Après tout, s'avouera un enseignant, "moi, enseignant de 45 ans de mathématiques, qui n'ai pas de problèmes particuliers dans ma classe, j'ai tout intérêt à laisser la situation telle qu'elle est, puisque pour l'instant, les problèmes d'indiscipline sont massivement récoltés par un autre enseignant". Pour cet enseignant, le "gain" personnel de s'engager dans une gestion collective de la discipline est loin d'être évident. Il s'agirait d'accepter les conséquences d'une logique de solidarité, et en tout cas l'idée que désormais tout enseignant, suite à la désinstitutionnalisation affectant les processus d'autorité, doit prendre une part active dans la discipline de ses collègues, afin d'arriver à réguler collectivement les problèmes des uns et des autres. Socialiser les risques professionnels, faire jouer véritablement une logique d'équipe d'établissement, c'est la seule manière aujourd'hui de venir véritablement en aide aux enseignants les plus "faibles", travaillant dans les maillons les plus "faibles" du système scolaire.

Mais il n'y a pas que la solidarité qui fasse obstacle à une

démarche de ce type. S'engager dans cette voie, suppose, et c'est bien plus dramatique, que l'on accepte de protéger un collègue dont, parfois, tout nous sépare... Problème d'autant plus sérieux, que dans la mesure où les équipes enseignantes sont faites de manière bureaucratique, sans véritable projet d'établissement clair pour tout le monde, les obstacles dans la mise en place d'une logique de solidarité professionnelle sont fortement accentués. À terme, le plus souvent, le raisonnement est tout tracé : primo, moi, je n'ai pas de problèmes majeurs dans ma classe ; secundo, cela lui arrive à lui ou à elle parce que de toute évidence il ou elle a des problèmes personnels ; tertio, au fond, je le trouve plutôt désagréable ; enfin, je ne vois aucune raison de faire quoi que ce soit pour modifier la situation actuelle. Et évidemment, par la suite, et à l'issue de cette conversation intérieure secrète, je continuerai à dire, avec toute la mauvaise foi nécessaire, qu'il n'y a pas de problèmes d'autorité à l'école...

5. ÉCOLE ET CITOYENNETÉ

Bien des difficultés précédentes, et en tout premier lieu, celles concernant l'autorité et la discipline dans les établissements scolaires, motivent certains à faire un appel à la citoyenneté comme panacée universelle. Or, pour l'instant, se profilent deux manières fort diverses de la concevoir, toutes les deux enfermant en elles des dimensions inquiétantes¹¹.

La première n'est qu'un moyen de plus pour assurer l'ordre scolaire. L'appel à la citoyenneté se dégrade très vite dans une pure démarche de discipline et de surveillance. Souvent, il ne consiste en rien d'autre qu'à faire venir un élève dans le bureau du Principal ou du Proviseur, et l'astreindre, en tant que bon citoyen, à signer (en toute liberté...) son approbation du règlement de discipline intérieur. L'élève signe. Et, lorsque quelques jours plus tard, il fait une infraction, on va lui rappeler qu'en tant que bon citoyen il a signé un règlement qu'il se doit, par conséquence, toujours en bon citoyen, de respecter. Et face à sa réticence ou à sa défense, il finira par être taxé de mauvais citoyen puisqu'il ne respecte pas lui-même les règles qu'il s'est "lui-même" données...

11 A. Barrère, D. Martuccelli, "La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique", *Revue française de sociologie*, octobre-décembre 1998, XXIX-4, p. 651-671.

Soyons clairs, si la citoyenneté doit se limiter à cet aspect des choses, il vaut mieux parler simplement d'affaires de police, ou de discipline stricto sensu, et ne pas ajouter au discrédit dont souffrent parfois les règles scolaires dans des situations difficiles un sentiment encore plus profond de malaise. Les règles scolaires sont souvent jugées "bidons" par les élèves, inutile de les rendre "iniques". Le point est loin d'être anecdotique puisque cet appel incantatoire à la citoyenneté risque, à terme, de déstabiliser encore davantage l'institution scolaire, tant il risque de creuser, encore un peu plus, la distance entre les élèves et les normes scolaires.

Évidemment il n'y a pas que cette image négative. Prenons, pour le voir, un exemple aux antipodes de la situation précédente. Certains chefs d'établissement croient sincèrement aux vertus d'une éducation pratique à la démocratie dans le cadre de l'école, et décident quelque peu de s'investir, vraiment, dans la mise en pratique d'une citoyenneté à l'école. Au départ, le projet semble séduisant pour tout le monde. D'ailleurs, qui peut vraiment être contre ? Personne... jusqu'au moment où l'on commence à réfléchir aux questions dont on pourrait bien discuter avec les élèves. Est-ce qu'on peut discuter des contenus des cours ? Cela n'est sérieusement envisagé par personne. Est-ce qu'on peut discuter vraiment de la pédagogie ? C'est hors de question disent la plupart des enseignants. Peut-on alors discuter de la composition des classes, ou au moins de la fabrication des emplois du temps ? C'est d'une complexité telle que cela ne passionne absolument pas les élèves et d'ailleurs personne ne semble non plus disposé à leur demander leur avis à ce sujet. Est-ce qu'on peut discuter des règles de discipline ? Au-delà du rappel des sanctions et du respect dû à l'enseignant, on ne voit pas trop bien desquelles on pourrait discuter. Est-ce qu'on peut discuter de la manière dont le travail est organisé en classe ? C'est opaque. Est-ce qu'on va expliciter les critères d'évaluation ? C'est trop compliqué, disent certains, trop dangereux pensent d'autres, puisque ce serait abandonner une source non négligeable de "pouvoir" des enseignants... Lentement, on décidera alors de concentrer le débat sur des choses anecdotiques ou périphériques qui ne motivent guère les élèves.

En fait, au-delà de ce clivage, l'introduction du thème de la citoyenneté à l'école soulève un vrai problème de fond.

En dépit d'une évolution générale vers une désinstitutionnalisation des modèles familiaux, est encore à l'œuvre, dans certains milieux sociaux, en fonction des origines et des traditions familiales, un rapport plus "vertical" à la norme. Sans tomber dans des oppositions caricaturales, il est vrai que lorsqu'à l'école on décide d'introduire des doses de négociation afin d'augmenter le degré d'acceptation des normes, on pratique un type de relation aux normes fort semblable à celui que connaissent dans leurs familles les élèves des milieux favorisés. Et quelque part, on introduit une étrangeté sociologique pour des élèves des milieux défavorisés. Évidemment, cela ne veut absolument pas dire que les élèves des milieux populaires ne peuvent pas discuter les règles, mais pour eux la manière la plus spontanée pour les discuter, passe davantage par diverses manifestations de résistance ou des réticences actives à l'emprise de l'autorité, que par un rapport de distanciation critique et négociée. Résultat sans doute à éviter mais bien des fois à craindre : en mobilisant "à la légère" un thème aussi noble et complexe que la citoyenneté, on risque d'augmenter l'opacité et la distance à l'école des élèves qu'on devrait davantage rapprocher de son système normatif. Or, si l'on écoute les élèves à ce sujet, on s'aperçoit qu'ils demandent que l'école ne "détruisse" pas leur vie, et non d'être des citoyens au collège. Ils veulent des lieux de détente et de repos, des endroits "cools" au sein de l'établissement, mais ils ne demandent pas "à être les acteurs de leur propre scolarité". Avouons que c'est une obsession des adultes que de penser que les enfants doivent être des citoyens à l'école. Une des principales revendications qu'ils expriment, lorsqu'on les écoute vraiment, c'est le désir de communiquer et le droit à ne pas avoir d'opinion. Le droit qu'on ne leur demande pas "tout le temps" ce qu'ils veulent puisqu'ils ne veulent pas grand chose... et que le peu de choses qu'ils veulent, d'ailleurs, on ne le leur donne pas. Rien n'est aussi important que de reconnaître à la fois ce désir de communication et de respecter cette volonté de non implication, de réticence¹², cette manière très particulière que les jeunes ont de gérer leur entrée dans la société et leur engagement dans l'école.

Avec la massification, et au-delà des progrès incontestables et des inégalités persistantes, il faut prendre acte que

12 Pour une caractérisation des lycéens dans ces termes cf. P. Rayou, *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998.

l'école produit aujourd'hui des difficultés d'une autre nature et avec d'autres effets que celles que mesurent les indicateurs de réussite scolaire. Tout comme elle confronte les enseignants à des défis inédits, face auxquels la plupart d'entre eux optent pour une réponse individuelle. Au fond, ils doutent que leurs conditions de travail puissent être améliorées par des modifications introduites au niveau de l'organisation scolaire elle-même. Vaincre cette réticence, en parvenant à faire

comprendre tout ce que l'on peut obtenir par des changements de ce type, suppose, au préalable, l'engagement d'un débat qui, sans négliger l'intérêt général et l'avenir des nouvelles générations, tienne compte des malaises du monde enseignant.

Danilo MARTUCELLI
Université Lille 3
C.N.R.S.-C.A.D.I.S.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE INFÉRIEUR EN EUROPE : DIVERSITÉ ET SIMILARITÉ DES MODES D'ORGANISATION

JEAN-JACQUES PAUL

Le collège fait partie de ces expressions polysémiques que les enseignants d'éducation comparée utilisent pour montrer les dangers d'une traduction trop rapide. En effet, ce n'est qu'en France que le terme de collège désigne le premier cycle de l'enseignement secondaire. Par exemple, en Grande-Bretagne, le collège désignera une institution d'enseignement secondaire axée sur l'enseignement professionnel à temps partiel, le "College of Further Education". Aux États-Unis, le collège représente une institution offrant les deux premières années d'enseignement supérieur. Au niveau européen, on emploiera plutôt l'expression "secondaire inférieur" pour faire référence à ce qui constitue, en France, le premier cycle de l'enseignement secondaire. C'est donc à partir de ce concept que nous construirons notre analyse.

Les débats relatifs à l'organisation de l'enseignement secondaire inférieur datent pour l'essentiel en Europe de la fin de la Seconde Guerre mondiale. Il s'agissait en particulier d'accompagner un développement économique par une amélioration de la formation de la main-d'œuvre, mais également dans un certain nombre de pays de promouvoir des politiques d'éducation plus intégratrices, qui permettent à la fois un plus large accès des élèves à l'enseignement secondaire et un rapprochement d'élèves aux parcours jusque-là parallèles.

Comme le fait remarquer Leclercq (1992), il n'est pas

étonnant que plusieurs pays promeuvent à ce moment la prolongation de la scolarité obligatoire (Grande-Bretagne en 1944, Italie en 1948, France en 1959) même si certains sont plus tardifs comme le Portugal (1986) et l'Espagne (1990).

Cette prolongation de la scolarité obligatoire n'est pas sans conséquence sur le niveau secondaire inférieur. Celui-ci devait-il considérer de façon particulière le nouveau public d'élèves accueilli suite au développement de l'éducation post-primaire, devait-il au contraire établir un socle commun espéré garant d'une homogénéisation scolaire démocratique ? L'analyse des expériences européennes au cours de cette seconde moitié du siècle va révéler des choix distincts selon les pays mais une communauté de débats. Certains pays, comme la Suède et le Danemark, opteront pour une structure unique qui accueillera les élèves jusqu'à l'âge de seize ans. La Grande-Bretagne va instaurer un système homogène mais qui coexistera avec quelques institutions d'élites, les anciennes *Grammar Schools*. La République Fédérale d'Allemagne va quant à elle maintenir des filières hiérarchisées, mais instaurer en plus un nouveau type d'établissement scolaire où ces filières n'auront plus cours, la *Gesamtschule*. L'opposition filières séparées versus secondaire inférieur unifié a souvent correspondu en Europe (mais pas systématiquement comme l'atteste le cas français avec la réforme Haby) à

une opposition de nature politique entre conservateurs et socio-démocrates.

Pour étudier les similarités et les différences des systèmes d'enseignement secondaire inférieur des pays de l'Union européenne, nous présenterons tout d'abord les grands traits de ceux-ci en essayant d'en dégager les grandes familles. Puis nous considérerons plus en détail certaines modalités de fonctionnement avant de nous intéresser aux caractéristiques des enseignants de ce niveau scolaire.

I. PANORAMA DES DIFFÉRENTS SYSTÈMES DE SECONDAIRE INFÉRIEUR DANS LES PAYS DE L'UNION EUROPÉENNE

On peut grossièrement distinguer trois formes d'organisation de l'enseignement secondaire inférieur en Europe. La première s'appuie sur un enseignement de base, qui englobe dans une structure unique ce que l'on dénomme en France le primaire et le collège. Elle concerne des pays comme la Finlande, le Portugal, le Danemark et la Suède. Par exemple, dans ce dernier pays, la *grundskola*, créée en 1950, accueille tous les jeunes pendant les neuf années de la scolarité obligatoire. Il en va de même avec la *folkeskole* danoise.

La seconde est celle de la structure intégrée, à l'image du collège unique français. Le primaire est distingué du secondaire, notamment du point de vue des établissements responsables, et tous les élèves reçoivent le même enseignement. Elle correspond à des pays comme l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Royaume-Uni.

En Grande-Bretagne, la *comprehensive school* regroupe sous un même vocable les élèves de onze à dix-huit ans. Cette structure a été créée par le gouvernement travailliste en 1964 mais elle continuera à être accompagnée des *grammar schools* (lycées classiques, élitistes et généralement payants) et des *secondary modern schools* (établissements municipaux qui ont refusé la réforme unificatrice de 1964). Le gouvernement conservateur de Mme Thatcher n'aura d'ailleurs cessé de tenter de contrecarrer la réforme instituant les *comprehensive schools*. Malgré cela, les *comprehensive schools* sont largement majoritaires. Selon Heath et Jacobs (1999), en Angleterre en 1990/91, 86 % des élèves du secteur public fréquentaient les *comprehensive schools*, 3,5 % les *secondary modern schools* et 3,8 % les *grammar schools*.

Comme le rappelle Leclercq (1993), c'est sous un gouvernement de centre gauche qu'est votée en 1962 en Italie une loi qui allait permettre l'émergence de la *scuola media*, qui en termine avec la coexistence de deux filières, l'une générale et l'autre pré-professionnelle. Certaines formes de différenciation se maintiendront, comme l'enseignement du latin jusqu'en 1977, ou comme des expérimentations au niveau local. Le *gymnasio grec*, instauré à la fin des années 1970, présente de fortes similarités avec la *scuola media* italienne.

La troisième forme se distingue de la précédente en ce qu'elle est différenciée en filières, accueillant les élèves en fonction de leur niveau scolaire. C'est le système adopté par l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, l'Irlande, le Luxembourg, les Pays-Bas.

La structure du secondaire inférieur allemand trouve ses racines dans le système qui prévalait déjà avant la Première Guerre mondiale. Elle comprend trois types traditionnels d'établissements et un type créé à la fin des années 1960. Le type d'établissement le moins exigeant est la *Hauptschule*, qui prolonge l'école primaire et qui conduit les élèves à la fin de l'enseignement obligatoire. Le deuxième type est celui de la *Realschule*, qui offre aux élèves un enseignement plus ambitieux dans lequel l'accent est plutôt mis sur les disciplines scientifiques. Le troisième type est celui du *Gymnasium*, filière classique reposant traditionnellement sur l'enseignement des humanités.

Les tentatives à la fin des années 60 et au début des années 70 d'intégrer les trois types traditionnels d'enseignement secondaire ont échoué politiquement en RFA. Là où elles ont été instituées, elles constituent une possibilité de scolarisation à côté des trois autres, et elles accueillent une relativement faible proportion des élèves. En 1997-98, en troisième année de secondaire inférieur, les *Gesamtschule* accueillaient globalement 9,4 % des élèves. Dans certains *Länder*, elles ne sont pas ou pratiquement pas représentées (notamment ceux du sud de l'Allemagne, traditionnellement dirigés par les Chrétiens Démocrates, hostiles à cette réforme). Alors que dans d'autres *Länder* (plutôt dirigés par les Sociaux Démocrates, comme Berlin ou Hambourg, ou bien issus de la RDA), les *Gesamtschule* ont été formellement instituées comme une option au sein du système scolaire régulier. À Berlin, elles accueillent 31 % des élèves, 26 % à Hambourg et même 52 % dans le Brandebourg (ancien *Land* de RDA).

À la fin des années 1960, la grande majorité des élèves de 14 ans fréquentaient la *Hauptschule*, et une infime minorité suivaient les cours plus académiques des *Gymnasium*. À cette époque, une proportion encore plus faible était accueillie par les *Realschule*. À la fin des années 1980, seulement 35 % des jeunes de 14 ans fréquentent la *Hauptschule*, 55 % la *Realschule* et le *Gymnasium*.

Depuis quelques années, existe une réelle compétition entre les écoles et les types d'écoles dans un contexte de baisse démographique marquée. Il s'agit pour les institutions scolaires de continuer à accueillir un nombre suffisant d'élèves leur permettant de continuer d'exister. L'Autriche et le Luxembourg connaissent des variantes du système allemand. Au Luxembourg, les cours complémentaires continuent de faire partie de l'école primaire, et ne constituent pas une structure à part comme la *Hauptschule* allemande. En Autriche, coexistent deux filières, l'*allgemeinbildende höhere Schule*, qui correspond au *Gymnasium* allemand, et la *Hauptschule*, en réalité plus proche de la *Realschule* allemande. On estime que c'est le niveau de l'enseignement général qui différencie les deux filières.

Jusqu'en 1971, la Belgique a connu un enseignement secondaire inférieur comprenant des filières nettement hiérarchisées. Avec la réforme de 1975, est institué un cycle d'observation de deux ans au début de ce niveau, qui doit donner les mêmes enseignements à tous les élèves. Il n'empêche que subsistent toujours deux filières. En effet, ceux qui terminent avec succès leur dernière année de primaire sont orientés vers une première année de secondaire dite A, alors que ceux qui obtiennent des résultats insuffisants sont orientés vers une première année B. Cette dernière débouche vers une deuxième année professionnelle, amorce d'une filière professionnelle qui se prolonge jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (18 ans). Les systèmes des communautés française et germanophone d'un côté et flamande de l'autre ont chacun quelques particularités mais se ressemblent dans les grandes lignes.

Au Pays-Bas, le secondaire inférieur est divisé en quatre filières qui peuvent se prolonger jusqu'à l'issue de l'enseignement secondaire : l'enseignement pré-universitaire ou *VWO* (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*) d'une durée totale de 6 ans, l'enseignement secon-

daire général supérieur ou *HAVO* (*hoger algemeen voortgezet onderwijs*), d'une durée de cinq ans, l'enseignement secondaire moyen ou *MAVO* (*middelbaar algemeen voortgezet onderwijs*) d'une durée de quatre ans, l'enseignement secondaire professionnel de premier cycle ou *LBO* (*lager beroepsonderwijs*) d'une durée de quatre ans également.

II. LES MODES DE FONCTIONNEMENT¹

Pour analyser les modes de fonctionnement de l'enseignement secondaire inférieur en Europe, nous examinerons successivement les conditions d'accès à ce niveau, les possibilités de passage entre les filières, l'âge d'accès et la durée des études, le choix des écoles, les matières enseignées, et l'évaluation et la certification.

II.1. LES CONDITIONS D'ACCÈS

Les conditions d'accès seront pour partie dépendantes de la structure de l'enseignement secondaire inférieur. Ainsi, les pays dans lesquels existent des filières, un mécanisme d'orientation est mis en œuvre.

On peut retenir l'idée que dans la plupart des pays européens, l'enseignement secondaire inférieur est ouvert sans condition spécifique à l'ensemble des élèves. Pour les pays présentant une structure unique (Danemark, Portugal, Finlande, Suède), il s'inscrit dans la continuation logique des études. Quelques pays émettent cependant certaines restrictions. Ainsi, en Italie et dans la majorité des cas en Belgique, l'entrée dans l'enseignement secondaire inférieur est conditionnée par l'obtention d'un certificat d'études primaires. Aux Pays-Bas, l'accès à certains types d'écoles dépend de l'évaluation de l'élève qui, le plus couramment, se fait par des tests organisés au niveau central pendant la dernière année de l'école primaire. Dans une minorité d'écoles (les *grammar schools*) en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord, les élèves doivent passer un examen d'accès.

En Autriche, pour être admis à l'*allgemeinbildende höhere Schule* (la filière générale qui destine aux études supérieures), l'élève doit avoir réussi le quatrième niveau de l'enseignement primaire et avoir obtenu les mentions "Excellent" ou "Bien" en allemand, en lecture et en mathé-

1 Le lecteur souhaitant une présentation détaillée des modes de fonctionnement est invité de se reporter à Eurydice (1997) dont de nombreux éléments présentés ici sont issus. Une version actualisée de ce document devrait être disponible sous peu.

matiques. De plus, le conseil d'école de la *Volksschule* (l'école primaire) peut accepter le passage à l'*allgemeinbildende höhere Schule*, même avec la seule mention "Satisfaisant". L'élève qui n'est pas automatiquement autorisé à entrer à l'*allgemeinbildende höhere Schule* peut toujours se présenter à un examen d'admission.

En Allemagne, il y a des différences entre les *Länder*. La recommandation émise par l'école primaire de l'élève est prise comme base pour la décision ou comme orientation pour le parcours scolaire futur. Dans tous les cas, ceci est combiné à une consultation approfondie des parents. La décision finale est prise par les parents ou par la future école ou par les autorités responsables de l'école. Pour certains types d'écoles, l'admission dépend du niveau d'aptitude de l'élève et/ou du nombre de places disponibles dans l'école choisie.

II.2. LES POSSIBILITÉS DE PASSAGE ENTRE LES FILIÈRES

Les cinq pays qui orientent leurs élèves dans différentes filières d'enseignement secondaire inférieur (Belgique, Allemagne, Luxembourg, Pays-Bas, Autriche) ont tous institué une possibilité théorique de passer d'une filière à l'autre.

En Belgique, les élèves peuvent théoriquement passer de l'enseignement professionnel (dit de type B) à l'enseignement général (dit de type A). Depuis 1994-95, en Communauté française de Belgique, l'enseignement secondaire inférieur est organisé de manière intégrée, dans la mesure où tous les élèves disposent de deux ans pour acquérir les socles de compétences nécessaires à leur passage dans le secondaire supérieur.

Au Luxembourg, le passage d'une filière à l'autre est également possible. Le conseil des enseignants fonde sa décision en considérant les matières dans lesquelles l'élève a les meilleurs résultats.

Aux Pays-Bas, la mise en place récente du *Basisvorming* dans toutes les structures couvrant le premier niveau du secondaire (VWO, HAVO, MAVO, VBO) a pour objectif de dispenser pendant trois ans un large enseignement de base sans distinction entre matières générales et matières techniques. Une telle réforme doit permettre une mobilité des élèves entre les différentes structures.

En Autriche, le passage entre la *Hauptschule* et l'*allgemeinbildende höhere Schule* est facilité par le fait que les programmes des deux premières années sont identiques. En Allemagne, toutes les écoles secondaires inférieures

s'appuient sur un enseignement primaire non différencié. Elles dispensent toutes un enseignement général afin que l'enseignement professionnel ait lieu au deuxième niveau de l'enseignement secondaire, seulement après l'enseignement général obligatoire. Les écoles secondaires diffèrent par leur durée et par les qualifications qui peuvent être obtenues, mais elles sont inter-reliées de façon à constituer un système ouvert permettant le passage d'un type à l'autre.

Dans les cinq pays, la possibilité de changer de type d'enseignement en cours de cycle est offerte aux élèves afin de leur conserver le plus longtemps possible des chances de regagner le type d'enseignement le plus sélectif (l'enseignement général). Cependant, en pratique, dans les différents systèmes, il s'avère que le passage se réalise surtout vers un enseignement moins sélectif pour les élèves qui ne parviennent plus à suivre le type d'enseignement dans lequel ils sont.

II.3. L'ÂGE ET LA DURÉE

L'âge théorique d'entrée dans l'enseignement secondaire inférieur varie de dix ans pour l'Allemagne et l'Autriche à 13 ans pour le Danemark (7^e année de la *folkeskole*), la Finlande (début du cycle supérieur de l'école polyvalente), la Suède (7^e année de la *grundskola*).

La durée de l'enseignement secondaire varie de deux ans en Belgique (où l'enseignement secondaire comprend trois cycles de deux ans chacun, dont le premier est considéré comme secondaire inférieur) à cinq ou six ans en Allemagne. Dans la majorité des pays, ce niveau dure trois ou quatre ans.

II.4. LE CHOIX DES ÉCOLES

Dans un certain nombre de pays, les parents peuvent choisir l'école de leurs enfants. Quand il existe, ce droit est affirmé par la loi. C'est le cas en Italie (Constitution de 1948), en Autriche (1955), en Belgique (1959), en Angleterre et au Pays de Galles (1980), en Écosse (1980), en Espagne (1985), en Suède (1992) et au Danemark (1995). Dans les autres pays, les élèves doivent en principe s'inscrire dans un établissement proche de leur domicile.

II.5. LES MATIÈRES ENSEIGNÉES

Dans plusieurs pays, les programmes et les directives officielles laissent à l'équipe pédagogique la liberté d'établir la répartition du temps à accorder aux différentes matières. C'est le cas de l'Irlande et du Royaume-Uni.

En Angleterre et au Pays de Galles, dans l'enseignement secondaire obligatoire, de 11 à 16 ans, le curriculum est défini en termes d'objectifs à atteindre et non de temps d'enseignement. La loi de 1988 (*Education Reform Act*) interdit au ministère de l'Éducation de prescrire le temps à allouer aux différentes matières du curriculum. Cependant, les responsables des établissements doivent s'assurer du bon enseignement. Les matières du *National Curriculum* comprennent la langue maternelle (l'anglais ou le gallois dans certaines écoles du Pays de Galles), les mathématiques, les sciences, la technologie, l'histoire, la géographie, la musique, les arts, l'éducation physique et une langue étrangère.

En Finlande, les recommandations au niveau national portent sur le minimum de cours à accorder à chaque matière pour l'ensemble des années du cycle. Les municipalités et les écoles choisissent ensuite librement la répartition hebdomadaire et annuelle exacte qu'elles accordent à chaque matière. La situation est identique en Suède depuis 1995/96. En Autriche, deux horaires coexistent dans l'enseignement secondaire inférieur. L'horaire fixé au niveau national comprend un nombre d'heures d'enseignement fixe et l'autre varie selon les écoles. En effet, les écoles faisant usage de l'autonomie en matière de programme peuvent accorder plus ou moins d'heures à une discipline et peuvent même créer de nouvelles matières.

Dans les autres pays, les programmes indiquent la répartition minimale à accorder aux différentes matières.

II.6. L'ÉVALUATION ET LA CERTIFICATION

Le passage dans la classe supérieure est décidé par le conseil de classe en Belgique, en France, en Allemagne, en Grèce, en Italie, au Luxembourg, en Autriche et en Espagne et au Portugal. La promotion automatique est pratiquée au Danemark, en Irlande, en Suède, au Royaume-Uni, en Islande et en Norvège. Elle existe aussi en Communauté française de Belgique mais seulement au sein du premier degré (entre la 1^{re} et la 2^e année).

Par contre, dans la majorité des pays, le passage du niveau inférieur au niveau supérieur n'est pas automatique. Deux pays n'ont pas établi de certification à la fin du secondaire inférieur : les Pays-Bas et le Royaume-Uni. Aux Pays-Bas, dans la filière pré-universitaire (VWO) et du secondaire général (HAVO), le curriculum se poursuit sans transition dans l'enseignement secondaire

supérieur. Les élèves qui ont achevé la période de l'enseignement secondaire de base reçoivent un certificat en quittant l'école secondaire. En Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord, l'enseignement secondaire inférieur (jusqu'à 14 ans) et les deux premières années du niveau supérieur se déroulent dans le même établissement et le passage est automatique même si l'âge de 14 ans correspond à la fin d'un stade clé avec évaluation. À l'âge de 16 ans, un certificat (GSCE) est délivré aux élèves, mais il ne conditionne pas l'accès aux deux dernières années de l'enseignement secondaire supérieur. Tous les autres États membres ont établi une certification à la fin de l'enseignement secondaire inférieur. Cette certification conditionne l'accès au niveau supérieur, sauf en Belgique, en France et en Écosse. En Belgique, le certificat d'enseignement secondaire inférieur est délivré après trois ans, c'est-à-dire à la fin de la première année du deuxième degré.

Le certificat est parfois attribué après une période d'examen. Ces examens peuvent être organisés de façon externe à l'établissement (France, Irlande, Pays-Bas pour le VBO et le MAVO, Royaume-Uni à l'exception de l'Écosse qui a un système mixte) ou de façon interne comme en Italie. L'Allemagne, la Belgique, l'Espagne, la Grèce, le Luxembourg, les Pays-Bas (VWO, HAVO), l'Autriche, le Portugal, la Finlande et la Suède n'organisent pas d'examen spécifique à la fin du secondaire inférieur. Au Danemark, un examen standardisé existe mais il est facultatif.

III. LES ENSEIGNANTS

Nous analyserons successivement la formation des enseignants du secondaire inférieur et leurs modalités de recrutement.

III.1. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

La formation pédagogique et pratique peut avoir lieu en même temps que la formation générale (modèle simultané) ou lui succéder une fois cette dernière achevée (modèle consécutif). Les deux types d'organisation sont répandus dans la formation des enseignants du secondaire inférieur. Ainsi, le modèle simultané est offert à tous les enseignants du secondaire inférieur en Belgique, au Danemark, en Allemagne, aux Pays-Bas, en Autriche et, pour une partie d'entre eux, au

Portugal, en Suède et en Norvège. Le modèle consécutif est organisé dans la formation initiale de presque tous les enseignants du secondaire inférieur en Grèce, en Espagne, en France, en Irlande, en Italie, au Luxembourg et en Écosse.

Tous les futurs enseignants du secondaire, qu'ils soient formés selon le modèle simultané ou consécutif, bénéficieraient aujourd'hui d'une formation supérieure. Les futurs enseignants de l'enseignement secondaire et supérieur partagent le même niveau de formation initiale dans des établissements universitaires en Grèce, en Espagne, en France, en Irlande, en Italie, au Luxembourg, au Portugal, en Finlande, en Suède et au Royaume-Uni. En revanche, en Belgique et au Danemark, les enseignants du secondaire inférieur sont formés dans des établissements non universitaires, séparément des enseignants du secondaire supérieur qui bénéficient d'une formation universitaire.

On peut à cet égard remarquer que les deux structures intégrées que sont la *grundskola* suédoise ou la *folkeskole* danoise ne font pas appel au même type d'enseignant. Alors qu'au Danemark, les enseignants de la *folkeskole* reçoivent tous la même formation et un même enseignant accompagne généralement les élèves tout au long de leur scolarité, en Suède, il n'en va pas de même. En effet, les enseignants y reçoivent une formation de durée et de profil variables selon le niveau auquel ils vont intervenir.

La durée de formation initiale (y compris générale et professionnelle) varie de trois ans pour les enseignants des écoles secondaires inférieures du type simultané en Belgique, en Autriche à sept ans dans le modèle consécutif au Luxembourg. Dans la plupart des pays, la norme est de quatre ou cinq ans.

Généralement, la formation professionnelle se déroule dans un établissement d'enseignement supérieur ou sous la direction de celui-ci.

III.2. LES MODALITÉS DE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS

Le recrutement des enseignants s'effectue uniquement au niveau central en Grèce, en France, en Italie et au Luxembourg. Au Portugal, le recrutement des professeurs est effectué en grande partie au niveau national, avec néanmoins une possibilité de recrutement au niveau local (le recrutement est alors effectué à travers un concours au niveau communal ou intercommunal).

Dans d'autres pays, les niveaux inférieurs de décision peuvent intervenir : recrutement dans un cadre régional en Espagne (dans les écoles publiques), en Autriche (pour les enseignants des *Hauptschulen*) ; recrutement effectué par les municipalités et les établissements (Irlande, Pays-Bas, Finlande, Suède, Royaume-Uni).

En Angleterre et au Pays de Galles, avec la loi de 1988, la responsabilité de la nomination et du renvoi des enseignants est passée des LEA (*Local education authorities*, institutions fonctionnant au niveau du district scolaire) aux *governing bodies* (institutions fonctionnant au niveau de l'établissement), bien que pour la plupart des écoles gérées par les LEA, le personnel reste juridiquement employé par la LEA. En Écosse, les conseils scolaires (*school boards*) partagent maintenant le pouvoir de recrutement avec les autorités locales.

En Belgique, le recrutement des enseignants est une prérogative de chaque pouvoir organisateur : dans les écoles du réseau de la Communauté française, il s'opère au niveau central ; dans les écoles des autres réseaux, il s'opère au niveau local pour les écoles communales et provinciales.

Ce rapide examen des systèmes européens d'enseignement secondaire inférieur a pu montrer que malgré une convergence indéniable des modes de fonctionnement, subsiste encore une réelle diversité dans l'organisation de ce niveau d'enseignement. Cette diversité tient à la façon dont les États se sont constitués et ont été dirigés au cours de la seconde moitié du vingtième siècle. Les enjeux politiques ont été fréquemment mêlés aux décisions de nature éducative, mettant en évidence le lien que les acteurs sociaux entretiennent entre leur conception du fonctionnement de la société et le rôle dévolu à l'école. Un tel constat est à la fois rassurant et inquiétant pour celle-ci. Rassurant car il prouve, s'il en était nécessaire, que l'école continue à représenter un enjeu social important. Inquiétant, car l'école, notamment lorsqu'existent des différenciations précoces, peut être encore amenée à imposer aux familles et aux jeunes un cadre où les décisions prises peuvent se révéler rapidement irréversibles.

Jean-Jacques PAUL

Professeur
Institut de recherche sur l'économie de l'éducation
Université de Bourgogne, CNRS

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Commission européenne (1997). *Les chiffres-clés de l'éducation dans l'Union européenne*, Education-Formation-Jeunesse, Eurydice, Eurostat.

Eurydice (1997). *L'enseignement secondaire dans l'Union européenne : structures, organisation et administration*.

HEATH, Anthony et JACOBS, Sheila (1999). Comprehensive Reform in Britain, in Leschinsky, Achim et Mayer, Karl Ulrich

(dir.), *The Comprehensive School Experiment Revisited : Evidence from Western Europe*, 2^e ed. Berne : Peter Lang, p. 101-130.

LECLERCQ, Jean-Michel (1992). *L'enseignement obligatoire en Europe*. Paris : La Documentation française.

LESCHINSKY, Achim et MAYER, Karl Ulrich (1999). Comprehensive Schools and Inequality of Opportunity in the Federal Republic of Germany, in Leschinsky, Achim et, Mayer, Karl Ulrich (dir.), *The Comprehensive School Experiment Revisited : Evidence from Western Europe*, 2^e ed. Berne : Peter Lang, p. 13-39.

COLLÈGE : LA FRACTURE ETHNIQUE ... OU LA DÉMOCRATIE ?

JEAN-PAUL PAYET

Je voudrais proposer ici une réflexion sur l'évolution récente du collège, sous l'angle de sa mission d'intégration des enfants et des adolescents issus de l'immigration. L'argumentation de mon propos s'effectue en trois temps : en premier lieu constater la dégradation d'une éthique républicaine d'indifférence aux différences dans le cadre du collège, en second lieu, revisiter le rapport entre les familles immigrées ou leurs enfants et le collège, enfin, en troisième lieu, tenter de sortir de l'impasse actuelle en articulant pluralité et démocratie.

LE COLLÈGE, VU DE PRÈS : FRACTURES ETHNIQUES

Informé par une ethnographie du collège¹, je mets en évidence une série de phénomènes qui, en les rassemblant, décrivent la relation école-immigration sous la forme d'un paradoxe : une tension, une oscillation permanente, instable entre soulignement et invisibilisation de l'ethnicité. Dans le cadre du collège, l'ethnicité est

tantôt saillante, signifiante, tantôt occultée, censurée. En réalité, elle est constamment présente et constamment invisibilisée. Sa prégnance ne se révèle que si l'on déchire le voile des apparences, le travail de faux-semblant – ce que font certains élèves, certaines familles, ce qui se produit aussi dans des situations particulières – des épreuves de révélation du paradoxe. Quelle est cette série de phénomènes ?

MARCHÉ SCOLAIRE ET "FABRICATION DES CLASSES"

En premier lieu, l'origine des élèves apparaît comme une variable déterminante de l'activité administrative, en tant que ce critère s'avère, pour les chefs d'établissement, un critère sensible, stratégique. Parmi l'activité administrative, j'ai particulièrement étudié l'activité de répartition des élèves dans les classes. Mais nommer ainsi cette activité est très réducteur, car elle prend sens dans le cadre d'un environnement scolaire et urbain, qui comprend le quartier, la commune, voire un ensemble géographique plus large. C'est donc une acti-

1 Les travaux de recherche sur lesquels s'appuie cet article portent sur des situations locales, généralement à l'échelle de l'établissement, que j'étudie selon une démarche socio-anthropologique - ou ethnographique - c'est-à-dire en m'imprégnant par une enquête de longue durée des lieux et des activités qui s'y déploient. Pratiquement, j'observe, j'enregistre des échanges entre acteurs, *dans le cours de l'action* pour le dire de manière théorique. À la différence d'une démarche statistique, je ne cherche pas à mettre en évidence des régularités, des lois de causalité. Il s'agit d'un travail qualitatif sur une construction locale par des acteurs de l'école au quotidien. Pour autant, l'analyse, lorsqu'elle s'appuie sur un matériau d'observations fines, doit permettre de dégager des interprétations qui ont une portée théorique et qui sont susceptibles d'être proposées à une généralisation. En fait, ce travail au plus près du vécu quotidien, des activités ordinaires, ne produit de la connaissance (au sens d'une compréhension du monde) qu'à une double condition : un, il doit mettre en œuvre une démarche comparative, ce qu'apportent des enquêtes menées sur plus d'une dizaine d'années sur différents terrains, deux, il doit entretenir un aller-retour permanent entre le local (les établissements) et le global (le système).

vité qui a trait à la constitution d'une offre éducative. C'est aussi une activité qui touche à l'organisation du travail dans l'établissement, une division du travail enseignant. Il s'agit d'une activité stratégique et, en tant que telle, elle s'entoure de secret et donne lieu à un travail de dissimulation. Les chefs d'établissements, quand je les interroge sur la répartition des élèves dans les classes, brouillent les pistes en déclarant qu'il s'agit d'une activité très banale, qu'ils s'en remettent à la logique du hasard - *et donc en quoi est-ce que cela m'intéresserait ?* Depuis dix ans, j'observe pourtant peu à peu moins de déni de cette activité stratégique, ce qui prouve qu'un tabou est en train d'être levé mais avec lui, peut-être, les réticences éthiques à pratiquer de la discrimination. L'enquête sur place² contredit cette version officielle du collège unique avec des classes indifférenciées. Il y a, à l'inverse, majoritairement, des pratiques de fabrication de classes différenciées, selon toute une palette de techniques, par le niveau scolaire (ce sont alors des classes de niveau) mais aussi par l'attitude scolaire. Celle-ci est attestée par la scolarité antérieure ou est imputée selon des jugements de sens commun s'appuyant sur des préjugés, des stéréotypes ou encore des expériences vécues. La différenciation des classes articule en fait plusieurs variables : l'origine sociale, le niveau scolaire, le sexe, l'origine "ethnique". Bien entendu, origine sociale et origine ethnique ont de fortes correspondances puisque, pour les enfants issus de l'immigration, il y a généralement une appartenance sociale unique, aux milieux populaires. Mais, lorsqu'on reconstitue les profils de classes, on met en évidence l'importance majeure de deux critères : le sexe et l'origine ethnique. Les "bonnes classes" et les "mauvaises classes" (par le niveau scolaire de leurs élèves) ont des profils ethniques et sexuels opposés. On constate une surreprésentation de filles nées de parents français dans les premières et une surreprésentation de garçons d'origine étrangère dans les secondes. Or, ces concentrations ne sont pas le strict reflet de niveaux scolaires différents selon le sexe et l'origine ethnique, puisque des filles françaises en retard et des garçons maghrébins à l'heure bénéficient d'affectations plus favorables pour les premières et plus défavorables pour les seconds que si la seule logique du

regroupement par niveau avait prévalu. Tout semble se passer comme si la fabrication des classes aboutissait à séparer ces deux catégories d'élèves.

On ne peut comprendre cette discrimination objective dans un système républicain que si l'on regarde le système d'en bas, c'est-à-dire si l'on resitue le point de vue des chefs d'établissements ségrégués. Ces acteurs sont, dans leur immense majorité, animés par des valeurs républicaines et la mixité sociale est un de leurs objectifs les plus valorisés, un "hyperbien" qu'ils essaient d'atteindre et qui donnent sens à leur conception d'une vie (sociale et professionnelle) juste (pour parler comme Charles Taylor). Mais cet objectif rencontre, dans le contexte actuel, des obstacles importants. En deux mots, on peut caractériser le système scolaire français actuel comme un système opaque où se joue une contradiction forte entre un encadrement étatique puissant, hérité du passé, et des dynamiques libérales croissantes. On peut donner deux traductions de ces dynamiques : la valeur croissante du lieu de scolarisation pour les familles, la concurrence entre secteurs privé et public et au sein du secteur public pour l'accès aux ressources distinctives (institutionnelles et humaines). La recherche de l'hyperbien "mixité sociale" se fait dans ce cadre d'opacité et de conflit entre étatisme et libéralisme. Elle s'opère dans un contexte de marché scolaire où elle s'avère d'autant plus facile que la position occupée sur ce marché est favorable - et inversement. On observe donc, chez les principaux de collèges ségrégués ou mixtes mais menacés par un processus de ségrégation, des tentatives multiples pour réduire ou stopper la fuite des bons élèves et des élèves de famille française. Ces tentatives de maintien ou de recrutement du public mobile se font en réalité au détriment du public captif. C'est ainsi que l'hétérogénéité du public est maintenue ou accrue en proposant des "classes homogènes", préservées en termes de niveau et de climat par une ségrégation interne à l'établissement, entre classes d'une même division.

LES RELATIONS DE FACE À FACE

On peut observer une autre forme de différenciation des pratiques, des comportements des élèves et des parents

2 Ces travaux de comptage ont été réalisés d'abord dans trois collèges, puis répétés chaque fois que je me suis rendu dans un nouvel établissement - ils ont été pratiqués ensuite par d'autres chercheurs (Debarbieux, notamment) qui confirment la thèse de la différenciation des classes.

selon l'origine. Je précise qu'il est ici question de l'origine telle qu'elle est perçue extérieurement par les acteurs. Elle ne correspond évidemment pas terme à terme avec une culture. C'est tout l'intérêt de la notion d'ethnicité qui traduit un phénomène de construction de l'identité, dans laquelle interviennent les désignations pratiquées par autrui et les propres réactions des acteurs. En d'autres termes, il est question ici de visibilité d'une différence, de saillance liée à une perception - le phénotype et le patronyme essentiellement. Cette perspective ne conduit à aucune généralisation culturaliste classant des individus de "même origine" dans un même "groupe ethnique". Si j'utilise ici l'appellation "origine étrangère" ou "origine maghrébine", c'est dans la seule acception que leur attribue le discours ordinaire dans la société française actuelle.

En pratiquant des comptages, on peut mettre en évidence que certains faits produisent une différence visible selon l'origine des élèves. Les élèves d'origine étrangère sont sur-représentés dans les documents qui enregistrent les transgressions et les sanctions. Ils sont également sur-représentés parmi la catégorie des délégués de classe. D'autres observations, moins sujettes à un comptage numérique, mais suffisamment fréquentes pour être soulignées, conduisent à l'hypothèse d'une différenciation dans les relations agents-publics. Les élèves d'origine étrangère sont plus présents dans les lieux d'interface agents/élèves - par exemple dans un bureau de vie scolaire. Les rencontres avec les parents immigrés (ou d'origine étrangère) produisent plus souvent des malentendus, des conflits, des incivilités de part et d'autre.

De ces différentes observations, a priori hétéroclites, on peut en fait caractériser la relation entre l'école et les publics de l'immigration comme une relation marquée par deux dimensions : l'engagement et le conflit. Il importe au niveau de l'interprétation d'analyser la manière dont ces deux dimensions s'articulent. C'est en se référant à la thèse du stigmaté, telle qu'elle a été présentée par le sociologue Erving Goffman, que l'on peut concevoir leur imbrication. La condition de stigmatisé conduit l'individu à s'engager pour prévenir un jugement qui pourrait lui être défavorable. De même, la "rencontre mixte"³ est une situation de fragilité interac-

tionnelle qui menace la communication de malentendus. Le discrédit conduit ainsi, bon gré mal gré, les individus stigmatisés à l'exposition. Celle-ci peut être passive ou active. L'exposition active (susciter l'attention, rechercher le contact, représenter les autres, contester) a un coût, parfois élevé. Sortir de l'indifférence du statut d'élève nécessite une transgression des codes scolaires, une redéfinition de la distance usuelle entre l'institution et ses sujets. Le risque est alors clairement que cette redéfinition soit interprétée comme une transgression de fond, et non de forme, et sanctionnée comme telle. Le risque est bien que les attitudes des élèves ne soient pas replacées dans un cadre plus général de la relation politique entre l'école et l'immigration, mais jugées seulement dans l'ici et maintenant de la relation de face à face.

LE COLLÈGE, VU DE L'IMMIGRATION : ATTENTES DE RECONNAISSANCE

SCÈNES ET COULISSES

Le principe républicain d'indifférence aux différences (sociales, culturelles) opère ainsi de façon très variable dans l'espace scolaire. Il est généralement appliqué dans les lieux de co-présence, de contact avec le public ; à l'inverse, il est mis en veille, voire contredit fortement, dans l'organisation scolaire ainsi que dans les lieux de l'entre-soi professionnel. C'est ce que j'appelle les scènes et les coulisses du monde scolaire.

Sur les scènes, dans les lieux du contact entre professionnels et public, lorsque l'ethnicité émerge, le fait en est généralement imputé aux élèves ou aux parents. Lorsque le collège, ses agents, sont accusés de racisme, l'accusation stigmatise ceux dont le discours ne respecte pas la censure de l'ethnicité. Il y a ainsi une impossibilité à lever un tabou, qui peut alimenter des fantasmes mais peut aussi occulter des pratiques discriminatoires, telles que la fabrication ethnique de classes. Dans les coulisses - les salles de professeurs, les bureaux administratifs, de vie scolaire, les discussions "de couloirs" -, l'origine ethnoculturelle des élèves est pourtant de plus en plus mobilisée comme une variable pertinente pour expli-

3 Dans nos enquêtes, c'est la principale origine des élèves étrangers ou nés à l'étranger.

4 Il faut entendre par là une rencontre entre "normaux" et "stigmatisés", en veillant à ne pas connoter moralement ces notions. Pour Goffman, il s'agit de catégories purement descriptives, analytiques.

quer des comportements, des transgressions et au-delà pour donner un sens aux difficultés actuelles du métier. Je ne suis pas entièrement satisfait par la thèse selon laquelle cette ethnicisation du discours scolaire répond à un reflux plus général des valeurs de l'éthique républicaine, à une perméabilité du monde scolaire à la xénophobie présente dans la société française. On ne peut, à mon sens, analyser cette tendance par le seul niveau des idées. L'expérience vécue quotidiennement fait que les opinions ne sont pas seulement des jugements de valeur ; elles s'ancrent dans une perception directe, pratique des phénomènes. C'est ce qu'on a vu en mettant en évidence une différenciation des attitudes liées à la condition de stigmatisé.

Ce qui manque donc aux agents, ce ne sont généralement pas des valeurs de tolérance et d'universalisme ; c'est une lecture politique de la relation entre l'école et l'immigration. L'école, pour les publics de l'immigration, est un lieu à la fois emblématique et stratégique de leur intégration. Stratégique, l'école l'est pour l'accès à l'insertion et à la promotion socio-économique. Emblématique, l'école l'est au sens où elle est investie comme le dernier espace républicain dans un univers marqué par la relégation (de la résidence à l'emploi, en passant par les services publics, les lieux de loisirs, etc.). Or, la mécanique de l'intégration par l'école est enrayée par les différents mécanismes ségrégatifs que j'ai exposés.

UNE DIMENSION DE PROTESTATION

Pourtant, le vocabulaire habituel utilisé en sociologie de l'éducation qui décrit le rapport des familles immigrées à l'école sous le terme d' "attentes fortes" n'est pas totalement satisfaisant. Il présente le défaut de ne pas permettre d'expliquer pourquoi de fortes attentes peuvent se manifester sous la forme de la distance à l'école ou du conflit avec celle-ci. Il est en fait préférable de penser non pas les attentes en soi, mais l'écart entre des attentes (souvent idéalisées) et une réalité (assez loin de l'idéal). Cet écart n'est pas caractéristique des seules familles immigrées, en tant qu'il concerne toutes les familles mobilisées par l'enjeu scolaire. Mais la question consiste à savoir comment les familles gèrent différenciellement l'écart - lequel peut être produit tant par l'inadéquation de l'élève, dans ses performances individuelles, que par l'inadéquation de l'école, dans ses qualités contextuel-

les, aux attentes familiales. Que font donc les familles immigrées face au mécontentement⁵ ? Il semble qu'elles adoptent, dans une situation d'insatisfaction, l'attitude de protestation plutôt que celle de la loyauté, de la défection ou de l'apathie.

La défection peut être traduite dans le cadre scolaire par l'évitement de l'établissement de secteur, jugé trop ségrégué ou discriminatoire à l'égard des publics issus de l'immigration. De la même manière qu'au niveau de la résidence, les familles immigrées sont plus captives que les familles françaises, à *niveau d'attente et de mobilisation égal* (ce qui conduit à les comparer avec des familles françaises de statut socio-professionnel supérieur à elles). Elles connaissent moins bien les arcanes du système scolaire, elles semblent moins aidées par des agents de l'institution à contourner la carte scolaire, elles sont moins dotées en compétences relationnelles pour faire valoir directement leur demande. Pourtant, les nombreuses demandes faites à des interlocuteurs plus proches, tels que les travailleurs sociaux, d'une scolarisation à l'extérieur du quartier ainsi que le recours au privé - très marginal, mais néanmoins mis en évidence sur quelques contextes locaux - démontrent que la défection est une attitude envisagée, à défaut de pouvoir être mise en œuvre, par les familles immigrées. L'apathie est, quant à elle, rejetée, parce qu'elle renvoie à une expérience interne à l'immigration, une expérience intime pourrait-on dire. Cette attitude symbolise celle de la première génération de l'immigration, et plus encore des pères dans leur expérience extrêmement dominée de l'immigration de travail. Apathie mêlée de défection au sens où l'affectivité, et, par là, la capacité de projection des pères, étaient souvent tournées vers le pays d'origine. Le terme d'attentes doit donc être chargé de ce contexte politique, de cette histoire des rapports entre la société, son école et l'immigration, et être alors connoté d'une dimension de protestation. Il y a implicitement, dans l'attitude engagée des élèves issus de l'immigration et de leurs parents, une demande de réparation d'une situation héritée, durable et continue de discrimination. Cette demande est faite à l'école. Mais elle est faite dans des formes qui ne la présentent pas comme une revendication collective et structurée. Lorsque cela a été le cas - on l'a vu pour le "foulard" - l'institution scolaire a opposé une raideur de principe. La demande de recon-

5 Nous reprenons ici en l'appliquant au contexte scolaire l'argumentation d'Albert Hirschman, complétée par Guy Bajoit.

naissance s'exprime alors dans des interactions mineures qui, mal gérées, se transforment en violence.

LE COLLÈGE, VU D'AILLEURS : VERS LA DÉMOCRATIE

Comment sortir de cette spirale dans laquelle est enfermée la relation entre l'école et l'immigration : mobilisation/stigmatisation, attente/déception, amour/haine ? Le modèle éthique de l'indifférence aux différences reste un modèle séduisant théoriquement, mais il est contredit quotidiennement dans l'organisation scolaire et jusque dans une *doxa* officielle de l'adaptation aux difficultés locales en fonction du public très ambiguë. Pour autant, il s'agirait de sortir d'un débat binaire entre modèle républicain et modèle communautaire. Une troisième voie pourrait être la recherche d'un universalisme ouvert (une laïcité de confrontation, selon l'expression de Paul Ricoeur) ou encore d'un pluralisme démocratique.

Je suis de plus en plus convaincu, non en théorie mais en pratique, des dérives d'une philosophie éducative adaptée aux populations de "banlieue", aux publics issus de l'immigration. La seule voie possible est donc celle d'une politique générale, valant pour tous les collèges. Dans le même temps, une politique de justice doit être menée pour contrecarrer les effets de la ségrégation. Trois chantiers se dessinent. Le premier chantier consiste à faire entrer l'immigration à l'école "par le haut" - et non "par le bas", par le stigmate, la mauvaise réputation, le conflit mal géré. Une entrée "par le haut" suppose une redéfinition de la culture scolaire, fort peu universaliste en pratique. C'est plaider pour une ouverture et une éducation, dans une visée laïque, au pluralisme culturel et religieux qui caractérise la société française actuelle. Cette éducation au pluralisme doit être une éducation pour tous, et non pas seulement pour les enfants issus de l'immigration et pour les établissements qui les accueillent en forte proportion. Faute de quoi, c'est le retour à l'interculturel des années soixante-dix, plein de bonnes intentions, mais aussi d'effets pervers dans la mesure où il ne fut mis en œuvre qu'à destination des seuls enfants d'immigrés. Ce ne fut pas d'ailleurs le seul effet pervers de cette politique, puisqu'elle présenta également des cultures réifiées, statiques, folklorisées, bien loin de la dynamique réelle des cultures vécues.

Le second chantier est celui de la démocratie à l'école. Il s'agit de mettre en œuvre une politique volontariste de changement des rapports agents-élèves et agents-parents dans le sens d'une plus grande réciprocité et d'une culture du dialogue. Les élèves et les parents de l'immigration portent - il est vrai souvent de façon maladroite - un autre modèle de relation entre l'école et ses usagers. Ils sont les révélateurs d'un déficit général et profond de la démocratie quotidienne dans l'ensemble du système scolaire français. Les volets de ce chantier sont nombreux tant sur la parole des élèves et des parents, des instances formelles aux situations ordinaires, sur la gestion des incidents et des affaires, sur leur exposition pédagogique, sur les sanctions, sur les recours, la défense dans les conseils de discipline, etc. Ce chantier ne peut être limité à la périphérie de la classe, il concerne aussi la classe au sens des savoirs et de leurs pédagogies. En d'autres termes, une vie démocratique de l'établissement scolaire est à construire, qui comblerait enfin l'écart avec une éducation civique trop académique et une citoyenneté scolaire souvent dévoyée au seul profit de l'institution.

Le troisième chantier est celui de la discrimination positive. On ne peut parler aujourd'hui d'une telle politique à propos des ZEP, tant par la tiédeur des moyens que par la timidité des adaptations. Il ne s'agit pas d'adapter pour "décrocher" du régime général, bien au contraire. Les ambitions doivent rester communes pour tous les élèves ; mais leur poursuite réelle nécessite une rupture plus grande, notamment en termes de nomination des équipes dirigeantes et des personnels dans les établissements ségrégués. Enfin, il ne faut pas attendre de mesures coercitives (du type remodelage et imposition du périmètre scolaire), le maintien ou le retour de la mixité socio-ethnique dans les collèges ségrégués. C'est par une véritable politique d'accroissement de la qualité de l'offre que se revaloriseront ces établissements.

En conclusion, je souhaite réaffirmer que l'universalisme est la seule voie possible. Mais cette recherche d'un bien commun s'appuie sur une analyse qui redonne un sens politique aux conflits entre l'école et les publics immigrés dans les collèges ségrégués. Faute d'accepter le débat sur l'ouverture au pluralisme et sur la discrimination positive, je reste convaincu qu'on ne sortira ni de la violence ni du débat très pauvre que celle-ci impose "à chaud".

Jean-Paul PAYET

Université Lyon II

Groupe de Recherche sur la Socialisation (GRS)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAJOIT, G. (1988). Exit, voice, loyalty ... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement, *Revue française de sociologie*, XXIX-2, p. 325-345.
- BOUBEKER, A. (1999). *Familles de l'intégration. Les ritournelles de l'ethnicité en pays jacobin*. Paris : Stock.
- DEBARBIEUX, E. (1997). Ethnicité, effet-classe et punition : une étude de cas, *Migrants-Formation*, n° 109, p. 138-154.
- GOFFMAN, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*. Paris : Minuit.
- HIRSCHMAN, A. O. (1995). *Défection et prise de parole*. Paris : Fayard.
- PAYET, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : A. Colin.
- PAYET, J.-P. (1997). Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège en banlieue, *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 19-31.
- PAYET, J.-P. (1999). Mixités et ségrégations dans l'école urbaine, *Hommes et Migrations*, n° 1217, p. 30-42.
- TAYLOR, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Seuil.
- TOURAINÉ, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*. Paris : Fayard.

LETTRES VIVES POUR “APPRENTIS CITOYENS”

“FABRICANDO FABRICAMUR”
(DEVISE REPRISE PAR COMENIUS)

NATHALIE AMOUDRU

Être nommée professeur de collègue, quand on a embrassé la discipline des Lettres, conduit celui ou celle qui se trouve dans cette situation à méditer sa condition d'exercice professionnel relativement à la matrice universitaire dont il ou elle est issue, indissociable de sa légitimité à enseigner. La comparaison avec l'enseignement des Lettres au lycée sera sans doute éclairante à cet égard : dans ce cadre d'enseignement, il semble qu'on puisse dire qu'on travaille la littérature au sens large – comprenant toutes les formes d'expression fonctionnelle et artistique dans leur réception comme dans leur production – en même temps qu'on s'emploie à faire fructifier un capital déjà acquis de connaissance de la langue, dans le champ balisé d'un programme fixé nationalement, selon des procédures qu'organise l'échéance de l'examen. En revanche, au collège, on se trouve confrontée à une situation infiniment plus complexe : l'hétérogénéité extrême des jeunes collégiens aux aspirations multiples, leurs représentations diverses de l'enseignement secondaire du premier cycle, ainsi que les paliers successifs de leur développement personnel en termes de préacquis, comme de maturation individuelle se combinent pour fournir une palette infinie de variétés d'élèves dont le professeur de Lettres au Collège doit tenir compte dans son enseignement. Au premier abord, la panacée semble se trouver dans les Manuels où l'on sait trouver à la fois textes adaptés et procédures d'exploitation... Ce matériau préparé et ses modes d'emploi sont loin d'être inutiles et constituent une banque de données bien nécessaire, à portée de main, pour l'apprenti professeur de Collège, même s'il

n'est pas débutant. Toutefois, l'exploitation de cette base de travail fait appréhender peu à peu la dimension de la tâche face à laquelle on se trouve au Collège. La pratique quotidienne, seule, révèle sa complexité et sa richesse infinie. Elle conduit, en effet, à un questionnement multidirectionnel, car l'enseignement du Français au Collège est peu à peu perçu comme l'interface d'un très vaste champ anthropologique et disciplinaire. L'acquisition progressive des moyens de communication que sont la lecture et l'expression orale et écrite en effet, est constitutive du développement de l'individu, et au premier chef du *jeune* ; de plus, la capacité à une pratique raisonnée de la langue est la condition minimum nécessaire à l'accession à l'état d'*élève*, toutes disciplines confondues.

Ainsi, la métalecture du professeur exerçant au Collège couvre de nombreux domaines : lecture technique spécifique littéraire – la critique ne lit plus à l'heure actuelle Jules Verne ou La Fontaine comme hier ; la bande dessinée, comme le cinéma relèvent, aujourd'hui, de l'enseignement des Lettres ; nos élèves ont à entendre les voix modernes d'un Ponge et d'un Bonnefoy – lecture didactique qui satisfasse aux *Instructions Officielles* et permette un enseignement éclairant et constructif ; à celles-ci, si l'on veut être en résonance avec ces cohortes que nous offrent les rentrées successives, il faut adjoindre une approche progressive mais nécessaire des sciences de l'éducation : pédo-psychologie, sciences cognitives, psychosociologie, sociologie de l'éducation. La pratique quotidienne des classes met au contact des difficultés et des réussites des élèves dont le professeur

est en charge. Elle se nourrit de ses erreurs et de ses incertitudes. Celles-ci incitent à emprunter des chemins de lecture divers en un itinéraire dont on souhaite retracer les points de départ et de convergence.

LES VOIES D'APPRENTISSAGES

Lire, écrire, comprendre, s'exprimer, communiquer : tous ces processus sont affaire de mots : image sonore, image visuelle et concept dont la parfaite concordance sont la garantie d'une perception fidèle des textes, d'une pensée précise, d'une expression efficace orale comme écrite.

La lecture à haute voix est le premier exercice que propose le professeur de Français à sa classe. Premier dans l'ordre chronologique et logique, primordial dans sa prégnance. Le texte, en effet, est un support tangible à la leçon qui va être donnée ; il est le garant de la puissance des mots lorsque ceux-ci sont organisés, en phrases, elles-mêmes formant des réseaux de sens qui construisent fil à fil une pensée

La pratique de cet exercice, qui fait succéder les voix de chacun à tour de rôle, d'une manière organisée et connue de la classe qui a intégré ce mode de travail en commun, renseigne en une séance sur les compétences des jeunes lecteurs : ton monocorde qui associe correctement des lettres en sons peu significatifs, débit haché qui syllabise avec peine, lecture agrammaticale qui confond les désinences se mêlent à des lectures enlevées et vives dont on sait qu'elles possèdent l'intelligence, parfois très fine, du texte proposé. De la sixième à la troisième, les classes sont faites de ces lecteurs, bien inégaux dans leur performance, et dont la gourmandise pour les mots est, le plus souvent, fonction de leur expertise en la matière.

On ne prend pas immédiatement la mesure de ce problème fondamental, on n'apprécie pas non plus au premier abord ses implications déterminantes pour l'apprentissage en général, et pour la progression particulière en classe de Français. Pour ma part, c'est la lecture régulière d'une langue étrangère, tâtonnante à ses débuts, qui m'a ouvert les yeux si l'on peut dire, sur l'obscurité dans laquelle se meuvent les lecteurs plus ou moins aboutis qui fréquentent les classes du Collège, plus encore que les textes brillants des lecteurs célèbres que furent Colette, Sartre et N. Sarraute ou les travaux

linguistiques de Saussure ou de Martinet. La lenteur du déchiffrement, en effet, oblitère tout ou partie, le sens d'un mot, d'une phrase et plus encore d'un paragraphe ou d'un chapitre. Le temps de connexion entre l'image visuelle et sonore et le concept avec lequel elle est en association brouille la saisie première du texte. De plus, l'évolution parmi une forêt de mots familiers à la vue comme à l'ouïe, mais peu élucidés et admis comme tels - car l'enfant dans son développement procède par l'affinement progressif de sa perception du monde - contribue à constituer des zones d'ombre qui s'interposent entre le lecteur et le texte. Enfin, la présence de quelques mots plus rares, ceux-là inconnus, forme des obstacles qui arrêtent le cheminement de certains lecteurs, tandis que d'autres savent lire par boucle régressive pour vérifier des informations, s'appuient sur une prévisibilité pour se livrer à une lecture prospective et se fraient aisément un chemin vers la lumière du texte. Une classe est faite de ces lectures qu'on pourrait dire polyglottes.

Ce constat incite, de toute évidence, à se pencher sur les apprentissages de base. C'est là un premier point de départ de lecture pour le professeur. Il convient, pour mieux enseigner, de s'éclairer des lumières autorisées des spécialistes des processus de l'apprentissage, chez Michel Develay par exemple. On distingue ainsi chez les élèves, la lecture au stade d'objet d'apprentissage ou "connaissance déclarative", de celle qui est déjà une activité "procédurale", un savoir-faire au service d'autres acquisitions. C'est là une métalecture qui clarifie et théorise des constatations empiriques. Cette ouverture permet une pratique professionnelle consciente de ses démarches.

De même, la pratique de la lecture en classe, si elle met sous les yeux des difficultés qui peuvent paraître irrémédiables au premier abord, enseigne que des progrès se font malgré tout et par d'autres voies que celles techniques de la lecture comme apprentissage. Les médiations affectives sont évidentes, celle du groupe-classe, celle du professeur, celle de la personne référente pour les devoirs à la maison ou au collège, celle du texte lui-même. Toutes ces voix sont porteuses pour l'élève, en difficulté ou non, qu'il s'agisse pour lui de s'identifier ou de se distinguer de cette présence effective. Piaget avait, de longue date, précisé les liens entre le développement psychologique et intellectuel ; Binet, encore avant lui. On est heureux de vérifier, dans des publications toutes récentes, chez François Baluteau notamment,

que les "savoirs" s'acquièrent via une "intelligence abstraite, concrète, sensible et corporelle". On oriente alors le choix des lectures proposées de façon à ce que les élèves puissent accéder au sens par tous les canaux possibles : raisonnement spéculatif, émotion, mise en situation, perception sensible, jeu corporel. Mis au fait des processus de cognition des élèves par ses lectures, le professeur peut ainsi utiliser, dans une démarche consciente de ses choix, autant que faire se peut, tous les types de prédisposition des élèves divers dont il a la charge et ainsi, peu à peu obtenir, par des voies d'accès personnalisées, dans le cas de la lecture, la perception univoque des mots.

UN UNIVERS DE SAVOIRS COHÉRENT

Faire en sorte que les jeunes puissent se rencontrer avec des mots communs constitue un objectif englobant qui nécessite un travail de longue haleine. Obtenir que les élèves disposent d'un paradigme suffisamment riche pour qu'ils soient en mesure d'exprimer ce qu'ils ressentent, leur faire construire des structures intellectives capables de donner forme à leur pensée, constituer avec eux un fonds de références morales et esthétiques par rapport auquel ils pourront se situer sont les directions dans lesquelles le professeur de collège travaille. La pratique raisonnée de la langue est donc, à la fois apprentissage de la langue comme objet et comme moyen, démarches qui se confortent mutuellement. Mais, on est bien conscient que la classe de Français n'a pas le monopole de l'utilisation de la langue. Se rencontrer sur les mots passe alors par une prise en compte de la spécificité disciplinaire ainsi que par une entreprise de décloisonnement des enseignements. Le jeune élève ne peut construire un univers de savoirs cohérent que si tout ce qu'il apprend y concourt dans une polyphonie ou un dialogue signifiant.

Qu'on veuille parler de pluridisciplinarité ou de transdisciplinarité ou encore d'interdisciplinarité, quoique les démarches envisagées soient différentes, la nécessité apparaît de prendre en compte, non pas la multidisciplinarité à laquelle est soumis le jeune élève, mais bien plutôt l'unicité de l'esprit qui se construit par la connaissance de ces diverses sciences. C'est dire ainsi que la parole de chaque professeur a à tenir compte de l'univers de références scolaires des élèves, en Lettres

tout particulièrement où, à ce niveau, lire, s'exprimer par écrit ou oralement, c'est parler du monde vécu et appris, dans ses données humaines, et scientifiques. Créer des passerelles, des corrélations, d'un contenu disciplinaire à un autre assure une cohérence du monde appris. La lecture des *Programmes* de toutes les disciplines est à cet égard une ressource à ne pas négliger. Il est bien certain, cependant, qu'on ne peut proposer qu'un écho, une résonance, d'un univers de savoir à un autre, chacun n'étant spécialiste que dans sa discipline. Dans cet esprit de prise en compte de l'univers référentiel du jeune élève, prendre connaissance de la presse pour la jeunesse, ainsi que de temps à autre des feuilletons télévisés quels qu'ils soient, n'est pas une perte de temps.

D'autres clés que celles de la co-référence à l'univers culturel de l'élève, sont cependant à notre disposition : celles des compétences communes aux divers contenus d'enseignements. Les appréhender permet une cohérence transversale par laquelle les élèves peuvent retrouver l'harmonie que leur offrait, à l'école primaire, la présence du seul maître. La pratique quotidienne met en effet, sous les yeux, le désarroi de certains élèves qui ne parviennent pas à relier entre elles les connaissances dispensées. Fonctionnant de manière sectorielle, ils ne peuvent mobiliser les forces déjà acquises dans d'autres situations, pour de nouveaux exercices. On se rend compte, dans le dialogue permanent qu'est la relation d'enseignement, que, malheureusement, pour la plus grande part des élèves, leurs savoirs se construisent en couloirs parallèles, entre lesquels se trouvent des "barrières", pour reprendre le terme de Jacques Tardif, étanches, produites par la particularité, irréductible pour le jeune élève, de chaque discipline. Soit que les contenus radicalement hétérogènes pour le néophyte ne puissent pas être reliés en une perception organisée du monde, soit que la méthode d'investigation proposée, essentiellement différente, prédispose l'esprit de l'élève à disjointre les unes des autres ses acquisitions. La lecture d'ouvrages, comme celui de J. Tardif, traitant de ce nécessaire "transfert des apprentissages", ou de P. Perrenoud, à propos de la "construction des compétences", fait prendre conscience que les contenus enseignés ainsi que leur structure intrinsèque correspondent à des ressources cognitives particulières. Cette étape de mon itinéraire de lecture m'a permis d'avoir, en permanence, présent à l'esprit le fait que chaque discipline participe à

un projet global de formation de l'outil intellectuel de l'élève. S'inscrire dans un maillage de compétences communes aux différentes disciplines ne peut qu'être favorable pour l'élève, en l'aidant à construire un univers de savoirs cohérent.

LE COLLÈGE OUVERT SUR LE MONDE

Tout ce travail d'approche du donné psychocognitif des élèves, de l'universalité du contenu et des compétences enseignées pour parvenir à une cohésion des discours, afin d'assurer une communication véritable entre élèves et professeurs peut cependant rester d'une vacuité totale. En effet, cet univers de savoirs si cohérent et si organisé soit-il, risque de rester parmi les «paroles gelées» que le jeune n'entend ni ne s'approprie, si on ne parvient pas à opérer une articulation entre le monde de l'École et le monde extérieur, tel qu'il est vécu par la société en général, par l'entourage socio-familial particulier du jeune scolarisé. La dystrophie que représente la marginalisation de certains jeunes, scolaire et /ou comportementale, les contacts anormaux, de plus en plus nombreux, avec certaines familles, en décalage avec l'Institution scolaire, conduisent à s'interroger sur "le monde comme il va", et sur la place de l'École dans la Cité actuelle.

S'ouvre, alors, une lecture très vaste qui cherche à cerner le concept de citoyenneté, autour duquel doivent s'embrancher les savoirs dispensés. "Science sans conscience n'est que ruine de l'âme", pour Rabelais. "Il faut former les enfants à la vertu et aux lettres" selon Érasme, ces grands humanistes faisaient la meilleure place à la formation de l'humain au service duquel sont les Lettres et les Sciences. Nos jeunes élèves, tout en devenant des savants, doivent grandir en citoyens, à savoir, parties constitutives vivantes de la Cité. Les Lettres vives du savoir sont en résonance avec le monde. Le professeur, de la même façon qu'il a à contextualiser une œuvre pour la rendre vivante à ses élèves - les travaux de Dominique Maingueneau à cet égard sont d'une grande aide - doit se pencher sur le contexte socioculturel de ses élèves. La société, en ce qu'elle manifeste de désirs, d'exigences nouvelles produit des jeunes qu'il faut enseigner différemment. La lecture d'ouvrages faisant la synthèse ou au moins la relation des transformations sociales, culturelles, idéologiques de ces dernières décennies est

devenue indispensable à celui dont l'enseignement participe du travail social. Dominique Schnapper précise ces notions revisitées de la "communauté des citoyens"; Mireille Delmas-Marty entreprend de cerner l'évolution de la perception du droit et de la loi, "Pour un droit commun". C'est ainsi, semble-t-il, que les savoirs enseignés, fondés sur le concept fort d'éducation nationale, peuvent prendre sens chez nos élèves, *Apprentis-citoyens* selon Georges Roche.

À cet égard, l'enseignement de l'oral, mis à l'ordre du jour, prend tout son sens. Cette procédure, à mettre au point tout d'abord de manière individuelle puis sous forme de dialogue, ne s'invente pas de toutes pièces. Elle nécessite, en effet, d'autres lectures, on s'en rend compte sur le terrain. Les difficultés réelles de mise en place de ce travail conduisent à s'intéresser à cette dimension nouvelle qu'est la pragmatique sociodiscursive, dans *Les interactions verbales*, telles que les décrit C. Kerbrat-Orecchioni. Le discours, et les relations interpersonnelles qu'il sous-tend, sont à exploiter dans la situation externe d'enseignement, ainsi que dans la situation interne que l'on veut faire appréhender par les élèves entre eux.

La connaissance du vécu social de nos élèves passant par celle des milieux d'insertion d'origine qui sont les leurs, peut permettre un enseignement mieux perçu comme voie d'accès au monde réel, celui qui est hors de l'École.

L'ANCRAGE DIDACTIQUE

Les lectures, déjà nombreuses, dont on a parlé jusqu'ici, se préoccupent particulièrement de la réception qui peut être faite par le jeune scolarisé des contenus enseignés. Si la connaissance du public auquel on s'adresse est indispensable à celui ou celle dont la finalité du travail est de se faire entendre, il n'en reste pas moins que la part essentielle du travail d'enseignement est la construction organisée des contenus à dispenser, autrement dit la didactique disciplinaire.

Ce travail propre de l'enseignement s'appuie, comme on l'a indiqué précédemment pour l'ensemble de disciplines mais ici à l'intérieur de la discipline des Lettres, sur une volonté de décloisonnement et de cohésion des savoirs dispensés, sur une préoccupation d'articulation et d'embranchement sur le monde.

L'ouverture de la culture classique à une appréhension très large du champ culturel, l'extrême hétérogénéité des publics qui y a accès, bien loin de conduire à une baisse d'exigence, requièrent plus que jamais des structures organisatrices fortes, tant notionnelles que méthodologiques, aptes à susciter « l'attention coopérative » dont parle U. Eco, de nos jeunes élèves, capables de former leur jugement et leur sensibilité. Confrontée à cet élargissement du domaine à enseigner et à la difficulté du terrain, j'ai été conduite, pour nourrir ma pratique d'enseignement, à lire les travaux des didacticiens, persuadée que je suis que le *Français*, s'enseigne au même titre que les *Mathématiques* ou la *Géographie*, que l'élève n'est pas bon ou mauvais en ce domaine, en un donné déterminé de longue date.

Ainsi s'impose la notion de progression, au cours de l'année, et d'un niveau à l'autre. K. Weinland et J. Puygrenier-Renault en explorent les différents principes : progression horizontale ou linéaire, verticale, croisée ou spiralaire. Ce discours théorique savant s'appuie sur des séquences organisatrices de séances. Chez J. Biard et F. Denis est défini, de façon magistrale, ce fondement didactique de l'enseignement du *Français* : « la construction d'une séquence, à la fois processus d'élaboration de cette pièce maîtresse d'une progression qu'est la séquence d'apprentissage et le produit de ce travail, à savoir la séquence telle qu'elle apparaît au terme du processus qui l'a engendrée ».

La démarche thématique, qui peut offrir une véritable exploration de l'histoire littéraire par exemple, constitue une nourriture spirituelle pour nos élèves, condamnés trop souvent par le monde virtuel - télévisuel et vidéoludique - à un dépérissement intellectuel inéluctable. L'approche typologique des textes chez Dufays, Gemenn et Ledur, entre autres, sont des voies très productives en termes de références classificatoires pour l'élève, à tous les niveaux. *Enseigner la littérature par les genres*, selon K. Canvat, permet d'initier un jeune lecteur à la reconnaissance des modèles et des variations effectuées sur ces parangons.

L'art du professeur reste dans sa capacité à faire approcher des contenus culturels en fixant des repères méthodologiques structurants tout en tenant compte, comme il a été dit plus haut, des capacités cognitives de ses élèves, ainsi que de leur degré de maturation psychologique et du contexte socio-culturel qui est le leur.

CONCLUSION

Il apparaît ainsi que l'itinéraire de lecture d'un professeur de Collège s'effectue en un va-et-vient entre la pratique sur le terrain et la référence aux ouvrages autorisés, spécialisés dans les divers domaines dont la connaissance est sentie comme nécessaire. À cet égard, on ne peut que souhaiter que les C.D.I. des établissements soutiennent cette partie importante du travail des professeurs, en mettant à leur disposition de véritables banques de données, facilement accessibles, qu'il s'agisse d'ouvrages ou de revues, spécialisés ou généralistes. Le plus souvent, chacun est renvoyé à ses seules ressources de temps, comme d'argent, pour constituer et actualiser cette vaste culture épistémologique.

Comme tout itinéraire, celui-ci a ses chemins de traverse et ceux qui ne mènent nulle part. Pour ne pas s'égarer dans ce champ infini d'investigations, il convient de garder présent à l'esprit l'objectif primordial qu'est l'intérêt bien compris de l'élève. En effet, privilégier une entrée pédagogique qui consisterait à constater et à prendre en compte les difficultés ou particularités individuelles, puis à fixer en fonction de celles-ci les exigences disciplinaires, conduit inévitablement à utiliser les canaux de communication existants, à s'appuyer sur le seul goût des élèves, dans une perspective cumulative de type documentaire plutôt que de formation intellectuelle, de divertissement culturel plutôt que d'une culture véritable. Mais, sélectionner la démarche didactique, à l'exclusion de toute autre préoccupation, serait ignorer la réalité des classes. On constate en effet, à l'heure actuelle, que même les élèves qui ont des dispositions proprement scolaires « décrochent » si l'on ne prend pas la peine d'articuler sur le monde, le discours didactique, senti alors comme artificiel. Car des connaissances livresques, si bien construites soient-elles, non nourries aux racines de l'être, glissent sans laisser de traces, sans contribuer à la formation de l'individu.

Pour ma part, la pratique professionnelle, année après année, me confirme dans la pensée que l'enseignement participe de cette rhétorique nouvelle qui prend en compte la réception comme la production du discours. De sorte que lire pour mieux connaître son auditoire, d'une part, lire pour mieux construire son enseignement, d'autre part, sont deux démarches qui n'ont rien de contradictoire. Il semble même, que la seule coales-

cence du pédagogique au sens large et du didactique le plus exigeant, compte tenu de la réalité du terrain, puisse faire espérer, dans une communication efficace, un enseignement de qualité.

Nathalie AMOUDRU
Professeur

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARTHES, R. Rhétorique de l'image. *Communications*, n° 4, 1964, p. 40-51.
- BALUTEAU, F. *Les savoirs au collège*. Paris : PUF, 1999.
- BELLENGER, L. *Les méthodes de lecture*. rééd. Paris : PUF, 1993.
- BIARD, J. et DENIS, F. *La didactique du texte littéraire*. Paris : Nathan, 1993.
- CANVAT, K. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck et Larcier, 1999.
- DELMAS-MARTY, M. *Pour un droit commun*. Paris : Seuil, 1994.
- DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESE, 1992.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 1996.
- ECO, U. *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset, 1995.
- GAUTHIER, C. dir. et TARDIF, M. dir. *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaétan Morin, 1996.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Paris : Colin, 1992.
- MASSON, P. *Lire la bande dessinée*. Lyon : PUL, 1985.
- MAINGUENEAU, D. *Le contexte de l'œuvre littéraire*. Paris : Dunod, 1993.
- PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESE, 1997.
- PIAGET, J. *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Librairie Armand Colin, 1947.
- ROCHE, G. *L'apprenti-citoyen*. Paris : ESE, 1993.
- SCHNAPPER, D. *La communauté des citoyens*. Paris : Gallimard, 1994.
- TARDIF, J. *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques, 1999.
- WEINLAND, K. et PUYGRENIER-RENAULT, J. *L'enseignement du français au collège*. Paris : Lacoste, 1998.

PARCOURS DIVERSIFIÉS, PARCOURS DE RECHERCHE ET D'INNOVATION

LE PARCOURS ÉDUCATION PHYSIQUE
ET SPORTIVE - SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE
AU COLLÈGE DU PARC DE BLETTERANS

ALAIN CORDIER
MICHÈLE SORDET

UN COLLÈGE (PRESQUE) COMME LES AUTRES

Le collège de Bletterans, petite ville jurassienne, située à proximité de Lons-le-Saunier, regroupe environ 400 élèves, dont le milieu social est culturellement plutôt défavorisé, pour lesquels il constitue un lieu privilégié d'ouverture vers le monde extérieur. Doté d'un projet d'établissement très classique, articulé autour de 3 axes principaux : *“rendre l'élève plus autonome et responsable, lui permettre d'accéder à la réussite scolaire, grâce au maintien de fermes exigences, et à la meilleure orientation possible compte tenu de ses capacités et de ses goûts”*, il possède cependant une tradition d'innovation, grâce à laquelle les parcours pédagogiques diversifiés ont été mis en place dès l'année scolaire 1994-1995.

À partir de la rentrée 1997, notre travail s'est inscrit dans le cadre rectoral d'une recherche coopérative consacrée aux parcours pédagogiques diversifiés,

pilotée par l'INRP et l'équipe de recherche de l'IUFM de Franche-Comté¹. Cet article constitue à la fois la chronique d'un dispositif pédagogique articulant deux disciplines, l'E.P.S. et les S.V.T., et un trajet de réflexion et d'action, associé au déroulement de la recherche. Nous tentons de montrer comment fonctionne le dispositif, en rapport avec des pratiques pédagogiques actuelles, tout en respectant sensiblement l'esprit des textes officiels². Les informations y sont présentées de façon condensée, et elles demeurent d'ordre général, évitant d'aborder, autant que faire se peut, le registre très spécialisé des pratiques disciplinaires spécifiques.

NOS OBJECTIFS DANS LE CADRE DU PARCOURS EPS-SVT

Nous poursuivons d'abord un objectif général concernant le bon fonctionnement du collège, car les parcours,

1 Recherche “Diversifier sans exclure”, sous la direction nationale de Jean-Louis Derouet. Nous tenons à remercier ici tous les collègues associés à la recherche D.S.E., l'équipe de recherche de l'IUFM de Franche-Comté, et en particulier Alain Kerlan et Jean-Paul Teyssier, pour leur investissement et leurs précieux apports, ainsi qu'Anne-Marie Buisset, Principale de notre collège, pour son soutien constant à la mise en œuvre de nos projets.

2 Cf. B.O. des 16 mai 1996 et 6 mars 1997 ; “Le collège des années 2000”, supplément au B.O. du 10 juin 1999 ; B.O. du 20 janvier 2000.

en rendant possible la personnalisation des rapports entre les professeurs et les élèves, contribuent certainement à l'amélioration de notre cadre de travail par la création d'un climat convivial.

La réalisation d'un objectif de socialisation est grandement facilitée par le travail en groupe restreint, qui favorise le volume et la qualité des échanges ; en E.P.S., l'escalade, par exemple, est utilisée pour apprendre la nécessité de respecter certaines règles de conduite, et favoriser leur construction de façon vécue : en agissant "pour de vrai", on prend en compte l'existence de l'autre.

Les objectifs disciplinaires concernent la bonne gestion présente et future de la vie physique, autorisée par l'imbrication de connaissances théoriques et pratiques ; il s'agit de permettre la prise en compte par les élèves de données scientifiques, permettant d'agir de façon rationnelle, de montrer comment on peut lier pensée et action. On espère ainsi faire varier la représentation qu'ont les élèves de nos disciplines, montrer l'intérêt pratique des S.V.T., et la rationalité possible de l'action en E.P.S.

Plus précisément, nous travaillons sur des compétences transversales : en S.V.T., elles concernent le traitement de l'information ; il s'agit d'être capable d'effectuer une recherche documentaire de façon autonome, d'apprendre à utiliser ses ressources dans une situation nouvelle, notamment sa mémoire et ses capacités de raisonnement, l'induction, la déduction, et l'analogie ; en E.P.S., elles sont en rapport avec l'éducation posturale, la respiration et la musculation ; nous cherchons par ailleurs dans cette discipline à faire émerger les notions à partir des faits, pour aboutir à la construction de processus stables permettant d'agir efficacement dans des situations diverses ; c'est l'objet des séances consacrées à l'équilibre et aux déplacements en situation surélevée. Le but poursuivi est aussi celui de la recherche de l'autonomie : en E.P.S., on considère qu'une notion est réellement acquise lorsqu'elle apparaît sans intervention de la part de l'enseignant.

On remarquera que deux approches principales doivent donc être envisagées, l'une didactique, l'autre davantage

axée sur la citoyenneté, et qu'une obligation existe ainsi d'analyser chaque situation dans sa singularité.

Par ailleurs, l'objectif de la maîtrise de la langue est un thème transversal commun à l'ensemble des parcours réalisés au collège du Parc, par lequel on tente de prévenir les échecs scolaires, parce que la connaissance nécessite notamment la maîtrise de la lecture et de l'écriture³. L'importance de la verbalisation est soulignée par de nombreux auteurs pour la maîtrise des savoirs, mais elle permettrait également, par l'évocation de la perception d'une situation, de découvrir des stratégies d'action, par anticipation des résultats possibles, plutôt qu'en procédant par tâtonnement⁴. C'est donc bien le langage qui constituerait l'élément transdisciplinaire permettant d'établir des relations avec le monde environnant.

L'ORGANISATION PRATIQUE

Les parcours concernent toutes les classes de cinquième, et se déroulent tous en même temps. Chaque élève doit en choisir trois dans l'année, dont l'un est obligatoire, consacré à l'éducation à l'orientation. La programmation prévoit 3 cycles de 11 semaines, libérant ainsi 3 séquences dans l'année (36-33), respectivement consacrées à la mise en place de la structure, à la concertation des enseignants, et aux perspectives pour l'année suivante. Les séquences sont de 2 heures, avec des groupes d'environ 16 élèves, qui sont généralement divisés en deux, les professeurs étant séparés ; cependant, en fonction des besoins, et beaucoup plus rarement, nous travaillons conjointement avec l'ensemble de l'effectif.

La concertation entre les enseignants est informelle, élaborée en fonction des nécessités du moment ; elle peut être brève ou longue, son seul but étant de faire en sorte que l'ensemble du parcours se déroule convenablement. À titre d'information, on peut citer les thèmes retenus au cours de l'année 1999-2000 au collège du Parc, qui associent toujours 2 disciplines : l'environnement, la réalisation d'un journal du collège, l'éducation à l'orientation, et le parcours E.P.S.-S.V.T.

3 Goirand, P., Échec et EPS, in *Ce qui s'apprend en EPS*, SNEP, 1997, p. 139.

4 *Les parcours diversifiés*, ouvrage collectif, MAFFEN de Toulouse, 1997.

LES CONTENUS

Initialement, ce parcours a été conçu comme un complément aux programmes de S.V.T. et d'E.P.S. Il s'agit de dispenser des savoirs sur le corps, son fonctionnement et son utilisation, susceptibles d'être utilisés aussi bien dans la vie courante (postures, ports de charges...) que pendant les activités physiques et sportives, en s'appuyant au départ sur des notions que les élèves peuvent appréhender de façon simple, et qui sont ensuite progressivement approfondies, pour aboutir à des connaissances plus abstraites. Notre approche se situe aussi dans une perspective nouvelle et encore marginale en Europe, consistant à utiliser l'E.P.S. et les S.V.T. pour l'éducation à la santé.

Les liaisons entre les sciences de la vie et l'E.P.S. sont très nombreuses, et les notions suivantes ont été abordées dès 1994 : la latéralisation de nos élèves, avec une étude basée sur une batterie de tests, rendue possible en 1994 et 1995 par les faibles effectifs des groupes d'alors (environ 10 élèves), l'étude fonctionnelle de la colonne vertébrale, qui reste le thème principal de notre travail avec la prévention du mal de dos, la respiration, avec les musculations abdominale et dorsale associées, l'équilibre et les déplacements surélevés, la circulation, les notions d'effort, de fréquence cardiaque, l'hygiène, et l'alimentation.

Actuellement, une étude du fonctionnement du corps humain d'une durée conseillée de 19 heures est inscrite aux nouveaux programmes de S.V.T. du cycle central ; elle s'attache au mouvement et à sa commande, à la respiration, à la nutrition, et à la transmission de la vie, et se rapproche donc désormais des notions que nous abordions les années précédentes dans le cadre de notre projet, mais celui-ci, par son caractère pragmatique, sa liaison constante entre théorie et pratique, conserve toute sa spécificité.

Les programmes d'E.P.S. de septembre 1997 proposent d'agir dans les domaines des activités aquatiques, gymniques, physiques artistiques, de pleine nature, athlétiques, de coopération et d'opposition, de combat et d'opposition duelle. Même si l'un des objectifs de la discipline est de préparer les élèves à concevoir et organiser leur vie physique tout au long de leur existence, cet

enseignement est très peu réalisé dans le cadre des cours classiques, qui demeure très traditionnel, fortement dépendant des pratiques sociales, avec 85% de l'horaire consacré, en moyenne, à l'athlétisme, la gymnastique et les sports collectifs⁵, et nous avons immédiatement adopté les possibilités offertes par les parcours pour un tel type de travail.

Le contenu des séances d'E.P.S. est annexé au fascicule réalisé par les élèves ; il est destiné à leur servir ensuite de référentiel.

LA STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE : LA MOTIVATION, L'INTERDISCIPLINARITÉ, LA TRANSDISCIPLINARITÉ

Notre démarche s'appuie sur deux principes fondamentaux, qui sont de garantir le désir d'apprendre par l'utilisation de différentes procédures (mise en réussite, façon d'aborder le cours, rythme de celui-ci, volume de pratique...) dont les caractéristiques ne sont pas l'objet de cet article, et de réaliser les apprentissages à partir de l'activité de l'élève. Il faut remarquer que celui-ci constitue réellement le centre des études disciplinaires de ce parcours, et que le corps y est utilisé comme un champ d'investigation, une interface avec le monde extérieur, ce qui tend à renforcer la motivation.

Il apparaît souhaitable de rendre plus attractive, en S.V.T., pour certains élèves en difficulté, l'étude du fonctionnement du corps humain ; en effet, si elle est abordée d'une façon classique, la spécificité et l'intérêt de cette partie du programme n'apparaissent pas suffisamment clairement au regard de ceux-ci. L'association de cette discipline avec l'éducation physique permet de lui redonner le sens pratique qui constitue sa réalité profonde ; une telle approche de l'enseignement est davantage susceptible d'assurer le travail et les progrès qu'un appel abstrait à l'effort⁶. D'autre part, elle profite alors de l'attrait traditionnellement exercé par l'E.P.S., et au plan de la stratégie pédagogique, l'intérêt est donc double : favoriser un enseignement plus concret, et dynamiser l'image de la discipline.

5 Cogérino, G., Place des pratiques d'entretien corporel en EPS, in *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, éditions Revue EPS, 1998, p. 205.

6 Dumazedier, J., De la culture Sportive, in *Ce qui s'apprend en EPS*, p. 94.

En E.P.S., l'échec est généralement dû à un manque de vitesse, qui a des causes diverses, mais constitue toujours un obstacle réhibitoire dans le cadre de la méthode sportive ; la réalisation d'exercices très simples, accessibles à tous, permet de reprendre confiance, en osant d'abord essayer, puis en pratiquant avec les autres, et enfin devant les autres.

Nous pensons que le collègue doit permettre aux élèves d'accéder à une meilleure compréhension de leur environnement et que celle-ci doit être rendue synthétique par l'association de connaissances provenant de plusieurs disciplines. Dans cette perspective, la possibilité d'offrir un vécu, grâce à l'E.P.S., est primordiale. L'interdisciplinarité permet ainsi d'assurer une cohérence dans les savoirs procéduraux, méthodologiques et théoriques, ce qui revient à dire que l'intervention des différentes matières est nécessaire, chacune offrant des apports spécifiques, ou encore qu'il n'existe pas de compétences qui seraient isolées du savoir, qu'on pourrait acquérir de façon abstraite⁷. On se situe donc bien dans une pédagogie exprimable en logique d'actions.

Par l'utilisation de procédés au caractère transdisciplinaire, nous cherchons à fournir des outils aux élèves, leur permettant d'accéder de façon plus autonome aux connaissances (exemple de la recherche documentaire en S.V.T), et l'on s'oriente vers une méthodologie destinée à permettre l'actualisation de leurs capacités dans des situations variées, où il s'agit de transmettre des savoirs, mais aussi des méthodes de travail, des façons d'être et de raisonner ; ainsi, en E.P.S., la respiration est-elle susceptible d'être utilisée de différentes manières, au gré des circonstances⁸ : pour effectuer un effort d'endurance, soulever une charge, se concentrer, se relaxer, nager, etc. À partir de son utilisation naturelle, on cherche à aboutir à son usage de manière plus différenciée, plus adaptée et efficace ; la même démarche est utilisable pour la gestion générale d'autres activités, comme celles incluant l'équilibre ou la prise de risque. Nous avons également eu tendance à abandonner le schéma classique qui place sur un même niveau le

savoir, l'enseignant et l'élève, et qui considère de façon équilibrée le rapport entre ces 3 pôles. En prenant davantage en compte la réalité de l'élève, on aborde de façon différente la situation pédagogique : l'importance de la didactique n'y est pas sous-estimée, mais celle-ci est adaptée aux possibilités du moment. Les pratiques sont alors moins rigides, considérées comme susceptibles d'évoluer constamment en fonction des réponses des élèves, aussi bien pour ce qui concerne le contenu du cours, que la façon de le transmettre⁹.

Il faut noter ici que nous utilisons beaucoup, lors des séquences d'enseignement, les données fournies par les indicateurs, dont nous pensons que le rôle ne doit pas être trop négligé. En effet, même s'ils sont parfois considérés ou présentés comme des outils trop rudimentaires, en permettant d'apprécier un grand nombre de paramètres simultanément, ils aident à optimiser les pratiques et à éviter certaines dérives, toujours possibles.

LES PRODUCTIONS ET L'ÉVALUATION

En E.P.S., l'évaluation consiste à apprécier la qualité de la réalisation des levers et des porters, en fonction de paramètres techniques bien connus. Elle n'est pas conçue comme une sanction, mais comme un moment de formation où les élèves sont effectivement impliqués et actifs ; elle présente l'avantage de les responsabiliser et de les obliger à conceptualiser leurs pratiques ; nous sommes assez exigeants à leur égard, puisqu'on leur demande d'avoir des comportements très réfléchis, de mémoriser les actions et les procédures qui conduisent à la réussite, mais également d'exprimer des principes directeurs et des règles générales. Nous avons parfois tendance à constituer des petits groupes qui évaluent très rapidement la prestation d'un des leurs ; on associe ainsi volume de travail et mobilisation effective des élèves, qui doivent aussi savoir lire une production physique. En S.V.T., la rédaction d'un fascicule élaboré par tout le groupe à la suite d'un débat où chacun argu-

7 Bouthier, D. et Paget, D., in *Ce qui s'apprend en EPS*, p. 192 et 186.

8 Cogérino, G., Place des pratiques d'entretien corporel en EPS, in *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, p. 205.

9 Se référer aux notes de Daryl Siedentop, sur le modèle écologique en éducation, in *Recherches en EPS*, p. 5, ainsi qu'à la bibliographie citée en fin d'article.

mente à partir de sa recherche personnelle, permet d'apprécier de façon satisfaisante leur investissement et la qualité de leur travail, en prenant en considération la rédaction des textes, ainsi que leur contenu ; cette démarche est à rapprocher de la pratique des travaux croisés, où il est demandé aux élèves de mener à bien une production (artistique, scientifique...) correspondant à un vrai centre d'intérêt et mettant en œuvre les savoirs complémentaires de plusieurs disciplines.

Les résultats obtenus nous donnent satisfaction, et nous remarquons que l'assimilation du programme de S.V.T. de cinquième semble facilitée par la réalisation préalable du parcours diversifié, les élèves étant déjà porteurs d'un certain nombre de connaissances.

L'évaluation a été prise en compte de diverses façons : par exemple, comme nous estimons très important pour leur accès à l'autonomie, que nos élèves soient capables d'effectuer des travaux approfondis sans référence à une notation, seule une appréciation était initialement portée sur le bulletin trimestriel, mais actuellement, des notes sont bien attribuées, qui sont intégrées dans le calcul de la moyenne trimestrielle d'E.P.S., parce qu'elles répondent à un besoin de repères aisés et immédiats.

L'obstacle principal à la réalisation d'une évaluation approfondie est le manque de temps. Nous devons veiller également à ce que celle-ci ne génère pas l'ennui, et n'aboutisse pas à une démotivation de nos élèves, ce qui est un risque potentiel évident. Parce que nous inscrivons le sens de notre pratique pédagogique dans la durée, nous estimons aussi que l'importance des résultats ne doit pas être trop exagérée.

LES MODIFICATIONS INTERVENANT DANS NOS PRATIQUES

Le terme de diversification n'est pas seulement relatif aux thèmes abordés par les parcours, mais il concerne

aussi la méthodologie, et la qualité de la relation pédagogique.

En E.P.S., la définition des objectifs est réellement un préalable à notre démarche, alors qu'elle se situe habituellement avec la méthode sportive, dans une logique d'activités¹⁰...

Une pédagogie peut être mise en œuvre, qui s'éloigne de l'orientation prescriptive, qui est parfois hypothétique, au profit de visées compréhensives pilotées par l'accès aux significations¹¹, car on n'est pas lié directement à un programme. Elle se définit par rapport à ce qui est, et non par rapport à ce qui devrait être, dans une logique de faits qui permet de mieux prendre en compte les besoins des élèves concernant les savoirs, mais aussi leur fonctionnement réel, la façon dont ils vivent les apprentissages¹². Elle favorise davantage l'activité et le développement de l'esprit critique : par exemple, la réalisation en S.V.T., du fascicule à partir de recherches personnelles, est très différente du résumé effectué en cours.

Nous remarquons aussi que lors des périodes où les deux professeurs travaillent simultanément, l'image d'un enseignement cloisonné disparaît, et que l'attention des élèves est renouvelée.

L'opinion des enseignants est quasi unanime sur le fait que le travail en groupe restreint offre de nombreux avantages. Cette possibilité de pratique constitue peut-être leur principale revendication au plan pédagogique ; dans ces conditions, interviennent en effet d'importantes modifications : la nature relationnelle de l'acte pédagogique devient effective, le groupe perd son fonctionnement classique, avec son réseau de communications principal établi entre les élèves ; ceux-ci sont alors confrontés à la tâche de façon beaucoup plus directe et contraignante, la prise de parole, puis le débat deviennent possibles. Enfin, la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée¹³ est beaucoup plus facilement réalisable qu'avec une classe habituelle.

10 Teyssier, J.-P., exposé concernant la recherche D.S.E. à l'IUFM de Vesoul, avril 1998.

11 Amade-Escot, Ch., Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique, in *Recherches en EPS*, p. 253.

12 Siedentop, D., la recherche en enseignement en Amérique du Nord, in *Recherches en EPS*, p. 5.

13 Legrand, L., *Pour un collège démocratique*, rapport présenté à M. le Ministre de l'Éducation Nationale, 1982.

BILAN GÉNÉRAL

Nous considérons les parcours pédagogiques diversifiés comme un dispositif destiné à améliorer l'efficacité de notre enseignement par une évolution de nos pratiques. C'est dans la liberté qu'ils permettent, et l'utilisation de l'interdisciplinarité que résident leur principale originalité. Ils font partie d'un ensemble cohérent présenté dans "Le collège des années 2000", supplément au B.O. du 10 juin 1999, qui exprime une sensibilité particulière dans la résolution des problèmes posés par le collège unique (journal du collégien en sixième, tutorat de l'élève par un adulte référent, aide et soutien en quatrième, ateliers lecture, etc.). Ils constituent une voie d'intégration possible pour certains élèves dont l'adaptation est difficile, et une marge de sécurité pour les enseignants, qui peuvent ainsi agir à long terme, en étant relativement dégagés des contraintes des programmes.

Ces pratiques, au même titre que celles de l'association sportive, du foyer socio-éducatif ou des clubs, sont certainement très utiles à la bonne ambiance générale existant au sein du collège, où nous avons très peu de problèmes disciplinaires.

Elles nous permettent de mettre en œuvre certains résultats issus de la recherche, ces notions concernant la stratégie (conceptions d'ensemble, adaptations), la méthodologie (organisation générale des séances, volume de pratique, communication, consignes, feed-back, verbalisation), et l'évaluation, ainsi que de progresser pas à pas dans le domaine de l'innovation pédagogique. Ces procédures étant destinées à être ensuite utilisées dans le cadre des autres cours, l'expérience est donc bien conçue comme un système capable de provoquer des modifications en retour, surtout avec des classes à faibles effectifs.

Le transfert vers d'autres disciplines peut concerner des manières de procéder avec pertinence, mais aussi des connaissances, des façons d'être avec les autres, des for-

mes d'utilisation de modes d'expression, et il n'est donc pas seulement d'ordre méthodologique...

L'évolution des idées permet donc maintenant d'envisager l'association de plusieurs matières pour l'étude d'un thème particulier. On assiste à des réponses très diverses, constituant une adaptation à des situations locales très variées, mais la logique d'action reste la même, qui consiste à tenter de répondre aux besoins exprimés par les élèves ; il existe donc bien maintenant une interaction réelle entre les enseignants et eux, au lieu d'une action plutôt à sens unique, comme c'était le cas auparavant.

Nous ne rencontrons pas de difficultés majeures dans la réalisation de ce parcours ; cependant, pour mettre en place une structure de ce type, il faut accepter d'effectuer certaines adaptations, ce qui nécessite des choix à assumer, notamment au niveau de la dotation horaire globalisée (D.H.G.), et suppose une certaine confiance dans l'élaboration d'une stratégie.

Alain CORDIER

Enseignant (EPS)

Michèle SORDET

Enseignante (SVT)

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

Ce qui s'apprend en EPS, Actes du colloque SNEP des 30 et 31 mars 1996, à Créteil, SNEP, 1997.

AMADE-ESCOT, Ch., BARRUÉ, J.-P., BOS, J.-C., DUFOR, Fr., DUGRAND, M., TERRISSE, A. *Recherches en EPS : bilan et perspectives*. Paris : Editions Revue EPS, 1998.

Les parcours diversifiés, ouvrage collectif, MAPPEN Toulouse, 1997.

CARRÈRE, Pierre. *L'Éducation Physique et le sport en Europe*, articles parus dans la revue *EPS*, entre mai 1988 et janvier 1992.

ZORO, J. *Images de 150 ans d'EPS. L'EPS à l'école, en France*. Paris : Verdier, 1986.

L'AUTONOMIE DES COLLÈGES ET LE RÔLE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

YVES GRELLIER

Le collège français, dans sa généralité (car il y a quelques dégradés du cœur de la Sologne ou de la Vendée à l'Est lyonnais ou au Nord marseillais, sans parler des collèges parisiens), est un lieu triplement critique.

C'est là que naît et s'épanouit une maladie infantile irrémédiable, l'adolescence. L'enfance encore là en sixième (voire en cinquième pour quelques garçons) se perd et meurt durant les années collèges. Les grands de troisième aujourd'hui sont des ados accomplis. Aucun autre type d'établissement n'a autant d'hétérogénéité dans son public.

Le collège est aussi le lieu du système scolaire français qui a vécu le plus de changements depuis vingt-cinq ans. On pourrait remonter plus avant dans la chronologie : jusqu'en 1974, il y avait en France plusieurs types de collèges. Nous nous en tiendrons au collège unique ou "collège Haby". Celui-ci a longtemps été unique... à moitié, deux ans sur quatre, délestant une partie de ses élèves à la fin de la classe de cinquième (très majoritairement des garçons, issus des classes populaires). Ceux-ci étaient orientés en Lycée Professionnel pour y préparer le CAP en trois ans. Le collège Haby, première version, a rempli pendant plus de dix ans la fonction de tri naguère assurée dès l'école primaire. Le problème du collège d'aujourd'hui est d'accueillir et de conduire tous les enfants d'une classe d'âge (ou presque) jusqu'en classe de troisième. C'est un problème relativement récent au niveau des classes de quatrième et de troisième, c'est-à-dire précisément au moment critique des débuts de l'adolescence.

Le collège est enfin le lieu de rencontre conflictuel des

deux traditions scolaires françaises. La tradition primaire, dont le dernier avatar a été, à ce niveau d'enseignement, le Collège d'Enseignement Général, successeur des cours complémentaires et des Écoles primaires supérieures, avec des enseignants issus de l'École Normale et de la culture primaire, les PEGC. Et la tradition secondaire issue de l'Université et des lycées, allant jusqu'à englober, dans ceux-ci, les "petits lycées" qui recrutaient dès la onzième dans les milieux bourgeois. Ces deux traditions s'opposent profondément : par le recrutement, populaire ou favorisé ; par le contenu des études (latin ou pas latin) ; par le cursus des maîtres (passés les uns par l'Université, les autres par les Écoles Normales) ; par l'identité professionnelle même des enseignants, les uns se vivant comme pédagogues ou éducateurs, les autres comme transmetteurs de savoirs disciplinaires.

Antoine PROST a bien montré le malentendu historique entre la société française et son école. Alors qu'au lendemain de la guerre une demande sociale s'exprime très fortement pour développer une scolarité de type "primaire supérieur", l'institution répond par la secondarisation de tout l'enseignement qui succède à l'école élémentaire. C'est bien au collège qu'a eu lieu, si l'on ose dire, ce rendez-vous manqué et qu'il se prolonge de nos jours : du coup, le collège est le lieu nodal de l'échec scolaire.

C'est très largement pour chercher à résoudre ces difficultés que le niveau national les a renvoyées à l'échelon local, au début des années 80, sous le double habillage pédagogique et institutionnel de la rénovation des collèges et de la décentralisation. Le projet d'établissement qui en est le résultat concerne au premier chef les collèges et n'atteindra les lycées que plus tardivement.

DES COLLÈGES AUTONOMES ?

D'un point de vue juridique, il n'y a aucune différence entre les collèges et les lycées. Les uns et les autres, ainsi que les lycées professionnels, partagent le même statut d'Établissement Public Local d'Enseignement (EPL), catégorie spécifique d'établissement public créée par la loi du 25 janvier 1985. C'est ce statut qui, aux termes du décret du 30 août 1985, fonde juridiquement l'autonomie du collège et en précise le cadre. Le collège est une personne morale de droit public qui assure, sur une portion délimitée du territoire (le secteur de recrutement), une part du service public d'enseignement, par transfert de compétences de la part de l'État dont la responsabilité en matière d'enseignement est inscrite dans les textes constitutionnels. À ce titre, l'EPL est le lieu d'exécution des politiques éducatives.

Le statut juridique institué en 1985 et mis en œuvre au 1^{er} janvier 1986 donne aux EPL une marge d'autonomie.

En matière budgétaire d'abord : le budget, préparé et exécuté par le chef d'établissement, est voté par le Conseil d'Administration.

Mais surtout en matière pédagogique et éducative pour laquelle le décret du 30 août 1985, modifié le 31 octobre 1990, énumère les huit domaines de l'autonomie :

1. "L'organisation de l'établissement en classes et groupes d'élèves ainsi que les modalités de répartition des élèves".

2. "L'emploi des dotations en heures d'enseignement mises à la disposition de l'établissement dans le respect des obligations résultant des horaires réglementaires". Ces deux premiers points sont évidemment fondamentaux. Prenons un exemple apparemment simpliste. Soit un collège où arrivent cent vingt élèves en classes de sixième. Supposons que, pour simplifier, chaque niveau (6^e, 5^e, 4^e, 3^e) bénéficie d'un volume horaire d'enseignement strictement proportionnel au nombre d'élèves (ce qui est inexact, les 4^e et 3^e ayant plus d'heures de cours que les 6^e et 5^e). Supposons enfin que le ratio de moyens utilisé dans ce département pour ce collège, ce qu'on appelle le H/E (Heures d'enseignement rapportées au nombre d'Élèves) soit de 1,10 – soit ici : $120 \times 1,10 = 132$ heures d'enseignement.

Hormis les deux heures d'études dirigées, l'horaire

minimum par classe étant de 24 heures, il existe une grande diversité de solutions pour répartir les élèves et les heures. On peut faire des classes chargées à trente élèves, ce qui fait $120/30 =$ quatre classes. À 24 heures par classe = 96 heures. Reste $132 - 96 = 36$ heures soit 9 heures en moyenne par classe pour faire du soutien ciblé, des activités pédagogiques complémentaires ou surtout pour dédoubler les classes et faire que dans telle ou telle discipline les professeurs prennent les élèves en groupes, et non en classe entière.

On peut aussi faire cinq classes et « consommer » ainsi $5 \times 24 = 120$ heures. Dès lors, il n'en restera plus que 12, soit à peine plus de 2 par classe, pour des dédoublements ou du soutien. Mais dans ce cas-là, l'effectif sera relativement léger dans la totalité des disciplines, ce qui répond à l'une des revendications les plus régulières de tous les enseignants.

On peut aussi imaginer d'autres répartitions quantitatives, liées à la répartition des élèves : 30 élèves (les bons, qui ont moins besoin d'aide que les autres) dans une classe, et 18 dans une autre (les élèves en difficulté qui ont besoin de plus d'attention). Se pose alors la question de l'hétérogénéité des classes. Les classes homogènes défavorisent les plus défavorisés et favorisent les meilleurs. Les classes trop hétérogènes découragent les parents des bons élèves.

Tout cela relève de l'autonomie de l'établissement.

Il est par exemple remarquable qu'alerté sur la pratique des "classes ethniques" (la "classe des Turcs" versus "la classe des notaires"), le Ministère n'ait pas annoncé de sanction immédiate, mais ait dépêché, pour étude, une mission d'inspection générale.

3. "L'organisation du temps scolaire et les modalités de la vie scolaire".

Il s'agit là des emplois du temps des élèves, des professeurs, mais non des horaires d'ouverture qui dépendent, après avis du Conseil d'Administration, du maire de la commune.

4. "La préparation de l'orientation ainsi que de l'insertion sociale et professionnelle des élèves".

Organise-t-on des mini-stages en entreprise ? Des journées sur les métiers ? Des "carrefours orientation-métiers" ou des "opérations carrières" ? etc.

5. "La définition, compte tenu des schémas régionaux,

des actions de formation complémentaire et de formation continue destinées aux jeunes et aux adultes”.

Par exemple, le collège va-t-il adhérer à un GRETA, organiser des actions de formation pour adultes dans ses locaux ?

6. “L’ouverture de l’établissement sur son environnement social, culturel, économique”.

Quels jumelages avec les entreprises ? Avec quel contenu ? Quelle ouverture aux parents du CDI, seule ressource culturelle dans ce gros bourg de Picardie ? Quelle liaison avec la médiathèque, avec la MJC, avec le centre culturel local ?

7. “Le choix des sujets d’études spécifiques à l’établissement, en particulier pour compléter ceux qui figurent aux programmes nationaux”.

8. “Sous réserve de l’accord des familles pour les élèves mineurs, les activités facultatives concourant à l’action éducative organisées à l’initiative de l’établissement à l’intention des élèves”.

Quelles activités proposées par le foyer socio-éducatif ? Quels voyages scolaires ? Quels échanges linguistiques et à quel prix ?

On voit que le champ de l’autonomie est considérable et qu’il peut être décisif quant au climat, à l’efficacité de l’action éducative, en ce qu’il met en jeu ses principes mêmes.

Dans la réalité pratique, ces domaines de l’autonomie du collège, relevant de la responsabilité de son Conseil d’Administration, sont largement réduits ou effacés sous l’effet de trois facteurs au moins.

Le premier tient aux pratiques de l’administration déconcentrée, en l’occurrence les inspections académiques qui distribuent aux collèges l’essentiel des moyens de l’État sous la forme d’une dotation horaire globale (DHG). Il faut reconnaître que cette dotation globale n’a de globale que le nom, dans beaucoup de départements, puisque les services académiques gèrent les moyens des collèges « à la structure » et non « au H/E ». En clair, c’est l’inspection académique qui décide du nombre de classes par niveau, en fonction du nombre d’élèves, imposant sa décision au collège : il s’agit d’un véritable détournement de compétence.

Le deuxième facteur tient aux traditions de la culture enseignante, où le dévouement est fréquent à condition qu’il soit librement consenti. L’organisation collective, avec ses devoirs et ses contraintes, est chose assez mal acceptée par nombre de professeurs. Il est bien difficile d’instituer, et plus difficile encore de pérenniser des activités pédagogiques propres à l’établissement si celles-ci reposent sur le seul volontariat, la seule bénévolence de telle ou telle personne.

Le projet d’établissement, dans ces conditions, a bien du mal à ressembler à autre chose qu’à un catalogue de bonnes intentions, ou à une réécriture des objectifs nationaux, alors qu’il devrait être l’expression de l’autonomie pédagogique et éducative des collèges en tant qu’entité.

Le troisième facteur tient aux pratiques des chefs d’établissement. Par ignorance ou négligence pour les uns, par commodité, prudence ou pragmatisme pour d’autres, les chefs d’établissement ne soumettent pas tous, ni tout le programme d’activités pédagogiques et éducatives à leur Conseil d’Administration. Le domaine d’autonomie se trouve du coup réduit à une zone incertaine d’activités diverses, volatiles, plus ou moins valorisées ou reconnues, au gré des mutations, des congés de maladie, des humeurs.

Objet d’empiètement par le haut, de contestation par le centre, en partie ignoré par qui devrait le légitimer et le garantir, le domaine de l’autonomie pédagogique et éducative du collège est dans un piteux état.

Il faut ici souligner que la situation en lycée est moins préoccupante. L’âge des élèves rend moins difficile la régulation de la vie scolaire. Les moyens financiers sont plus abondants et l’écoute est plus attentive de la part de la collectivité territoriale de rattachement : les lycées sont de loin le premier poste budgétaire des Régions ; les collèges occupent une place fort modeste dans le budget des Départements. Les moyens en heures d’enseignement sont moins chiches, les rectorats servant “leurs” lycées avant de répartir la dotation académique aux Inspecteurs d’Académie Directeurs des Services Départementaux de l’Éducation Nationale pour alimenter “leurs” collèges.

Les dotations en personnels administratifs, et non-enseignants de façon générale, sont un peu moins étroites en lycées qu’en collèges, hormis le simple effet de taille : le sous-encadrement, la sous-administration des collèges sont patents par rapport aux lycées. Tout cela

est évidemment très important : il faut avoir les moyens d'exercer son autonomie.

L'AUTONOMIE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

On a pu affirmer que la fonction de chef d'établissement a pris un sens nouveau, une nouvelle dimension, avec la mise en place des EPLE.

De fait, la quasi-coïncidence est remarquable entre l'application du statut des EPLE (1er janvier 1986), l'institution d'une Direction des Personnels d'Inspection et de Direction au Ministère (1986) et le nouveau statut des personnels de direction (1988).

Le chef d'établissement se trouve, avec la décentralisation – rappelons ce point rapidement – à la fois représentant de l'État, président du Conseil d'Administration et exécutif de ses délibérations. Cela en dérogation du droit commun, preuve parmi bien d'autres qu'il y a en France une "exception scolaire". Trois casquettes, donc. Avec le langage du droit constitutionnel, on pourrait dire aussi qu'il cumule le pouvoir législatif en tant que président du Conseil d'Administration, le pouvoir exécutif au double titre de représentant de l'Etat, avec ses lois et règlements, et d'exécutif du Conseil d'Administration dont il applique les décisions, enfin le pouvoir judiciaire, vis-à-vis des élèves, puisqu'il préside le Conseil de discipline qui sanctionne les contraventions au règlement intérieur. Au-delà, il peut porter plainte au nom de l'établissement, ou ester en justice.

À ce cumul véritablement extraordinaire de pouvoirs, s'ajoute le fait que, depuis 1986, les moyens qu'il gère proviennent non plus d'une source unique, l'État, mais de deux : le Conseil Général lui alloue annuellement une subvention de fonctionnement, et peut décider de travaux de restructuration, de grosses réparations, voire de reconstruction complète.

La gamme de jeu paraît très étendue. Trop étendue même. Cette concentration de pouvoirs, cette convergence de responsabilités cache quelque chose : des marges réelles de manœuvre bien modestes en réalité, une fois assumé le rôle ingrat de parafoudre, ou de pompier, ou de bouc-émissaire.

Un seul exemple. La FEN, syndicat raisonnable, réformiste, constructif, bref peu suspect de radicalisme, "demande que [dans les lycées et collèges] toutes les

sanctions soient prises collectivement, même si elles sont, et doivent rester, de la seule responsabilité du chef d'établissement" (*l'Enseignement Public* n° 81 - février-mars 2000). Voilà bien résumée la situation faite, dans les esprits et donc dans les pratiques, au chef d'établissement : on le met sous surveillance quant à la responsabilité morale, et on lui laisse la totale responsabilité juridique. Plutôt qu'un chef, un bouclier. A contrario, ce qui est remarquable ici est l'irresponsabilité revendiquée. Car si le chef d'établissement prend au pied de la lettre les textes de droit qui décrivent ses compétences, et qu'il cherche sans précaution à les appliquer, il risque fort de se faire taxer de petit chef autoritaire par un milieu historiquement rétif à l'autorité subie.

Malgré ses marges étroites de manœuvre, le chef d'établissement a cependant un rôle que beaucoup s'accordent à reconnaître comme décisif dans la vie d'un collège. Il nous semble que ce rôle s'exerce, dans l'immense diversité du jeu des situations réelles et des personnalités vivantes, en tenant compte, toujours implicitement et parfois à demi-consciemment, de trois règles non écrites.

Première règle : l'application de la loi perturbe le désordre établi. Dans de nombreux collèges, on peut observer des pratiques contraires à la lettre ou à l'esprit des textes réglementaires. Ici, pour attirer ou retenir les enfants des classes moyennes et supérieures, on propose des "sixièmes internationales" à horaire linguistique renforcé, parfois au détriment des élèves des "sixièmes normales". Là, on met en place des "cinquièmes aménagées" qui ne peuvent déboucher que sur une quatrième d'aide et de soutien ou sur un redoublement en cinquième normale, alors même que cinquième et quatrième constituent maintenant le cycle central du collège. Si le chef d'établissement, nouvellement nommé, soucieux de revenir à des dispositifs pédagogiques réglementaires, s'attaque à ces structures proprement illégales, on voit bien qu'il va rencontrer des oppositions très fortes, de la part de certains enseignants ou de certains parents d'élèves qui sont au demeurant sur-représentés au Conseil d'Administration ou dans les conseils de classe. En matière de vie scolaire, combien de "petits incidents" seraient révélateurs de situations plus graves ? À partir d'une dispute apparemment anodine entre deux élèves, dont l'un n'a pas rendu tel objet soi-disant prêté par l'autre (baladeur,

téléphone portable, blouson de prix...), une enquête sérieuse va peut-être révéler qu'il y a, là derrière, un véritable trafic, avec bande organisée, racket, revente, brimades systématiques. Mais l'enquête prend du temps, de l'énergie. Il faut recueillir des témoignages, choses difficiles à obtenir de la part des élèves comme des adultes. Et il y a tant à faire par ailleurs... Et si l'enquête débouche effectivement sur des preuves, ou sur des présomptions concordantes de faits graves, il faut alors signaler les faits aux services de police, s'engager dans des procédures elles-mêmes très lourdes en temps. Beaucoup reculent. Il est beaucoup plus simple d'en rester à une admonestation de principe.

Autrement dit, deuxième règle : il est plus facile d'avoir la paix que d'appliquer la loi. Quitte à se ranger du côté des acteurs influents. Quitte à avaliser de petites injustices pour garantir la surface ordonnée des choses. L'équilibre spontané des relations sociales, obéissant au principe d'entropie, est bien souvent contraire à l'ordre de la loi qui nécessite, pour la maintenir, de constants efforts, une vigilance de tous les instants, une volonté sans faille.

La gestion des affaires courantes n'est cependant pas suffisante. Pour valoriser sa fonction et donner malgré tout un sens à son action, le chef d'établissement doit agir. Il doit "faire des choses". Luc BOLTANSKI et Ève CHIAPELLO montrent très bien comment l'activité, la "cité par projets" et l'insertion dans des réseaux relationnels relèvent d'une logique inextricablement sociale et personnelle, qui nous paraît particulièrement éclairante pour comprendre la fonction de chef d'établissement.

Pour répondre convenablement à l'injonction paradoxale de l'institution, "soyez autonomes !", les chefs d'établissement – du moins ceux qui ont une légitime ambition de carrière – vont donc appliquer la troisième règle de leur fonction : faire des choses et le faire savoir. Car la personnalisation de la fonction est si forte que le principal personnifie son établissement, du moins vis-à-vis de ses interlocuteurs extérieurs : le maire, le conseil général, les autorités académiques, les fédérations de parents d'élèves. Les difficultés ou les échecs de

l'établissement lui sont facilement imputés, de même que sont portés à son crédit personnel les réussites ou les progrès. Tout se passe comme si, dans les représentations de la plupart des acteurs, l'autonomie de l'établissement se ramenait à l'autonomie du chef d'établissement, à sa capacité strictement personnelle de bien gérer "son" collègue. C'est un poids quelquefois bien lourd à porter, qu'il conviendrait sans doute de mieux répartir en étoffant les équipes administratives, en accentuant l'effort de professionnalisation des enseignants, et en contractualisant de façon claire des objectifs collectifs dont les résultats seraient évalués.

Yves GRELLIER

Directeur du CRDP de Lyon

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Administration et Éducation, n° 4, 1999. Chef d'établissement, un métier en devenir.

BLANCHET, René, WIENER, Céline et ISAMBERT, Jean-Paul. *La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire*. Rapport à M. le Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, à Mme la Ministre déléguée, chargée de l'Enseignement scolaire. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999.

BOLTANSKI, Luc et CHIAPELLO, Ève. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard, 1999. (NRF Essais).

Éducation et formations, n° 49, 1997. Les chefs d'établissement.

GRELLIER, Yves. *Profession, chef d'établissement*. Paris : ESF, 1998. (Pratiques et enjeux pédagogiques).

GRELLIER, Yves. *L'adjoint au chef d'établissement scolaire*. Orléans : CRDP de la Région Centre, 2000.

OBIN, Jean-Pierre. *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette Education, 1996. (Pédagogies pour demain ; Nouvelles approches).

PROST, Antoine. *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil, 1992. (XX^e S).

TOULEMONDE, Bernard. Le chef d'établissement d'enseignement du second degré, *L'actualité juridique, Droit administratif*, 20 novembre 1996.

INNOVATIONS ET RECHERCHES A L'ÉTRANGER

NELLY ROME

**IL S'AGIT DE PRÉSENTER DANS CETTE RUBRIQUE
DES COMPTES RENDUS D'ARTICLES ÉTRANGERS
JUGÉS SIGNIFICATIFS**

- Littératie et acquisition cognitive
- La lecture de textes informatifs en classe élémentaire
- L'idéal constructiviste dans un environnement scolaire technocratique
- L'impact des technologies de l'information sur les programmes scolaires
- Éducation sexuelle, prévention contre le sida et conception de la différence chez les adolescents

LITTÉRATIE ET ACQUISITION COGNITIVE

L'article de K. Stephens examine la nouvelle approche de la notion de littératie, illustrée notamment par les travaux de Street, Heath, Gee, Barton qui adoptent une perspective socioculturelle. L'auteur étudie les arguments qui ont servi de justificatif à cette nouvelle approche et en souligne les limites, mettant en évidence la nécessité d'intégrer la dimension normative de la pédagogie.

L'une des idées principales du Nouveau concept de littératie est que la dichotomie oral-écrit est une création artificielle que "ne reflète pas la façon dont les schémas culturels de communautés différentes de la nôtre affectent les usages de la langue orale et de la langue écrite" – cf. les observations de Heath sur les pratiques langagières des Afro-américains (1983) et celles de Barton (1998) sur l'interdépendance des moyens d'expression dans la littératie vernaculaire de la classe ouvrière à Lancaster.

Pour des chercheurs comme Street ou Barton, il semble que cette différenciation toujours recherchée entre ces deux modes de communication soit surévaluée et que l'on puisse trouver autant de contre-exemples d'interchangeabilité de fonctions du langage oral et de la communication écrite que d'exemples de différences. Street reproche à de nombreux linguistes – notamment Ong – de généraliser des caractéristiques de pensée de nos sociétés qui valorisent l'écrit de type essai et possèdent peu d'informations sur la relation écrit-oral dans d'autres communautés : il critique le modèle "autonome" de littératie, cognitivement séparé du mode oral et indépendant du contexte social, même si quelques aspects de l'apprentissage ne dépendent pas des situations sociales, par exemple la mise en correspondance des sons et des symboles, l'utilisation des rimes ou assonances pour faciliter l'apprentissage de certaines langues (encore que la sensibilisation aux rimes ait une implication pédagogique différente selon que l'anglais soit la langue maternelle de l'enfant ou une langue seconde pour l'enfant de milieu immigré).

L'auteur de cet article, tout en approuvant le refus de Street d'une vision totalement décontextualisée de la littératie, pense qu'à certains stades de la mise en œuvre d'un programme de langue écrite, il n'est pas inutile de se dégager du contexte social, puisque le but est justement d'aider les élèves à s'adapter à la lecture et à la rédaction de textes dans des champs linguistiques variés. En fait l'écrit – à la différence du discours oral qui communique en temps réel – a pour but d'être compréhensible dans des circonstances autres, d'être "recontextualisable".

Le second aspect de la notion d'autonomie concerne l'impact de la seule littératie sur le développement cognitif. Selon K. Stephen les sociétés ayant une culture de l'écrit très généralisée ne sont pas forcément mieux armées pour exercer une pensée critique et déjouer les manipulations, les propagandes intellectuelles que les populations moins lettrées. Néanmoins, dans l'opinion commune, malgré des expériences contradictoires, le développement cognitif est inséparable de l'acquisition des compétences en lecture/écriture. Une investigation de Scribner et Cole auprès d'une population du Liberia ayant acquis une forme de littératie indigène indépendante de la scolarité formelle, a montré que littératie et scolarité ne se superposent pas et que le groupe Vai sachant lire et écrire dépassait le groupe Vai illettré dans le domaine du savoir métalinguistique (conscience de la bonne ou mauvaise forme de la phrase, utilisation sélective des formes nominales *définies et indéfinies*, construction plus explicite de message informatif pour un destinataire absent...). Mais plutôt qu'un changement général d'aptitude cognitive, ils ont constaté des changements limités dans le savoir-faire. Ils ont conclu que leur recherche ne pouvait pas rendre compte de tous les mécanismes de causalité qui lient la littératie aux effets cognitifs. Les adeptes des nouvelles études de la littératie se réfèrent aux travaux de Cole et Scribner pour légitimer leur évaluation de la littératie vernaculaire comme supérieure à la littératie scolaire.

Or, ce rapport a constaté que la littératie du peuple Vai avait des effets cognitifs réels mais limités, justement en raison de son caractère non formalisé. L'ajustement effectué par Cole et Scribner d'une vaste généralisation empirique à une recherche de confirmation d'hypothèses limitées sur des démonstrations de savoir-faire, doublée d'une analyse plus fine des concepts en débat, semble être la voie la plus équilibrée : plutôt qu'une vision mécaniste – l'écriture provoque le développement cognitif – celle de l'écriture comme *outil de pensée*, proposée par Bruner et Olson, attribuée à la littératie un potentiel, pas forcément réalisé, mais irréalisable sans elle. Et dans les années 60/70, l'idée que les *processus* langagiers ont un impact sur le développement de l'apprentissage ("*Language for learning*") a influencé nettement l'enseignement de la langue maternelle.

Même si l'intérêt du processus d'écriture pour le développement cognitif a été surestimé, le texte écrit – produit de la littératie – conservé, répertorié, donne accès au monde des idées, des théories et celui qui enseigne la littératie participe donc au développement des capacités cognitives de l'apprenant.

Le débat entre McCabe et Street, relaté dans la revue *English in education*, montre qu'il oscille encore entre la pédagogie descriptive tracée par les disciplines académiques et la tendance prescriptive propre aux décideurs. Dans le perfectionnement culturel des enseignants, l'aspect descriptif des disciplines a d'abord été mis en valeur, notamment en psychologie et sociologie. Puis la position d'observateur neutre a été critiquée par les praticiens ayant à prendre des décisions et le courant de la recherche-action s'est créé en réaction à ces critiques. Mais le "descriptivisme" est nécessaire à la linguistique fondamentale en opposition avec le ton prescriptif de la "linguistique populaire". L'auteur cite un exemple

d'analyse de Gee, d'une phrase construite par un enfant noire de sept ans, non conforme au "standard English", mais correcte du point de vue du système grammatical plus souple – notamment dans l'expression de l'aspect verbal – de l'anglais vernaculaire des Noirs américains. Cet exemple illustre la démarche du linguiste moderne, qui observe comment le langage fonctionne en tant que *système* sans préjugé de correction : selon Gee, le langage noir peut parfois marquer plus clairement que l'anglais standard, une différenciation grammaticale.

On peut en déduire une théorie pédagogique appelée "Littératie pour l'éducation" qui ne déprécie pas le langage et les aptitudes de l'enfant d'un groupe minoritaire mais défend la mission du professeur qui est de "fournir des modèles du langage appropriés à des contextes, des objectifs spécifiques". Mais il est nécessaire de s'appuyer sur les compétences langagières premières de l'enfant pour l'initier à la langue écrite académique donnant accès au monde économique, à la communication internationale.

La "littératie pour l'éducation" permet d'intégrer la tendance descriptive (le mode de distanciation des linguistes et autres penseurs concernés par le perfectionnement de la langue) et la tendance prescriptive des praticiens de l'éducation chargés de prendre les décisions : le professeur doit s'engager dans ces modes de pensée et d'actions différents à différents moments du déroulement de sa tâche pédagogique.

La théorie pédagogique fournit un cadre à l'étude de la littératie et une limite au "non prescriptivisme" de la linguistique dans un champ plus large où il est question de finalités, de valeurs et d'action professionnelle.

D'après : STEPHENS, Kate. A critical discussion of the "New literacy studies". *British Journal of Educational Studies*, March 2000, vol. 48, n° 1, p. 10-23.

LA LECTURE DE TEXTES INFORMATIFS EN CLASSE ÉLÉMENTAIRE

L'intégration dans la société et dans le monde du travail exige à notre époque un bon niveau de littératie, c'est-à-dire la capacité de comprendre et d'exploiter les informations données par l'écrit. La littérature informative est devenue essentielle et cependant, selon N. Duke, l'enseignement de la lecture/rédaction utilise peu ce type de matériel comme support d'apprentissage – préférant les ouvrages de type récit (histoires vraies ou fictions) – surtout avec les élèves les moins susceptibles de recevoir l'information par leur milieu social. Le fait que l'école primaire américaine n'ait pas su développer les compétences des élèves en lecture informative est d'ailleurs considéré comme une explication possible de la forte baisse de progression en littératie constatée en quatrième année et de la médiocrité des performances globales en sciences (d'après les enquêtes internationales comparatives).

De nombreux spécialistes de l'éducation ont donc préféré que l'on aborde l'écrit informatif dès le début de la scolarité pour favoriser l'adaptation des élèves à la difficulté ultérieure des contenus disciplinaires. Ils ont affirmé que des enfants très jeunes étaient capables de s'intéresser à des textes autres que des "histoires". L'étude de N. Duke a pour but d'analyser de façon détaillée la nature et la quantité de l'expérimentation des textes informatifs par de très jeunes élèves pendant les heures de classe.

L'idée que notre connaissance des types de discours conditionne notre fonctionnement dans les divers contextes sociaux (cf. Bourdieu, le New London Group...) a été le point de départ de cette recherche qui s'intéresse au développement du "capital sémiotique" dans le processus global d'enculturation. L'auteur définit le terme de texte informatif comme ayant pour fonction de communiquer des informations sur le monde, la société avec un vocabulaire technique, par des construc-

tions de phrases neutres, des structures de type cause/effet, problème/solution, comparaison/opposition, des processus de répétition des thèmes importants, des éléments graphiques. Et il distingue les textes purement informatifs – par exemple l'ouvrage intitulé : *the Honeymakers*, des textes informatifs/narratifs – par exemple une série d'histoires intitulées *The Magic School Bus* et informatifs/poétiques – par exemple le poème intitulé *Dogs and Cats and Bears and Bats* qui décrit en vers les caractéristiques des mammifères. Dans cette approche l'auteur a pris en compte non seulement les éléments linguistiques mais aussi les fonctions, les auditoires visés, les contextes et il se fonde, non sur une caractéristique déterminante, mais sur plusieurs caractéristiques possibles pour attribuer le qualificatif d'*informatif* à un texte.

Bien que les recherches sur la façon dont les enfants développent une connaissance d'un type spécifique de discours soient rares, N. Duke fait l'hypothèse que cette connaissance se développe grâce à une expérimentation substantielle du type de discours concerné et non par extrapolation. L'investigation conduite par N. Duke porte sur la quantité de documents informatifs offerts aux enfants de 1^{re} année élémentaire mais ne détermine pas quelle quantité d'expérience des textes informatifs serait nécessaire pour un niveau d'acquisition requis ou selon la situation des individus.

L'étude empirique sur l'introduction de lectures informatives à l'école élémentaire a été menée sur un échantillonnage de 20 classes du 1^{er} grade dans 10 districts scolaires du Grand Boston – 10 classes étant choisies (au hasard) dans des secteurs de haut niveau socio-économique et 10 dans des secteurs de niveau socio-économique bas (dans cette région, les districts scolaires sont petits et leur population homogène). Cet échantillonnage permet de tenir compte des facteurs environne-

mentaux, même si ce n'est pas l'objectif premier de cette étude. Les professeurs des classes finalement retenues étaient volontaires, possédaient en moyenne 18 ans d'expérience, étaient de sexe féminin. L'origine ethnique des élèves était majoritairement "blanche" dans les classes de haut niveau socio-économique et incluait des Noirs et des Hispaniques, voire d'autres ethnies, en proportion très variable dans les classes de bas niveau socio-économique.

L'observation s'est faite durant quatre jours répartis au long de l'année scolaire, pour chaque classe. Le chercheur, observateur neutre, évitait toute interaction avec la classe et prenait note de toutes les présentations d'imprimés au mur, dans la bibliothèque de classe et enregistrait toutes les activités concernant l'écrit.

Les "textes" affichés au mur incluaient des menus de cantine, des calendriers, des cartes, des modèles graphiques, etc. La codification de ces textes affichés selon le genre par un premier puis par un second chercheur/observateur s'est avérée consensuelle à environ 98 %. Plus de 6 000 textes ont ainsi été recensés et classés par genre. La place de chaque livre, son degré de visibilité pour l'élève ont été notées. Le nombre d'ouvrages de type informatif lors de la première visite puis de nouveaux titres lors des visites suivantes a été comptabilisé. Toutes les activités liées à l'écriture ont été enregistrées. Les informations pour chacune de ces activités concernaient : le genre du texte employé dans cette situation, la façon de l'employer (lecture, écriture), la durée de l'activité (ceci permettait d'évaluer la proportion du temps de classe consacré au maniement d'une information). Le temps d'activité était mesuré d'après l'heure à laquelle la majorité des élèves commençaient et finissaient l'activité proposée. Le chercheur notait si l'activité commune (par exemple une lecture silencieuse) comportait l'utilisation de textes variés, précisait si plusieurs groupes effectuaient des exercices différents (ce qui impliquait pour l'observateur une analyse moins exhaustive des documents employés). Les observations ont pu être faites durant 79 jours (au lieu de 80 prévus) ce qui correspond à 19 heures de cours (à l'exclusion des arts et des sports), en moyenne, par classe dont environ 10 heures et demie consacrées à l'apprentissage du langage. Tous les genres d'activités ont été codés. Quatre classes ont pu être observées par un deuxième chercheur qui corroborait à 99 % les évaluations du premier chercheur quant au caractère informatif ou non des tex-

tes employés lors des exercices (mais les constatations portaient sur une très faible quantité de textes informatifs). L'utilisation ou la présentation de documents imprimés, l'exposition de textes imprimés durant les leçons d'art et dans les salles de gymnastique ont été également notées, avec difficulté en raison de la brièveté de ces cours. Les données ont été classées dans trois bases : les *textes exposés* dans la salle, la *bibliothèque de la classe*, les *activités de langage écrit*. Les notes descriptives ont été analysées pour tenter d'identifier les types d'activités les plus courants impliquant des textes informatifs. Un test multivarié a été utilisé pour comparer les classes de haut et bas niveau social (les variables étant : 1. le nombre de minutes consacrées au texte informatif ; 2. le nombre de textes informatifs dans la bibliothèque scolaire ; 3. le nombre de nouveaux textes informatifs repérés lors des 2^e à 4^e visites ; 4. le nombre total de textes informatifs parmi l'ensemble des textes mis à disposition).

Au total, on a compté une moyenne de 9,4 textes informatifs exposés au mur (mais aucun texte informatif dans 4 classes), correspondant à 4,3 textes informatifs en classe de bas niveau social et 14,5 en classe de haut niveau social, soit un taux moyen atteignant 3,6 % dans les classes à haut niveau social et descendant à 1,5 % dans les classes à bas niveau social. Dans un cas l'enseignante avait affiché au mur des éléments d'information (textes et images) sur des choses apportées par les élèves ou elle-même (par exemple, une plante, un morceau d'écorce...), des informations très diverses sur un sujet d'étude choisi (par exemple, la baleine) ainsi que de petits textes rédigés par les élèves sur ce thème.

Dans les bibliothèques de classe, lors de la première visite, en moyenne 9,8 % des ouvrages étaient informatifs soit un nombre moyen par classe de 59,1 titres dont 50,2 textes purement informatifs, 8,2 % narratifs/informatifs et 0,66 % poétiques/informatifs. Parfois, alors qu'un thème donné était traité en classe, aucun texte informatif sur le sujet n'était présenté aux élèves. On a rarement trouvé dans ces classes des ouvrages d'information connus, faciles à lire comme *Spider* de D. Hawcock, ou *On the go* de A. Morris...

L'inégalité de la situation entre les classes de niveau social haut et faible est due au fait que ces dernières ont 40 % de livres en moins (449 livres contre 738 en moyenne) et seulement 6,9 % en moyenne d'ouvrages informatifs contre 12,7 % pour les premières. Et l'apport moyen en livres a été de 210 contre 443 au cours de l'année avec,

pour les écoles de bas niveau socio-économique, un plus grand nombre d'élèves par classe et une proportion de livres informatifs beaucoup plus faible. Il faut également tenir compte des variations considérables d'une bibliothèque de classe à l'autre : la proportion de textes informatifs disponibles peut varier de 0 % à 25 % . De surcroît, les livres informatifs disponibles étaient sur-exposés dans les bibliothèques de classes de haut niveau socio-économique, sous-exposés dans les autres, ainsi les premières possédant 12,7 % de livres informatifs, 25 % des livres exposés étaient informatifs tandis que les autres possédaient 6,9 % de livres informatifs et seulement, 4,3 % des livres exposés étaient informatifs. Le temps d'utilisation des textes contenant de l'information lors des activités portant sur la langue écrite a une grande importance. Il est malheureusement faible, n'atteignant en moyenne que 3,6 mn quotidiennes durant les activités de l'ensemble de la classe, ce temps variant de 0 à plus de 10 mn selon les classes observées. L'une des activités les plus courantes consistait en lectures à haute voix par le professeur, se rapportant en général aux thèmes d'études choisis pour cette année scolaire (par exemple si les *insectes* étaient au programme le professeur lisait *The Honey-makers* de Gibbons). Les élèves lisaient en chœur, par exemple un livre incluant des informations dans une histoire (cf. *The Seasons of Arnold's Apple Tree* de Gibbons ou un poème décrivant des animaux). Dans six cas une aide à la rédaction semi-structurée s'appuyait sur l'exploitation de textes informatifs (par exemple l'ouvrage poétique/informatif : *A House is a House for Me* de Hoberman : le texte était lu, une liste d'habitats dressée en commun – nid, igloo, cave, etc. – des exercices à trous illustrant le contenu du livre étaient remplis par les élèves puis compilés pour composer un livre de classe). Dans certains cas, les élèves ont eu l'occasion de démêler ce qui est réel et ce qui est fiction, par exemple dans un travail sur l'espace le professeur a lu *Is there Life in Outer Space ?* – texte informatif – et *Space Case* ouvrage de fiction puis mené des discussions permettant aux enfants de retenir les informations objectives tout en nourrissant leur imagination. Or l'évaluation de la véracité d'un texte est l'un des éléments importants de l'accès à un niveau de littératie opérationnel.

La notion de *lecture sélective* est également très importante : par exemple dans une classe, pour formuler un problème de forme de la lune à une date donnée, les

enfants ont été invités à se reporter à un texte illustré, lu antérieurement, pour sélectionner le passage répondant à leur problème. Dans une classe, pour un travail sur les animaux arctiques, des lectures avaient été sélectionnées à partir de sources multiples (y compris le web) puis discutées et le professeur avait mis en contraste les informations scientifiques et les histoires relevant du mythe, conjuguant ainsi la notion de lecture sélective et d'évaluation de la véracité.

Lors des exercices en groupes séparés, les lectures étaient presque toujours des fictions, des descriptions. L'enseignement de la lecture de textes informatifs n'a été observé que sept fois en 79 jours – dont 5 fois dans des classes de haut niveau social et seulement 2 fois dans des classes de bas niveau social. Durant les périodes où l'ensemble de la classe lisait des textes variés que l'observateur n'avait pas pu répertorier exhaustivement, celui-ci a constaté que peu lisaient des textes informatifs (en raison du faible nombre disponible) mais que la lecture de ce genre de textes entraînait des discussions passionnées et beaucoup d'observations pertinentes de la part des élèves concernés. Lors des périodes de rédaction de textes libres, l'incitation à rédiger des textes informatifs n'a été observée que dans une classe (sous la rubrique "Les choses que je connais"). Dans les classes de bas niveau social, 1,9 % du temps passé par la classe complète, sur des activités d'écriture était consacré aux écrits informatifs, contre 3,8 % du temps dans les classes de haut niveau social. Enfin dans les cours "spéciaux" – art et éducation physique – utilisant généralement des locaux spéciaux – presque aucun texte informatif n'était présenté.

La conclusion de l'auteur est que les partisans d'une initiation précoce à la compréhension de textes informatifs, techniques n'ont pas réussi à influencer les pratiques traditionnelles, bien que les études empiriques montrent la capacité des jeunes élèves à exploiter et à apprécier les écrits autres que des fictions. Il serait souhaitable que le matériel de lecture de base vendu aux classes comporte systématiquement des textes informatifs et que les programmes officiels imposent ce genre de lecture. L'approfondissement des recherches sur les méthodes d'intégration de cette forme de littératie est nécessaire.

D'après : DUKE, Nell K. 3,6 minutes per day : the scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, April-May-June 2000, vol. 35, n° 2, p. 202-224.

L'IDÉAL CONSTRUCTIVISTE DANS UN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE TECHNOCRATIQUE

P DeWitt se fonde sur trois années d'expérience de l'enseignement dans une école primaire américaine (à des élèves de 3^e année, âgés de 8 à 9 ans) et sur ses études conjointes en sciences de l'éducation pour analyser son évolution professionnelle, les difficultés, les contradictions qu'il a rencontrées au cours de cette maturation.

Selon lui, les tensions apparaissent lorsqu'on s'efforce de concevoir une synthèse entre les résultats de recherches aux paradigmes en apparence antithétiques, les politiques éducatives du système d'enseignement public et les convictions des professeurs en matière d'enseignement/apprentissage.

L'auteur dévoile la construction intellectuelle de l'acte d'apprendre et sa transformation au contact d'une philosophie pédagogique constructiviste. Il décrit les remises en question, les tensions et leurs conséquences sur sa pratique professionnelle. Enfin il met en évidence les difficultés d'application de théories constructivistes pourtant séduisantes dans la pratique en classe, compte tenu du caractère technocratique du système éducatif.

A la lumière de son expérience professionnelle, P. DeWitt révisé sa conception du terme *apprendre* ; en tant qu'étudiant il avait expérimenté l'apprentissage comme une production à parachever, avec des tests, des feuilles d'exercice, des articles de recherche, etc., puis il s'est senti mal à l'aise pour accorder ses expériences personnelles, le contenu de sa formation initiale et les exigences du système scolaire. La culture de changement, caractéristique de la société américaine contemporaine axée sur l'amélioration de la production, a engendré l'idée que tout problème éducatif (ou social) peut trouver une solution technique grâce aux experts. Cet encouragement au changement éducatif, lancé à partir du rapport "A nation at risk" (1983) a engendré une profusion de technologie pédagogique, puis un retour à

l'enseignement traditionnel ("Back-to-basics"), excessivement idéalisé.

La recherche pédagogique à visée "scientifique" a entraîné une conception linéaire de l'enseignement/apprentissage : des processus spécifiques (les actions des professeurs) produisent des effets mesurables sur les élèves. La recherche sur les processus/résultats n'a pas abouti à des changements fondamentaux à l'école en raison d'une difficulté d'instrumentalisation par les enseignants. Néanmoins, les districts scolaires les plus "modernes" ont vu proliférer les technocrates et l'adhésion des enseignants à une "orthodoxie du changement" est généralement un gage d'avancement de carrière. Ceux qui critiquent cette rigidité sont considérés comme anticonopératifs et menaçant l'autorité des instances dirigeantes du système éducatif. Et beaucoup d'enseignants acceptent le statut de professionnel subordonné aux décideurs.

La vision constructiviste de l'apprentissage – selon laquelle l'ensemble des savoirs accessibles à l'apprenant sont des constructions humaines, non des vérités transcendantes – est particulièrement discutée dans la littérature sur la pratique pédagogique, dans la recherche sur le langage et dans la recherche-action. Cette reconception du savoir – de différentes sortes, construit sur un savoir préalable de l'élève, puis partagé socialement – se traduit par un apprentissage auto-centré ayant pour les individus une valeur émancipatoire. Un débat concomitant sur l'essence de l'enseignement a permis de développer un cadre théorique pour guider la pratique des enseignants et souligner le lien entre la théorie et la pratique.

L'amélioration de la pédagogie de l'enseignant passe par la compréhension du processus d'apprentissage qui, selon P. DeWitt, n'est pas un savoir-faire que l'on enseigne mais une expérience personnelle pour chacun

des individus de sa classe, qui n'est pas imposée de l'extérieur. Le professeur n'est pas l'agent causal mais le facilitateur du processus d'apprentissage.

Mais cette conception de l'apprentissage se révèle beaucoup plus difficile à appliquer, et source de tension, que l'apprentissage conçu comme une technique impliquant des stratégies, des programmes précis, éprouvés. En tant que professeur encore débutant, l'auteur expérimente des incompatibilités entre ses objectifs déclarés (en termes de programmes, de stratégies de résultats), ses convictions personnelles (implicites) et ses conduites pédagogiques (imposées par l'administration scolaire). Selon les experts en éducation (cf. Knowles, 1994) une telle dichotomie entre les comportements attendus du professeur et les conceptions personnelles de son métier engendre des frustrations. Dans un climat d'incompréhension de la part de la direction, voire des collègues, P. DeWitt a douté de ses capacités à abandonner une pratique, certes technocratique mais d'une efficacité éprouvée, pour un cheminement idéaliste mais plutôt hasardeux. Il a cependant entamé des changements notamment en considérant le programme de la 3^e année comme un matériel non pas à "couvrir" coûte que coûte mais à "découvrir" par les élèves avec l'aide du professeur. De plus sa conception "autocentrée" de l'apprentissage l'a conduit à laisser plus de pouvoir aux élèves, à respecter leurs besoins individuels, réduisant ainsi le temps d'apprentissage traditionnel et prenant le risque de perdre le contrôle de la classe (la discipline étant un critère important pour la promotion professionnelle). Peu d'enseignants s'engagent dans une transformation aussi complexe. En ce qui concerne

l'auteur, cette démocratisation de son enseignement a paradoxalement eu un effet bénéfique sur la conduite des élèves en favorisant l'expression de la créativité dans tous les secteurs du programme et la stratégie d'apprentissage centrée sur l'élève a fait naître, paradoxalement, une vision *partagée* de la culture de classe.

Cependant l'auteur ne peut quantifier ni même affirmer l'amélioration des résultats de ses élèves aux tests officiels. Mais il ressent le changement – très positif – de l'attitude envers le travail scolaire de ses élèves, beaucoup plus motivés et pour lui-même une harmonie entre ses idées et sa pratique. Les questions des élèves ne sont pas limitées au contenu d'un programme, certaines sont liées à la routine scolaire, d'autres touchent à l'essence de la vie et appellent non une réponse objective mais une réaction d'empathie, d'autres reçoivent une explication technique, correspondant à l'enseignement magistral.

P. DeWitt ne nie pas l'utilité de la technologie et des technocrates dans certains domaines de l'enseignement, mais sa connaissance personnelle de chacun de ses élèves lui donne, en tant que professeur, la prépondérance lorsqu'il s'agit d'enseignement et d'apprentissage. Les objectifs économiques, humanistes, d'acculturation qui sous-tendent et influencent les conceptions de l'apprentissage doivent être discutés en collaboration par les enseignants, les politiques et les parents.

D'après : DEWITT, Paul. A third grade teacher in a technocratic school system asks a dangerous question : what is learning. *Interchange. A Quarterly Review of Education*, 1999, vol. 30, n° 4, p. 399-414.

L'IMPACT DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION SUR LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Les technologies de l'information ont révolutionné la façon d'aborder le monde de l'industrie, de la finance, mais aussi de la médecine dans les pays développés. Elles commencent à transformer durablement le contenu, les méthodes et les objectifs de l'éducation qui doit préparer les jeunes aux situations professionnelles de l'avenir : il ne s'agit plus simplement d'améliorer le niveau scolaire mais de s'adapter à la société du XXI^e siècle qui impose "des prises de décision rapides, même en présence de données incomplètes, pour répondre à des situations nouvelles". Les ordinateurs et les télécommunications très élaborés permettent désormais de faire travailler les élèves "comme en situation réelle", de les réunir en des assemblées virtuelles les mettant en connexion avec d'autres utilisateurs, de les faire partager leurs expériences, de combler le fossé entre l'abstraction et l'expérimentation grâce aux processus de modélisation et de visualisation, d'impliquer les apprenants en tant que partenaires actifs dans la production de savoir, d'aider les élèves d'aptitude faible ou rebutés par l'enseignement traditionnel. Mais toutes ces potentialités ne peuvent se réaliser que si un processus d'instrumentation à plusieurs niveaux se met en place, supposant une série d'innovations simultanées et de grande ampleur tant dans le domaine des programmes, des stratégies pédagogiques, de l'évaluation, de l'organisation structurelle, que du partenariat entre l'école, les familles, la communauté, le milieu économique. Le débat récurrent consistant à comparer les résultats des technologies "nouvelles" et des méthodes traditionnelles pour enseigner un contenu inchangé est dépassé, car l'objectif est d'enseigner dans une société où l'économie dépend d'un savoir technologique en évolution permanente. Cet article est donc centré sur le potentiel pédagogique de l'informatique et des télécommunications qui permettent aux élèves de maîtriser des

questions complexes grâce à des interactions dépassant largement le cadre de la classe, sur le même modèle que les interactions dans le monde professionnel.

Les scientifiques délaissent la technique d'information fondée sur la lecture des résultats des autres chercheurs pour se tourner vers la création partagée du savoir grâce à un échange de données et d'interprétations en temps réel, réalisé en communauté virtuelle. Ce processus de "mise en réseau du savoir" a inspiré à la "National Science Foundation" américaine (NSF) la création d'un Programme d'étude des potentialités des technologies de l'information tant pour les investigations scientifiques que pour d'autres domaines de la réflexion humaine où l'expertise de la communauté virtuelle dépasse la somme des apports individuels.

L'auteur présente des exemples d'environnement d'apprentissage axé sur la technologie, dans lequel les élèves sont acteurs de leur propre développement cognitif ; ces exemples sont pris dans le secteur scientifique, simplement parce que ce secteur a développé les outils technologiques plus que d'autres domaines (comme l'histoire ou la littérature). Un exemple d'instrumentation de la modélisation est décrit à travers l'exploration, par des élèves de 9^e grade (15 ans) d'un collège du Michigan, de la qualité de l'eau d'une rivière voisine. 75 % des élèves avaient créé des modèles cohérents et scientifiquement valides. Un autre projet de la NSF a permis à des élèves d'école secondaire de s'impliquer dans une communauté virtuelle pour étudier des phénomènes météorologiques ; des systèmes de vidéoconférences, des réseaux à haut débit et large bande ont été installés, des outils de visualisation scientifique ont permis l'accès à un très vaste échantillon de données sur le climat. Les élèves ont pu collaborer avec des pairs et des experts éloignés pour compléter les ressources locales. Ces technologies sophistiquées ne concernent pas que

les élèves doués : elles peuvent au contraire améliorer encore plus visiblement les performances – notamment en sciences – des élèves en difficulté, ceux-ci étant généralement handicapés par leur faible compréhension du texte écrit. Le matériel permet aux élèves d'être actifs et de s'instruire à partir de situations réelles, réduit les exigences de niveau de littérature et de mémoire verbale et accroît la motivation des enfants défavorisés socialement et culturellement en ajoutant les interactions visuelles, kinesthésiques, auditives à celles du verbe.

Les apprenants doivent désormais être capables de manipuler, de visualiser une information abstraite, multidimensionnelle. Le Projet SimCalc de la NSF a pour but d'aider les élèves du premier cycle secondaire à relier les représentations des changements qualitatifs et quantitatifs en physique, à l'aide de médias informatiques permettant des simulations contrôlables par les élèves. Cet apprentissage est fondé sur l'expérience quotidienne des collégiens. Par exemple, le programme de SimCalc est élaboré à partir des conceptions intuitives de la vitesse et du mouvement chez les élèves en utilisant des représentations graphiques, générées par des dispositifs contrôlés par ordinateur. Dans le projet SimCalc le calcul des taux de variation variables des quantités, de l'accumulation des quantités, des rapports entre les taux de variation et les accumulations, des approximations est enseigné en tant qu'introduction à l'algèbre, à l'école moyenne. Cette approche au niveau de base constituera une préparation aux mathématiques des systèmes dynamiques, importante dans le monde professionnel moderne pour modéliser les phénomènes non linéaires. L'accès simultané à des représentations qualitatives et quantitatives grâce aux médias interactifs facilite le passage des apprenants de l'expérience à l'abstraction dans des domaines très divers. On peut également citer l'exemple du Projet GenScope qui permet aux élèves d'explorer les concepts biologiques grâce à des simulations et des expérimentations. Les élèves et les professeurs peuvent ainsi étudier les processus de transmission génétique à six niveaux (ceux de l'ADN, du chromosome, de la cellule, de l'organisme, du pedigree, de la population). L'élève peut faire varier des données biologiques à un niveau et observer les effets à d'autres niveaux. Ainsi C. Dede cite une expérience faite par les élèves sur une espèce imaginaire (des dragons) : en altérant un gène au niveau chromosomique, on obtient par exemple au niveau de l'organisme un changement du nombre de pattes. Les élèves ont

donc l'occasion de créer des modèles dynamiques, en l'occurrence pour changer les caractéristiques d'une espèce de dragon (ailes, pattes, couleur, cornes...). Des modèles simplifiés d'espèces vivantes sont également proposés (cheval, homme, chien...). Dans d'autres domaines on peut également tirer profit de tels outils, par exemple pour visualiser des données démographiques, des similarités ou des différences linguistiques ; l'environnement virtuel MaxwellWorld permet aux élèves de comprendre la nature du flux électrique, en explorant les forces et les champs électrostatiques.

Actuellement de nombreuses expériences d'approche technologique des programmes sont en cours : par exemple le projet d'utilisation de la caméra numérique pour les investigations en mathématiques, "MOOSE", un environnement virtuel permettant à des élèves de treize ans de construire numériquement des espaces architecturaux, l'École secondaire virtuelle résultat d'une collaboration nationale d'écoles secondaires aboutissant à une série de cours par Internet.

L'application, à une large échelle, de ces nouvelles technologies aux programmes scolaires n'est pas aisée : le coût des ordinateurs, leur évolution rapide qui les rend vite obsolètes, les compétences nécessaires à leur utilisation inventive constituent des obstacles à leur exploitation optimum. Une réflexion sera nécessaire pour adapter les innovations décrites dans cet article à la pratique dans des écoles ordinaires. Le transfert de ces stratégies curriculaires sera le fruit, non d'une transmission à sens unique, mais d'un "processus d'ajustement mutuel" par lequel les innovations apportées de l'extérieur seront adaptées aux conditions locales et inversement. Une mission de recherche sur les stratégies de dissémination des curricula utilisant les technologies avancées a été créée pour développer un soutien à l'intégration de ces moyens, notamment dans les écoles urbaines peu favorisées. Une collaboration entre des experts et les professeurs s'est instaurée, surtout grâce aux médias interactifs. L'informatique est le seul moyen de rendre transmissibles à tous les éducateurs les expériences les plus enrichissantes. Les nouveaux médias ouvrent la voie à une pédagogie vraiment innovante, dépassant la simple présentation des savoirs et préparant les étudiants à un marché du travail évolutif, mondialisé et à la recherche de concepteurs.

D'après : DEDE, Chris. Emerging influences in information technology on school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, March-April 2000, vol. 32, n° 2, p. 281-303.

ÉDUCATION SEXUELLE, PRÉVENTION CONTRE LE SIDA ET CONCEPTION DE LA DIFFÉRENCE CHEZ LES ADOLESCENTS

L'extension du nombre de personnes atteintes par le sida a entraîné une transformation de l'éducation sexuelle dans les écoles australiennes : l'information sur cette maladie et ses risques de transmission fait désormais partie dans chacun des États d'Australie du Programme de Sciences et d'Éducation Sanitaire des écoles secondaires avec cependant des variations de contenu et de conception globale. Cette maladie ayant pour cible, dans les pays développés, principalement la communauté homosexuelle, une nouvelle façon de considérer la sexualité et la différence de sexe est apparue. Théoriciens et praticiens ont commencé à s'interroger sur le caractère sexiste et homophobe de l'école, en dépit que celle-ci soit mandatée pour fournir à tous les élèves un environnement favorable à leur épanouissement personnel.

L'article de L. Harrison décrit un programme d'éducation sexuelle pilote expérimenté dans quatre écoles secondaires de l'État de Victoria et assorti d'un suivi d'évaluation du matériel pédagogique afférent, dans deux écoles secondaires, dans le cadre d'un "Projet éducatif de prévention du sida".

Les données ont été collectées grâce aux réponses à deux questionnaires antérieur et postérieur au cours expérimental, conçus pour évaluer les connaissances et les attitudes des jeunes en ce qui concerne la sexualité et l'hygiène sexuelle, et grâce à l'observation de 30 groupes d'environ huit élèves (15 groupes féminins, 15 groupes masculins), à l'interview de 22 professeurs ainsi qu'à l'examen de documents pédagogiques et de journaux de classe des professeurs. Une vérification par croisement de codages a permis de s'assurer de l'homogénéité du traitement des données.

Cette recherche a été lancée dans le contexte d'un débat sur les sous-performances scolaires des garçons et sur leur éventuel comportement violent qui a centré l'attention sur le processus d'élaboration d'une identité masculine sexuellement hégémonique et son impact sur les relations et les pratiques sexuelles. Le présent article examine de façon empirique les micro-processus relationnels entre les deux sexes dans le cadre de l'éducation sexuelle en classe. La discussion de ces données empiriques se focalise sur les questions de pouvoir, de différence de sexe, de menstruation et d'homophobie. Les micro-pratiques par lesquelles les élèves participent au maintien d'une norme d'identité hétérosexuelle et conséquemment entretiennent des situations inégalitaires sont examinées. Cette "hétérosexualité normative" est problématisée par une série de débats théoriques qui sont brièvement évoqués dans l'article.

Dans l'éducation sexuelle scolaire les deux sexes sont plutôt traités comme deux entités distinctes et l'on évoque plutôt le *cas des filles*, égales dans le discours des droits mais victimes dans le discours sur la sexualité (incapables de "dire non", risquant d'être enceintes donc tributaires de la contraception et risquant plus fortement d'être contaminées par le sida donc chargées prioritairement de la protection sanitaire). Le discours sur les garçons est surtout orienté vers les cas extrêmes de comportement mâle relevant quasiment d'une pathologie individuelle, plutôt que d'un système de relations sociales qui leur octroie des pouvoirs particuliers.

Dans l'environnement scolaire, la limitation des territoires des deux sexes est bien définie et réifiée à travers "les pratiques matérielles, sociales et discursives des micro-cultures de la salle des professeurs, de la classe, de

la cour de récréation". Selon Mac et Ghail la misogynie et l'homophobie sont un passage obligé dans la construction de la subjectivité masculine mais on constate des dissonances lorsque les jeunes évoquent leur expérience personnelle, hors de la présence des pairs. L'hétérosexualité est institutionnalisée pour les filles comme pour les garçons mais beaucoup plus "payante" pour les garçons : la hiérarchie des sexes est telle que les filles se montrent moins affirmées, moins entreprenantes que les garçons, non par manque de confiance, mais par conformité au schéma des relations avec leur "boy-friend", pour être ultérieurement reconnues comme femmes par l'ensemble de la société. Le contenu et le style des *discussions* matérialisent les relations de pouvoir et régulent des affirmations normatives sur les sexualités de chaque sexe. L'apparition du sida et de l'éducation à la prévention a rendu plus visible le rejet des différences par rapport à la norme d'hétérosexualité quoiqu'il faille garder conscience que les attitudes sont parfois différentes hors du cadre de la classe.

L'introduction d'un enseignement qui pose le problème des relations de pouvoir et de la discrimination contre les homosexuels constitue une tentative pour intégrer une réflexion à voix haute – inspirée des théories féministes et post-structuralistes – sur la différence et contrecarrer la tendance à associer *égalité avec ressemblance* et *inégalité avec différence*.

Des données indiquent que les programmes d'éducation sexuelle traditionnels confortent une vision de la sexualité centrée sur les garçons. C. Bailey a noté par exemple que les garçons ne connaissaient rien aux menstruations, celles-ci étant un facteur d'inégalité des sexes et reliées au problème de l'homophobie dans la mesure où l'hégémonie masculine hétérosexuelle perdure à condition que les femmes et les homosexuels "restent à leur place". Le fait que les menstruations soient considérées par les filles elles-mêmes comme un aspect négatif de leur corps, une aliénation et qu'elles les dissimulent, favorise la construction de la masculinité et du pouvoir des garçons et n'entraîne pas chez eux une réaction de compréhension, d'empathie. C'est d'ailleurs le seul sujet qu'ils jugent préférable de traiter dans une classe non mixte alors que les filles "souhaiteraient" pouvoir en parler avec les garçons. Globalement la résistance des filles à la non mixité s'assortit d'un effort pour entretenir les relations avec l'autre sexe qui est à l'avantage du camp masculin. Les garçons, malgré les efforts

d'éducation, conservent une attitude très négative vis-à-vis de cet aspect de la féminité qu'ils considèrent comme une entrave physique. Finalement garçons et filles reproduisent les schémas de pensée traditionnels qui conduisent à cacher ce phénomène et à le juger socialement inhibiteur et responsable de troubles de l'humeur qui différencient (désavantageusement) la femme.

Les processus de pensée sont les mêmes lorsque les jeunes hétérosexuels se différencient des "autres" en opposant la majorité "semblable" à la minorité "différente". Dans quelques cas (l'exception) des jeunes filles et garçons, ont refusé l'étiquette de "déviant" aux homosexuels. Mais l'attitude globale était homophobe surtout à l'égard des garçons "gay", ce qui peut être dû en partie au fait que l'homosexualité était toujours discutée en classe dans le cadre du risque de transmission du sida, donc avec une image négative.

Les résultats des questionnaires montrent que les garçons approuvent les énoncés qui traduisent une discrimination contre les malades du sida. Et les observations en classe confirment que ces jeunes considèrent les malades comme des coupables (les homosexuels, les drogués) ou comme des victimes (les enfants, les transfusés). Dans les groupes de filles observés l'opinion sur les homosexuels était moins unanime. En classe, l'attitude des garçons était ouvertement agressive, celle des filles était faite de rires sous cape, de mots codés pour désigner les "gays" et les lesbiennes. Les commentaires des élèves témoignaient d'une grande ignorance des pratiques homosexuelles, notamment féminines (mais aussi d'une définition étroite des rapports hétérosexuels). Cette ignorance reflète les lacunes des programmes d'éducation sexuelle, notamment en matière d'information sur l'homosexualité. Selon Mac et Ghail les garçons, pour "être traités en homme", marquent la distance entre eux et le monde féminin ainsi que "la version féminine de la masculinité" ; tout comportement est associé au critère de sexe du sujet. Il faut cependant minorer l'évaluation de l'homophobie exprimée en classe car elle reflète aussi le désir de faire chorus avec la majorité.

Les commentaires faits par les groupes de filles montrent une plus grande ouverture à la réflexion tolérante sur ces problèmes, même si leur tolérance est souvent conditionnée à la discrétion des homosexuels. Cette relative impartialité peut s'expliquer par le fait que la catégorie "homme" se construit par opposition à la

femme et à l'efféminé tandis que la catégorie "femme" est plutôt définie par la tolérance, la passivité ; cette tolérance a d'ailleurs son revers : s'appliquant à tout ce qui est *autre* y compris les hommes, elle rend les femmes plus vulnérables dans les relations hommes/femmes.

Les professeurs interrogés remarquent que même dans un environnement *politiquement correct* l'anti-homosexualité ou au minimum la volonté de tenir à distance de soi les homosexuels est admise. Les professeurs prenant des initiatives pour défendre le droit à l'homosexualité s'attirent des réflexions agressives ou soupçonneuses.

Selon l'auteur, des changements de discours s'annoncent tout de même lors des processus visant à déconstruire le schéma normatif de l'hétérosexualité et incitant les élèves à mettre en question leurs certitudes sur ce qui est "naturel". Ainsi lors de discussions de groupes de garçons, certains réalisent que la discrimination contre les homosexuels ressemble à celle contre des camarades issus d'un milieu social très différent du leur. Des groupes de filles qui se considéraient a priori comme non homophobiques réalisent également, en observant certaines scènes, qu'elles aussi, par des remarques sur les

vêtements, l'allure, se sont comportées de manière discriminatoire. Dans toutes ces discussions, les garçons et, à un moindre degré, les filles, utilisent souvent l'ironie pour masquer leur gêne. Lors de la mise en application du Programme pilote, les élèves masculins ont bénéficié d'un environnement encourageant, bienveillant qui leur a permis d'exprimer leurs émotions, leur point de vue sur la sexualité d'une manière différente, plus intime.

L'auteur constate que l'hétérosexualité étant considérée comme allant de soi, "son invisibilité fait partie de son pouvoir". Compte tenu de l'investissement culturel et psychologique des élèves dans leur catégorisation sexuelle, les changements de point de vue se font lentement. Le plus difficile sera de traduire les changements de pensée dans la pratique : il faudra que la catégorie hétérosexuelle accepte une perte de privilège contre la promesse de relations humaines meilleures.

D'après : HARRISON, Lyn. Gender relations and the production of difference in school-based sexuality and HIV/AIDS education in Australia. *Gender and Education*, March 2000, vol. 12, n° 1, p. 5-19.

2

RESSOURCES

PLAN DE CLASSEMENT

- A. Sciences humaines et sciences de l'éducation
- B. Philosophie, histoire et éducation
- C. Sociologie et éducation
- D. Économie, politique, démographie et éducation
- E. Psychologie et éducation
- F. Psychosociologie et éducation
- G. Sémiologie, communication, linguistique et éducation
- H. Biologie, corps humain, santé, sexualité
- K. Organisation et politique de l'éducation
- L. Niveaux d'enseignement
- M. Personnels de l'éducation et de la formation
- N. Orientation, emploi
- O. Environnement éducatif
- P. Méthodes d'enseignement et évaluation
- R. Moyens d'enseignement et technologie éducative
- S. Enseignement des disciplines (1)
Langues et littérature, Sciences humaines et sociales, Education artistique, Education physique et sportive, etc.
- T. Enseignement des disciplines (2)
Sciences et techniques
- U. Éducation spéciale
- X. Éducation extra-scolaire
- Z. Instruments généraux d'information

TYPOLOGIE DE CONTENU

- 1. COMPTE RENDU DE RECHERCHE
 - ☞ 11. Recherche empirique : descriptive, expérimentale, clinique.
(A partir de données méthodiquement collectées et traitées).
 - ☞ 12. Recherche théorique
(Portant sur des concepts, des modèles, etc.)
 - ☞ 13. Recherche historique ou d'éducation comparée
(A partir de documents méthodiquement traités)
- 2. BILAN DE RECHERCHES
 - ☞ 21. Bilan à l'intention des chercheurs
 - ☞ 22. Bilan à l'intention des praticiens
 - ☞ 23. Bilan orienté dégageant des propositions
- 3. OUTIL DE RECHERCHE
 - ☞ 31. Méthodologie
 - ☞ 32. Bibliographie
 - ☞ 33. Encyclopédie ou dictionnaire
- 4. ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENT D'INFORMATION
- 5. ESSAI ET POINT DE VUE
- 6. VÉCU ET TÉMOIGNAGE
 - ☞ 61. Relation de vécus ou d'innovation
 - ☞ 62. Autobiographie
- 7. TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES
- 8. STATISTIQUES
- 9. DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE
- 0. VULGARISATION

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

A – SCIENCES HUMAINES, SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sciences humaines

Sciences de l'éducation

FROMENT, Mireille ; CAILLOT, Michel ; ROGER, Michel.

30 ans de Sciences de l'Éducation à Paris V.

Paris : PUF, 2000. 194 p., bibliogr. p. 189-194.

(Education et Formation : pédagogie théorique et critique.) 14

Cet ouvrage rassemble les Actes du Colloque « A Paris V, 30 ans de Sciences de l'Éducation » qui s'est tenu en décembre 1997. On y trouvera des communications sur les thèmes suivants : – La genèse de cette nouvelle discipline, et ses évolutions, dans une perspective historique et épistémologique recouvrant sa dimension d'enseignement et de recherche. A travers les points de vue de spécialistes sont exposés les débats et enjeux actuels qui sont les siens, sa multiréférencialité au carrefour de la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, l'histoire de l'éducation, la didactique, etc. (G. Mialaret, J. Dumazedier, J.-Y. Rochex). – La sociologie de l'éducation : évolution des problématiques et différenciations dans le système scolaire (reproduction, socialisation, effet établissement) par Marie Duru-Bellat et orientation de la sociologie de l'éducation en Europe fondée sur une opérationnalisation de type expertise-évaluation sous-tendant une notion de rentabilité. Deux visions des didactiques comme disciplines nouvelles : faut-il un rattachement disciplinaire des didactiques ? (S. Maury), la diversité des types de norme (F. François). – L'intégration par l'école exposant le point de vue d'Alain Pierrrot, philosophe qui s'interroge sur la prise en compte de la pluralité culturelle « multiculturalisme », face à un culturalisme de type différencialiste. La réflexion sur la laïcité doit s'inspirer d'une philosophie républicaine de l'école. – Psychologie et Sciences de l'éducation : étude sur les difficultés d'adaptation sociale et scolaire autour de la représentation du temps chez des

enfants d'origine portugaise. – Table ronde sur les débats et enjeux actuels en Sciences de l'éducation, politiques de la recherche et politiques éducatives. Comment prendre en compte les apports de la recherche dans la formation des enseignants pour avoir un impact sur les pratiques et influencer le fonctionnement du système éducatif (J.-C. Forquin). (Prix : 125,00 FF).

HOFSTETTER, Rita. coord. ; SCHNEUWLY, Bernard. coord.

Le pari des sciences de l'éducation.

Bruxelles : De Boeck Université, 1999. 352 p., notes bibliogr. (Revue Raisons éducatives ; n° 1/2.) 21

Cet ouvrage a pour but d'approfondir la connaissance des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire, de discuter les défis épistémologiques, institutionnels, professionnels et politiques qu'elles ont à relever et de cerner quelles peuvent être leurs perspectives d'avenir dans la reconfiguration actuelle des sciences sociales et des systèmes de formation. En fonction de leurs spécialisations respectives en Suisse ou en France, les auteurs (Depaepe, Friedrich, Hofstetter, Schneuwly, Tenorth, Charlot, Crieblez, Schurmans, Hameline, Bayer, Ducrey, Dominicé, Cifali, Hanhart, Perez, Schubauer-Leoni) ont traité plusieurs aspects de ces questions : légitimité des sciences de l'éducation dans le champ des savoirs, configurations prises par le champ disciplinaire dans différents contextes nationaux et culturels, relations que les sciences de l'éducation entretiennent avec les autres sciences sociales, rapport que le chercheur en sciences de l'éducation entretient avec son objet. La publication est organisée en deux parties : les contributions de la première analysent ce champ comme entité dans une perspective historique ; celles de la deuxième explorent le champ à partir de l'un ou de l'autre des domaines ou des disciplines constitutifs des sciences de l'éducation. (Prix : 180,00 FF).

MAGGI, Bruno. dir.

Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation.

Paris : PUF, 2000. 214 p., notes bibliogr. (Education et formation, biennales de l'éducation.) 14

Cet ouvrage est constitué, d'une part, de textes issus d'une table ronde réalisée en avril 98 dans le cadre de la quatrième Biennale de l'éducation et de la formation organisée par l'APRIEF à la Sorbonne et, d'autre part, de contributions de chercheurs et de spécialistes internationaux en sciences de l'éducation, anthropologie, philosophie, sociologie, psychologie. L'ensemble de ces réflexions porte sur les rapports entre les manières de penser et d'agir en éducation et en formation. En effet, il semble intéressant d'observer comment une représentation, une vision d'ensemble d'un sujet d'étude induisent des actions, des pratiques, des méthodes et des théories. L'hypothèse posée est que, par ce débat, des alternatives épistémologiques seront mises en évidence qui expliqueront les manières de penser et d'agir en éducation et en formation. (Prix : 148,00 FF).

Recherche scientifique

Recherche en sciences de l'éducation

KEEVES, John P. ed. ; LAKOMSKI, Gabriele. ed.
Issues in educational research.

Amsterdam ; Lausanne ; New York : Pergamon,
1999. XI-312 p., ill., notes bibliogr. Index. 14

Partant du constat qu'en matière de recherche pédagogique la méthode employée dépend généralement de la nature du problème étudié et des études entreprises antérieurement dans le domaine considéré, l'ouvrage présente d'abord le champ de la recherche pédagogique (panorama des questions abordées, bref rappel historique, paradigmes et problèmes épistémologiques, portrait des enseignants/chercheurs, orientation politique de la pratique). Il décrit ensuite la diversité des approches possibles (méthodes scientifiques, biographiques ; études de cas ; approches ethnographiques, historiques ; enquêtes narratives, naturalistes, rationalistes ; critique discursive, herméneutique). Enfin, il expose les problèmes spécifiques rencontrés par la recherche pédagogique aujourd'hui (quelles sont ses priorités, comment améliorer l'égalité d'accès à l'éducation, point de vue du féminisme, du post-modernisme, positivisme, empirisme, phénoménologie et existentialisme) ; autant de concepts dont la confrontation devrait permettre au lecteur d'acquérir une vision critique et élaborée dans ce domaine. (Prix : 43.50 £).

OZGA, Jenny.

Policy research in educational settings : contested terrain.

Buckingham : Open University Press, 1999. 146 p.,
bibliogr. p. 132-139. Index. 14

Les études en matière de politique éducative doivent-elles se contenter de répondre à des commandes passées par les organismes décideurs ? Cet ouvrage défend l'idée que

praticiens et chercheurs gagneraient à former une communauté de recherche indépendante de toute pression, pour examiner de façon critique les politiques éducatives suivies sur le terrain, analyser les textes officiels pour en dégager les problématiques et évaluer les conséquences des politiques éducatives par rapport aux questions d'égalité et de justice sociale. Des repères méthodologiques pour mener ces recherches sont proposés ; des analyses critiques portant sur le système éducatif britannique, en particulier sur les mécanismes d'exclusion, de rentabilité, sont développées. Enfin, en prenant l'exemple de la Grande-Bretagne, l'auteur montre que l'étude de l'histoire des politiques éducatives permet de mieux cerner les enjeux des politiques éducatives actuelles. (Prix : 28 £).

Chercheurs et organismes en sciences de l'éducation

Questions de recherches en Education.

Paris ; Villeneuve d'Ascq : INRP ; Emergences
Editions (Revue Educations), 1999. 286 p., notes
bibliogr. 14

Ces recherches, conduites par le laboratoire CIVIIC (Centre interdisciplinaire de recherche sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation), sont organisées autour de deux axes. Le premier axe concerne la question des transformations actuelles des métiers de l'éducation et de la formation, en particulier l'évolution des compétences professionnelles et du positionnement identitaire. Il explore certains usages des deux notions d'identité et de compétence. Il explore certains métiers dans lesquels le lieu identité/compétence a pour toile de fond la transformation des missions de l'organisation, de l'organisation du travail et des caractéristiques des usagers (chefs d'établissement, aide-éducateur, formateur d'insertion, inspecteur pédagogique régional). Il interroge le lieu identité/compétences à partir de situations de formation. Le deuxième axe, qui adopte une approche plus philosophique, examine de différents points de vue la question de l'explicitation des valeurs dans la pratique éducative du côté de l'histoire, des pédagogies et des formations.

Méthodologie de la recherche

JUAN, Salvador.

Méthodes de recherche en sciences sociohumaines : exploration critique des techniques.

Paris : PUF, 1999. 296 p., bibliogr. p. 280-285. Index.
(Le Sociologue.) 14

Quels sont les techniques et procédés de recherche utilisables en sciences sociohumaines ? Sur quels critères opérer des choix méthodologiques et comment les mettre en

œuvre ? Ces techniques portent et comportent une logique dominante qui autorise leur catégorisation. L'auteur utilise le couple de tension-compréhension/explication et observation/expérimentation pour construire sa typologie. La logique de compréhension ou d'explication est liée à la manière dont le chercheur considère ce qu'il étudie et la logique d'observation ou d'expérimentation au statut du chercheur par rapport à son objet. Chaque technique élémentaire fait l'objet d'une présentation illustrée d'exemples empruntés à différentes disciplines et d'une critique qui en relève les vertus et les limites. Il appartiendra ensuite au chercheur de les choisir, de les articuler et de les marier entre elles. En présentant la diversité des techniques fédérées par une même unité d'objet - l'humain, ses actions, les choses qu'il crée ou s'imagine - l'auteur souhaite montrer la richesse empirique de la connaissance en se gardant bien d'alimenter les divisions académiques et territoriales du champ des sciences sociohumaines aujourd'hui en crise. (Prix : 138,00 FF).

Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation

SALAÛN, Jean-Michel.

Les savoirs déroutés : experts, documents, supports, règles, valeurs et réseaux numériques.

Villeurbanne (Rhône) : ENSSIB, 2000. 323 p., notes bibliogr. ☞ 14

Publié pendant la Biennale du Savoir, le livre rend compte des ateliers professionnels tenus pendant les deux premières journées (27 et 28 janvier 2000) : les journées professionnelles Docforum, consacrées à la place nouvelle des médiateurs : le premier atelier était consacré aux experts et à la maîtrise des connaissances, le second aux savoirs et à la gestion des supports, le troisième aux techniques et transmissions des savoirs, le quatrième au rapport entre entreprise et valeur de l'information. (Prix : 170,00 FF).

SCOTT, David ; USHER, Robin.

Researching education : data, methods and theory in educational enquiry.

London : Cassell, 1999. XI-179 p., ill., bibliogr. p. 163-179. Index. (Institute of education series.) ☞ 31

Ce livre est une étude de la théorie et de la pratique qui constituent la recherche pédagogique. Il examine les contextes philosophique, historique, politique et social de la recherche et leurs implications pour la collecte et l'analyse des données. D'après les auteurs, la question du pouvoir est toujours présente au moment où les textes de recherche s'élaborent car ceux-ci reposent sur une représentation du monde qui s'apparente à une véritable reconstruction. Posant la question du savoir légitime, de la relation entre collecte et analyse des données et de la façon dont la présence des chercheurs sur le terrain modifie

leur objet d'étude, l'ouvrage se divise en trois sections qui passent en revue « la philosophie de la recherche », « les stratégies et méthodes de la recherche » et « les problèmes impliqués dans ce domaine ». Leurs arguments sont illustrés par des études de cas, des exemples et des tableaux. (Prix : 16,99 £).

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

Disciplines philosophiques

Philosophie de l'éducation

MORANDI, Franc.

Philosophie de l'éducation.

Paris : Nathan, 2000. 128 p., bibliogr. p. 125-128. (Education 128 ; 249.) ☞ 12

L'auteur part de cette question : « Existe-t-il une philosophie de l'éducation ? ». Au sens philosophique strict, il n'y a pas de philosophie de l'éducation, car l'éducation n'est pas un objet dissocié de la philosophie. La philosophie de l'éducation se construit comme une problématique philosophique selon différents points de rencontre. Ce livre s'organise en trois parties qui développent et documentent trois idées. La première est que la philosophie est un mode d'interrogation spécifique de l'éducation et que cette éducation « pensée » se déploie comme philosophie. La seconde est que les différentes manières de penser l'éducation sont liées à des moments de l'histoire des idées. La troisième est que les éléments constitutifs de la situation éducative doivent continuer à être interrogés (le savoir, l'action, l'autre), comme ils l'ont été jusqu'alors. (Prix : 52,00 FF).

Histoire

VOGLER, Jean.

Pourquoi enseigner l'histoire à l'école ? : histoire et mémoire sociale.

Paris : Hachette Education, 1999. 191 p., bibliogr. p. 189-191. (Questions d'éducation.) ☞ 5

La mémoire de l'école de la troisième République était fortement sélective, pour l'auteur il faudrait qu'elle soit plus équilibrée. Après l'analyse approfondie de l'ensemble des textes officiels et des lois, de Jules Ferry jusqu'à nos jours, et après l'étude de l'enseignement de

l'histoire des origines à 1969, l'auteur pose de nombreuses questions. Sur quelle base est fondée notre mémoire sociale ? Quelle place pour l'histoire dans nos sociétés d'aujourd'hui ? Est-il possible de construire une mémoire européenne ? Favorable à l'enseignement de l'histoire dès l'école primaire, il précise que les réponses ne peuvent se trouver que dans l'actuel contexte social qui, seul, peut permettre de chercher les évolutions souhaitables. Ses propos sont étayés de nombreux exemples pratiques pour les enseignants. (Prix : 127,00 FF).

Études historiques

HAYAT, Pierre.

La passion laïque de Ferdinand Buisson.

Paris : Kimé, 1999. 122 p., bibliogr. p. 115-119. (Philosophie-épistémologie.) ☞ 13

L'auteur, un philosophe intéressé par la laïcité, se devait de s'attacher à la personne de Ferdinand Buisson. Il fait ici l'histoire de cet homme qui a été animé par une passion laïque. Après avoir présenté sa vie comme « missionnaire et fonctionnaire », l'auteur montre les « nœuds laïques » entre la laïcité scolaire et la politique laïque aux prises avec la dynamique démocratique. Dans le troisième chapitre, il décrit la spécificité de Ferdinand Buisson et sa foi laïque. Toutefois, à la différence de certains, Ferdinand Buisson ne répudiera jamais l'idée de neutralité, dit l'auteur dans le quatrième chapitre. Enfin, « Buisson et nous », pose le problème de la neutralité religieuse à l'école. (Prix : 100,00 FF).

Histoire de l'éducation

CHERVEL, André.

Les grammaires françaises : 1800-1914. Répertoire chronologique.

Paris : INRP, 2000. 226 p. ☞ 13

Ce recueil bibliographique (deuxième édition revue et augmentée) réalisé dans le cadre du Service d'histoire de l'éducation se présente comme un répertoire chronologique des grammaires françaises de 1800 à 1915, incluant aussi la réédition d'ouvrages antérieurs. Le terme de grammaire est à prendre dans le sens d'une théorie syntaxique appuyée sur une description morphologique. Si la réflexion grammaticale est peu développée par rapport aux siècles précédents, la période prise en compte a été importante pour la création d'une théorie grammaticale scolaire accordant aux traités d'orthographe et de conjugaison une place prépondérante visant un public scolaire en cours d'alphabétisation et de scolarisation intensives. Ces grammaires, également destinées à la formation initiale des futurs instituteurs, étaient des outils au service de la politique éducative de l'État qui en contrôlait le choix par le biais de l'Instruction publique. Cette bibliographie est établie selon la typologie suivante : grammaire, ortho-

graphe, analyse grammaticale et logique, traités de participes, manuels pédagogiques, traités de ponctuation, divers. On trouvera dans chaque notice les références bibliographiques de l'ouvrage accompagnées des comptes rendus de la presse pédagogique. (Prix : 130,00 FF).

GORDON, Peter. ed. ; ALDRICH, Richard. ed.

Biographical dictionary of North American and European educationists.

London ; Portland : Woburn press, 1997. 528 p., ill., bibliogr. p. 527-528. (the Woburn education series.) ☞ 33

Cet ouvrage de référence présente les biographies de 500 pédagogues ayant contribué à l'évolution de l'éducation en Amérique du Nord et en Europe au cours des deux derniers siècles, à l'exclusion de ceux qui sont encore vivants (le terme de pédagogue est pris au sens large puisque Voltaire, philosophe, figure dans ce répertoire ainsi que des politiciens, des écrivains). Dans la plupart des biographies, les productions essentielles de l'auteur sont citées et le lecteur est renvoyé à d'autres entrées du dictionnaire (noms de pédagogues imprimés en gras). Ce dictionnaire, très utile aux historiens de l'éducation, veut mettre en valeur la structuration de la pensée qui a abouti à la tradition éducative occidentale et donc construit l'histoire du XIX^e et du XX^e siècle. (Prix : 47,50 £).

HÉRY, Evelyne.

Un siècle de leçons d'histoire : l'histoire enseignée au lycée 1870-1970.

Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1999. 432 p., bibliogr. p. 420-432. (Histoire.) ☞ 13

Quelles réalités de l'histoire enseignée la notion de leçon recouvre-t-elle, et pourquoi cette discipline est-elle encore associée à ce modèle pédagogique ? C'est l'étude historique de l'enseignement de l'histoire que l'auteur a explorée pour répondre à cette question entre 1870 et 1970. Elle s'est heurtée rapidement au problème des sources et a donc appuyé ses recherches sur les textes réglementaires qui définissent les cadres de la matière, de nombreux documents du Musée national de l'éducation, des sources imprimées, et des témoignages recueillis au sein de l'académie de Rennes. Le problème documentaire s'est accru par le fait que la recherche, circonscrite au départ à l'histoire enseignée, dans les classes de lycées et collèges communaux classiques, de l'enseignement public masculin, a dû intégrer les mutations structurelles de l'école qui ont introduit la mixité à partir de 58 et la partition collège/lycée en 1963. Souvent le terme de leçon apparaît sans donner le contenu de la transmission du savoir historique enseigné. Aussi deux axes essentiels ont guidé cette recherche : 1 - La définition des usages que les pouvoirs publics ont assigné à l'enseignement de l'histoire et dans quelle mesure les objectifs d'instruction que le corps social a délégués à l'institution, ont conféré à l'histoire sa configuration, au risque de mettre en cause les fondements épistémologiques de la connaissance his-

torique. 2 – Dans la continuité des recherches récentes sur l'histoire, l'auteur s'est interrogé sur les écarts entre les contenus prescrits et les contenus réellement enseignés, et le fait qu'une discipline, dont le pouvoir républicain et laïque, dans le dernier quart du 19^e siècle a soutenu l'essor, au nom du progrès de l'esprit humain, ait pu être identifiée à un stérile enseignement de mémoire. Une grande partie des interrogations se noue là, à la période des réformes allant de 1890 à 1908, où la principale question porte sur l'exécution des nouveaux règlements et la dichotomie entre instructions officielles et situations didactiques. La période de la guerre mise à part, c'est avec Marc Bloch en 45 que les mutations du monde requièrent une autre lecture de l'histoire, et l'adaptation d'une discipline scolaire, dont les contenus sont l'objet de vifs enjeux idéologiques. Le terme de leçon suggère une relative immobilité de l'enseignement, mais il possède en lui une pertinence et un sens qui a permis à l'auteur d'effectuer un travail, tant sur les pratiques sociales actuelles que sur les pratiques sociales passées. (Prix : 180,00 FF).

SAVOIE, Philippe. coord.

Les enseignants du secondaire, XIX^e-XX^e siècles : le corps, le métier, les carrières.

Paris : INRP ; Editions Economica, 2000. 751 p.
Index. € 13

Le premier tome de ce recueil rassemble l'essentiel de la réglementation concernant les statuts des différentes catégories qui ont composé le corps des enseignants du secondaire entre 1802 et 1914 : services, rémunérations, carrières, exercice du métier et conditions de vie à l'intérieur des établissements. (Prix : 420,00 FF).

THIERCÉ, Agnès.

Histoire de l'adolescence (1850-1914).

Paris : Belin, 1999. 329 p., bibliogr. p. 311-323.
(Histoire de l'éducation.) € 13

L'auteur pose la question : « Le XIX^e siècle a-t-il inventé l'adolescence ? ». Si le XIX^e siècle ne l'a pas inventée, il a créé le « modèle » adolescent. La seconde moitié du XIX^e siècle donne à l'adolescence sa signification moderne et forge la classe d'âge adolescente. La crise, l'encadrement, la puberté sont les trois éléments de la « formule de l'adolescence » dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Leur conjugaison est indispensable à l'apparition, à la définition de l'adolescence. Les garçons pubères de la bourgeoisie, furent les premiers à bénéficier d'un espace-temps de vie propre à leur âge, puis progressivement furent pris en compte celles et ceux qui en étaient exclus : les classes populaires et les jeunes filles. L'auteur montre comment la Troisième République et les Eglises ont permis, par leurs politiques d'encadrement, cet élargissement. Enfin, dernier thème abordé par l'auteur, la naissance d'une nouvelle science, la psychologie de l'adolescence. (Prix : 120,00 FF).

Éducation comparée

ARNOVE, Robert F. ed. ; TORRES, Carlos Alberto. ed.

Comparative education : the dialectic of the global and the local.

Lanham : Rowman & Littlefield Publishers, inc.,
1999. VI-434 p., ill., notes bibliogr. € 5

L'ouvrage a pour but d'attirer l'attention sur la nécessité d'unir ses efforts en termes de théorie, politique et pratique pédagogiques afin qu'une plus grande équité soit à l'œuvre en matière d'éducation, ce qui devrait contribuer à garantir paix et justice au niveau international. Pour ce faire, il offre en première partie un cadre théorique et méthodologique susceptible de permettre une étude internationale et inter-culturelle des systèmes éducatifs. Soulignant l'importance des divers modes de soutien financier et technique de ces systèmes, il propose de reconsidérer l'importance de l'État-Nation comme base de l'identité collective pour tenir compte des mouvements sociaux qui influencent profondément les changements de politique éducative. Une comparaison internationale des réformes entreprises est menée en deuxième partie pour illustrer ces considérations, particulièrement en Australie, en Grande-Bretagne et aux États-Unis. Enfin, la troisième partie met en évidence des traits communs et des évolutions convergentes autorisant le regroupement des modèles nationaux en différentes régions : l'Amérique latine, l'Asie, le Moyen-Orient, les anciennes républiques de l'Union Soviétique et des pays d'Europe centrale, l'Afrique. Des chapitres distincts sont consacrés à chacune de ces régions. (Prix : 626,00 FF).

CLARK, Burton R.

Creating entrepreneurial universities : organizational pathways of transformation.

Oxford : Pergamon Press, 1998. XVI-163 p., ill.
Index. (Issues in higher education ; n° 12.) € 14

L'auteur, professeur de sociologie à l'Université de Californie, explique dans ce livre comment cinq universités européennes dynamiques d'Angleterre, d'Écosse, des Pays-bas, de Suède et de Finlande, auprès desquelles il a enquêté entre 1994 et 1996, se sont transformées entre 1980 et 1995 pour exercer plus d'initiatives et obtenir plus d'indépendance. Les résultats de cette étude sont organisés selon deux perspectives : d'un point de vue tout à fait concret d'une part (études de cas au niveau institutionnel), selon des concepts généraux d'autre part, lesquels, présentés dans les chapitres introductifs et repris en conclusion, servent de schéma directeur pour tous les comptes rendus de cas. Comme ces concepts se révèlent applicables à tous les modèles universitaires à travers le monde, les cinq expériences racontées ici pourraient bien être une réponse efficiente au problème de l'inertie qui menace beaucoup de facultés modernes face à des pressions extérieures fortes.

Perspectives de l'éducation

Réflexions critiques sur l'éducation

ALLÈGRE, Claude.

Toute vérité est bonne à dire : entretiens avec Laurent Joffrin.

Paris : R. Laffont ; Fayard, 2000. 309 p. € 6

Répondant aux questions de Laurent Joffrin, Claude Allègre raconte les difficultés rencontrées pendant son ministère et dit tout ce qu'il ne pouvait dire quand il était ministre. Il est convaincu que l'enseignement de masse est devenu plus inégalitaire que jamais et que, dans le monde actuel, l'Université est au cœur de l'économie. Il souhaite que les parents exigent plus de pouvoir dans l'organisation de l'école et se désole que le SNES et les IUFM avec leur jargon aient contaminé l'Education Nationale. S'il n'est plus ministre c'est à cause du complot fromenté par les forces conservatrices du monde enseignant. Cependant, certaines réussites lui tiennent à cœur, comme celle d'avoir introduit l'enseignement de la philosophie dans les lycées professionnels ou d'avoir établi un pont entre Grandes écoles et Universités. Il nous fait part également de ce qu'est la vie d'un ministre et comment on le devient, ainsi que de ses opinions sur la marche du monde et son avenir... (Prix : 120,00 FF).

L'École et la démocratie.

Paris : PUF, 1999. 210 p., bibliogr. p. 187-208. (N° spécial : Philosophie politique ; 10.) € 5

Cet ouvrage rassemble neuf articles d'auteurs différents et quatre textes de Georges Sorel, Ferdinand Buisson, Frédérique Roussel et le plan Langevin-Wallon. Les auteurs sont unanimement contre les pédagogues et le pédagogisme qui envahissent l'école et qui sont responsables de la crise. Les documents sont là pour montrer à l'évidence que la crise scolaire ne date pas d'aujourd'hui. Les thèmes abordés sont les suivants : l'école est-elle réformable ? ; de l'école à l'Europe, mais en République ; institutions républicaines et effets scolaires pervers ; le pédagogisme ; école et société ; l'école et la technologie ; les arts plastiques dans l'enseignement supérieur ; Nietzsche scolaire. (Prix : 195,00 FF).

Eduquer : un métier impossible ?

Paris : Revue de philosophie et de sciences humaines, 1999. 176 p. (Le Portique ; n° 4.) € 5

Treize auteurs ont essayé de répondre à cette boutade : éduquer, métier impossible. Dans ses acceptions extrêmes, l'éducation peut être la manifestation la plus rigide de l'asservissement de l'homme par l'homme, ou le moyen le plus efficace d'ouvrir la personne au sujet auquel elle doit advenir. Tout projet de transmission inclut un procès d'intransmission convoquant l'oubli, le futile,

l'inaccompli et l'inadapté. Le métier d'éducateur peut être dit impossible, parce qu'il exerce dans la sphère incertaine du transfert. (Prix : 75,00 FF).

ELIARD, Michel.

La fin de l'école.

Paris : PUF, 2000. 136 p., bibliogr. p. 131-132. (Education et formation : Pédagogie théorique et critique.) € 23

L'harmonisation des systèmes scolaires européens tracée par les traités de Maastricht et Amsterdam se fonde sur un autre modèle que celui de l'exception française, particulièrement sur la laïcité. Après l'historique du long chemin accompli pour aboutir à l'École de la République, l'auteur affirme que la politique scolaire est aujourd'hui inspirée par les intérêts marchands, que s'il est de bon ton de critiquer l'école de J. Ferry, la seule finalité de l'école est celle d'instruire et de faire des citoyens libres. Une démocratisation incohérente, et les normes d'une économie de marché menacent l'institution scolaire et la République elle-même. Ce livre a pour objet de montrer quel est l'enjeu actuel des transformations en cours en France et en Europe dans le domaine de la scolarisation, en relation avec l'évolution du travail. Il s'adresse à ceux qui s'opposent à l'entreprise de dislocation de l'Instruction publique, et aux étudiants qui s'intéressent à certains aspects de l'histoire de l'École occultée par les manuels académiques. (Prix : 91,00 FF).

GAUBERT, Joël.

L'école républicaine : chronique d'une mort annoncée (1989-1999).

Nantes : Pleins Feux, 1999. 155 p., bibliogr. p. 153-154. € 5

De toutes les réformes qui depuis trente ans environ déferlent sur l'école, celle de Claude Allègre a eu pour mission de sommer l'école de « s'adapter » sous peine de repli sur soi schizophrénique. L'auteur, professeur de philosophie en classes préparatoires, rassemble ici les textes qu'il a écrits depuis la dernière décennie, pour montrer qu'il s'agit d'une conviction politique et non d'une provocation médiatique. Tous ces textes sont rassemblés selon des thèmes : quelle école pour quelle Europe ? Sept antithèses pour un enseignement de qualité, le tournant communicationnel de l'école, à propos de l'enseignement philosophique et de sa réforme, la citoyenneté au lycée, quelle réforme pour le lycée ? L'éducation pour quoi faire ? A propos de la réforme Allègre des lycées. L'auteur termine par sa volonté de reconstruire l'école républicaine. (Prix : 85,00 FF).

HIRT, Nico.

Les nouveaux maîtres de l'école : l'enseignement européen sous la coupe des marchés.

Paris ; Anvers (Belgique) : VO EDITIONS, EPO, 1999. 155 p., bibliogr. p. 143-155. € 5

L'auteur veut montrer qu'au-delà des particularités nationales, on retrouve, sur les axes essentiels des politiques éducatives menées dans les pays industrialisés, des orientations largement convergentes : le démantèlement de l'école publique. Ni le hasard, ni des effets de mode ne peuvent évidemment expliquer une si forte convergence des politiques éducatives. Faire de l'école une machine à couler les jeunes dans les moules du marché : telle est la stratégie, à peine cachée, du patronat européen. Une stratégie que le présent livre se propose de dévoiler et d'expliquer, dans l'espoir d'aider à mieux la combattre. (Prix : 85,00 FF).

IMBERT, Francis.

L'impossible métier du pédagogue : praxis ou poïésis. Éthique ou morale.

Paris : ESF éditeur, 2000. 172 p. (Pédagogies.) ³³ 12

La pédagogie persévère dans la croyance possible de tout maîtriser. Une approche didactique, pour être efficace, doit passer par la reconnaissance de l'élève comme sujet. Il faut que le maître repère les marques singulières du monde de l'élève pour y trouver des points d'appui. Les échecs pédagogiques le sont souvent pour des raisons sociales, familiales, scolaires, qui n'ont pu se faire reconnaître comme telles. Cet ouvrage se veut « traité de pédagogie » réhabilitant le pédagogue. Il s'adresse à quiconque veut comprendre ce qu'est éduquer et interroge également le questionnement engagé par Aristote, visant la différence entre praxis et poïésis, action et fabrication. Depuis plus de vingt ans, l'auteur anime plusieurs groupes en Seine-Saint-Denis auprès d'enseignants d'écoles maternelles et primaires, de membres de réseaux d'aide, se référant à l'enseignement d'Enid et Michaël Balint dont il rend compte dans le dernier chapitre. (Prix : 142,00 FF).

JAFFRO, Laurent ; RAUZY, Jean-Baptiste.

L'école désœuvrée : la nouvelle querelle scolaire.

Paris : Flammarion, 1999. 266 p. ³⁴ 5

L'école ne doit pas être un laboratoire, il nous faut retrouver les équilibres fondamentaux dont elle a besoin. Les attaques les plus virulentes viennent de la nomenclature de l'école, nous subissons une démocratisation du système éducatif que nous devrions plutôt construire, maîtriser. La soi-disant querelle entre les Anciens et les Modernes ne sert qu'à masquer les véritables enjeux. L'actuelle pédagogie est techniciste et il n'existe aucune évaluation du système éducatif pour juger ses résultats. Les enseignements laissés par Piaget et Freinet ont été dévoyés. Quant au savoir, il n'entre plus dans les IUFM où la pédagogie théorique enseignée s'est faite contre les savoirs et la culture. Livre polémique, ses auteurs n'ont rien contre la pédagogie mais contre le pédagogisme. (Prix : 80,00 FF).

LAGUERRE, Maxime.

Un autre regard sur l'éducation.

s. l. : Editions Management et Société, 2000. 97 p. (Libre Opinion.) ³⁵ 5

L'auteur nous propose dans cet ouvrage une autre vision de l'éducation. A l'heure actuelle, c'est le tout acquis qui domine, c'est-à-dire la formation de la personnalité grâce à l'assimilation de tout ce qui impose l'éducation parentale, le milieu social, l'éducation nationale. Cette vision, héritée des intellectuels du 17^e siècle, de Leibnitz et Condorcet au 18^e, induit la pensée qu'en donnant à tous les enfants les mêmes acquis, ils deviendront identiques. Cette manière de penser l'éducation a été relayée au 20^e siècle par les spécialistes de l'éducation qui pensent que l'école est un rempart contre la violence, l'exclusion, l'intolérance, et qu'elle permet d'accéder à la citoyenneté. L'auteur propose une éducation différente, intégrant la part de l'inné définitivement déterminé à la conception, et la part des acquis choisis par l'enfant. Il pense que nous faisons fausse route en voulant tous les enfants dans le même moule. Il propose une revalorisation de l'acquisition des connaissances par la pratique et du travail manuel basé sur la valeur professionnelle et l'efficacité dans le monde du travail : de son point de vue, cela serait préférable à l'obtention de diplômes. Dans ce schéma, l'école unique ne devrait exister que pour apprendre à utiliser les instruments de la communication. Son analyse va plus loin en dénonçant l'éducation nationale, comme instrument de la Fonction publique destiné à ne former que des fonctionnaires, où la place réservée aux créatifs, aux manuels, ne serait qu'un alibi, au service de la politique d'effacement des classes sociales par l'égalité des chances et d'intégration des populations multi-ethniques. (Prix : 79,00 FF).

MASSON, Olivier.

Tenir parole sur l'école : arguments pour un débat de société.

Paris : L'Harmattan, 2000. 396 p., bibliogr. p. 387-388. ³⁶ 31

L'auteur est professeur d'histoire-géographie depuis une dizaine d'années. Dans cet ouvrage, il s'interroge sur l'école, la crise qu'elle traverse, sur ses finalités, et son aptitude à se réformer. Trois parties structurent ce livre qui sont autant de réponses aux questions qu'il s'est posées. Premièrement, il pose cette question : pourquoi enseigner ? Trop souvent, les pouvoirs politiques indiquent aux professeurs ce qu'ils doivent enseigner en fixant les programmes. Les parents et les élèves émettent des demandes vastes et parfois contradictoires. L'auteur tente de cerner cette question des finalités de l'école en déclinant ses références : Emmanuel Mounier, Carl Rogers, Henri Wallon, Louis d'Hainaut, le scoutisme et les mouvements de jeunesse. Il s'emploie à réfléchir sur son métier, il envisage les attentes de l'opinion face aux enseignants et observe, témoigne du milieu enseignant en sociologue. Puis, dans une deuxième partie, il montre que l'Education nationale, loin de l'immobilisme qu'on lui prête volontiers, a toujours suivi l'évolution de la société à travers des réformes successives, et qu'elle a changé en intégrant des valeurs comme celle de l'entreprise par

exemple. Chemin faisant, il développe les problématiques qui ont sous-tendu ces réformes en montrant les différents points de vue qu'elles recouvrent. Les enseignants se sont adaptés avec un grand professionnalisme à tous ces changements, aussi l'auteur s'interroge sur l'histoire récente et son fil directeur. Quel est le sens de l'évolution en cours ? Dans quel sens allons-nous ? Face aux désenchantements manifestés par un certain nombre de collègues, l'auteur déduit de son expérience personnelle une réforme de l'Éducation nationale. Il propose une stratégie pragmatique partant des « marges », pour revenir vers le « centre » et rebondir vers les « extrémités », où se situent l'École élémentaire et l'Université. Il pense qu'une transformation est possible, avec tous les acteurs interagissant dans le système éducatif, grâce au travail en équipe, aux échanges réfléchis, à des mises en commun tranquilles et à la recherche d'une pédagogie plurielle (Prix : 170,00 FF).

TOZZI, Michel. coord. ; ROCHEX, Jean-Yves. coord.

Apprentissage et socialisation : Université d'été tenue en 1998 dans l'Académie de Montpellier.

Montpellier : CDDP Languedoc-Roussillon, 2000. 100 p., bibliogr. p. 99-100. (Documents actes et rapports pour l'éducation.) ✉ 22

L'ouvrage a été conçu à la suite d'un colloque coorganisé entre le CRAP-Cahiers Pédagogiques et l'IUFM de Montpellier, et à partir d'une conférence de J.Y. Rochex suivie d'une table ronde et de travaux d'ateliers. La problématique choisie concerne l'articulation entre la mission d'instruction (apprentissage), et d'éducation (socialisation), que l'école d'aujourd'hui doit penser et renouveler, ce qui permettra aussi la nécessaire recomposition de l'identité professionnelle de l'enseignant. Les intervenants ont sélectionné les idées essentielles comme le désir de savoir, la capacité à vivre ensemble, les principes qu'il faudrait appliquer en classe et dans l'établissement, ainsi que d'autres réflexions politiques et éthiques enrichies par de multiples entrées. Ils s'interrogent également sur cette intolérance qui agresse tout autre mode de socialisation que celui de l'école. (Prix : 80,00 FF.).

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

SAHA, Lawrence J. ed.

International encyclopedia of the sociology of education. Oxford : Pergamon, 1997. XIV-961 p., notes bibliogr. Index. ✉ 33

Cet ouvrage de référence, issu de l'« International Encyclopedia of Education », seconde édition révisée et augmentée d'articles nouveaux, fait le point sur l'état actuel de la sociologie de l'éducation, domaine de recherche en rapide expansion. La première partie traite des perspecti-

ves théoriques-théorie critique, approche marxiste, positiviste, postmoderniste, existentialiste, herméneutique, théorie de la reproduction, de la résistance... La seconde partie présente les divers sous-champs de la sociologie de l'éducation : différentes approches du curriculum, la sociologie de l'enseignement, de l'apprentissage, la sociologie de secteurs spécifiques tels que l'éducation des adultes, l'enseignement spécial... La troisième partie est consacrée aux méthodologies de la recherche. Les six sections suivantes examinent l'école en tant que système social, la condition des élèves, des professeurs, le rôle de la famille, les structures du système scolaire, les processus d'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Une dernière partie examine l'évolution des politiques éducatives, l'influence des nouvelles technologies, ce qui permet d'analyser la relation entre l'éducation et le changement social. (Prix : 267 \$US).

Sociologie générale

Sociologie et critique sociale

RHOADS, Robert A.

Freedom's web : student activism in an age of cultural diversity.

Baltimore : Johns Hopkins university press, 1998. XII-291p., bibliogr. p. 267-283. Index. ✉ 13

Les auteurs dressent le panorama des premières manifestations des années 60, période pendant laquelle les étudiants luttèrent majoritairement contre les inégalités sociales et raciales. La deuxième partie du livre est composée de cinq études de cas qui sont des analyses approfondies de luttes identitaires ayant pris des tournures différentes de celles des années 60. A présent, les revendications des étudiants sont non seulement raciales et ethniques, mais touchent également des secteurs aussi diversifiés que la place des femmes ou des homosexuels au sein de l'enseignement supérieur. La dernière partie de l'ouvrage traite de la prise de conscience collective de ces causes, particulièrement par le truchement d'internet, qui recueille des informations et des données sur ces manifestations. Ce livre est le fruit d'une réflexion phénoménologique sur l'activisme étudiant contemporain. (Prix : 378,00 FF).

Reflexions sur le monde contemporain, prospective

LORRAIN, Jean-Louis.

Les violences scolaires.

Paris : PUF, 1999. 127 p., bibliogr. p. 125-126. (Que sais-je ? ; 3529.) ✉ 5

L'auteur présente un état des lieux de la violence à l'école du point de vue du politique. Jean-Louis Lorrain est sénateur du Haut-Rhin et vice-président de la Commission des Affaires sociales du Sénat. Après avoir défini les manifestations des violences, l'auteur confronte l'avis des différents acteurs de l'éducation nationale et de leurs divers partenaires. Enfin, il propose quelques « réflexions provisoires » basées surtout sur la prévention. (Prix : 42,00 FF).

Sociologie de l'éducation

CRAHAY, Marcel.

L'école peut-elle être juste et efficace ? : de l'égalité des chances à l'égalité des acquis.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 456 p., bibliogr. p. 436-455. (Pédagogies en développement.) ☞ 23

L'objectif de cette étude est de rassembler le maximum de données empiriques permettant de concevoir un enseignement primaire et secondaire plus juste et plus efficace. Après avoir mené une réflexion critique sur les questions touchant aux principes de justice qui devraient, dans une perspective égalitaire, régner dans le système éducatif français, l'auteur se tourne vers ce qui constitue l'essentiel de l'ouvrage : l'examen de la littérature de recherche. Parmi les questions abordées : l'école peut-elle gommer les inégalités dues à l'origine sociale ? Quels sont les effets de la sectorisation ? Quels sont les effets de la spécialisation au niveau de la sixième, de la seconde ? Quel type d'organisation du système scolaire garantit le mieux l'équité éducative ? Comment l'école peut-elle gérer les différences individuelles face aux apprentissages ? Quel format d'enseignement adopter pour telle ou telle stratégie éducative ? Un chapitre est consacré à la pédagogie de la maîtrise dont la finalité est explicitement l'égalité des acquis. Ce bilan de recherches pédagogiques et sociologiques cerne les apports manifestement importants dans le domaine considéré puis dégage des propositions pour organiser un enseignement visant à l'égalité des acquis. Il identifie également les champs d'incertitude ou d'ignorance encore en place. (Prix : 230,00 FF).

DANTIER, Bernard.

Séparation ou désintégration de l'école ? : l'espace-temps scolaire face à la société. De l'opposition créatrice à l'adaptation destructrice.

Montréal ; Paris : L'Harmattan, 1999. 249 p., ill., bibliogr. p. 242-249. Index. (Logiques sociales.) ☞ 14

« Quels sont les rapports des représentations spatio-temporelles des agents de l'institution scolaire avec les principes fonctionnels de celle-ci et les conséquences de la politique publique d'éducation actuelle, et quelles améliorations l'étude de ces rapports permet d'apporter à cette institution et cette politique en particulier, et à la so-

ciété en général ? » C'est en ces termes que l'auteur pose la problématique qui sous-tend la recherche décrite dans ce livre. En utilisant l'espace et le temps comme moyens et objets d'analyse dans le domaine scolaire, et en s'appuyant sur trois types d'approche – historique, sociologique, épistémologique – cette recherche met en lumière l'état et les causes d'un dysfonctionnement radical entre l'institution scolaire et les politiques publiques d'éducation actuelles. La contradiction réside dans le fait que le fonctionnement interne de l'école est lié à un temps et à un espace fermés et en opposition permanente avec l'environnement social, et que l'erreur de la politique d'éducation actuelle est de lui imposer une ouverture à l'espace-temps social, en voulant l'adapter aux demandes des usagers scolaires et des acteurs de son environnement, ce qui détruit les structures nécessaires à l'enseignement. L'auteur préconise, pour remédier à cet antagonisme, de définir un véritable projet social qui permettrait l'ajustement de l'institution scolaire aux objectifs politiques d'éducation, puisqu'ils sont les deux faces d'un même processus social. (Prix : 140,00 FF).

DEROUET, Jean-Louis. dir.

L'école dans plusieurs mondes.

Paris : De Boeck ; INRP, 2000. 304 p., bibliogr. p. 289-290. (Pédagogies en développement.) ☞ 21

Le bien public défini au sommet est passé à l'établissement, et celui-ci doit construire sa cohérence en s'orientant entre des mondes différents. C'est l'échelon local qui définit le bien commun à l'intérieur d'un cadre national qui reste en France très prégnant. L'ouvrage propose une nouvelle méthode d'investigation des questions d'éducation fondée sur l'anthropologie des compétences des acteurs dégagee par L. Boltanski et L. Thévenot. Aujourd'hui, ces acteurs doivent passer d'un système de référence à un autre et faire converger différentes interprétations du monde sur des dispositifs communs, car le système éducatif change de modèle. Ce changement avec l'investigation des nouvelles compétences qu'il suppose est au centre du livre. (Prix : 195,00 FF).

FORQUIN, Jean-Claude.

Sociologie de l'Éducation : nouvelles approches, nouveaux objets. Second recueil de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie (1991-1998).

Paris : INRP, 2000. 433 p., notes bibliogr. ☞ 15

Ce recueil de douze notes de synthèses parues entre 1991 et 1998 fait suite à celui publié par Jean Hassenforder en 1990 (INRP/L'Harmattan). Le choix de rassembler une sélection de notes autour de la sociologie de l'éducation traduit l'importance que celle-ci a en France dans la recherche en éducation, et ce nouveau recueil est l'occasion de mettre en avant de nouvelles thématiques : l'école, la ville, l'intégration des minorités, la violence ; les aspects internes du fonctionnement des établissements : maîtres et métiers, lieux, élèves ; disparités entre carrières scolai-

res des filles et des garçons ; socialisation des émotions. Chacune de ces synthèses documentaires aux références internationales, due à un ou plusieurs auteurs, présente une information scientifique et bibliographique condensée et précise dans le champ considéré ; leur rigueur en fait « un des apports les plus originaux et les plus utiles de la *Revue française de pédagogie* ». (Prix : 180,00 FF).

SALISBURY, Jane ; RIDDELL, Sheila.

Gender, policy and educational change: shifting agendas in the UK and Europe.

London : Routledge, 2000. XIV-315 p., ill., notes bibliogr. Index. € 4

Cet ouvrage s'interroge sur les problèmes de différence de sexe, leur influence sur les politiques éducatives. La première partie examine les réformes de l'enseignement d'un point de vue féministe, dans le contexte hétérogène du Royaume-Uni (Écosse, Pays de Galles, Irlande du Nord...) et dans le cadre européen. La deuxième partie analyse le fonctionnement d'éléments précis de la réforme britannique en relation avec l'égalité des sexes, par exemple la création d'un Programme scolaire national (en partie obligatoire), l'évaluation (censée objective) des performances scolaires des garçons et filles. Elle évoque une nouvelle culture de l'école en matière d'identité sexuelle. La troisième partie étudie l'impact de la féminisation de la direction d'établissements et de l'administration scolaire. La dernière partie s'intéresse à ceux qui se trouvent en position marginale par rapport à la société « éduquée » donc compétitive. (Prix : 55£).

Inégalités d'éducation et structure sociale

BONJOUR, Pierre ; LAPEYRE, Michèle.

L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques: des intentions à l'action.

Toulouse : Erès, 2000. 269 p., bibliogr. p. 265-269. (Connaissances de l'éducation.) € 23

Cet ouvrage, fruit du travail de deux spécialistes des sciences de l'éducation, entend apporter des solutions concrètes au problème de l'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, en montrant que lors des déclarations d'intention, l'urgence est de passer à l'action. Les auteurs font de ce livre un instrument de réflexion philosophique et anthropologique et un instrument opératoire d'évolution et de guidance. La problématique, dans cet ouvrage, s'établit selon trois isotopies qui permettent de structurer sa complexité. L'isotropie philosophique éthique située au niveau anthropologique propose une réflexion sur un projet éducatif lié à une interrogation sur l'homme et la place faite aux personnes handicapées dans notre pensée. L'isotropie politico-idéologique situe le problème et la responsabilité des institutions et des différents acteurs. Pourquoi et pour qui intégrer ? Ces questions se posent en terme d'équité et de-

mandent une volonté d'insertion. Enfin, l'isotropie économique-sociale pose le problème en termes pratiques : faisabilité d'abord, tant au niveau de la guidance que du financement, crédibilité ensuite, grâce à l'évaluation. Le choix d'organisation triangulaire de cet ouvrage montre l'engagement civique pour une société démocratique et forte des valeurs de la République. (Prix : 150,00 FF).

Éducation, socialisation et cultures

FOTINOS, Georges ; FORTIN, Jacques.

Une école sans violences ?

Paris : Hachette Education, 2000. 384 p. (Pédagogies pour demain : Références.) € 23

Ce livre présente et analyse l'histoire de la perception de la montée de la violence dans les établissements scolaires et rend compte, en termes de recherches appliquées et de propositions d'action, d'expériences de terrain ayant prouvé leur efficacité. Cinq champs d'investigation ont été délimités : 1. – la recherche historique et l'analyse de textes réglementaires et de rapports sur la question produits par ou pour l'Éducation nationale. 2. – des initiatives spécifiques et locales en collège et lycée. 3. – la recherche scientifique appliquée à travers les démarches du Groupe académique de soutien et de prévention pour les adolescents (GASPAR) ainsi que le programme « mieux vivre ensemble » (école primaire). 4. – le point de vue de 5 praticiens partenaires (santé, justice, gestion locale, police, aide sociale). 5. – les positions et propositions des partenaires représentatifs du système éducatif (associations, fédérations, syndicats). Les réflexions, témoignages, analyses, réussites indiqués mettent tous en évidence la nécessité d'une démarche partenariale. Ils ont pour but de mettre à disposition des décideurs et des acteurs de terrain, les informations, inédites pour certaines, qui aideront à constituer un projet d'action construit. Conclusion : 12 principes et démarches pour passer à l'action. (Prix : 185,00 FF).

WOODS, Peter ; BOYLE, Mari ; HUBBARD, Nick.

Multicultural children in the early years: creative teaching, meaningful learning.

Clevedon : Multilingual matters, 1999. X-226 p., bibliogr. p. 210-219. Index. (Bilingual education and bilingualism ; 16.) € 23

A partir d'une investigation dans trois établissements d'enseignement maternel et primaire à public multiethnique, les auteurs tentent de mettre en lumière la façon dont les enfants et leurs parents d'origine diverse vivent leur première expérience de l'école et dont le Programme Scolaire National s'adapte à leurs différences. Ils étudient la façon dont les professeurs négocient les contradictions entre leurs convictions éthiques, les contraintes du système éducatif et les situations particulières de ces enfants. Ils analysent la difficulté pour eux d'intégrer un modèle d'élève typiquement britannique et les opportunités

qu'ont ces enfants d'apprendre de manière plus inventive (notamment en utilisant leur culture bilingue), malgré la rigidité graduellement plus forte des programmes officiels. L'importance de l'engagement des parents dans une coopération avec l'école et la communauté est soulignée, notamment en plébiscitant le processus de « partenariat d'enseignement », qui concernait en premier lieu des équipes d'enseignants. (Prix : 163,00 FF).

Sociologie des programmes et processus d'enseignement

DAVID, Miriam. ed. ; WOODVARD, Diana. ed.
Negotiating the glass ceiling : careers of senior women in the academic world.

London : Falmer press, 1998. XI-216 p., notes bibliogr. ☞ 6

Cet ouvrage part du constat qu'il y a beaucoup plus d'hommes que de femmes dans l'enseignement supérieur. Quels sont les handicaps que les femmes doivent surmonter pour accéder aux mêmes postes que leurs homologues masculins ? Les contributions, britanniques pour la plupart, grecque, américaine, allemande et norvégienne pour quatre d'entre elles, de femmes d'âges variés occupant ou ayant occupé des postes de responsabilité (professeurs, chercheurs, administrateurs) sont livrées au lecteur sous forme de témoignage, réflexion, récit de vie. Elles soulignent la nature des obstacles auxquels ces femmes se sont trouvées confrontées, afin de mieux distinguer les facettes de ce « plafond invisible » qui freine la promotion des femmes dans leur carrière universitaire. Ces éclairages multiples rendent compte également des changements sociologiques, culturels, économiques, organisationnels qui se sont déroulés au fil du temps depuis la Seconde Guerre mondiale. Les auteurs entendent servir la cause des femmes et contribuer à faire évoluer l'enseignement supérieur du XXI^e siècle.

GRIGNON, Claude.

Les conditions de vie des étudiants : enquête OVE 1997.

Paris : PUF, 2000. 532 p., notes bibliogr. (Politique d'aujourd'hui.) ☞ 11

Ce document présente les principaux résultats de l'enquête OVE de 1997. 150 questions ont été posées pour tenter de dresser un tableau des relations entre les genres de vie des étudiants français et leurs études, à mettre en comparaison avec les résultats de l'enquête de 1994 et ceux d'enquêtes étrangères (l'enquête allemande est régulièrement réalisée depuis 1951). Partant des conditions matérielles (logement, santé, alimentation) et du coût de la vie étudiante (question du financement, du budget), l'ouvrage présente ensuite les conditions de travail et les manières d'étudier – y compris les pratiques culturelles. Enfin, il propose une reconstitution des parcours des différentes catégories d'étudiants. (Prix : 178,00 FF).

ROBERT, André D. dir.

Les contenus d'enseignement en question : histoire et actualité. Actes du colloque de Saint-Brieuc, les 24 et 25 mars 1999, organisé à l'initiative du CDDP des Côtes d'Armor.

Brest : CRDP de Bretagne, 2000. 158 p. (Documents Actes et Rapports pour l'Éducation.) ☞ 21

Les contenus de l'enseignement ont toujours été l'objet de débats parfois vifs ; la question a été de nouveau posée en janvier 1998, à l'occasion de la consultation menée auprès des élèves et des enseignants des lycées et lycées professionnels sur le thème « Quels savoirs enseigner au lycée ? ». Le colloque organisé à Saint-Brieuc en mai 99, fut donc l'occasion d'enrichir les débats actuels notamment par une analyse historique. Trois thématiques se dégagent : les contenus d'enseignement : histoire et supports, puis la transmission des contenus : manuels et NTIC, et enfin des approches critiques des contenus d'enseignement, au regard de la sociologie, de l'analyse politique et de la didactique. (Prix : 120,00 FF).

Sociologie du milieu scolaire

BOYER, Régine ; CORIDIAN, Charles.

Modes de vie collégiens et lycéens.

Paris : INRP, 2000. 144 p. bibliogr. p. 143-144. ☞ 22

Qui sont les collégiens et lycéens des années 90 ? Quelle est leur vie dans et en dehors de l'école ? Leur univers culturel, leur rapport à la famille, l'argent... ? Après enquêtes, les études effectuées par des auteurs qui appartiennent à diverses disciplines révèlent des aspects surprenants allant à l'encontre des idées généralement admises. Le but de cet ouvrage est de proposer des synthèses et d'apporter des réponses sur ce métier bien peu étudié qu'est le métier d'élève. Chaque chapitre se termine par une riche bibliographie tandis qu'un tableau et des figures statistiques concluent le livre. (Prix : 78,00 FF).

CAMANA, Christiane.

Les instituteurs en crise : analyse sociologique.

Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation : Paris V, 1999. 2 vol. (3 tomes), 229 p. + 390 p. + 251 p. ☞ 61

Thèse dirigée par Michèle Metoudi, cette « analyse sociologique » se borne à l'étude de quatre cas d'instituteurs, entre simple remise en question et crise professionnelle, à partir des schémas décrits par Michael Huberman dans « La vie des enseignants ». Les quatre cas sont étudiés à travers des entretiens approfondis (entre 2 et 9) menés au long de l'année 1995, qui sont donnés intégralement en annexe dans volume 2 (les 2 tomes du volume 1 constituant l'analyse proprement dite). Selon l'auteur, le problème de connexion entre la position sociale d'origine et celle donnée par le métier est propice à la crise « huber-

manienne », laquelle va induire une recomposition et un changement dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant.

DEFRANCE, Bernard.

La violence à l'école.

Paris : Syros, 2000. 6^e éd. revue et augmentée. 170 p., bibliogr. p. 153-170. (Ecole et société.) € 5

Ce livre a été entièrement actualisé. Il intègre les résultats des dernières recherches et propose des stratégies pour agir et prévenir tenant compte des évolutions récentes, et des résultats de nombreux colloques. Il est destiné à tous les professionnels de l'éducation et aux parents sensibles aux problèmes de la violence à l'école. Alors que les médias et les gouvernants n'ont à la bouche que la violence de la jeunesse, l'auteur recentre sa problématique sur les causes et non sur les symptômes. Son propos est bien la mise en cause de l'institution elle-même, en dénonçant la violence de l'école. La thèse défendue depuis dix ans par l'auteur – qui ne rend pas l'école responsable de tout, et reconnaît la violence extrascolaire, économique, sociale et politique, dans de nombreuses banlieues – est de montrer qu'il est urgent de s'attaquer aux violences consubstantielles de notre système scolaire, qui quotidiennement agressent les élèves. Depuis 88, les analyses sur la question se sont multipliées et les travaux des sociologues permettent aux praticiens de prendre une mesure exacte, scientifique du phénomène. De même, l'analyse sociologique amène l'invention de solutions, et l'intervention de certains chercheurs dans des établissements particuliers a incité à une transformation des pratiques. Ce livre fait ressortir le rôle de l'école dans la formation des individus et montre que les générations montantes devront de plus en plus développer des capacités créatrices (techniques, scientifiques, artistiques) articulées aux enjeux éthiques. (Prix : 75,00 FF).

DELANNOY, Cécile.

Elèves à problèmes, écoles à solutions ?

Paris : ESF éditeur, 2000. 236 p. (Pédagogies.) € 12

Cet ouvrage a été écrit par l'auteur, ancienne formatrice MAFFEN, puis IUFM et ancienne rédactrice en chef des *Cahiers pédagogiques*. A l'heure où un nombre croissant de jeunes ne parvient pas à réussir à l'école, ni même à supporter l'école, des pratiques alternatives se sont mises en place dans un certain nombre d'établissements publics ou privés. Ce livre cherche à mieux faire connaître toutes ces expériences, en proposant enquête, analyse et prospective qui renvoient à une réflexion plus profonde sur l'école et ses mutations (maisons familiales rurales, fondation d'Auteuil, écoles Waldorf) et à leur évolution face aux problèmes actuels. La deuxième partie est davantage consacrée à l'analyse par l'étude des points de convergence et de divergence entre ces différentes structures et celles de l'Éducation nationale. La troisième partie propose des pistes pour l'avenir en s'interrogeant sur le contenu et la portée d'une réforme nécessaire, prenant en

compte les problèmes de coût, et la mise en place de formules scolaires, et des parcours scolaires réellement diversifiés. (Prix : 148,00 FF).

DOUDIN, Pierre-André. ed. ;

ERKOHEN-MARKÛS, Miriam. ed.

Violences à l'école : fatalité ou défi ?

Bruxelles : De Boeck & Larcier s. a., 2000. 380 p.,

bibliogr. p. 335-359. Index. (Pratiques pédagogiques.) € 23

La violence à l'école est devenue récemment (1960, États-Unis) un sujet de réflexion et la lutte contre la violence, une priorité dans de nombreux systèmes pédagogiques. Cet ouvrage est une synthèse des travaux actuels, écrite à l'intention des enseignants, des autorités scolaires, des spécialistes travaillant en milieu scolaire et des parents sensibilisés au phénomène. Ce livre, fruit de différentes contributions de spécialistes internationaux, fournit des principes généraux pour prévenir la violence, et des moyens d'intervention spécifiques pour agir sur le terrain. Les auteurs passent en revue les différentes formes de violence subies par l'enfant et ses conséquences sur son développement et la qualité de son intégration scolaire. Puis ils s'intéressent aux violences institutionnelles que l'école génère à l'égard de certains élèves. J. Pain se réfère au courant de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelle pour analyser le rôle de l'école dans une société en crise, où la violence devient une réponse ordinaire. Ils étudient ensuite les moyens d'intervention dans la classe et hors de la classe, soit au moyen de programmes renforçant les valeurs fondamentales et citoyennes, soit au travers d'actions en partenariat. L'ensemble de cet ouvrage dégage un certain nombre de consensus qui montrent le rôle de l'école en matière de prévention, la nécessité d'enrichir la formation des enseignants dans ce domaine, et la nécessaire collaboration de l'école avec les spécialistes, qui peut réellement aider à prévenir et gérer certaines violences. (Prix : 190,00 FF).

FERRAND, Michèle ; IMBERT, Françoise ;

MARRY, Catherine.

L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques.

Paris ; Montréal : L'Harmattan, 1999. 210 p., bibliogr. p. 189-200. (Bibliothèque de l'éducation.) € 11

Cette recherche présentée ici est le résultat d'une enquête réalisée sur 550 élèves (419 garçons et 131 filles) de l'École Normale Supérieure, entrés de 1985 à 1990, période qui voit la quasi-disparition des filles, dans les matières scientifiques, depuis la fusion en 1986 de l'ENS Ulm et de l'ENS Sèvres. Les auteurs ont choisi de s'interroger sur celles qui y avaient échappé, mais aussi sur les garçons ; en fait, sur des destins d'exception. Dans la lignée des travaux initiés par Bourdieu et Passeron, les auteurs ont mis l'accent sur l'importance des héritages familiaux dans la fabrication de l'excellence. (Prix : 110,00 FF).

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

Sociologie de la famille

NIMAL, Patricia ; LAHAYE, Willy ; POURTOIS, Jean-Pierre.

Logiques familiales d'insertion sociale : étude longitudinale des trajectoires de jeunes adultes.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 229 p., bibliogr. p. 210-223. (Pédagogies en développement.)
€ 11

Cet ouvrage présente une étude longitudinale qui analyse, sur une durée de 20 ans, la trajectoire de jeunes adultes âgés de vingt-cinq ans aujourd'hui. L'objectif général de cette étude est de comprendre le devenir d'une cohorte de jeunes, depuis l'école maternelle jusqu'à l'âge adulte à travers une approche historique qui analyse les déterminants psycho-sociaux de la trajectoire scolaire et permet d'observer le passage de l'insertion scolaire à l'insertion sociale et professionnelle. L'intérêt de l'étude est qu'elle se base sur des données en sociologie, psychologie, pédagogie, reposant sur des tests, des observations, des faits, ainsi que des récits autobiographiques, s'étalant sur une durée de 20 ans auprès d'une population variée. Cinq profils types représentatifs sont dégagés et décrits : les familialistes, les fonctionnalistes, les héritants, les contractualistes, les prothésistes. L'analyse qualitative historique retrace les parcours sociaux familiaux, scolaires, et personnels des jeunes et permet d'observer l'impact de la socialisation familiale sur le devenir des jeunes. Malgré l'évolution actuelle du système, et la désinstitutionnalisation de la famille, on observe que la cellule familiale demeure, pour une majorité d'individus, le premier lieu d'humanisation et de socialisation. (Prix : 195,00 FF).

POURTOIS, Jean-Pierre. ed.

Blessure d'enfant : la maltraitance. Théorie, pratique et intervention.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 296 p., notes bibliogr. (Questions de personne : Psychologie cognitive.) € 22

Cet ouvrage, fruit de nombreuses contributions, entend apporter des réponses pratiques et conceptuelles à toutes les personnes qui, sur le plan personnel ou professionnel, sont confrontées à des situations de maltraitance : médecins, enseignants, psychologues, magistrats... La spécificité de cette seconde édition est la prise en compte élargie des besoins éducatifs de l'enfant. Les études théoriques pluriréférentielles synthétisées dans cet ouvrage explicitent les différentes sources et composantes de la maltraitance. Cette approche transdisciplinaire permet d'envisager la maltraitance dans une perspective post-moderne. Elle montre que ce phénomène n'est pas uniquement une déviance-type des milieux défavorisés,

mais que s'imbriquent des facteurs prédisposants de type individuel, social, familial et culturel, à des facteurs environnementaux. L'analyse concrète de politiques d'intervention doit permettre aux intervenants sociaux de mieux analyser leurs démarches en fixant des objectifs, de formaliser leurs interventions par des moyens adéquats, et d'en mesurer la pertinence à travers une évaluation. (Prix : 210,00 FF).

Sociologie de la culture

MOLLIER, Jean-Yves. dir.

Où va le livre ?

Paris : La Dispute, 2000. 283 p. Index. € 5

Sous la direction de Jean-Yves Mollier, des spécialistes du livre, de la lecture, de l'édition et du monde des bibliothèques se sont réunis pour écrire cet essai construit autour de trois axes : l'économie du livre, les résistances et les mutations de l'édition, les acteurs du livre. L'ambition de cet ouvrage est d'offrir à chacun, qu'il soit spécialiste du livre, étudiant, enseignant ou simple lecteur, des outils et une documentation d'ordinaire dispensés afin de se repérer dans le monde du livre et de l'édition. L'économie du livre, dans une nation au passé littéraire prestigieux et envié, est étudiée à travers l'évolution du système éditorial français depuis le milieu du 18^e siècle jusqu'à nos jours. Une mise en perspective internationale de l'édition française est proposée par une vision renouvelée des éditeurs – des plus gros (Hachette Livre, Vivendi-Havas) aux plus petits – jusqu'aux circuits de distribution et aux libraires. L'observation des mutations et des résistances de l'édition française permet d'observer un dynamisme dans le domaine de la littérature de jeunesse, dans la renaissance des maisons d'éditions régionales et dans les clubs de livres. Enfin les auteurs s'interrogent sur les acteurs du livre, auteurs et lecteurs, le devenir des bibliothèques avec la perspective du prêt payant, la mise en cause de la loi Lang avec la vente par Internet et la nouvelle législation européenne, et l'attente de tous ces partenaires que l'État légifère. (Prix : 130,00 FF).

ROBINE, Nicole.

Lire des livres en France : des années 30 à 2000.

Paris : Electre, 2000. 262 p., bibliogr. p. 257-260. (Bibliothèques.) € 13

L'interrogation fondamentale posée dans cet ouvrage qui actualise la thèse d'État de l'auteur concerne les réactions réciproques de la société et de la lecture des livres. Lecture professionnelle, pratique, de rêve ou de survie, la lecture des livres s'inscrit dans le temps et les activités de la quotidienneté. La presse et les médias audiovisuels la relayent dans ses fonctions. L'ont-ils évincée, remplacée, transformée ? La recherche privilégie l'enquête psychosociale qui utilise majoritairement les techniques de l'entretien et du questionnaire. La trame de cette étude est donc le discours daté des rapports d'enquêtes régulé par les idéolo-

gies, par la succession des modes intellectuelles et le mouvement des idées. A travers ces enquêtes se dessine l'évolution de l'accès à la lecture. La démocratisation sociale et culturelle engendre-t-elle forcément l'accroissement des pratiques de lecture ? La nouvelle culture de modernité a-t-elle modifié les goûts de lecture des publics, jeunes ou adultes ? Enjeu de pouvoir dans l'histoire, la lecture est-elle restée un enjeu politique à la fin du XX^e siècle ? Quel est l'avenir de la lecture ? (Prix : 250,00 FF).

Anthropologie, ethnologie

DELORY-MOMBERGER, Christine.

Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation.

Paris : Anthropos, 2000. XVII-289 p., bibliogr. p. 277-285. (Exploration interculturelle et science sociale.) 4

L'objet de cette étude est de mettre en relation des formes discursives et matérielles sur lesquelles l'individu tient une parole sur lui-même, avec l'état et les conditions de la société à laquelle il appartient. Le lecteur est conduit à réécrire les usages contemporains de l'histoire de vie dans une généalogie multiforme dont l'auteur retrace les principaux moments collectifs ou individuels. De l'Antiquité à la fin du XVIII^e siècle : la cité, la divinité, la religion, le pouvoir royal imposent au sujet leur finalité propre. Du XVIII^e siècle jusqu'aux récents développements des sciences sociales et de la formation : le sujet se découvre comme étant à lui-même sa propre origine et sa propre fin. La problématique et les effets attendus des formations centrées autour des récits de vie sont exposés : l'histoire de vie en formation se propose d'offrir un cadre expérimental et méthodologique pour aider l'homme à faire de sa vie une histoire, à se construire comme sujet et à devenir ainsi l'auteur de son passé et de son avenir. (Prix : 165,00 FF).

Anthropologie, ethnologie et éducation

ERNY, Pierre.

Ecoliers d'hier en Afrique Centrale : matériaux pour une psychologie.

Paris : L'Harmattan, 1999. 287 p., bibliogr. p. 275-283. (Études africaines.) 13

Pierre Erny, chercheur et enseignant au Congo au cours des années 60 et 70, a rassemblé des observations rédigées à partir de matériaux laissés par des écoliers et étudiants sous forme d'extraits de biographies, de témoignages, de dessins. L'objectif est de repérer les thèmes dominants de leur univers mental au sein d'une société matrilinéaire régie par le droit commun, adepte de la sorcellerie, pratiquant le culte des ancêtres et les rites d'initiation. On découvrira la représentation des milieux familial, scolaire,

urbain et villageois dans lesquels ces jeunes évoluent, leurs aspirations écartelées entre société traditionnelle et modèles européens. L'auteur éclaire cette approche psycho-ethnologique de commentaires resituant les contextes politique et sociologique dans lesquels s'inscrivait la scolarisation. Il évoque les effets de l'acculturation sur la famille, la morale, la vision manichéenne et ambiguë de l'homme blanc. Il analyse les répercussions de l'hétérogénéité culturelle sur la personnalité des jeunes générations et les conséquences de l'interprétation des cultures. (Prix : 150,00 FF).

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Économie

Économie de l'éducation

MINGAT, Alain ; SUCHAUT, Bruno.

Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative.

Buxelles : De Boeck & Larcier s. a., 2000. 308 p., bibliogr. p. 289-292. (Pédagogies en développement.) 4

Cet ouvrage, écrit par deux spécialistes de l'économie de l'éducation, couvre un champ jusque-là inexploré. Deux raisons majeures ont contribué à sa réalisation : en premier lieu, la nécessité d'une analyse des principales questions de politique éducative, tant par les responsables politiques des pays concernés, que par ceux des agences d'aide au développement. En second lieu, dans bon nombre de pays africains, les stratégies de développement des systèmes éducatifs suivies depuis la période des indépendances montre ses limites et tous les partenaires de l'éducation s'accordent sur le fait de penser qu'il est temps de « faire autrement ». Les auteurs abordent cette question dans une perspective analytique et factuelle - distincte de la synthèse - par le biais de la discipline économique, et dans une perspective comparative. La quasi-totalité des pays de l'Afrique sub-saharienne, francophones et anglophones, dont la population dépasse deux millions d'habitants, sont concernés par cette étude, ainsi que tous les pays du monde hors Afrique, dont le PIB par tête est inférieur à 2 000 dollars américains. Dans les sept chapitres qui composent cette recherche, des aspects particuliers du fonctionnement des systèmes éducatifs sont abordés : les aspects macro-économiques, la mesure des coûts, la qualité de l'éducation, l'organisation scolaire, les carrières scolaires, l'efficacité et les relations entre sphère éducative et productive, le fonctionnement des systèmes, la gestion administrative et pédagogique.

En conclusion, des priorités d'action en matière de politique éducative sont proposées, qui s'appuient sur des constats et des analyses originales. (Prix : 210,00 FF).

YORKE, Mantz.

Leaving early: undergraduate non-completion in higher education.

London : Falmer press, 1999. XI-163 p., ill., bibliogr. p. 151-158. Index. ☞ 14

L'ouvrage part du constat que le nombre d'étudiants n'achevant pas leur cursus est important mais minimisé par les pouvoirs publics et les équipes de recherche, surtout en Europe et en Australie, pour des raisons essentiellement politiques (occulter le gaspillage financier). Cependant, si ce phénomène préoccupe les gestionnaires, il reste difficile à appréhender en raison des différents aspects qu'il peut prendre : un étudiant qui change d'université est ainsi comptabilisé comme ayant arrêté ses études par sa faculté d'origine, ce dont on ne peut tenir compte au niveau national. De même, comment comptabiliser les étudiants à mi-temps et ceux qui doivent interrompre temporairement leur cursus ? L'ouvrage tente de répondre à ces questions en abordant trois problèmes : les causes d'interruption du cursus ; son coût pour le contribuable ; l'utilisation de son ratio comme indicateur de performance et les conséquences qui en découlent (les mesures envisageables pour le baisser). (Prix : 45 £).

Politique

Sciences politiques en éducation

HANHART, Siegfried. ed. ; PEREZ, Soledad. ed.

Les multiples facettes de l'efficacité en éducation.

Fribourg (Suisse) : Ed. universitaires Fribourg, 1999. 237 p., notes bibliogr. ☞ 15

Cet ouvrage qui traite de l'efficacité en éducation rassemble de nombreux textes rédigés par des universitaires et chercheurs spécialistes en économie, sociologie, et sciences de l'éducation. Il se scinde en deux parties : la première ayant trait à l'analyse de l'efficacité des politiques et des systèmes de formation ; la deuxième portant sur celle des processus d'apprentissage et des modes de formation. Dans cette première partie, différents exemples montrent l'importance des choix en matière d'éducation à travers des évaluations de projets nationaux et internationaux, des articles concernant la parité homme-femme en éducation, la compréhension entre les peuples, et des études de cas en Europe et en Afrique. La deuxième partie, centrée sur l'efficacité des processus d'apprentissage et des modes de fonction, permet l'analyse de l'efficacité des matières scolaires en mesurant les « outputs », propose un regard sur la réforme de l'enseignement des langues secondes en Suisse, l'évaluation des modèles d'apprentissage dans les nouvelles technologies

de l'information, et une analyse des coûts de la formation des apprentis pour les entreprises privées en Suisse. L'efficacité en éducation est ainsi observée à travers de multiples facettes. (Prix : 223,00 FF).

KOUBI, Geneviève. dir. ; GUGLIELMI, Gilles J. dir.

L'égalité des chances : analyses, évolutions, perspectives.

Paris : La Découverte, 2000. 267 p., notes bibliogr. (Recherches.) ☞ 14

Cet ouvrage, consacré à l'égalité des chances dans le domaine juridique, recherche l'origine de ce concept aux fondements indéterminés puis sa mise en application concrète dans les systèmes juridiques et sociaux contemporains à travers différents exemples. Des contributions de spécialistes donnent une approche sociologique, philosophique et anthropologique à cette recherche située au cœur de la réflexion des politiques publiques. Ce livre rappelle le sens de la notion d'égalité en droits, et l'introduction de la notion d'égalité des chances qui, dans le domaine juridique, a affecté la lecture du principe d'égalité, l'a transformé en principe de non-discrimination, puis de discrimination positive, puis d'égalité des droits, et enfin d'égalité des chances. Les auteurs montrent combien le principe d'égalité est difficile à mettre en œuvre dans les systèmes juridiques et sociaux des sociétés démocratiques, et comment le « principe de différence » doit être utilisé avec mesure dans des champs d'application bien définis. (Prix : 179,00 FF).

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychologie du développement

Psychologie de l'enfant

BAUTIER, Élisabeth ; ROCHEX, Jean-Yves.

Henri Wallon : l'enfant et ses milieux.

Paris : Hachette Education, 1999. 142 p., bibliogr. p. 133-142. (Portraits d'éducateurs.) ☞ 4

Ce livre est une introduction à l'œuvre d'Henri Wallon. Il propose tout d'abord des éléments biographiques qui permettent de saisir, à travers les grandes étapes de sa vie, l'évolution de ses préoccupations de savant engagé. Il expose les orientations majeures de son travail théorique : d'une part, sa conception du psychisme et de son évolution, « surgissant des rapports réciproques entre le biologique et le social » ; d'autre part, le rôle essentiel des émotions dans la construction psychologique ; enfin, le rôle joué par le langage dans l'activité de connaissance. L'ouvrage synthétise, en un nombre réduit de pages, ses conceptions pédagogiques et notamment son rôle dans le

mouvement de l'éducation nouvelle, ses apports à la pensée sur la démocratisation de l'enseignement. Neuf textes, extraits des ouvrages les plus importants d'Henri Wallon, permettent au lecteur de se familiariser avec une écriture très particulière et parfois ardue. (Prix : 64,00 FF).

Psychologie de l'adolescent

Amour et sexualité à l'adolescence.

Toulouse : Erès, 1999. 110 p., notes bibliogr. (Dialogue ; 146.) € 14

Revue trimestrielle publiée par l'Association française des centres de consultation conjugale. Au sommaire de ce numéro : Le sexuel comme enjeu de l'adolescence (G. Neyrand) ; Les amours adolescentes entre révélation et blessure intime (D. Le Gall) ; Le premier rapport sexuel : de l'idéal au désastre (D. Le Gall et C. Le Van) ; De la croyance au couple à la réalité de l'amour (S. Lesourd) ; Nathalie ou le désir en silence (F. Moreau) ; Adolescence et maternité (B. Guettier) ; L'éducation sexuelle et affective : quelles difficultés ? (F. Payen) ; Mixité et sexualité dans les institutions éducatives pour adolescents (P. Kammerer) ; L'adolescent et les médias : Rambo, une clé d'entrée dans la lignée paternelle chez un adolescent (M. Rodriguez-Martins). (Prix : 97,00 FF).

Processus d'acquisition, activités cognitives

BOISVERT, Jacques.

La formation de la pensée critique : théorie et pratique.

Bruxelles : De Boeck Université, 1999. 152 p., bibliogr. p. 146-151. Index. (Pratiques pédagogiques.) € 22

Jacques Boisvert, qui enseigne la psychologie au Québec, nous invite dans cet ouvrage, à la fois théorique et pratique, à une réflexion sur la formation de la pensée critique chez les élèves. Ce défi pour les responsables de l'éducation s'est cristallisé aux États-Unis depuis une quinzaine d'années par un renforcement de la formation à la pensée critique, pensée parvenue à une très grande rigueur intellectuelle. Les moyens pédagogiques existent, mais peu d'enseignants les utilisent. Dans cet ouvrage, l'auteur présente les stratégies d'enseignement et les programmes de formation élaborés par les éducateurs et transmet de l'information sur la pensée critique. Sa nature est définie, selon trois angles complémentaires - stratégies de pensée, investigation, processus - ainsi que les principales conceptions répandues dans l'éducation, ce qui renvoie au rôle de l'école. L'enseignement s'appuie sur les principes tirés de la recherche et de la pratique en éducation portant sur le développement de la pensée critique et des exemples concrets de stratégies d'apprentissage sont proposés. L'évaluation

conclut cet ouvrage en présentant les principales méthodes existantes et quelques-uns de leurs outils : tests à choix multiples, observation des élèves, entrevue et textes rédigés par les élèves. (Prix : 160,00 FF).

MARKHOFF-LEBRUN, Colette.

Le gâchis est-il inéluctable ? : difficultés d'adaptation scolaire et perturbations du fonctionnement cognitif.

Reims : CRDP de Champagne-Ardenne ; CNDP, 1999. 335 p., bibliogr. p. 333-335. € 23

Cette recherche-action (1992-1995) a été menée conjointement par C. Markhoff-Lebrun et des maîtres de l'AIS (Adaptation, intégration scolaires) dans le cadre du Plan départemental de Formation continue sur le thème des retards scolaires en Martinique afin de trouver des solutions pour réduire le nombre d'élèves en situation d'échec accédant au collège sans avoir maîtrisé les apprentissages fondamentaux. L'étude, réalisée à partir d'observations cliniques et d'entretiens, a porté sur une population choisie à l'entrée et à la sortie du premier cycle. La recherche s'est effectuée sur les axes suivants : comment l'enfant entre ou non dans le jeu scolaire, comment se forment les attitudes d'apprentissage ? Comment l'appréhension symbolique du monde intervient dans la pensée rationnelle ? Comment les interactions avec le milieu social et avec les éducateurs élaborent et modifient les représentations des enfants et influencent leur développement cognitif ? La première partie de la recherche présente le développement des possibilités d'apprentissage chez les enfants en retard scolaire (motivation, langage, raisonnement logique) illustrée d'exemples. La deuxième partie expose des types d'action de prévention précoce avec les élèves de petite et moyenne section de maternelle. La conclusion énonce des propositions et des réflexions pour une meilleure adaptation scolaire. (Prix : 120,00 FF).

Processus, modalité d'acquisition

Apprentissage

KAIL, Michèle. dir. ; FAYOL, Michel. dir.

L'acquisition du langage : de la naissance à trois ans.

L'acquisition du langage : au-delà de trois ans.

Paris : PUF, 2000. 288 p., notes bibliogr. (Psychologie et sciences de la pensée.) € 15

Le premier volume rassemble des contributions consacrées à l'émergence du langage chez le bébé et le jeune enfant : le fonctionnement cérébral et les bases biologiques de l'acquisition du langage, la perception et la production de la parole avant 2 ans, la constitution du lexique, l'acquisition de la phonologie et le linguisme précoce ; enfin l'analyse du contexte social interactif et les diverses pathologies du langage. Le deuxième volume, qui rend compte des acquisitions langagières, des principaux aspects de l'apprentissage de l'écrit au-delà de 3 ans ainsi

que de la plasticité des systèmes qui les supportent, est au cœur des modèles théoriques actuels. Ces modèles intègrent les données issues des comparaisons interlangues, interindividuelles et de la pathologie. Réunissant des spécialistes du domaine, ces deux volumes, outils de réflexion et d'information, s'adressent aux étudiants des 2^s et 3^s cycles ainsi qu'aux enseignants et étudiants des IUFM, aux enseignants et chercheurs de psychologie, de linguistique, aux professionnels de l'éducation et de la médiation. (Prix : 188,00 FF).

LANNOY, Jacques-Dominique. dir. ; FEYEREISEN, Pierre. dir.

Qu'est-ce donc qu'apprendre ?

Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1999. 255 p., ill., bibliogr. p. 239-255. (Textes de base en psychologie.)
15

Cet ensemble de textes présente les théories de l'apprentissage et confronte les différents points de vue en ce domaine en s'appuyant sur des travaux désormais classiques comme des recherches plus récentes de la psychologie cognitive. Le parcours suivi est le suivant : le débat conditionnement-représentation cognitive (Tolman) et les controverses qu'il suscite aujourd'hui (Dickinson), puis l'illustration de la nécessité d'introduire des constructions cognitives pour rendre compte de l'application à la pathologie d'études sur le conditionnement (Maier), le rappel de ce que fut l'introduction de variables intermédiaires (Hull), la révocation de la question de la nécessité ou non des théories de l'apprentissage (Stirner) ; enfin l'apprentissage par imitation d'un modèle, son application à la violence au cinéma et à la télévision (Bandura) suivi de la reprise de la discussion sur l'empreinte : qu'est-ce qu'envisager l'apprentissage dans une perspective éthologique ? (Batescu). Cet itinéraire vise à permettre aux praticiens des sciences de l'éducation de comprendre comment se produisent les changements dans les conduites d'élèves. (Prix : 159,00 FF).

Activités cognitives

LA BORDERIE, René ; SEMBEL, Nicolas ; PATY, Jacques.

Les sciences cognitives en éducation.

Paris : Nathan, 2000. 128 p., bibliogr. p. 125-127. Index. (128 ; Série Education.) 4

Dans toute relation d'enseignement, un certain nombre de paramètres sont mis en jeu dans le dossier de l'action cognitive, sans qu'on les distingue forcément car trop implicite, « instinctive ». Ils concernent l'environnement social et ses interactions, les processus de communication, et les neurones. Il est important de les connaître et de savoir comment ils fonctionnent, afin de mieux comprendre comment les élèves apprennent, mémorisent, comment ils développent leur intelligence, comment les enseignants peuvent les aider et les accompagner. Ce petit

ouvrage de la collection 128 apporte un certain nombre d'informations, afin de mieux comprendre ce que sont les sciences cognitives et l'usage que l'on peut en faire dans le domaine de l'éducation pour mieux intégrer les élèves « en difficulté ». Reprenant cette approche de l'acte de cognition où on apprend dans une situation donnée, par un travail sur des signes, avec notre cerveau, l'ouvrage s'articule autour de trois parties. La première partie développe le contexte social dans lequel s'effectue la cognition (famille, média, école). La deuxième partie aborde la nature même de la médiation sémiotique par la nature des actes de communication ; enfin, la troisième partie traite du cerveau et de son fonctionnement. (Prix : 52,00 FF).

Compréhension, activités intellectuelles

GATE, Jean-Pierre. dir.

De l'éducation intellectuelle : héritage et actualité d'un concept.

Paris : L'Harmattan, 2000. 192 p., bibliogr. p. 178-183. (Psychologiques.) 4

Cet ouvrage, consacré à l'éducation intellectuelle, est le fruit d'une réflexion collective menée par différents professeurs et chercheurs en sciences de l'éducation, professant pour la plupart dans l'Ouest de la France. Leur objectif est de montrer que nos réflexions actuelles en matière d'éducabilité de l'intelligence sont plus que jamais d'actualité par leur sens et leur portée pédagogique. Elles trouvent leurs sources et leurs racines chez les grands philosophes du 16^e et 17^e siècle, tels que Montaigne et Comenius, puis dans l'approche phénoménologique qui, de Brentano à Husserl, a inspiré des courants de pensée contemporains comme celui de La Garanderie avec la gestion mentale. Par la suite les travaux des psychologues Binet, Piaget et Vygotski ont montré que l'intelligence se développe dans un échange continu avec le milieu humain et que, pour cette raison, elle est éduicable. Ils ont ouvert la voie à l'éducation intellectuelle, notamment en liant développement cognitif et procédure d'apprentissage. L'exploration des recherches les plus récentes permet de mettre en avant dans cet ouvrage les travaux de Feuerstein où la pédagogie de la médiation se met au service de l'éducabilité de l'intelligence ; ceux de Perraudau qui montre comment accompagner la construction du raisonnement grâce aux A.R.L. (Ateliers de raisonnement logique), ceux de Jean-Yves Robin qui montre le rôle de l'expérience dans la formation des adultes, ceux de Christiane Jamet qui parle des contrastes de l'éducation intellectuelle à travers des perspectives psycho-pédagogiques. (Prix : 110,00 FF).

Études longitudinales (approche développementale)

ALCORTA, Martine.

Pratiques de brouillons et activités d'écritures : le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves.

Thèse de doctorat. Université de psychologie : Bordeaux 2, 1997. 324 p., bibliogr. p. 226-324. Index. € 14

Cette thèse se propose d'étudier des brouillons d'élèves pour comprendre à travers eux comment se gère la mise en œuvre de la production écrite tout au long du cursus scolaire, et ainsi appréhender la dynamique du processus d'écriture. La première partie, qui jette les bases théoriques de l'ouvrage, constitue une mise en perspective de ce qui, d'un point de vue phylogénétique et ontogénétique, fonde le recours au brouillon. Les brouillons sont ici considérés comme des médiateurs de l'activité langagière. L'auteur se réfère à une conception développementale dont l'ancrage se situe dans la théorie vygotskienne de la médiatisation des fonctions mentales par des instruments psychologiques. La deuxième partie vérifie dans quelle mesure l'introduction d'un instrument psychologique (le brouillon) dans une tâche (la production d'écrits) restructure cette tâche en agissant à la fois sur la nature des opérations en jeu mais aussi sur la redistribution de ces opérations et leur interrelation au cours de la réalisation de cette tâche. Cette analyse expérimentale est basée verticalement sur différents niveaux (école primaire, 4^e) et horizontalement sur des restructurations successives d'écrits. Cette étude peut permettre à des pédagogues de mieux saisir comment se développent les capacités d'écrit des élèves, du jeune scripteur au scripteur « expert ».

Personnalité, affectivité

Motivation

COVINGTON, Martin V. ; TEEL, Karen M.

Vaincre l'échec scolaire : changer les raisons d'apprendre. Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 165 p., bibliogr. p. 153-160. Glossaire. (Animer sa classe.) € 22

Une équipe d'universitaires et d'enseignants de l'Université de Berkeley en Californie, engagés dans des recherches appliquées, ont étudié le rôle que jouent les « incitants » dans l'apprentissage et la qualité de l'exécution du travail scolaire. La structure formelle des systèmes de notation et son impact sur la motivation les intéressent plus particulièrement. A travers de nombreux exemples d'activités autodirigées, ils nous montrent comment faire pour que les récompenses et les incitants encouragent l'apprentissage et la réflexion et permettent aux élèves de trouver la motivation dont ils ont besoin. Les notes et autres formes de rétribution sont nuisibles lorsqu'elles font

partie d'un jeu compétitif ; elles deviennent déclencheurs de motifs positifs d'apprendre dans le contexte d'un jeu équitable. Les auteurs proposent des moyens concrets de transformer le jeu compétitif en jeu équitable puis identifient les problèmes et les obstacles qui jalonnent ce processus de transformation. (Prix : 110,00 FF).

Psychologies appliquées

JUMEL, Bernard. dir.

Le travail du psychologue dans l'école : cas cliniques et pratiques professionnelles.

Paris : Dunod, 1999. 236 p., bibliogr. p. 231-236. Index. (Enfances.) € 23

Le rôle des psychologues scolaires a évolué et s'est affirmé comme une pratique clinique autonome et à part entière contribuant à une meilleure adaptation de l'enfant aux conditions de son développement au sein de la famille et de l'école. C'est à ce constat que nous convie cet ouvrage à travers les contributions de quatorze psychologues et enseignants, rendant compte d'observations dans lesquelles les praticiens ont été impliqués. Sont exposées les thématiques suivantes : la rencontre avec l'enfant (désordres névrotiques, inhibitions, troubles relationnels), l'adulte et le psychologue (travail en réseau, entretien avec les parents, un cas d'absentéisme), les modes d'intervention (aide thérapeutique, travail avec le groupe, l'enfant, la famille et l'école). Chaque cas est présenté avec les différentes méthodes employées comme les entretiens, les tests, l'anamnèse, assorti de réflexions sur la position du psychologue dans le choix des outils. (Prix : 160,00 FF).

Psychologie du travail

CLOT, Yves. dir.

Les histoires de la psychologie du travail : approche pluri-disciplinaire.

Toulouse : Octares, 1999. 224 p., notes bibliogr. (Travail ; 1996.) € 15

De la psychotechnique, à l'aube du vingtième siècle, à l'ergonomie, en passant par la psychopathologie et autres avatars du taylorisme, les différentes voies de la psychologie appliquée explorées jusqu'ici en France, jalonnées notamment par les œuvres d'Ignace Meyerson et Louis Le Guillant, contribuent à éclairer le présent. Les témoignages des acteurs du passé offrent ici une multitude de points de vue, qui permettent avant tout de prendre de la hauteur dans une réflexion sur la pratique de la psychologie du travail, plutôt que de présenter l'histoire d'une discipline scientifique. Des essais autour d'œuvres « classiques » font donc écho à des textes de nature autobiographique, suivis d'une tentative d'interprétation ébauchant des perspectives pour l'avenir. En particulier, le courant psychopathologie trouve un nouveau souffle dans la psy-

chologie cognitive et ergonomique, ainsi que dans le retour à la matérialité par la prise en compte des conditions sociales du sujet. (Prix : 160,00 FF).

Psychopathologie et thérapeutiques

DELIGNY, Fernand.

A comme asile : suivi de Nous et l'innocent.

Paris : Dunod, 1999. 252 p. (Enfances.) € 61

Fernand Deligny, ancien instituteur en hôpital psychiatrique, adepte de la pédagogie Freinet, a été à l'origine de la création d'une organisation expérimentale de cure libre pour adolescents psychotiques. Il a participé au mouvement de la thérapie institutionnelle accueillant dans des réseaux des enfants autistes envoyés par F. Dolto. Deligny a ainsi exploré une autre voie de prise en charge des autistes en dehors de l'enfermement les condamnant à l'irrécupérabilité. Par une observation de leurs gestes, il va donner sens à une forme de communication non verbale. L'ouvrage présente trois textes dont deux inédits retraçant l'expérience qu'il a menée dans les Cévennes, à l'écart du monde, avec cinq adultes prenant en charge des enfants autistes. Il est prétexte à de multiples réflexions sur le sens de la parole chez l'homme comme reflet d'un système social clos, sur les limites de la psychanalyse. (Prix : 140,00 FF).

LAPASSADE, Georges.

Regards sur la dissociation adolescente.

Paris : Anthropos, 2000. 244 p., notes bibliogr.

(Exploration interculturelle et science sociale.) € 61

L'auteur a rassemblé sept textes qui ont en commun de traiter des phénomènes de possession, dissociation psychologique, dédoublement de la personnalité, troubles de l'identification, survenus chez une population adolescente, des années 1720 à nos jours. En même temps sont présentées les différentes thérapies qui les ont accompagnés telles que exorcisme, transe, magnétisme, hypnose et cure psychanalytique. J.-Y. Rochex et R. Schérer, dans la postface, estiment qu'il faut interpréter ces états dissociatifs à la lumière du contexte social et historique dans lesquels ils se manifestent, et considérer la dimension collective de la réalité psychique individuelle. L'intérêt de l'ouvrage est de rendre compte des étapes historiques de la formation des concepts, de réhabiliter le paradigme de la dissociation, voire de s'interroger sur le travail freudien. (Prix : 140,00 FF).

Psychanalyse

FILLOUX, Jean-Claude.

Champ pédagogique et psychanalyse.

Paris : PUF, 2000. 128 p., notes bibliogr. (Education et formation, pédagogues et pédagogues ; 24.) € 4

Comment la psychanalyse peut-elle aider la pédagogie ? L'auteur examine en quoi les savoirs issus de la théorie et de la clinique psychanalytiques sont susceptibles d'application dans le domaine pédagogique. L'ouvrage évoque d'une part la façon dont ces savoirs peuvent orienter la pédagogie vers une prise en compte de « l'autre scène », la scène où œuvre l'inconscient dans le processus enseigner-apprendre, d'autre part la lecture faite par les chercheurs d'orientation psychanalytique de ce qui se passe dans le champ pédagogique. La réflexion, menée autour des axes suivants : - le jeu des désirs ; - les phénomènes transférentiels et contre-transférentiels ; - le pouvoir et le groupe-classe ; - la formation de l'enseignant, est suivie d'un groupe de textes parfois anciens, parfois inédits, qui prennent en compte tant des analyses de pratique que des résultats de recherche. L'ensemble s'adresse aux praticiens, aux formateurs et étudiants qui souhaiteraient faire le point sur les savoirs dans le domaine et confronter différents points de vue. (Prix : 52,00 FF).

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

Relations inter-individuelles

PAIN, Jacques.

La non-violence par la violence : une voie difficile.

Vigneux (Essonne) : Matrice, 1999. 283 p., bibliogr. p. 277-283. € 6

L'auteur a rassemblé des textes de cours, conférences, articles déjà publiés sur le thème de la violence, comme mode de relation humaine en milieu institutionnel où se jouent des rapports de pouvoir et de destruction, d'abus personnel. Le propos est dans un premier temps d'identifier et d'analyser les composantes de la violence dans le but d'apprendre à la détourner, à la maîtriser, à la retourner par la non-violence. L'acte violent y est défini en quatre dimensions : les contextes, la situation, les attitudes, le sujet dans son rapport à la violence. Essayant de dégager une pathologie et une thérapie pédagogique de la violence à partir de cas rencontrés au cours de son expérience au sein de formations (« stages violence ») ou dans des centres d'éducation surveillée, J. Pain ouvre des pistes du côté de la gestion des situations, du contrôle de l'angoisse, du rôle des émotions. Il préconise une éducation des attitudes et des comportements, s'appuyant par exemple sur la pratique des arts martiaux et des sports de combat comme exercice de la relation, espace de resocialisation, « épreuve projective et métaphore émotionnelle ». (Prix : 140,00 FF).

Psychosociologie de la famille, relations parents-enfants

BOSHI, Roger.

La prévention des troubles psychiques chez l'enfant et l'adolescent : quand faut-il intervenir ?

Paris : L'Harmattan, 2000. 105 p., notes bibliogr. (Technologie de l'action sociale.) € 6

Avec de nombreux exemples cliniques, l'auteur donne son interprétation de certains troubles psychiques et troubles du comportement chez l'enfant et l'adolescent, et en vient à poser cette question : pourquoi certains enfants réussissent scolairement, professionnellement, et pas d'autres ? Partisan d'une prévention précoce, il estime que plus tôt on dépiste et mieux on peut traiter, qu'il faut en finir avec ce mythe tenace qui veut qu'une mère possède la science infuse au sujet de son enfant, alors que dans la grande majorité des cas les troubles de l'enfant passent inaperçus dans leurs premières manifestations. Ce livre s'adresse aux jeunes, aux parents, et aux responsables qui ont en charge l'élaboration des mesures de prévention. (Prix : 65,00 FF).

Psychosociologie et éducation

CARDINET, Annie.

École et médiations.

Toulouse : Erès, 2000. 254 p., bibliogr. p. 247-251. (Trajets.) € 23

Cet ouvrage, issu d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation, traite du thème de la médiation. La médiation vise la réconciliation avec les autres ou avec soi-même. Elle est un instrument de régulation, restaurant la sociabilité, favorisant le changement. On la rencontre dans différents contextes : juridique, social, familial et scolaire. La problématique envisagée par l'auteur est la suivante : Y a-t-il une cohérence et une unité entre les divers usages et visages de la notion de médiation ? Qu'apporte-t-elle à l'éducatif et à la pédagogie ? La première partie tente de dégager la notion de médiation dans une approche historique et philologique, à travers différents domaines comme la philosophie, la théologie. Elle analyse ensuite ses représentations dans les champs social, familial et scolaire à partir d'expériences de médiations interpersonnelles et intrapersonnelles (groupes BALINT, AGSAS, PEI). La deuxième partie fait le point sur le concept de médiation et propose une pratique de la médiation à l'école, fondée sur le postulat de l'éducabilité et s'appuyant sur des programmes de médiation cognitive assortis d'exemples pratiques autour des relations interactionnelles entre enseignant, enseigné et savoir. (Prix : 150,00 FF).

Relation école-collectivité

BENTOLILA, Alain.

L'école face à la différence : actes X.

Paris : Nathan, 2000. 95 p. (Actes des entretiens Nathan ; 10.) € 22

Pour le dixième anniversaire des Entretiens Nathan, le thème choisi fait référence à un problème crucial qui se pose aujourd'hui dans la société française, à savoir : l'école face à la différence. Les quatorze intervenants sont d'origine intellectuelle et professionnelle très diverse afin de mieux saisir la multiplicité des problèmes. Les enfants sont différents, les enseignants sont différents, les pédagogies sont différentes, les milieux sociaux sont différents et l'école doit gérer toutes ces différences. Si les différences sont « un immense gisement de richesse », l'école républicaine a beaucoup de mal à les gérer en regard de ses propres principes, comme celui de l'unité. (Prix : 95,00 FF).

Relation parents-école

BASTIANI, John. ed.

Home-school work in multicultural settings.

London : David Fulton Publishers, 1997. VII-160 p., ill., notes bibliogr. Index. (Home and school, a working alliance.) € 4

Cet ouvrage collectif rend compte des diverses initiatives concernant les relations « école-famille » menées dans des écoles ayant une population multiethnique. Il traite plus particulièrement de l'importance du rôle des parents lorsqu'on les implique dans la vie scolaire de leurs enfants. Le développement de liens avec la famille doit être une priorité pour toutes ces écoles en raison de la nécessité d'expliquer aux parents étrangers le système éducatif du pays d'accueil et les bénéfices que leurs enfants peuvent en retirer. La communication avec les familles doit s'établir en des termes faisant sens pour elles. En fournissant aux parents l'occasion de voir le travail scolaire de leurs enfants, ceux-ci verront les progrès accomplis. Les stratégies efficaces au niveau de l'école et au niveau de la classe (notamment pour mieux connaître l'environnement communautaire de ces enfants et pour leur offrir des informations bilingues), sont passées en revue. (Prix : 13,99 £).

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

Technologies de l'information

VEGA, Josette F. de la.

La communication scientifique à l'épreuve de l'internet : l'émergence d'un nouveau modèle.

Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2000. 252 p., bibliogr. p. 245-252. (Référence.) ☞ 21

Quels sont le rôle et l'impact d'Internet et des nouvelles technologies de la communication dans l'échange scientifique ? Comment les chercheurs utilisent-ils différents modes de communication pour diffuser et échanger des informations scientifiques ? Y a-t-il une mutation en cours dans les façons de travailler et plus généralement dans la construction de la production scientifique ? A travers une enquête menée sur le terrain dans des laboratoires de physique théorique, l'auteur propose une lecture globale du système de communication tel qu'il fonctionne dans ce domaine scientifique. L'observation minutieuse des pratiques de communication des chercheurs a été complétée et actualisée par une analyse sociologique de l'ensemble des vecteurs de communication. L'auteur met en évidence une culture commune de l'échange, traditionnelle dans la communauté scientifique et une dynamique de changement dans les pratiques, opérée par l'utilisation des nouveaux outils de communication. (Prix : 180,00 FF).

Télévision

COHEN, Michèle. coord. ; MEYER, Manfred. coord.

Télévision éducative : que veut le public ?

Paris : CNDP, 2000. 130 p. (Documents Actes et Rapports pour l'Education.) ☞ 4

L'idée de chaînes thématiques pour l'éducation qui, il y a quelque dix ans encore, semblait problématique à certains, ne fait plus question aujourd'hui car la fréquentation de marchés audiovisuels montre qu'il existe une vraie demande de programmes éducatifs au niveau mondial. Quel ou quels public (s) pour cette télévision éducative et quels programmes adéquats diffuser pour répondre à leurs attentes ? Cette publication regroupe les contributions au débat de certains spécialistes de différents pays d'Europe dont la France, et du Canada au cours d'un colloque organisé à Munich par l'IZI (Centre international de recherche sur la télévision pour la jeu-

nesse et la télévision éducative). Dans leurs interventions, ils nous font part de certaines expériences réussies et de stratégies alors mises en place pour attirer le public. Des résultats d'études menées par les chercheurs spécialisés en télévision éducative concernant les goûts, les besoins, et les comportements du public sont également présentés ainsi que quelques réflexions et points de vue sur l'avenir de ce média. (Prix : 100,00 FF).

Cinéma

VRAY, Jean-Bernard. ed.

Littérature et cinéma : écrire l'image.

Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne, 1999. 220 p. ☞ 5

Les textes rassemblés dans cet ouvrage résultent d'un séminaire tenu au CIEREC en 1996-1997 qui a abouti au colloque « Littérature et cinéma : écrire l'image ». Entre la littérature et le cinéma s'ouvre un espace de jeu, s'entretissent des relations fructueuses explorées ici sur le mode de la fiction, du témoignage ou du commentaire par des créateurs (écrivains et cinéastes) et des universitaires. Le parti pris des universitaires a été d'envisager la relation littérature/cinéma et vice versa ; si la littérature peut être considérée comme une banque de données pour l'écriture cinématographique, le cinéma est devenu aussi un fonds nourrissant pour l'écriture littéraire. Les créateurs, quant à eux, ont préféré s'exprimer sous forme d'un texte de fiction personnel. Sont étudiés dans cette publication, des sujets aussi divers que : différences et richesses respectives de certaines œuvres littéraires (Marguerite Duras, Jean Giono, Juan Marsé, William Shakespeare, Juan Rulfo,...) et de leur adaptation ou de leur utilisation par certains cinéastes (Jean-Jacques Annaud, Jean Giono, Joseph Von Sternberg, Peter Greenaway, Kenneth Branagh, Arturo Ripstein,...) ; théâtre et cinéma selon Sartre, écriture filmique, ou encore, passage de l'écrit à l'écran. (Prix : 150,00 FF).

Études linguistiques spécifiques

Grammaire de texte et analyse du discours

ROULET, Eddy.

La description de l'organisation du discours : du dialogue au texte.

Paris : Didier, 1999. 223 p. (Langues et apprentissages des langues.) ☞ 31

Destiné aux enseignants et aux étudiants de littérature et de linguistique, cet ouvrage a pour but de les orienter vers l'acquisition progressive d'un instrument pratique d'analyse du discours. En effet, le discours occupe à l'heure actuelle dans les recherches et les débats en sciences humaines un rôle prédominant, qui reflète sa place dans

la vie sociale, que ce soit dans la pédagogie des langues maternelles et secondes avec un intérêt croissant pour les activités métalangagières ou le retour marqué du courant de l'éveil au langage. Or, pour les enseignants, ces développements soulèvent deux problèmes majeurs : un problème de représentation de ce qu'est le discours, et un problème d'instrument d'analyse. Il est donc urgent de passer d'une représentation phrastique ou aisément textuelle à une représentation discursive intégrant les dimensions linguistiques, textuelles et situationnelles, et de trouver des instruments d'analyse qui permettent de les étudier. C'est l'objet de ce livre qui consacre un premier chapitre à la place de l'analyse de l'organisation du discours dans les didactiques des langues et littératures maternelles et secondes, puis présente un instrument d'analyse illustré par l'étude de huit fragments de discours de type différent et de complexité croissante : de l'achat d'un livre à un dialogue romanesque. (Prix : 96,00 FF).

Rhétorique, argumentation

BRETON, Philippe ; GAUTHIER, Gilles.

Histoire des théories de l'argumentation.

Paris : La Découverte, 2000. 122 p., bibliogr.
p. 114-120. (Repères ; 292.) € 4

Les théories de l'argumentation portent toutes sur le même objet d'ensemble : l'opération ou le processus suivant lequel sont fournies des raisons pour convaincre un interlocuteur ou un auditoire, ou encore les unités mêmes de cette opération ou de ce processus, les arguments. Au-delà de cette matière commune, les théories de l'argumentation présentent entre elles des divergences liées à la définition de l'argument, sa liaison à la rhétorique, sa relation à la logique et son incidence éthique. L'ouvrage explicite ces différences entre les principales théories telles qu'elles ont émergé à travers le temps, de l'Antiquité gréco-romaine jusqu'à la période contemporaine en Europe et en Amérique du Nord. Les auteurs s'accordent pour regretter l'absence d'un enseignement solide et structuré de l'argumentation s'appuyant sur une large culture générale et soucieux d'utilisation pratique. (Prix : 49,00 FF).

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Corps humain

Rythmes biologiques

TESTU, François.

Chronopsychologie et rythmes scolaires.

Paris : Masson, 2000. VIII-133 p., bibliogr.
p. 117-129. Index. € 21

Les recherches expérimentales présentées dans cet ouvrage relèvent de la chronopsychologie et ont pour but de mieux cerner les variations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle de l'élève du point de vue des performances. Elles visent à élargir la connaissance des rythmes des élèves et à tenter d'expliquer les fluctuations périodiques de certains sujets. Dans la première partie sont présentés des éléments de chronobiologie (les rythmes scolaires, leur nature et leurs applications) et de chronopsychologie (variations périodiques de performance, rendement, comportement). La seconde partie s'intéresse aux rythmes de l'enfant ; elle met en évidence des fluctuations significatives dans les activités scolaires au cours de la journée, les facteurs influant sur les rythmes scolaires et ceux qui sont susceptibles d'expliquer la présence et le profil des variations périodiques de l'activité intellectuelle. Pour terminer, l'auteur étudie l'influence de l'aménagement des temps scolaires et extrascolaires sur les rythmes de vie de l'enfant et formule le souhait que d'autres travaux permettent de préciser comment l'environnement spatio-temporel et celui des adultes influent sur le comportement et les rythmes des élèves. (Prix : 195,00 FF).

Santé, éducation sanitaire et prévention

Santé physique, médecine scolaire

LAGARDÈRE, Marie-Laure ; LAGARRIGUE, Claude ; DIDIER-COURBIN, Philippe et al.

Rapport sur le dispositif médico-social en faveur des élèves.

Paris : IGAS ; IGAEN, 1999. pag. mult., bibliogr. en annexe. € 23

La mission conjointe IGAS et IGAEN a procédé à un état des lieux concernant la santé des jeunes et sa prise en charge par l'institution scolaire. Globalement, l'état de santé des jeunes apparaît bon, avec quelques sujets d'alarme concernant des troubles du comportement ali-

mentaire et un mal être pouvant conduire au suicide. La demande des jeunes en matière d'information et d'écoute est très forte. Prenant acte de l'existence d'initiatives nombreuses dans le système scolaire, elle en regrette cependant la fugacité : le dispositif actuel de santé scolaire n'est pas le fruit d'une démarche globale bénéficiant d'une vision d'ensemble et présente des lacunes dans sa couverture. Ces constats l'amènent à formuler trois orientations prioritaires : repositionner le dispositif médico-social au sein de l'Éducation nationale ; insérer ce dispositif au sein du réseau sanitaire et social de droit commun ; développer la capacité d'animation de la politique et de cadrage des partenariats au niveau national en clarifiant les rôles respectifs des échelons rectoraux et départementaux et en proposant une meilleure intégration des professionnels – infirmières, assistants de service social et médecins – dans les programmes départementaux et les projets d'établissements. (Prix : h. c.).

K – ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

THÉLOT, Claude ; JOUTARD, Philippe.

Réussir l'école : pour une politique éducative.

Paris : Seuil, 1999. 274 p., notes bibliogr. Annexe. (L'épreuve des faits.) € 23

Dans les pays développés, l'école du siècle prochain sera une école de masse, cette réalité étant vitale pour notre avenir. Ne serait-ce qu'en fonction de ce fait, notre école va devoir modifier assez profondément certains de ses choix et pratiques. Après vérification de l'état des lieux, le système éducatif actuel offre un bilan contrasté. Il faudrait diversifier les pratiques éducatives, trop de programmes parfaits ont oublié leurs conditions concrètes d'application et on a négligé la réalité du terrain. Les pratiques conformes ne suffisent pas ; elles doivent surtout être efficaces. Il faut travailler avec les parents, et mettre en place une formation continue parce que l'école ne peut réussir seule et répondre à tout ce que lui demande la société globale. Se prononçant pour l'autonomie des établissements et la liberté pédagogique (qui ne sont pas pour eux synonymes d'indépendance et de laxisme), les auteurs dégagent des priorités pour l'École future. Leur étude se limite aux enseignements primaires et secondaires, n'évoquant que les premières années du supérieur. (Prix : 130,00 FF).

Description des systèmes éducatifs

Systèmes étrangers

HARAYAMA, Yuko.

Le système universitaire japonais.

Paris : Economica, 2000. 124 p., bibliogr. p. 121-122. (Université.) € 4

Partiellement issu d'articles antérieurs publiés dans *Higher Education in Europe, Savoir Education Formation et Gestion de l'enseignement supérieur* (OCDE), cet ouvrage présente l'Université japonaise dans une perspective largement comparatiste : la première partie est consacrée aux systèmes européen et américain. L'université japonaise connaît un fort recentrage sur sa mission de formation à la recherche par la recherche ; avec la massification des étudiants, leur attente tend à s'éloigner de ces objectifs de l'université, et les liens entre recherche et monde économique tendent à remettre en question le lien entre recherche et enseignement. (Prix : 98,00 FF).

MATHESON, David ; GROSVENOR, Ian.

An introduction to the study of education.

London : David Fulton, 1999. VIII-184 p., notes bibliogr. Index. € 4

Après une introduction consacrée à la définition du concept d'éducation, aux objectifs de celle-ci, cet ouvrage destiné aux élèves professeurs trace un panorama de l'éducation au Royaume-Uni : l'historique de sa mise en place, les idéologies qui l'ont façonnée, ses aspects sociologiques, les apports de la comparaison aux autres systèmes éducatifs, notamment ceux d'Europe et des États-Unis. Plusieurs thèmes d'actualité sont abordés : l'interculturalisme (terme préféré à « multiculturalisme » car il implique une interaction des diverses cultures), l'attention aux différences de sexe, de race, de classe, l'amélioration sensible de l'éducation préscolaire, l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et la grande mutation de l'Université. (Prix : 15 £).

OKANO, Kaori ; TSUCHIYA, Motonori.

Education in contemporary Japan : inequality and diversity.

Cambridge : Cambridge university press, 1999. XVI-270 p., ill., bibliogr. p. 248-259. Index. (Contemporary Japanese society.) € 4

Cet ouvrage a trois objectifs : décrire la pratique éducative au niveau macroscopique des politiques, des systèmes institutionnels et au niveau microscopique des processus scolaires ; éclairer les effets de la modernisation scolaire, analyser les relations entre l'école et la société. Il vise deux types d'auditoire : les sociologues intéressés par la société japonaise et les pédagogues concernés par l'éducation comparée et l'anthropologie pédagogique. Un chapitre est consacré à l'évolution de l'éducation à partir de l'ère

Meiji. Puis la réalité de l'expérience scolaire vécue par les élèves est décrite, en présentant l'éducation courante, puis le cas des filles, des pauvres, de l'élite masculine, des jeunes ruraux, des étudiants à distance et enfin des minorités (par exemple les Coréens). Les différents types de relation de ces groupes avec l'école sont explorés ainsi que leurs conséquences pour l'avenir individuel de ces jeunes. La condition enseignante (formation, statut, travail, histoire de vie) est examinée. Enfin les récentes réformes répondant à des problèmes contemporains sont analysées (le cas des brimades, de l'absentéisme, des châtiments corporels est notamment discuté). (Prix : 336,00 FF).

Politique de l'enseignement

DUTERCQ, Yves.

Politiques éducatives et évaluation : querelles de territoires.

Paris : PUF, 2000. 194 p., bibliogr. p. 171-174. Index. (Education et formation, recherches scientifiques.)

☞ 11

Cet ouvrage est le fruit d'un travail qui trouve son origine dans un programme de recherches, soutenu par le Commissariat Général au Plan. Un premier rapport a été remis en 96 à l'issue de deux années de travail. Le présent ouvrage en propose une version remaniée, puisqu'une année supplémentaire d'enquête lui a été consacrée. L'objectif a été le repérage, la description et l'analyse des procédures d'évaluation menée par tous ceux qui sont concernés par les politiques publiques d'éducation. En effet, depuis une quinzaine d'années, la politique de décentralisation a amené les différents décideurs des collectivités territoriales à intervenir dans les politiques éducatives locales. A ce jour, aucune évaluation globale n'avait été menée, et l'auteur s'est donc interrogé sur les places prises par chacun, État et partenaires locaux dans l'action publique en matière d'éducation. Pour ce faire, il a interrogé des personnes qui, à des titres divers, ont participé à des actions d'éducation sur le plan local, répondant souvent à une absence des relais institutionnels (rectorats, ministères). C'est à un travail de sociologie rapprochée, sociologie vivante que s'est attelé Yves Dutercoq qui fait ressortir les caractéristiques territoriales de l'action publique en matière d'éducation. (Prix : 120,00 FF).

GRAY, Harry. ed.

Universities and the creation of wealth.

Buckingham : Open university press, 1999. VI-164 p., notes bibliogr. Index. ☞ 4

Il est maintenant reconnu que les universités peuvent et doivent jouer un rôle moteur dans le développement social et économique. L'ouvrage examine donc comment elles participent à la création des richesses, en quoi elles profitent aux régions qui les abritent, et ce qu'il reste à

faire encore en ce sens. La première partie étudie le rôle économique des universités dans les contextes successifs d'une communauté de savoir, de l'économie globale, des petites et moyennes entreprises et de différents pays (Canada et pays de l'Asie du Sud-Est). La seconde section présente des études de cas d'universités travaillant en partenariat avec leur région (Warwick, Salford, Sheffield). (Prix : 50 £).

Réformes et innovations

BARBOT, Marie-José ; CAMATARRI, Giovanni.

Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation.

Paris : PUF, 1999. 244 p., bibliogr. p. 229-242. (Pédagogie théorique et critique.) ☞ 14

L'étude dégage une théorie de l'autonomie qu'elle traduit en terme d'apprentissage lié à la métacognition. Après un tour d'horizon des premières tentatives d'innovation réalisées dans divers pays européens, les auteurs identifient les variables qui entravent ou favorisent les processus d'autonomisation dans les systèmes éducatifs (TIC, curricula, formation continue des enseignants), puis ils proposent des stratégies de mise en place de dispositifs, développant l'autonomie de l'apprenant à tous les niveaux (primaire, secondaire, formation permanente, université). Le problème du rapport entre normativité sociale et choix didactiques est analysé. Quelles compétences relèvent des décideurs politiques, quelles compétences relèvent des acteurs de l'éducation ? Enfin, le rôle de l'enseignant apparaît comme décisif pour la réussite d'une éducation à l'autonomie. Un cadre théorique organisationnel pour la formation des enseignants définit les axes suivant lesquels pourraient se développer les compétences de ces derniers. (Prix : 148,00 FF).

Innovating schools.

Paris : OCDE, 1999. 135 p., bibliogr. p. 133-135. ☞ 4

Comment l'école s'inscrit-elle dans le contexte des sociétés contemporaines qui implique recyclages et formations continues ? Dans quelle mesure est-elle capable de s'adapter, d'innover ? L'ouvrage rassemble les travaux présentés lors d'une conférence organisée conjointement par le ministère japonais de l'éducation et l'OCDE. Il regroupe réflexions et analyses d'experts sur les rôles, les enjeux, les perspectives des innovations dans les systèmes éducatifs japonais et européen d'aujourd'hui et de demain ; - un compte rendu portant sur 30 exemples d'écoles ou réseaux d'écoles innovantes regroupées autour des axes suivants : l'organisation de ces écoles ou réseaux d'écoles, les différents formats d'enseignement, l'école, son environnement et les partenaires éducatifs, les processus d'innovation et les acteurs de l'innovation, l'évolution des compétences et des rôles des enseignants. Ces

contributions s'adressent aux enseignants, destinés à voir leur métier évoluer, comme aux décideurs, appelés à opérer des choix de politique éducative. (Prix : 140,00 FF).

Administration et gestion de l'enseignement

Charges et potentiels d'enseignement : enjeux individuels et collectifs. rencontre de l'agence, 22 juin 1999.

Paris : Agence de modernisation des Universités et des Etablissements, 1999. 12 p. ☞ 4

Le réseau d'échanges qui s'est réuni régulièrement en 1998-1999 sur le thème des charges et potentiels d'enseignement a présenté ses travaux, en s'appuyant particulièrement sur les expériences des universités de Rouen et de Valenciennes, lors d'une rencontre le 22 juin 1999. Dans le contexte national d'une politique ministérielle déléguée de réduction des heures complémentaires, d'une démographie étudiante en nette régression, de l'introduction des nouvelles technologies et de nouveaux outils pédagogiques, de l'effort de professionnalisation des formations universitaires et de départs en retraite massifs, ce réseau a pour ambition de donner aux instances dirigeantes des établissements le moyen de mettre en place une véritable politique de l'offre de formation impliquant une maîtrise des formations aussi bien en termes de pédagogie que de gestion. (Prix : h. c.).

Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux.

Paris : OCDE, 1999. 171 p., bibliogr. p. 169-171. ☞ 23

A l'heure du double processus de la mondialisation et de l'ancrage local, les universités se voient de plus en plus sollicitées dans les programmes de développement régionaux. Prenant appui sur un projet du programme OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE) dont il reprend notamment les études de cas, ce rapport se veut un outil pour les gestionnaires de l'éducation confrontés à ce nouvel ensemble d'acteurs et d'organismes impliqués dans le développement régional, et vise à formuler une ligne d'action pour les pouvoirs publics nationaux et régionaux. La première partie met en évidence les tendances qui se manifestent au niveau régional, national et international influençant la gestion des établissements dans le processus de développement régional. La seconde partie décrit les réponses des établissements visant à ancrer leurs fonctions d'enseignement, de recherche et de service public dans un engagement régional. La troisième partie conclut sur les facteurs qui poussent les établissements d'enseignement supérieur à jouer un rôle régional et sur les obstacles susceptibles de les freiner. Quelques recommandations enfin terminent le rapport, avec l'ambition, non de fournir une méthodo-

logie universelle, mais de contribuer à l'élaboration d'une perception commune à toutes les parties prenantes. (Prix : 140,00 FF).

Gestion des ressources humaines : la dimension qualitative de la gestion des personnels (du mythe au quotidien). Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, à madame la ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire.

[S. l.] : [s. n.], 2000. pag. mult., bibliogr. ☞ 23

Devant un concept de GRH (gestion des ressources humaines) encore flou dans la fonction publique en général, ce rapport touffu et volumineux tente de faire le point sur les pratiques dans l'Éducation nationale à tous les niveaux. Gestionnaire directe, l'administration centrale, malgré des démarches récentes intéressantes continue de privilégier l'aspect organisationnel ; conceptrice et animatrice de politiques de ressources humaines, elle manque de constance dans son pilotage, comme le montrent l'examen des chantiers de modernisation et les politiques de personnels d'encadrement. Les directions des ressources humaines des rectorats présentent un bilan très contrasté sur le rôle et le positionnement possible des GRH. Dans les académies, des efforts, bien qu'insuffisants, ont été faits en faveur des personnels en difficulté ; la finesse de la gestion des personnels du premier degré, et les efforts en faveur des personnels ATOS sont cependant contrebalancés par un suivi plus lâche de la gestion des personnels enseignants du second degré. Au niveau des établissements (EPLÉ et universités), la diversité des situations ne permet que le constat banal d'une insuffisante maîtrise des responsables dans le management quotidien de leurs personnels, et de la nécessité de garantir une plus grande autonomie. Des recommandations d'ordre stratégique (donner un signal de relance de la GRH, préparer un document de cadrage, introduire la GRH dans le dialogue social, relier les politiques de l'encadrement, du management et de la modernisation, améliorer la formation continue des cadres) accompagnent des propositions plus opérationnelles touchant les formations d'adaptation à l'emploi, la mise en place de dispositifs de veille sociale, la pratique des entretiens professionnels, l'encouragement de la mobilité et les dispositifs de conseil de carrière. (Prix : h. c.).

GIMENEZ, Antoine.

Les présidents d'Université en France : étude sur le statut et la fonction dans l'établissement.

Paris : Université Panthéon-Assas (Paris II), 1999. 134 p., bibliogr. p. 123-129. ☞ 12

Instaurée dans le cadre du nouveau système d'enseignement supérieur d'après 1968, la fonction de président d'université est récente en France. Chargés de diriger et de coordonner la vie de structures d'enseignement, de formation et de recherches regroupant en moyenne 30 000 personnes, les présidents d'universités sont élus,

parmi ses membres, par la communauté universitaire, et particulièrement par les représentants des conseils qu'ils ont vocation à présider en plus de diriger les services administratifs de l'université. Cette étude, dirigée par Jean-Michel Lemoyne de Forges dans le cadre d'un DEA de sciences administratives, est principalement basée sur une comparaison – elle-même adossée sur une analyse de droit public restituant notamment les évolutions marquantes des textes – entre le statut et la fonction des présidents d'université : en effet, si l'examen du statut (première partie) montre la multitude de prérogatives laissées entre leurs mains, l'analyse, en second temps, de leur rôle effectif, montre une large dépendance de tout un environnement extérieur dont le contrôle s'avère parfois délicat (problèmes de cohésion, problèmes liés à la cogestion, existence de contre-pouvoirs informels). (Prix : h. c.).

GLEDHILL, John M.

Managing students.

Buckingham ; Philadelphia : Open university press, 1999. XIII-140 p., bibliogr. p. 135-136. (Managing universities and colleges : guide to good practice.)

☞ 9

L'ouvrage s'adresse aux administrateurs des universités ; il aborde tous les problèmes juridiques qui peuvent se poser au contact des étudiants au moment du recrutement, de la rédaction de leurs dossiers (confidentialité et protection des données), de l'élaboration des programmes et modules, des examens, de la fraude et des recours des étudiants (contestation de la note, consultation des copies), de la remise des diplômes, de la discipline, des obligations légales et financières. Pour toutes ces questions, l'auteur met l'accent sur le bien-être des étudiants et l'importance de la communication entre la direction et les autres personnels qui doivent toujours être en mesure de comprendre les raisons des mesures prises par les administrateurs. (Prix : 50 £).

JACQUEMIN, Françoise.

Education et territoires : 2^{èmes} rencontres nationales de l'Éducation, Rennes, mars 2000.

Paris ; Rennes : La Ligue de l'Enseignement ; Ville de Rennes, 2000. 204 p., annexes ☞ 61

Cet ouvrage reprend les travaux effectués à Rennes en mars 2000 au cours des 2^{èmes} rencontres nationales de l'Éducation, co-organisées par la Ligue de l'Enseignement et la ville de Rennes, et qui ont permis de poser les problèmes de territorialisation de l'éducation. Des acteurs multiples de la vie locale, associative, des parents, des enseignants, des chercheurs se sont associés pour réfléchir ensemble sur les parts respectives prises par l'État, qui prend de plus en plus en compte le local, et les collectivités territoriales et les associations qui s'érigent de plus en plus en véritables partenaires éducatifs. Apprendre à travailler ensemble en mettant en œuvre des partenariats, développer de véritables politiques locales pour remédier

aux inégalités, réussir un projet éducatif local, voilà les trois grands thèmes autour desquels ont tourné ces débats, avec pour terminer une conférence sur les politiques territoriales des autres pays européens. (Prix : 85,00 FF).

LISTON, Colleen.

Managing quality and standards.

Buckingham ; Philadelphia : Open university press, 1999. XV-192 p., ill., bibliogr. p. 180-185. Index.

(Managing universities and colleges : Guides to good practice.) ☞ 4

La gestion de la qualité, la recherche d'un niveau élevé et l'aide apportée au « client » (les entreprises recherchant des diplômés ou des formations pour leurs employés) sont aussi importantes dans l'enseignement supérieur que dans les autres types d'activités, que celles-ci soient publiques ou privées. L'ouvrage aborde donc l'état actuel de l'évaluation de la qualité dans les universités et les collèges ; l'auteur se demande comment les universités peuvent assurer le contrôle de leurs propres critères de qualité pour déterminer les objectifs qu'elles souhaitent atteindre. Plusieurs modèles sont envisagés (ISO 9000, « Cycle Time Reduction ») ; à cette occasion, l'auteur dénonce le jargon et le cynisme de nombreux experts pour y opposer des exemples simples et concrets de politique de qualité. (Prix : 50 £).

SÉNORE, Dominique.

Pour une éthique de l'inspection.

Paris : ESF éditeur, 2000. 220 p., bibliogr. p. 215-220. (Pédagogies, essais.) ☞ 23

La perception qu'ont les enseignants du premier degré de leur inspecteur nuit malheureusement à son action. Que pourrait être aujourd'hui cette fonction ? Comment pourrait-elle accompagner l'évolution du système éducatif et garantir une meilleure démocratisation de l'accès aux savoirs ? Pour traiter ces questions d'actualité, l'auteur nous propose une démarche en trois temps : un bref retour dans le temps permet d'éclairer deux paradigmes (charismatique et techniciste) qui ont fortement organisé les discours et les pratiques de l'inspection ; la présentation et l'analyse d'une étude portant sur les représentations de cette fonction, du point de vue des inspecteurs d'une part et des enseignants d'autre part met en évidence la nécessité d'introduire aujourd'hui dans la fonction un troisième paradigme fondé sur un code de déontologie ; une réflexion d'ensemble sur le devenir de la profession s'étaye de propositions concrètes quant à la nature des changements à mettre en œuvre et aux conditions nécessaires à cette entreprise. Pour Dominique Sénore, il s'agit non seulement de garantir les procédures de contrôle au sein du service public d'éducation mais aussi de promouvoir une confrontation exigeante et solidaire, un accompagnement sans complaisance et une évaluation qui soient réellement une aide à la progression de tous. (Prix : 148,00 FF).

SOARES, Joseph A.

The Decline of privilege: the modernization of Oxford university.

Stanford (California) : Stanford university press, 1999. XI-322 p., bibliogr. p. 293-316. Index. 5

L'auteur, Maître de Conférences en Sociologie à l'Université de Yale, explique dans cet ouvrage comment, paradoxalement, les transformations innovantes entreprises à Oxford après la Seconde Guerre mondiale ont coïncidé avec la perte de son indépendance institutionnelle et financière. Il montre en effet qu'en dépit de son orientation résolument scientifique et d'une volonté de recrutement démocratique, l'université n'a pas changé son image littéraire et élitiste, dont elle a pâti successivement dans les années 60 lorsque le Parti Travailleiste a mis l'accent sur la justice sociale à l'université et dans les années 80 quand le gouvernement de Margaret Thatcher l'a attaquée pour son éthique anti-industrielle. Oxford, qui ne dispose plus aujourd'hui des appuis de la classe dirigeante et des riches familles de ses étudiants, mais bénéficie toujours d'un prestige certain, doit donc chercher d'autres soutiens et de nouvelles sources de fonds, que ce soit dans le privé ou à l'étranger, ce qui sera peut-être sa chance dans le futur si les exigences de ses mécènes n'érodent pas son autonomie. (Prix : 30 £).

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Enseignement secondaire

LESCHINSKY, Achim. ed. ; MAYER, Karl Ulrich. ed.

The Comprehensive school experiment revisited: evidence from western Europe.

Berne : Peter Lang, 1999. 216 p., bibliogr. p. 212-214. 21

Des contributions retracent l'histoire des différentes étapes de la mise en place des établissements d'enseignement secondaire polyvalents au cours des trois dernières décennies en France, Grande-Bretagne, Suède, Allemagne ; elles analysent de façon objective les conséquences de cette mise en place sur le plan social, pour chacun des pays respectifs. Dans quelle mesure les lycées et collèges uniques ont-ils contribué à accroître l'égalité des chances de tous devant l'école ? Sociologues, économistes, spécialistes des sciences de l'éducation identifiant les mécanismes qui opèrent non pas d'emblée à l'entrée du secondaire de façon systématique (sélection externe), mais à l'intérieur des établissements polyvalents (solution interne), et qui font que le système scolaire continue à être facteur de reproduction de la structure de l'espace

social. Les contributions de cette deuxième édition, mises à jour ou réécrites pour certaines, font état des recherches les plus récentes sur ce sujet. (Prix : 58.80 \$).

Premier cycle

Le collège de l'an 2000 : rapport à la Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire.

Paris : La Documentation française, 1999. 198 p. (Rapports officiels.) 23

Ce document présente la synthèse de la consultation organisée par le groupe de pilotage nommé par Ségolène Royal et composé de François Dubet qui en avait la responsabilité, Marie Duru-Bellat, Alain Bergoumioux et Roger-François Gauthier. A l'heure où les évolutions socio-économiques semblent malmener le concept de collège unique, ce rapport met en évidence l'absolue nécessité d'un collège pour tous, seul à même d'offrir les perspectives d'intégration sociale qu'on est en droit d'attendre par l'enseignement d'un panel de savoirs, de compétences et de valeurs susceptibles d'unir durablement une classe d'âge. Le collège pour tous ne doit cependant pas être entendu comme collège uniforme : la place des options, celle de l'accès à un enseignement professionnel qui ne soit pas réservé aux seuls élèves en difficulté, sont des pistes de réflexion possibles, tout comme l'analyse des moyens pédagogiques à mettre en œuvre pour réduire l'échec et les problèmes de comportement. Enfin, et particulièrement pour répondre aux problèmes de carte scolaire et de stratégies de choix des parents, le débat devrait porter sur les idées de transparence et d'évaluation du pilotage des établissements. Le texte d'orientation de la ministre, donné en fin de volume (p. 175 à 184) insiste sur le démarrage et l'entrée en sixième, la prise en compte des différences tout au long de la scolarité, notamment par la diversification nécessaire des méthodes pédagogiques et sur la vie dans l'établissement, tout en réaffirmant l'attachement du ministre au principe du collège unique. (Prix : 88,00 FF).

RAYOU, Patrick.

Une secondarisation.

[s. l.] : [s. n.], [1999]. 65 p., bibliogr. p. 62. 1

Contribution au rapport du Centre de recherche en éducation de Nantes sur « hétérogénéité et réussite en premier cycle », recherche initiée par le Comité National de Coordination de la recherche en éducation, appel d'offre 1997-1999. (Prix : h. c.).

Enseignement technique et agricole

Enseignement technique court

PINON-COSTA, Chantal.

La pédagogie institutionnelle en lycée professionnel : une praxis pour des sujets touchés par le syndrome de l'échec scolaire.

Nanterre : Université Paris X - Nanterre, 1999. 161 p., bibliogr. (38 p.). Annexes. € 14

Ce mémoire de DEA en sciences de l'éducation, réalisé sous la direction de J. Pain, se présente sous la forme d'une recherche-action, menée par une enseignante de LP, et se situe au carrefour de la sociologie et de la psychologie sociale, enrichie des apports de la psychanalyse, notamment les représentations de soi en rapport avec l'échec. La problématique est la suivante : que peut apporter la pédagogie institutionnelle et comment la mettre en œuvre sur une population d'élèves de lycée professionnel ayant basculé dans le syndrome de l'échec scolaire ? Comment remédier aux dysfonctionnements relationnels et méthodologiques et permettre la réconciliation avec l'institution, préalable indispensable à l'acquisition des savoirs ? La première partie du mémoire expose les différentes définitions de la pédagogie institutionnelle, et leurs référents théoriques. En deuxième partie, après une analyse de la notion d'échec scolaire, l'auteur développe l'expérimentation mise en place au sein de ses classes, prenant appui sur le Conseil, les règles, les ceintures de comportement, le travail sur projet, et en groupe.

Enseignement supérieur

BROOKFIELD, Stephen D. ; PRESKILL, Stephen.

Discussion as a way of teaching : tools and techniques for university teachers.

Buckingham : Open University Press, 1999. 191 p., bibliogr. p. 180-185. Index. € 4

Quels sont les apports spécifiques du débat conçu comme outil pédagogique ? Au-delà de la pratique des apprentissages disciplinaires, c'est aussi de la pratique de l'apprentissage de la démocratie qu'il s'agit. Quelles stratégies adopter alors pour éviter que les inégalités de sexe, de race, de classe observables dans la société ne soient reproduites au sein de l'amphithéâtre comme du groupe classe ? Cet ouvrage fait le point sur les différentes approches du débat, sur les techniques permettant : de préparer efficacement étudiants et enseignants ; de concevoir des formes modulables de débats en fonction de la taille du groupe, du temps imparti, de l'objectif recherché ; surtout de gérer la parole des étudiants et de favoriser une démarche participative et réflexive. Enfin des évaluations pouvant être prises en charge par les participants sont

proposées. Les outils proposés sont le fruit de l'expérience des deux auteurs, professeurs dans l'enseignement supérieur et formateurs d'adultes. (Prix : 21 £).

BRUFFEE, Kenneth A.

Collaborative learning : higher education, interdependence, and the authority of knowledge.

Baltimore ; London : The Johns Hopkins University press, 1999. XXIV-319 p., bibliogr. p. 299-309. Index. € 5

Dans la première édition de cet ouvrage, Bruffee proposait une conception non traditionnelle de la façon d'apprendre et de faire de la recherche à l'université, basée sur la négociation avec les pairs, le travail en collaboration. Il insiste ici sur la nécessité de réformer de fond en comble l'enseignement supérieur pour permettre aux étudiants de construire leur propre savoir. L'apprentissage en collaboration (interdépendant) est décrit ; un modèle d'apprentissage en sciences est proposé ; l'importance de l'échange pour le perfectionnement de la rédaction est souligné. La différence entre collaboration et coopération est mise en lumière. La dimension relationnelle et non pas seulement référentielle de l'usage de l'ordinateur est explorée dans sa signification pédagogique. L'influence des perspectives sociales constructionnistes sur l'enseignement de la littérature est examinée. Enfin l'implication d'une conception non traditionnelle de l'acquisition des connaissances pour les professionnels de l'enseignement supérieur est évaluée. (Prix : 31.50 £).

Dix ans d'observation de l'enseignement supérieur : acquis et perspectives.

Bron ; Lyon : OURIP ; Région Rhône-Alpes, 2000. 215 p. € 2

Ce document reprend les actes du colloque organisé à l'occasion du dixième anniversaire de l'OURIP pour faire le bilan des travaux et des méthodes utilisées pour l'analyse quantitative du fonctionnement des universités et l'insertion professionnelle des étudiants. Cofinancé par la CURA (conférence universitaire Rhône-Alpes), il a porté essentiellement sur quatre points : l'importance du partenariat (universités, rectorats, régions...) qui permet d'échapper à des investigations transitoires n'ayant qu'un souci d'opportunité pour construire de véritables diagnostics objectifs ; les résultats : bilans quantitatifs sur les effectifs, les cursus et l'insertion, mais aussi qualitatifs sur la réussite en premier cycle ou les dimensions locales du marché du travail des étudiants ; analyse des nouveaux besoins liés à l'augmentation de la population étudiante et des réponses qui leur sont apportées ; enfin, une table ronde sur la prospective des besoins en matière d'information sur l'enseignement supérieur a été organisée. (Prix : Gratuit).

Enseignement supérieur : autonomie, comparaison, harmonisation. Rapport au Président de la République, 1995-1999.

Paris : La Documentation française, 1999. 116 p.  4
Ayant achevé en 1996 l'évaluation de toutes les universités françaises qu'il avait commencée en 1986, le CNE a décidé de mener ses évaluations en procédant à des regroupements. C'est ainsi qu'il s'est successivement penché sur plusieurs sites universitaires (Lyon, Aix-Marseille et Normandie), mettant ainsi l'accent sur l'émergence d'une concertation à l'échelle locale, avec l'essor des pôles universitaires régionaux. Certains types d'établissements (universités de technologie, IUFM,...) ont également fait l'objet d'un examen particulier, mettant ici en valeur les acquis d'échanges d'expériences pouvant aller, comme dans l'enseignement agricole, jusqu'à une organisation en réseau. Il a également mené des évaluations par thèmes disciplinaires (pharmacie, 3^e cycle de médecine générale, mathématiques appliquées) et des analyses transversales (pratique du sport, formations à l'environnement, valorisation de la recherche) dont les résultats peuvent être utiles aussi bien pour l'amélioration des prestations et l'optimisation des moyens entre établissements voisins qu'au pilotage d'une politique nationale. Enfin, les relations internationales des établissements font l'objet d'une grande attention de la part du CNE qui lui-même estime indispensable de coopérer avec d'autres instances, notamment dans le cadre de programmes européens. (Prix : 91,00 FF).

FRICKEY, Alain. coord.

La socialisation des étudiants débutants : expériences universitaires, familiales et sociales.

Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la Programmation et du Développement, 2000. 231-16 p., bibliogr. p. 219-221. (les dossiers ; 115.)  11

Cette étude, commandée par la direction de la programmation et du développement, s'inscrit dans le prolongement d'une recherche en coopération menée avec l'INRP sur « les étudiants de premier cycle et leurs études ». Elle a pour objectif de rendre compte du rapport des étudiants débutants à leurs études, en privilégiant l'articulation entre les modes d'apprentissage (pratiques de travail universitaire) et la vie sociale étudiante (sociabilité, modes de vie, famille, loisirs). Un questionnaire descriptif complété de récits de pratiques et d'expérience a été utilisé et, à l'issue de la première année, les données recueillies ont été mises en relation avec la réussite des étudiants, mesurée par l'accès à la seconde année de DEUG. (Prix : 95,00 FF).

HAROLD, Thomas ; McNAY, Ian.

Understanding higher education : an introduction for parents, staff, employers and students.

Exeter : Intellect., 1999. X-150 p., ill., notes bibliogr. Index.  4

Cet ouvrage, écrit par trois professeurs d'université, s'adresse aux conseillers d'orientation, aux employeurs, aux étudiants notamment ceux attendus pour 2001 dont la famille se référerait à l'époque où seule une infime partie des bacheliers intégrait la faculté. Ses quatorze chapitres décrivent la réalité de l'université : après avoir dénoncé quelques idées reçues, l'ouvrage explique les grands objets de l'enseignement supérieur, en rappelle les étapes historiques depuis l'Antiquité, expose les grands traits du système actuel, se pose la question de l'utilité d'y entrer (comparaison des coûts/bénéfices et conditions des prêts), trace un portrait des étudiants (de l'admissibilité jusqu'à la participation à la vie universitaire), propose des méthodes d'étude (depuis la prise de notes jusqu'à la recherche d'aide), décrit les différents types d'examens, montre en quoi la recherche reste indissociable de la vie universitaire, rappelle l'importance de l'autonomie universitaire, corrélée avec les notions de responsabilité et de financement public et privé, fait un portrait réaliste et vivant des universitaires et évoque les évolutions futures probables. (Prix : 14,95 £).

HAUG, Guy ; KIRSTEIN, Jette ; KNUDSEN, Inge.

Evolution des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur en Europe : rapport préparé pour la conférence de Bologne du 18-19 juin 1999.

Köbenhavn : Secrétariat de la conférence des recteurs danois, 1999. 74 p.  23

Ce document constitue une contribution aux efforts de réalisation de la déclaration de la Sorbonne de mai 1998 prônant l'harmonisation de l'architecture des systèmes de diplômes de l'enseignement supérieur en Europe. Ses objectifs sont d'identifier les zones de convergence entre les systèmes européens (UE et EEE), d'observer les tendances dans leur évolution et d'indiquer des moyens de parvenir à une plus grande convergence. Quatre voies d'action destinées à renforcer la compétitivité, le rôle et l'influence internationale de l'université européenne sont proposées : adoption progressive d'un système d'accumulation et de transfert de crédits compatibles avec l'ECTS (European credit transfer system) ; adoption pour tous les diplômes d'un cadre de référence commun, mais plus flexible que le modèle 3-5-8 évoqué à plusieurs reprises ; renforcement de la dimension européenne dans les domaines de la qualité, de l'évaluation et de l'accréditation ; enfin, donner aux citoyens européens les moyens d'utiliser les nouvelles possibilités d'apprendre. Une analyse de la déclaration de la Sorbonne ainsi que le texte de la Déclaration de Bologne du 19 juin 1999 accompagnent ce document. (Prix : h. c.).

MARTIN, Elaine.

Changing academic work: developing the learning university.

Buckingham : Open university press, 1999. X-166 p., ill., bibliogr. p. 156-160. Index.  11

L'enseignement supérieur a connu, ces dernières années, de grands changements : l'éventail des étudiants recrutés s'est élargi et le contrôle gouvernemental de ses activités s'est accru. De nouvelles questions se posent donc concernant l'organisation de l'Université : la nécessité d'équilibrer l'individualisme cher aux différents acteurs de l'institution et une certaine forme de collaboration ; le besoin de retravailler les notions de responsabilité et de récompense, l'avancement étant souvent perçu comme largement indépendant de la notion de mérite ; la volonté de valoriser le passé tout en préparant les facultés à faire face aux évolutions futures. L'ouvrage examine ces problèmes contemporains à travers dix chapitres contenant de nombreuses études de cas ; son but est d'améliorer les conditions de travail des administrateurs, des professeurs et des étudiants de l'enseignement supérieur. (Prix : 55 £).

PREECE, Julia.

Combating social exclusion in university adult education.

Aldershot [GB] ; Brookfield [Vt.] : Ashgate, 1999. 180 p., bibliogr. p. 163-174. Index. (Interdisciplinary research series in ethnic, gender, and class relations.)  5

Pourquoi l'université ferme-t-elle ses portes à certains types d'adultes qui souhaitent étudier ? Comment pourrait-elle les accompagner ? L'auteur qui travaille avec un public marginalisé économiquement, socialement et culturellement, interroge les discours officiels qui affichent la volonté d'intégrer des publics différents. Il remet en question le choix des programmes, la reconnaissance de certains savoirs, l'exclusion d'autres savoirs, les modes de transmission des connaissances qui, loin d'être « neutres » ou « objectifs », ont pour effet d'hypothéquer l'institution universitaire au profit d'une élite sociale, contribuent ainsi à la marginalisation d'autres groupes sociaux. Après l'analyse des mécanismes d'exclusion de l'université, l'auteur donne la parole à 30 adultes apprenants que l'université d'aujourd'hui ne peut accueillir. A la lumière de leur cheminement, de leurs attentes, de leurs apprentissages, elle tisse la trame d'une université plus souple, plus ouverte, qui prendrait aussi en compte d'autres acquis culturels, d'autres besoins, d'autres démarches. (Prix : 40 £).

SCOTT, Peter. ed.

Higher education reformed: 1999.

London : Falmer Press, 1999. 214 p., notes bibliogr. Index. (New millennium series.)  5

Quel sera l'avenir de l'enseignement supérieur ? Comment l'université - cette institution qui date du Moyen Âge - a-t-elle, dans le passé, opéré des mutations fondamentales pour s'adapter à de nouvelles conditions, dans quelle mesure s'est-elle déjà transformée pour faire face aux défis du 21^e siècle ? Les études se situent dans une perspective historique, épistémologique, organisationnelle et concernent les domaines suivants : les universités « virtuelles », les universités en réseau, la poursuite de la massification, l'évolution des modes de production des savoirs, la recherche, les relations université-entreprise. Les analyses des auteurs, universitaires et décideurs australiens, britanniques et américains montrent que l'enseignement supérieur, s'il poursuit les transformations entamées, jouera un rôle encore plus important dans les sociétés de demain. (Prix : 20 £).

Premier cycle

BONNICHON, Gilles ; MARTINA, Daniel.

Tutorat : méthodologie du travail universitaire.

Paris : Vuibert, 2000. 140 p. (Vuibert supérieur.)  9

En application de la mise en place du tutorat étudiant (B.O. du 31 octobre 1996), ce manuel vient fournir des outils méthodologiques aux tuteurs : le rappel des enjeux et notamment des différences entre tutorat et cours supplémentaire sert d'introduction à un référentiel de onze compétences à faire acquérir, de la prise de notes à l'autoévaluation en passant par le travail en groupe ou la planification de son année universitaire. De nombreux schémas et exemples viennent illustrer ce guide pratique. (Prix : 75,00 FF).

BOYER, Régine ; CORIDIAN, Charles ; BRIXHE, Daniel et al.

Les étudiants de premier cycle et leurs études.

Paris : INRP, 1999. 277 p.  11

Ce document résulte d'un appel à coopération lancé par l'INRP auquel quatre équipes aux inscriptions universitaires disciplinaires variées ont répondu, acceptant d'étudier et d'analyser ce passage du lycée à l'université qui concerne aujourd'hui 4 bacheliers sur 5. Une enquête par questionnaires et une enquête par entretiens ont été administrées sur différents sites. Les analyses qui en résultent permettent de mieux comprendre comment les étudiants construisent leurs rapports aux études et aux savoirs dans un contexte de vie transformée. Quelles sont leurs attentes à l'égard de l'université ? Quelles sont leurs pratiques et méthodes de travail, leurs mécontentements, dénonciations, qu'investissent-ils dans leurs études, comment se voient-ils et sont-ils vus par les enseignants ? Après une conclusion générale, un appendice donne les relevés d'entretiens apparentés à des entretiens de recherche avec les remarques relatives à leur exploitation. Les annexes donnent les tableaux statistiques des deux enquêtes (avec le guide d'entretien et la fiche de rensei-

gnements signalétique employée), accompagnés des commentaires et précisions nécessaires. Prolongeant cette recherche, la Direction de la programmation et du développement du Ministère de l'éducation nationale a commandé une étude dont les résultats ont été publiés dans le n° 115 de la collection « les Dossiers » en juin 2000. (Prix : h. c.).

DECOMPS, Bernard.

Propositions pour une rénovation des instituts universitaires de technologie : rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

Cachan : [s. n.], 1998. 58 p. ☞ 23

Prenant acte des réussites incontestables des Instituts universitaires de technologie au cours de leurs trente ans d'existence (succès, entre autres, d'une formation professionnelle ayant favorisé l'émergence d'emplois de catégories intermédiaires ; succès également de la réunion d'enseignants de statut divers, des enseignants-chercheurs aux intervenants du monde économique), le rapporteur aborde donc la question des évolutions prochaines des IUT avec grande confiance. Cinq grands principes irriguent cette étude : redonner une nouvelle cohérence à l'institution ; dégager une méthode réconciliant finalité professionnelle et culture ; assurer l'articulation avec les autres institutions de formation professionnelle ; afficher une priorité forte à la formation continue ; réduire les écarts avec l'étranger. S'appuyant sur la définition originale des instituts, le rapporteur s'arrête sur les conséquences possibles d'un trop faible recrutement dans le vivier des bacheliers technologiques, puis sur les contraintes découlant du service de proximité dans les villes moyennes. Enfin, il examine la place des IUT dans l'ensemble des structures d'enseignement supérieur à finalité professionnelle en France et à l'étranger. (Prix : h. c.).

Éducation des adultes, formation continue

FARZAD, Mehdi ; PAIVANDI, Saeed.

Reconnaissance et validation des acquis en formation.

Paris : Anthropos, 2000. 207 p., bibliogr. p. 186-207. (Poche éducation.) ☞ 4

Quelles sont les répercussions du décret de 1985 sur la reconnaissance et la validation des acquis expérimentiels permettant l'entrée à l'université d'étudiants adultes ? Comment articuler savoirs théoriques et pratiques au sein des formations initiale et continue ? Quels sont les objectifs visés par ce nouveau public : acquisition de diplômes, de nouvelles compétences, reconversion, réorientation, promotion sociale, enrichissement personnel ? L'ouvrage fait le point sur toutes ces questions. En première partie, on trouvera un état des lieux de

la mise en place des dispositifs de validation des acquis et les enjeux socio-économiques afférents. Sont présentées ensuite deux enquêtes portant sur l'examen des candidats et leur accueil au sein des formations (validation des acquis, façon dont les décideurs institutionnels ont perçu et appliqué les textes) et sur les formations elles-mêmes (pédagogie centrée sur l'apprenant). La dernière partie de l'ouvrage tente d'explorer par une approche ethnographique symbolique et interactionniste les outils méthodologiques utilisés dans la mise en œuvre de la démarche de validation des acquis, tels que entretiens, récits de vie, portfolios, tests, examens. (Prix : 149,00 FF).

PINEAU, Gaston.

Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs.

Paris : Anthropos, 2000. 208 p., bibliogr. p. 195-203. (Éducation.) ☞ 22

Cet ouvrage est une réédition du livre paru en 1987 sous le titre « Temps et contre-temps en formation ». Les années écoulées et le passage dans le troisième millénaire ont ravivé la problématique temporelle et permis l'enrichissement de ce premier travail de nombreux travaux. C'est bien au problème de la lutte contre Kronos que l'auteur s'attaque, en montrant, dès la première partie, le caractère de ce mal social appelé ici schizo-chronie. Rien ne vient arrêter le cours du temps et des horloges, et notre dépendance à son égard est sans espoir. La seconde partie survole les luttes menées au cours des siècles pour comprendre et maîtriser le temps, et le réduire à une seule mesure scientifique, politique, technique ou sociale. On observe ainsi comment ce concept, autrefois apanage des spéculations philosophiques, est devenu un enjeu économique majeur : « Le temps, c'est de l'argent ». L'auteur nous montre combien « la révolution amorcée du temps choisi porte non seulement sur un réaménagement quantitatif du temps, mais aussi et surtout sur son » enrichissement « par l'injection d'une plus-value, d'un sens ». La dernière partie porte sur la formation permanente, qui se doit d'être en constant renouvellement, en développant des chronoformations, véritable conquête du temps, fondées sur des synchroniseurs sociaux, écologiques, ou personnels. (Prix : 145,00 FF).

Pédagogie de la formation continue

MAWER, Giselle.

Language and literacy in workplace education : learning at work.

London ; New York : Longman, 1999. XII-350 p., notes bibliogr. (Language in social life series.) ☞ 4

L'auteur, qui a depuis vingt ans rempli des rôles divers dans le cadre de la formation professionnelle, s'adresse à ceux dont la fonction est d'apprendre aux travailleurs à lire et à écrire, aux personnels de la gestion des ressources humaines, aux professeurs, aux administrateurs, ainsi

qu'aux étudiants. L'ouvrage met en évidence une double modification : pendant que les travailleurs doivent faire face aux changements constants de pratiques professionnelles et aux remises à niveau qui en découlent, les formateurs doivent également tenir compte de ces restructurations et remettre à jour leurs méthodes d'enseignement. Utilisant une approche multi-disciplinaire fondée sur la linguistique, la psychologie cognitivo-sociale et le comportementalisme organisationnel, les deuxième et troisième parties de l'ouvrage ont pour but de donner les moyens de développer les compétences individuelles des travailleurs ainsi que d'intégrer les questions de la formation, du langage et des différences culturelles dans les pratiques de travail, de communication et de management. (Prix : 40 £).

Motiver les élèves : l'enjeu de l'apprentissage à vie. Des innovations dans l'enseignement.

Paris : OCDE, 2000. 216 p., notes bibliogr. (Enseignement et compétences.) € 23

Combien de fois entendons-nous que les élèves s'ennuient à l'école, qu'ils ne sont pas motivés par leurs études, que tous les savoirs enseignés leur semblent bien lointains et pas en rapport avec le métier qu'ils envisagent de pratiquer ? Or, nous n'ignorons plus désormais les besoins et les enjeux de la formation au cours d'un cursus professionnel. Se former, être apprenti tout au long de sa vie, garder la motivation qui pousse à apprendre, voilà sur quoi se sont penchés les membres du CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) de l'OCDE. Ce rapport, qui s'appuie sur une enquête menée dans huit pays auprès des décideurs dans le domaine de l'éducation, des parents d'élèves, et des gens de terrain, porte sur l'enseignement secondaire et divers projets destinés aux jeunes. Cet ouvrage s'articule autour de deux parties : une première partie présente une synthèse des principales questions et tendances telles que la mondialisation, la libération des échanges, et le vieillissement des populations qui rendent l'apprentissage à vie si important. Les principaux résultats de la recherche sont évoqués ainsi que les difficultés liées à l'étude de ce sujet où influent de nombreux facteurs psychologiques, physiques, éducatifs, sociaux. L'intervention des pouvoirs publics est examinée au regard des orientations prises par les différentes administrations. Enfin, un chapitre mesure l'évolution, les enseignants, les élèves les plus doués, les garçons et les filles. La deuxième partie présente les enquêtes menées dans huit pays. Pour chacun, des informations concernant les politiques nationales sont données, ainsi qu'une description des travaux novateurs. Ces stratégies, même si elles sont liées au contexte national, sont intéressantes à connaître et sans doute à reproduire en les adaptant dans d'autres pays pour former, dans le futur, des apprenants à vie. (Prix : 175,00 FF).

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Enseignants

Profession enseignante

MARESCA, Bruno.

Le métier d'enseignant : contributions à l'analyse de l'univers professionnel des maîtres et des professeurs.

Paris : CRÉDOC, 1999. 84 p. (Cahier de recherche ; n° 140.) € 2

Ce document rassemble une série de contributions sur le métier des enseignants dans les écoles maternelles et primaires, les collèges et les lycées de l'enseignement public. L'ensemble de ces textes a été organisé de manière à balayer aussi largement que le permettent ces travaux, les sujets suivants : le contexte socio-économique de l'exercice de la profession enseignante, les attentes des parents vis-à-vis de l'école, l'évolution des caractéristiques sociales du corps enseignant, l'organisation du travail des enseignants de maternelle et du primaire, les satisfactions et les difficultés de la fonction enseignante, les images et les représentations du métier, chez les instituteurs et chez les professeurs du secondaire, la fonction managériale des chefs d'établissement du secondaire. (Prix : 140,00 FF).

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude.

Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 575 p., bibliogr. p. 555-574. (Perspectives en éducation.) € 11

L'objet de cet ouvrage est de décrire, analyser et comprendre le travail des enseignants, tel qu'il se déroule à la fois selon les représentations et les situations de travail vécues par les acteurs eux-mêmes et selon les conditions, ressources et contraintes objectives qui enserrant leurs activités quotidiennes. Cent cinquante entrevues effectuées auprès d'enseignants et autres agents scolaires, plus des observations en classe, des enregistrements vidéo, des consultations de données de recherche canadiennes, européennes et anglo-saxonnes ont constitué la base de ce travail. L'ouvrage s'articule selon le plan suivant : 1 - Le cadre organisationnel du travail enseignant : ses impacts sur l'enseignement, la spécialisation du travail, les aspects administratifs et routiniers du travail des enseignants. 2 - Le processus du travail enseignant : objectifs de l'école, les programmes et leur mise en œuvre, les représentations des enseignants à propos des élèves, les interactions élève/enseignant, la pédagogie, les savoirs et savoir-faire, le rôle central de l'expérience. 3 - L'enseignement comme

travail collectif : le rapport des enseignants à leurs pairs, au personnel non enseignant, à la direction, aux syndicats, ministère et parents. (Prix : 285,00 FF).

Sociologie des enseignants

L'approche biographique en formation d'enseignants.

Lille : Association de pédagogie et de didactique de l'École normale de Lille, 1999. 297 p., notes bibliogr. (Spirale ; 24.) ✎ 4

La formation des enseignants s'est longtemps basée sur de solides connaissances pédagogiques, la foi dans l'école républicaine et le respect de l'autorité hiérarchique. Cependant les évolutions de la société, le développement de la scolarisation et l'émergence de nouveaux savoirs se traduisent par une formation toujours centrée sur la didactique et les sciences de l'éducation mais demandant aux individus de s'adapter à toutes sortes de situations. L'émergence d'une nouvelle culture professionnelle doit désormais s'appuyer sur ces nouveaux paramètres et, à ce titre, l'approche autobiographique apparaît comme une piste à explorer. C'est l'objet de la recherche présentée dans ce numéro de *Spirale* où des sociologues et des praticiens chercheurs ont voulu, à travers diverses contributions, montrer que « l'histoire de vie » est un instrument de compréhension de la vie sociale et une des constituantes de l'identité professionnelle. Tous ces articles montrent l'intérêt de l'approche biographique en formation d'enseignants, et ils décrivent la conception et l'analyse de ces différents dispositifs. (Prix : 80,00 FF).

GEAY, Bertrand.

Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale.

Paris : Seuil, 1999. 283 p., bibliogr. p. 274-283. (Liber.) ✎ 13

Comment regarder d'un œil neuf un groupe professionnel dont la simple désignation réveille tant d'images pré-construites ? L'instituteur, tel qu'il a pris place dans nos représentations et dans les institutions, a été à la fois figure de la subversion et figure de l'ordre. A l'heure où les valeurs de l'entreprise tendent à s'insinuer dans le système d'enseignement, le groupe professionnel des instituteurs se trouve à un carrefour et on peut se demander ce qu'il adviendra des principes qui formaient la trame de son identité professionnelle. Cette recherche, qui s'est développée par phases successives de 1988 à 1998, emprunte les voies de l'enquête ethnographique et statistique, à partir de terrains d'observation situés à Paris et dans le département des Deux-Sèvres. La première partie de l'ouvrage présente les principaux éléments à partir desquels s'est construite l'identité du groupe. La seconde partie vise à dégager les processus de transformation identitaire à l'œuvre de la fin des années 70 à la fin des années 90 : la différenciation interne du groupe et l'émergence de nouveaux principes d'opposition poli-

tique, la décomposition des formes traditionnelles de représentation syndicale, les luttes pour la redéfinition du métier et de l'institution, en particulier au cours des dernières années. (Prix : 130,00 FF).

Psychologie des enseignants

GLASSER, William.

Choisir d'apprendre : la psychologie du choix en classe.

Outremont (Québec) : Logiques, 1999. 160 p. (Réalisation.) ✎ 5

Ce livre préconise de changer radicalement notre façon d'enseigner et définit le rôle de l'enseignant au sein de la nouvelle structure proposée. Ce changement, qui se traduit par la mise sur pied d'équipes d'apprentissage, devrait permettre d'amener davantage d'élèves à travailler à l'école. William Glasser, consultant auprès des enseignants, suggère de recourir à la psychologie des choix et au travail en équipe. La psychologie des choix repose sur l'idée que notre comportement traduit notre quête constante de satisfaire un ou plusieurs des cinq besoins fondamentaux inscrits dans notre patrimoine génétique : besoin de survie et de reproduction, besoin d'appartenance et d'amour, de pouvoir, de liberté et de plaisir. Elle permet à l'enseignant d'interroger son comportement et celui de ses élèves et favorise l'adoption par les jeunes de nouvelles attitudes envers leurs responsabilités. La mise en place d'un apprentissage en équipe basé sur la coopération entre les élèves complète utilement le dispositif. (Prix : 125,00 FF).

Témoignages biographiques d'enseignants

PIERRELÉE, Marie-Danielle.

L'insurgée : histoire d'un proviseur qui veut réconcilier l'école et les élèves.

Paris : Seuil, 2000. 199 p. (Epreuve des faits.) ✎ 61

L'ouvrage présente le parcours biographique et professionnel de Marie-Danielle Pierrelée dont le nom reste attaché à la création de « l'Auto-école » en Seine-St-Denis, innovation qui avait pour but de réconcilier les jeunes avec l'école, le savoir mais aussi eux-mêmes. Sa carrière est retracée de ses débuts dans le syndicalisme, en passant par la formation d'adultes, jusqu'à son entrée dans l'Éducation nationale, comme enseignante PEGC puis comme chef d'établissement en LEP et collège. L'auteur évoque ses différentes expériences comme l'École ouverte, l'Auto-école, les classes SAS pour lutter contre l'exclusion et intégrer les jeunes en voie de marginalisation. Elle y expose les moyens pédagogiques mis en œuvre, les difficultés rencontrées sur le terrain, ses relations avec les élèves et les enseignants mais aussi ses déboires et désillusions face au conservatisme et à la rigidité de l'Institution pour obtenir le droit d'innover. (Prix : 120,00 FF).

Formation des enseignants et des formateurs

HAMM, Albert. ed.

*Monitorat et C.I.E.S. : une réponse au métier
d'enseignant-chercheur.*

[S. l.] : [s. n.], 1999. 57 p., notes bibliogr. € 4

Ce second colloque CIES était destiné à faire le bilan, après dix années d'existence, sur l'action des Centres d'initiation à l'enseignement supérieur. Quatre conférences ont lancé les débats : « Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend ? » de Marc Romainville ; « L'affiliation des étudiants de 1^{re} année » de Alain Coulon ; l'insertion professionnelle des moniteurs a été abordée dans l'exposé de Claude Gaubert « le devenir des moniteurs » et « la politique de formation des CIES » dans celui de Maurice Porchet. Des ateliers thématiques (sur la formation, le suivi pédagogique, le fonctionnement des CIES et le rôle du monitorat sur le renouvellement du corps des enseignants du supérieur) et catégoriels ont complété ces journées. (Prix : h. c.).

ROBERT, André ; TERRAL, Hervé.

Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui.

Paris : PUF, 2000. 168 p., bibliogr. p. 159-161.

(Education et formation : formation permanente.)

€ 22

André Robert et Hervé Terral proposent un bilan historique, sociologique et pédagogique des IUFM 10 ans après leur création et à la veille d'une réforme importante. Ils s'attachent à présenter : - les obstacles culturels et pédagogiques à la réalisation de l'idée d'une formation en commun des enseignants français ainsi que le cheminement du projet au cours du XX^e siècle ; - les difficultés réelles et les enjeux conflictuels d'acteurs survenus dans la période de mise en place des IUFM ; - la manière dont ces nouvelles instances de formation ont été reçues et ont dû résister à une offensive politique visant à les supprimer en 93 ; - l'état actuel de la formation des maîtres et les évolutions envisageables après l'intégration de la formation continue dans les instituts. Dans quelle mesure la formation enseignante dispensée répond-elle aux objectifs initialement assignés ? Dans quelle mesure s'en écarte-t-elle ? Les deux auteurs, chercheurs exerçant ou ayant exercé dans le monde de la formation enseignante, livrent des synthèses de données jusqu'ici très disséminées et apportent quelques analyses originales de la réalité de ces instituts. (Prix : 100,00 FF).

Formation initiale des enseignants et des formateurs

PARTINGTON, Geoffrey.

Teacher education in England and Wales.

London : The institute of economic affairs, 1999.

163 p., bibliogr. p. 159-163. (Studies in education ; 8.) € 5

G. Partington, professeur d'université australien d'origine britannique, pose sur la formation des enseignants en Grande-Bretagne un regard distancié, critique, mais sans a priori sur les formateurs d'enseignants. Cette formation, et tout le système éducatif britannique ont, d'après lui, souffert des réformes lancées par la « Nouvelle Gauche » de la fin des années 60 à la fin des années 70. L'auteur retrace l'évolution de la formation des enseignants depuis le XIX^e siècle avec notamment la grande expansion des années 1950-60, aux résultats décevants, suivis par les effets de la « nouvelle sociologie du savoir », des stratégies pédagogiques centrées sur l'enfant, puis par le renforcement du pouvoir central par les conservateurs, avec la création d'un Programme national de formation des maîtres. L'interview de 36 formateurs en 1997 permet à l'auteur d'examiner leur opinion sur les organismes de gestion de la formation et de contrôle du niveau académique des maîtres. G. Partington apprécie l'efficacité de la formation pratique des maîtres tout en regrettant la quasi-disparition des études théoriques, indispensables à une activité professionnelle réflexive. Il regrette également que le « Nouveau Labour », prolongeant la politique des conservateurs, ne libère pas la formation des enseignants et le système éducatif dans son ensemble d'une régulation paralysante. (Prix : 35 \$).

Formation continue des enseignants et des formateurs

*Polyphonies : la formation des formateurs de langues
en Europe.*

Paris : CIRMMI, 1998. 152 p., notes bibliogr. € 13

L'objectif de ce travail, réalisé dans le cadre d'un projet Socrates/Lingua à partir d'une collaboration entre quatre universités et centres de formation situés en France, Italie, Espagne et Portugal est de tenter de donner une réponse européenne à la formation des formateurs de langues étrangères. Au-delà des « scénarios curriculaires » proposés par le Conseil de l'Europe et constituant un cadre de référence, les équipes de recherche se sont interrogées sur des scénarios de formation modulaires en proposant différentes démarches à partir d'instruments communs dans le cadre de la didactologie des langues et des cultures. La perspective d'approche actionnelle est organisée selon quatre modules proposant des trajectoires de formation diversifiées : 1 - Prise de conscience des stratégies d'enseignement et d'apprentissage à travers des

activités. 2 – Découverte d'un style d'enseignement. 3 – Communication : comportements verbaux et non verbaux, interactions en classe. 4 – Multimodalité : typologies d'activités présentant les mêmes contenus sous différents formats. (Prix : 80,00 FF).

Teaching Effectiveness and Teacher development in the New Century: abstracts. international Conference on Teacher Education.

Hong-Kong : The Hong-Kong Institute of Education, 1999. IV-207 p., index. € 4

La Conférence Internationale sur la Formation des Enseignants s'est tenue en 1999 à l'Institut Pédagogique de Hong-Kong autour du thème « Efficacité et perfectionnement professionnel de l'enseignant au 21^e siècle ». Cette brochure contient les résumés des diverses contributions (concernant majoritairement Hong-Kong et l'Asie mais aussi l'Afrique, l'Australie, le Royaume-Uni, l'Amérique du Nord) à cette conférence. (Prix : non communiqué).

Méthodes de formation des enseignants et des formateurs

CHAPUT, Monique. coord. ; GIGUÈRE, Paul-André. coord. ; VIDRICAIRE, André. coord.

Le pouvoir transformateur du récit de vie : acteur, auteur et lecteur de sa vie. Actes du 2^e symposium du réseau québécois pour la pratique des histoires de vie, Magog, septembre 1995.

Paris : L'Harmattan, 1999. 201 p., notes bibliogr. (Histoire de Vie et Formation.) € 23

Ces actes d'un symposium québécois sur la pratique des histoires de vie présentent les communications d'étudiants, professeurs, chercheurs, intervenants de domaines professionnels sur le thème des histoires de vie. Quels sont les éléments qui, à l'occasion d'un récit de vie, contribuent au changement de l'individu ? Est-ce le travail d'écriture qui déclenche un processus de réflexion ou la relation qui se développe entre l'auteur du récit et un lecteur privilégié ? La première partie expose des témoignages personnels sur le pouvoir transformateur des récits de vie. La deuxième partie traite de la structuration des processus de réflexion et d'écriture, à partir de la méthodologie de la démarche et du déroulement de séminaires de récit de vie. Enfin, on trouvera dans la dernière partie les aspects théoriques autour des différentes positions d'auteur, acteur, lecteur et leurs interactions au cours de l'acte autobiographique. (Prix : 110,00 FF).

DONCKÈLE, Jean-Paul.

Profil d'enseignants, profils d'enseignés : outils de management pédagogique.

Bouge ; Lyon : Chronique sociale, 1999. 180 p., bibliogr. p. 177-178. (Pédagogie formation : Synthèse.) € 22

L'auteur, qui a en charge la formation d'enseignants, s'est inspiré des théoriciens de l'Analyse transactionnelle, notamment T. Kahler, et de Carl Rogers pour étudier l'art du management pédagogique. L'objectif de l'ouvrage est de donner des « portes d'entrée » permettant d'établir la communication pédagogique, le dialogue entre enseignants et enseignés. Ainsi, l'auteur a construit une grille de lecture de six profils de personnalité comportant leurs modes de fonctionnement, leurs besoins psychologiques et leurs canaux de communication correspondants. Les portraits qu'il met en scène permettent de voir en situation comment chacun se comporte dans son environnement quotidien, et dans le contexte de l'enseignement. Il part du principe que la connaissance du profil auquel il appartient et celle de son interlocuteur, l'élève, peut permettre à l'enseignant d'éviter les pièges et les impasses dans la relation pédagogique. (Prix : 125,00 FF).

Personnels non-enseignants

DASTÉ, Pierre.

Rapport sur les missions et les statuts des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale.

[s. l.] : [s. n.], 1999. 26 p. € 23

Les statuts et la définition des missions des inspecteurs territoriaux ont aujourd'hui dix ans. Les évolutions du système éducatif et de son organisation militent à présent pour leur mise à jour permettant de renforcer la professionnalité de l'inspection. Les effectifs réduits, un statut dévalué au regard de la revalorisation de la carrière des enseignants créent un malaise certain dans la profession. Les propositions du rapporteur s'organisent en trois axes : les missions telles qu'elles résultent des textes de 1990 doivent être reformulées pour (re) faire des inspecteurs, quelles que soient leurs fonctions et leurs spécialités, des acteurs incontournables des évolutions de l'organisation et des finalités du système éducatif ; les statuts doivent évoluer : la revalorisation nécessaire doit s'accompagner de la création d'un corps unique d'inspection pédagogique académique à deux grades ; enfin, le système indemnitaire doit être complètement revu. D'autres évolutions, touchant notamment les questions de formation, de mobilité, d'évaluation et des conditions de travail des inspecteurs territoriaux sont également évoquées. (Prix : h. c.).

SAINT-DO, Yves de.

Le rôle pédagogique du chef d'établissement.

Paris : Berger-Levrault, 2000. 141 p., bibliogr. p. 139-141. Annexes. (Education Nationale.) € 4

Sous les tutelles hiérarchiques de l'administration et de l'inspection, le rôle pédagogique du chef d'établissement, souvent contesté, fait partie de ses attributions, que ce soit pour sa contribution à la constitution d'équipes pé-

dagogiques, les relations avec les professeurs, élèves, parents... Son rôle est essentiel, et a une part importante dans la construction de la personnalité de l'établissement. De surveillant au poste de proviseur du Lycée Louis Le Grand à Paris, en passant par le poste de principal d'un collège d'une banlieue ouvrière, l'auteur veut faire partager une riche expérience. Un chapitre de comparaisons européennes sur la responsabilité pédagogique, ainsi que des tableaux comparatifs, permettent de visualiser ce que chaque pays exige d'un chef d'établissement, permettant ainsi de mieux comprendre le modèle français. (Prix : 160,00 FF).

Formateurs et éducateurs

ALLOUCHE-BENAYOUN, Joëlle ; PARIAT, Marcel.

La fonction formateur : identités professionnelles, méthodes pédagogiques, pratiques de formation.

Paris : Dunod, 2000. 233 p., bibliogr. p. 211-223. (Action sociale.) ✉ 23

La formation permanente érigée en système intervient dans des sphères multiples et tend de plus en plus à être constitutive d'enjeux politiques. Dans ce contexte, quels sont la place, le rôle et la fonction occupés par le formateur ? Pour répondre à cette question, les auteurs se livrent à une véritable radiographie du métier de formateur afin de mettre en évidence les périodes clés du rôle professionnel des formateurs. Après avoir étudié la genèse de la fonction du formateur, à travers l'histoire et les tendances de l'éducation permanente, les auteurs passent en revue les outils du formateur : méthodes, choix pédagogiques, finalités de la formation. Une troisième partie est réservée à trois études de cas de formateurs ayant exercé entre 1975 et 1989. En conclusion, les auteurs insistent sur le nouveau rôle du formateur. Il doit intégrer les données liées aux nouvelles missions qui lui sont confiées : aider les individus à maîtriser les changements technologiques mais aussi, à réaliser leurs aspirations sociales. (Prix : 145,00 FF).

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

Relations enseignement/ milieu socioprofessionnel

BOSMAN, Christiane. dir. ; GÉRARD, François Marie. dir. ; ROEGIER, Xavier. dir.

Quel avenir pour les compétences ?

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 202 p., bibliogr. p. 193-198. (Pédagogies en développement.) ✉ 14

Cet ouvrage rend compte d'un colloque du Bureau d'ingénierie en éducation et formation (qui œuvre à la fois au sein des entreprises, de l'administration et des systèmes éducatifs), sur le thème des compétences, effet de mode ou lame de fond. On peut définir la compétence comme un ensemble intégré de capacités qui permet, de manière spontanée, d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment. Sont rassemblées les contributions de chercheurs, de praticiens, d'étudiants selon quatre thématiques : les compétences dans l'entreprise et l'administration ; les compétences dans l'enseignement ; l'évaluation des compétences dans le monde scolaire et dans les organisations ; les enjeux de l'approche par les compétences - atouts et dérives. Dans une démarche prospective, il convient de s'interroger sur les savoirs dont les jeunes auront besoin demain, comment mobiliseront-ils leurs ressources, et quel sera le nouveau rôle pour accompagner ce changement ? (Prix : 225,00 FF).

Emploi

Emploi et formation

AHIER, John. ed. ; ESLAND, Geoff. ed.

Education, training, and the future of work : social, political and economic contexts of policy development.

London ; New York : Routledge, 1999. XV-269 p., ill., notes bibliogr. Index. ✉ 4

L'ouvrage se focalise sur les changements récents intervenus dans les domaines de l'éducation et de la formation, principalement en Grande-Bretagne. Il fait le lien entre ces changements et l'identité de ceux qui doivent maintenant se préparer à exercer les emplois flexibles exigés par le nouveau marché du travail (le chapitre 10, par exemple, pose le problème de savoir si le chômage actuel et la restructuration qui en est à l'origine remettent en question la perception traditionnelle de l'identité masculine). Il explore également la nature des actions politiques menées

ces dernières années dans ce domaine et examine les programmes, stratégies et discours qui ont sous-tendu nombre de changements politiques. (Prix : 50,00 £).

COHEN-SCALI, Valérie.

Alternance et identité professionnelle.

Paris : PUF, 2000. 219 p., bibliogr. p. 205-214.

(Education et Formation : formation permanente-éducation des adultes.) ¹⁴

L'objet de cet ouvrage est, d'une part, de mettre au jour les conséquences d'un dispositif de formation en alternance sur la construction de l'identité professionnelle : l'alternance comme force « aménagée » accélère-t-elle réellement le développement de l'identité professionnelle ? D'autre part, de mieux cerner la manière dont l'identité professionnelle se construit chez les jeunes. Cette version remaniée d'une thèse de doctorat en psychologie sociale dresse un panorama des modèles théoriques et des recherches dans le domaine dans une perspective essentiellement psychosociale mais également sociologique. Les résultats d'enquêtes auprès d'étudiants d'IUT mettent en évidence les effets paradoxaux et complexes des formations alternées sur les transformations identitaires. L'auteur souligne l'intérêt d'aborder l'alternance par l'analyse de processus de construction identitaire, ce qui permet d'interroger les liens entre identité personnelle, sociale et professionnelle et de définir les modes de construction de l'identité professionnelle chez les jeunes en alternance. Cette recherche s'adresse aux étudiants et aux chercheurs, ainsi qu'aux enseignants, formateurs, responsables de formation, tuteurs, chefs d'entreprise impliqués dans des dispositifs de formation en alternance. (Prix : 130,00 FF).

Insertion, activité et mobilité professionnelles

De la formation initiale à la vie active : faciliter les transitions.

Paris : OCDE, 2000. 213 p., ill., annexes, bibliogr. p. 161-168. (Enseignement et compétences.) ²³

Observer les changements qui ont marqué la transition des jeunes vers la vie active pendant les années 90 dans l'optique de l'apprentissage à vie, observer les politiques nationales efficaces dans ce domaine, voilà l'objet de ce rapport de l'OCDE effectué auprès de 14 pays. L'optique choisie est large : premièrement, cette étude porte sur tous les élèves, qu'ils soient des filières générales, technologiques ou professionnelles, quelle que soit la période à laquelle ils choisissent leur passage à la vie active ; deuxièmement, l'examen thématique a intégré pour tous les pays les choix politiques faits en matière d'éducation, de formation, d'emploi, de travail et d'affaires sociales. Chaque pays a établi des rapports qui ont ensuite été relayés par des visites de représentants de l'OCDE qui se sont penchés sur les principaux problèmes dans ce domaine, les programmes mis en œuvre, et les études éva-

luatives déjà réalisées. L'examen thématique présenté ici tourne autour de deux axes : quelle évolution autour des années 90, et quelles politiques donnent les meilleurs résultats. Malgré la grande diversité des pays concernés, tant du point de vue politique, économique, social que culturel, cet examen s'articule autour d'un cadre conceptuel et d'une méthodologie qui permettent d'envisager successivement les résultats de la transition, les processus de transition, les caractéristiques des dispositifs efficaces de transition et s'interroge sur « comment la phase de transition peut favoriser l'apprentissage à vie ». Dans les annexes figurent de nombreux tableaux statistiques ainsi que des résultats d'enquête dans différents pays, qui apportent des informations complémentaires à l'examen thématique présenté dans ce rapport. (Prix : 130,00 FF).

O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

Établissement scolaire

BARANGER, Patrick. dir.

Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire : actes de l'Université d'automne, Nancy, 27-30 octobre 1998.

Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1999.

165 p., bibliogr. p. 159-164. (Questions d'éducation et de formation.) ²³

L'ouvrage constitue les actes de l'université d'automne qui s'est tenue à Nancy en octobre 1998 sur le thème suivant : « Prévention de l'absentéisme et de la violence : les incidences éducatives du cadre, des règles et des rituels dans la classe et l'établissement scolaire ». Certains textes ont servi de cadrage et d'orientation théorique lors de cette manifestation ; d'autres reprennent des réflexions ou sont issus des travaux conduits par une cinquantaine de participants, enseignants chercheurs et professionnels praticiens de l'école réunis à cette occasion. Les contributions analysent dans une approche pluridisciplinaire (philosophie, histoire, psychologie, sociologie, anthropologie, pédagogie) les concepts de cadre, de règle et de rituel dans l'univers de l'institution scolaire. Elles étudient également quelques pratiques professionnelles qui y sont, ou qui pourraient y être, associées dans l'espace de la classe ou dans l'espace de la vie scolaire. Une préoccupation commune cimente ces diverses analyses, celle d'éclairer la conception et la mise en œuvre de dispositifs que les acteurs souhaiteraient préventifs de l'absentéisme, de l'indiscipline et de la violence à l'école. (Prix : 100,00 FF).

Communauté éducative

Discipline

PRAIRAT, Eirick.

Penser la sanction : les grands textes.

Paris ; Montréal : L'Harmattan, 1999. 312 p. (Le forum - IRTS de Lorraine ; 1999.) ☞ 5

Constatant et déplorant le manque de recul et de réflexion dans l'usage de la sanction dans le système scolaire actuellement, Eirik Prairat propose une anthologie de la littérature sur le sujet afin de tenter de réamorcer la réflexion des acteurs de l'éducation. 80 auteurs de statuts très divers (illustres et inconnus, philosophes, psychanalystes, pédagogues) sont mobilisés et une centaine de textes proposés. Entre la punition et les problématiques générales sur l'évaluation, la sanction est ici comprise comme « acte (...) [répondant] à un comportement qui porte atteinte aux normes, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe ». Globalement, c'est le cadre scolaire qui est privilégié. Cependant, on trouvera également quelques grands textes sur la sanction dans le cadre familial et sur la sanction pénale. (Prix : 160,00 FF).

Vie de l'élève

Mixité

VOUILLOT, Françoise. dir.

Filles et garçons à l'école : une égalité à construire.

Paris : CNDP, 1999. 159 p., bibliogr. p. 155-159. (Autrement dit.) ☞ 23

La mixité scolaire a été une première étape vers l'égalité, mais il faut aujourd'hui prendre davantage en compte les aspirations et les difficultés de chacun ainsi que les différences de sexe. Comment comprendre les paradoxes de la situation des filles dans le système scolaire, comment sortir de la reproduction de ces inégalités ? Pour tenter de répondre à ces questions, ce document s'appuie sur les travaux d'Antoinette Fouque, figure majeure du mouvement des femmes et directrice de recherches à l'Université Paris VIII. La première partie de l'ouvrage traite de la mixité, des politiques d'égalité entre les filles et les garçons ainsi que des taux de réussite des filles dans certaines disciplines telles que les mathématiques et l'éducation physique et sportive. La deuxième partie s'attache à montrer les différences de sexe : différences au niveau de l'intelligence, et du côté des compétences scolaires, et à étudier la construction de ces différences (différenciation psychologique, constitution de l'identité masculine ou féminine...). En conclusion, des références diverses (principaux textes législatifs, organisations internationales, listes d'adresses variées...) ainsi qu'une bibliographie détaillée permettent de compléter les thèmes traités. (Prix : 115,00 FF).

Vie de l'étudiant

ALTET, Marguerite ; FABRE, Michel. ; RAYOU, Patrick.

Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : enseignants et étudiants, représentations, pratiques et adaptation des métiers.

[s. l.] : [s. n.], [1999]. n. p., bibliogr. ☞ 11

La forte augmentation du nombre des étudiants pendant la seconde moitié du 20^e siècle a conduit à la floraison de nombreuses études sociologiques sur l'hétérogénéité des publics universitaires et leur capacité de réussite. Cette étude, issue d'un appel d'offres du CNCRE (Comité National de Coordination de la Recherche en Education), pose le problème selon le jugement qu'enseignants et étudiants eux-mêmes portent sur la condition étudiante, envisageant le jugement d'hétérogénéité comme un construit social mettant en jeu des différences de nature, non seulement de degré (M. Fabre). Centrée sur la notion de « métier » d'étudiant et d'enseignant, cette étude s'est attachée à décrire les tentatives d'ajustement réciproque des acteurs. Travail d'adaptation des étudiants visant à réduire les difficultés et l'échec par la mobilisation de ressources informelles comme les réseaux amicaux en plus des dispositifs officiels de remédiation (P. Rayou) ; mais aussi ajustement des enseignants rencontrant ces nouveaux « métiers d'étudiants » (M. Altet). (Prix : h. c.).

GRIGNON, Claude. ed.

Les étudiants en difficulté : pauvreté et précarité.

Rapport à Monsieur le ministre de l'éducation nationale.

Paris : Observatoire de la vie étudiante, 2000. n. p., notes bibliogr. ☞ 4

Fondé sur les deux enquêtes de l'Observatoire de la vie étudiante de 1994 et 1997 sur les aspects économiques de la vie des étudiants, ce rapport en dégage les principales conclusions concernant les niveaux de vie des étudiants et les obstacles financiers à la poursuite des études supérieures. Soulignant la spécificité de l'économie estudiantine, l'auteur renonce à identifier les situations de pauvreté à partir des ressources monétaires et des critères utilisés pour décrire l'économie des ménages ordinaires, pour se tourner vers d'autres indicateurs de difficulté économique fournis par les enquêtes de l'OVE comme notamment la demande d'aide exceptionnelle aux services sociaux. Ce rapport souligne également que les étudiants pauvres ne sont pas les seuls à être confrontés à une conciliation difficile entre le maintien de conditions de vie acceptables et le suivi convenable d'études supérieures : la « précarisation » peut aussi concerner les étudiants pour lesquels les exigences des études sont directement concurrencées par l'exercice d'une activité rémunérée. (Prix : h. c.).

P – MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Courants pédagogiques contemporains

LAFITTE, René.

Mémento de pédagogie institutionnelle : faire de la classe un milieu éducatif.

Vigneux : Matrice, 1999. 365 p., notes bibliogr. ⁶¹

Les aspects tant théoriques que pratiques de la classe coopérative et des techniques de Freinet sont ici mis en lumière par des témoignages, afin de fournir des repères plutôt que des conseils univoques et péremptoirs, pour la formation des maîtres. Après un aperçu général de la pédagogie institutionnelle, les apprentissages scolaires sont abordés à travers le travail sur textes libres, les mathématiques et la maternelle, puis les institutions (la classe, l'école, la monnaie), les rapports entre l'inconscient (individuel) et la loi (collective), et enfin le groupe. L'école comme milieu doit en outre tenir compte du milieu extérieur, de l'environnement dans lequel elle évolue, ce qui pose le problème de son intégration dans le système éducatif global. (Prix : 180,00 FF).

LESIEUR, Josette ; SCHNOERING, Bernard.

Apprendre aux-et-des élèves : quels espaces d'écoute ?

Strasbourg : CRDP d'Alsace, 1999. 210 p., bibliogr. p. 209-210. ⁶¹

Comment créer d'autres modes relationnels au sein des établissements scolaires intégrant la dimension humaine des élèves, dans le respect et la prise en compte de l'autre au stade de son développement. La réponse des auteurs est que doivent se mettre en place des espaces d'écoute pour tenter de dialoguer, de communiquer et essayer de répondre aux problèmes du monde scolaire. Ce livre présente de multiples formes d'espaces d'écoute à travers des expériences observées sur le terrain, des témoignages d'acteurs de la vie scolaire. Il donne lieu à un questionnement sur l'utilité évidente, l'élaboration et la mise en place de ces nouveaux lieux dans les établissements scolaires. Il aide à établir une réflexion sur la définition de ces espaces d'écoute à établir entre parole et action et s'inscrit dans le cadre d'une démarche basée sur l'approche centrée sur la personne. (Prix : 90,00 FF).

STEINER, Rudolf.

Méthode et pratique de l'art de l'éducation.

Paris : Triades, 2000. 234 p. ⁶¹

Le 7 septembre 1919, la première « Libre École Waldorf », établissement primaire et secondaire, fut inaugurée à Stuttgart. Sa fondation fut précédée par un cours de formation où Rudolf Steiner prépara les professeurs, nommés par lui, à leur futur travail. Cet ouvrage regroupe les 14 conférences données à Stuttgart, du 21 août au 5 sep-

tembre 1919, juste avant l'ouverture de l'école. L'auteur, s'adressant à des enseignants, leur donne des exemples et des conseils précis sur des situations vécues, des choses à faire ou ne pas faire. La pédagogie dispensée dans cette école est basée sur une observation et une connaissance approfondie du développement de l'enfant. L'accent est mis sur l'importance des activités artistiques, notamment le dessin, la musique, la poésie, dès le plus jeune âge, pour un meilleur apprentissage de l'écriture puis de la lecture. Une chose importante sera de cultiver l'enseignement concret, mais en même temps sans tomber dans les banalités. Le programme des matières est défini comme suit : – jusqu'à 9 ans : musique, peinture, dessin, écriture, lecture, initiation aux langues étrangères, un peu plus tard calcul ; – jusqu'à 12 ans : grammaire, vocabulaire, histoire naturelle du règne animal et du règne végétal, langues étrangères, géométrie, concepts physiques, géographie ; – jusqu'à la fin des classes primaires (vers 15 ans) : syntaxe, minéraux, physique et chimie, langues étrangères, histoire, géographie. (Prix : 120,00 FF).

Organisation pédagogique

Pédagogie différenciée et groupes de niveau

BÉTRIX KÖHLER, Dominique. ed. ; BLANCHET, Alex. ed.

Enseigner sur mesure : éclairages sur les pratiques d'évaluation formative et de différenciation.

Suisse : URSP, 1999. 192 p., bibliogr. p. 192. ⁶¹

Une partie théorique présente les courants de la pensée qui ont fondé la réflexion dans les domaines de l'évaluation formative et de la pédagogie différenciée, de façon à comprendre les diverses facettes de ces deux concepts. Un examen des liens que ces deux concepts entretiennent entre eux et avec des champs proches est mené, concernant notamment la place de l'évaluation formative dans le cadre général des fonctions d'évaluation ainsi que l'articulation didactique/évaluation formative. Le corps de l'ouvrage est constitué de l'analyse descriptive de douze expériences novatrices centrées sur la pédagogie différenciée et l'évaluation formative dans l'enseignement/apprentissage du français, de l'allemand (seconde langue), des sciences et des mathématiques. Les deux parties de l'étude s'éclairent l'une l'autre, elles constituent une solide introduction à la pédagogie différenciée et à l'évaluation formative. La diversité des pratiques et des points de vue, qui se croisent dans cet ouvrage, se veulent points de départ d'autres expériences dans le primaire ou le secondaire.

L'école multi-culturelle

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. dir. ;
PORCHER, Louis. dir.

Diagonales de la communication interculturelle.

Paris : Anthropos, 1999. 228 p. (Exploration interculturelle et science sociale ; 1999.) € 4

L'interculturel est maintenant partout présent et représente un enjeu majeur de notre temps dans le sens où nous sommes tous confrontés à la « proximité du lointain ». Comment parvenir à la compréhension entre les individus ? A une communication qui serait authentique ? Culture et communication entretiennent des relations complexes qui sont analysées par différents auteurs à travers la quotidienneté, la littérature et les médias. L'approche pluriréférentielle (sociolinguistique, sémiologique, ethnolinguistique, etc.) met en évidence les difficultés et les pièges de la confrontation interculturelle. L'ouvrage pose le problème de fond de l'importance d'une éducation à l'interculturalité. (Prix : 150,00 FF).

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

GASPARINI, Rachel.

Ordres et désordres scolaires : la discipline à l'école primaire.

Paris : Grasset, 2000. 280 p., bibliogr. p. 277-282. (Partage du savoir : La discipline à l'école primaire.) € 13

Recherche sociologique menée dans trois classes d'une école primaire qui emploient trois méthodes différentes : Montessori, École plurielle, Freinet. Une analyse comparée permet de comprendre les modalités d'imposition de l'ordre scolaire qui sont utilisées. Un portrait idéal-typique d'élève achève la présentation de chaque classe. L'observation précise de l'enseignant et de ses élèves en classe, est complétée par leurs réflexions sur leurs responsabilités réciproques. Pour la classe Montessori, le maître doit aussi créer en lui certaines dispositions d'ordre moral tandis que l'ordre scolaire n'est pas imposé, il est la conséquence naturelle de l'activité. Quant à l'école Freinet, elle partage avec l'école plurielle le même objectif de formation du futur citoyen, articulé à un projet politique de société démocratique. Mais si la violence à l'école est devenue un problème de société, à l'évidence il n'en demeure pas moins qu'aucune pédagogie ne peut avoir la prétention d'être idéale pour tous les élèves. (Prix : 139,00 FF).

HÉRAUD, Jean-Loup. ed. ; PROUCHET, Marc. ed.
Penser pour apprendre : regard critique sur l'éducation cognitive à l'école.

Paris : Hatier, 1999. 286 p., notes bibliogr. (Pédagogie.) € 11

Une démarche pédagogique qui tente de concilier une méthodologie d'éducation cognitive avec des apprentissages scolaires pour des élèves de 5 à 8 ans peut constituer un moyen efficace pour lutter contre les « résistances aux apprentissages » des élèves. L'enjeu de cette démarche est de développer chez l'élève un système de compétences cognitives, une motivation et une pratique de l'effort intellectuel face aux tâches scolaires. Dans une première partie, Marc Prouchet présente les caractéristiques de cette démarche, fruit du travail d'une recherche conduite durant 8 ans par une équipe d'enseignants, de formateurs et de chercheurs. Il en explicite les fondements, les principes et les modalités d'effectuation. Dans une deuxième partie, cette démarche est soumise au regard de divers experts de didactique des mathématiques, de didactique du français, de phénoménologie de la connaissance et de sémiotique. La dernière partie propose un regard sur les apprentissages possibles qui en résultent pour l'élève. Une postface de Guy Avanzini propose librement quelques commentaires sur cette volonté de promouvoir ce que, après Claparède, Marc Prouchet appelle une « motivation intrinsèque » qui donne sens aux apprentissages scolaires. (Prix : 125,00 FF).

ROEGIERS, Xavier ; DE KETELE, Jean-Marie. collab.

Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 312 p., bibliogr. p. 297-304. (Pédagogies en développement.) € 22

Cet ouvrage s'intéresse aux différents aspects de l'intégration des savoirs et savoir-faire dans l'enseignement en abordant le développement des compétences de l'élève ou de l'étudiant, c'est-à-dire la mobilisation de ses acquis en situation. Bâti sur un ensemble de travaux théoriques et de recherches, relatives à l'intégration des acquis dans l'enseignement – en particulier ceux de J.M. de Ketele – mais également sur un certain nombre de documents, présentant des pratiques d'intervention dans différents niveaux et différentes disciplines, ce livre tente de répondre à des questions telles que : pourquoi et comment développer des compétences dans l'enseignement ? Que développer d'autre à l'école ? Sous quelle forme ? En quoi l'approche par les compétences permet de faciliter l'intégration des acquis ? La première partie dresse un cadre conceptuel pour penser l'intégration des acquis en proposant une réflexion sur les plans théorique, historique, et sur le plan de la recherche, sur les enjeux de l'intégration des acquis, leurs fondements théoriques, les principaux concepts fondateurs et les différentes formes d'intégration des acquis et leurs atouts respectifs. La deuxième partie est plus concrète et propose des outils

pratiques pour les acteurs de terrain, destinés à mettre en œuvre la pédagogie de l'intégration dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Son implication dans le domaine des apprentissages, de l'élaboration des curricula d'enseignement, de l'évaluation des acquis des élèves et des manuels scolaires est détaillée dans un guide pratique. (Prix : 235,00 FF).

Travail en groupe

BLUTEAU, Serge.

Les paradoxes du travail en équipe dans l'enseignement secondaire : l'exemple des professeurs d'éducation physique et sportive.

Thèse de doctorat : Sociologie : Paris I, 1999. 758 p., bibliogr. p. 747-758. ¹³ 11

Le but de cette recherche est de rendre compte, sociologiquement, de cette idée de travail en équipe, dans un champ professionnel et dans un contexte institutionnel bien particuliers : le corps des enseignants d'EPS au sein du système éducatif français, et des établissements scolaires du second degré. Ce fait social, non dénué d'ambiguïté, impose une clarification du positionnement épistémologique et les choix théoriques effectués en termes de paradigmes ou de modèles dans la conduite des réflexions. Ceci sera abordé dans la deuxième partie de l'introduction, ainsi que les choix méthodologiques basés sur le recueil d'informations (sous forme de questionnaires, entretiens, observations) concernant la représentation du travail des enseignants d'EPS et ses réalités empiriques. Basée sur des analyses développées par les spécialistes de ce champ de compétences, la première partie propose une réflexion synthétique articulée autour de trois pôles : la question du travail en équipe, la notion d'équipe et la notion de travail en équipe, les questions fondamentales qui alimentent l'EPS aujourd'hui. La deuxième partie constitue le cœur de la recherche et propose des analyses à dominante « fonctionnaliste » puis « actionnaliste » dans le but d'une mise en perspective descriptive et critique des dimensions essentielles de ce travail en équipe, spécifique. La troisième partie a pour but d'approfondir, d'expliquer, d'analyser, quelques faits remarquables concernant le travail en équipe des enseignants : ses effets, la dynamique qu'elle suscite, une certaine culture du travail et la notion de « lien professionnel » qui trouve sa place au sein d'un paradigme sociologique.

Tutorat, conseils méthodologiques, aide au travail de l'élève

RANKIN, Virginia.

The thoughtful researcher : teaching the research process to middle school students.

Englewood : Libraries unlimited, 1999. XVI-211 p., ill., notes bibliogr. Index. (Information literacy series.) ¹³ 61

Dans cet ouvrage, une bibliothécaire expose ses méthodes de travail avec les enfants de 9 à 12 ans, auxquels elle a tenté d'apprendre à mener seuls leurs recherches pour répondre eux-mêmes aux questions qu'ils se posaient. Cette démarche n'a pas été sans soulever quelques difficultés : non seulement les élèves ont besoin de temps pour élaborer une stratégie de recherche, mais il leur faut également du temps pour l'évaluer et la modifier. Par ailleurs, comment peuvent-ils se poser de bonnes questions lorsqu'ils n'ont pas de savoir préalable sur un sujet ? Et une fois qu'ils ont identifié une information qui semble en rapport avec leur quête, de quels moyens disposent-ils pour lui donner sens ? Finalement ce qu'il s'agit de faire découvrir aux élèves, c'est que la recherche n'est pas un processus linéaire mais bel et bien un processus « en toile d'araignée » qui demande une stratégie réévaluée à chaque étape, à la lumière des notes qui auront été prises au fur et à mesure. L'auteur insiste sur le danger, renforcé par les technologies modernes, de confondre la recherche de données avec une simple localisation des informations. A travers ces quatorze chapitres, c'est une véritable méthode de travail qu'elle propose pour éviter cet écueil. (Prix : 25.95 £).

Soutien et compensation

GLASMAN, Dominique. coord.

Regards sur l'accompagnement scolaire : extraits de textes, bibliographie classée, recueils d'actions, informations pratiques.

Paris : INRP, 2000. 151 p., bibliogr. p. 59-79. (Dossier thématique.) ¹³ 22

Depuis 1982, date de la création des AEPS (Animations éducatives périscolaires) fondant officiellement l'accompagnement scolaire dans le paysage institutionnel, de nombreux dispositifs extrêmement variés se sont mis en place essentiellement dans les quartiers populaires. Qu'ils soient organisés par des associations ou par l'institution scolaire, on voit que des questions communes se posent et que des enjeux semblables d'ordre social, scolaire, éducatif, pédagogique apparaissent dans ces différentes actions. Cet ouvrage rassemble un certain nombre de textes relatifs à cette question concernant la nature même de l'accompagnement scolaire, ses différents acteurs, le contenu de ce travail en définissant sa nature et sa fonction, et les problèmes d'évaluation. Pour compléter ce « pôle théorique », une bibliographie thématique est donnée permettant à chacun d'approfondir ses réflexions. La deuxième partie est constituée d'un « pôle pratique » présentant un certain nombre d'actions d'accompagnement scolaire, les textes officiels, et quelques coordonnées d'organismes ressources. (Prix : 80,00 FF).

Curriculum et programmes d'enseignement

ASHCROFT, Kate. ed. ; LEE, John. ed.

Improving teaching and learning in the core curriculum.

London : Falmer press, 2000. IX-180 p., ill., notes bibliogr. Index. (Looking afresh at the primary curriculum series.) [€] 4

Cet ouvrage regroupant les articles de sept auteurs différents a pour but d'aider les enseignants, et notamment les élèves professeurs, à résoudre, dans l'esprit du praticien réflexif, les problèmes que pose l'enseignement des matières fondamentales à l'école primaire, en tenant compte des principes d'égalité et d'inclusion et des contraintes d'un programme national prescriptif. Les deux premiers chapitres offrent à la discussion une réflexion sur la conception des programmes et sur la façon d'enseigner et d'apprendre. Les sept chapitres suivants traitent, grâce à des études de cas, d'aspects pédagogiques précis dans l'enseignement de la littérature, du calcul, des sciences de base (la pédagogie de la grammaire, l'utilisation des sciences de l'information, l'introduction à une pensée scientifique véritable dès l'enfance, à partir de l'expérience personnelle...). (Prix : 26.95 \$).

Évaluation des programmes et méthodes d'enseignement

GRUBB, W. Norton ; RYAN, Paul.

The role of evaluation in vocational education and training : plain talk on the field of dreams.

Genève ; London : International Labour Office ; Kogan Page, 1999. 195 p., bibliogr. p. 167-185. Index. [€] 5

Quels rôles joue l'évaluation dans les domaines de l'enseignement et de la formation professionnelle ? A l'aide d'exemples essentiellement pris dans le monde occidental, les deux auteurs montrent comment des évaluations – centrées sur des résultats à court terme – privilégiant des facteurs facilement mesurables – ne prenant en compte qu'un aspect particulier des dispositifs de formation – peuvent aboutir à des conclusions partielles, atomisées, non fiables et avoir pour conséquence de freiner l'investissement dans certains domaines difficiles à évaluer – ou non immédiatement rentables mais néanmoins essentiels. Différents types d'évaluation sont proposés, toujours en rapport avec des objectifs recherchés et liés à des contextes socio-économiques définis. A l'accumulation pléthorique de données sur des aspects fragmentaires de programmes de formation, l'ouvrage oppose une évaluation énonçant les objectifs visés, les aspects du dispositif concernés par l'évaluation. Enfin, le lecteur est mis en

garde contre les utilisations abusives ou manipulations des résultats des évaluations par des politiciens ou décideurs. (Prix : 10.95 £).

Évaluation

Mesurer les connaissances et les compétences des élèves : lecture, mathématiques et sciences. L'évaluation de PISA 2000.

Paris : OCDE, 2000. 110 p., bibliogr. p. 103-107. [€] 11

Pisa 2000 est une action de coopération menée au sein de l'OCDE, touchant 32 pays, qui vise à évaluer le niveau de connaissances et les compétences des élèves à l'âge de 15 ans. L'objectif est d'apporter une réflexion à chacun des pays participant sur ses méthodes et ses contenus d'enseignement et de voir si les jeunes sont prêts à affronter le monde professionnel placé sous le signe du changement et de la mondialisation, et s'ils ont les capacités nécessaires pour apprendre et progresser tout au long de leur vie. Cet ouvrage présente ce programme international et développe dans les trois domaines que sont la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique des items de test qui sont autant de méthodes d'évaluation des connaissances acquises, des savoir-faire, de leur compréhension, et de leur contexte d'application. (Prix : 130,00 FF).

Méthodes d'évaluation

PARIS, Scott G. ; AYRES, Linda R.

Réfléchir et devenir : apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 212 p., bibliogr. p. 197-205. Glossaire. (Animer sa classe.) [€] 23

Une équipe d'universitaires issus des Universités d'Oakland et du Michigan présentent les expériences heureuses qu'ils ont conduites avec des enseignants de l'état du Michigan dans le domaine de l'évaluation. Leurs objectifs sont nombreux. Ils veulent donner un fondement conceptuel à ce que serait une évaluation authentique dans le cadre de programmes scolaires centrés sur le développement personnel de l'élève, montrer comment une évaluation axée sur l'apprenant encourage les élèves à contrôler et à évaluer leurs progrès et résultats scolaires mais aussi illustrer la façon dont les enseignants mettent à profit diverses techniques d'évaluation (portfolios, enquêtes et questionnaires, journaux de bord, entretiens et consultations). Ils souhaitent démontrer de quelle manière les portfolios (pratique systématique qui consiste à relever puis passer en revue des échantillons de travaux représentatifs des résultats, des procédés et des approches caractéristiques de chaque élève) permettent aux enseignants de mieux parler des progrès scolaires des enfants

avec les parents. Ils illustrent enfin au moyen d'exemples, comment ces mêmes principes d'autoévaluation conçus pour aider les élèves permettent également aux maîtres de réfléchir à leurs propres pratiques et à leur développement personnel. (Prix : 110,00 FF).

SCALLON, Gérard.

L'évaluation formative.

Bruxelles : De Boeck, 2000. 443 p., notes bibliogr. Index. (Pratiques pédagogiques.) ✎ 23

Comme l'indique l'auteur en préambule, il y a bien des façons de parler de l'évaluation formative : soit en tant qu'objet de recherche et de réflexion, construite comme une approche rationnelle préparant à une conception de l'éducation visant à la réussite pour tous ; soit en tant qu'objet de pratique, sous l'angle des procédés à utiliser, du savoir-faire, des méthodes. C'est ce dernier point de vue qui est traité ici de manière dominante, la justification des démarches instrumentées s'appuyant sur des arguments qui touchent la progression de la pédagogie. C'est d'ailleurs ce que l'on retrouvera dans les chapitres 2 et 3, qui donnent un aperçu méthodique de l'évaluation formative selon le choix de l'une ou l'autre des préoccupations considérées. Alors que le chapitre 1 offre une vue d'ensemble des principales fonctions de l'évaluation formative et des problèmes que pose leur harmonisation, le chapitre 4 aborde un ensemble de procédés d'observations et de collecte d'informations utilisées dans un but qualitatif. Le chapitre 5 propose des éléments de méthodologie pour inférer des réalités qui ont toujours échappé à l'observation, le chapitre 6 pour des productions complexes et le chapitre 7 pour l'autoquestionnement qui mérite d'être considéré comme méthode d'étude et de vérification. Des questionnaires et des exercices se rapportant aux divers chapitres complètent cette recherche dont le but est, pour l'essentiel, de proposer une synthèse des approches théoriques et de l'instrumentation appropriée à l'évaluation formative. (Prix : 280,00 FF).

VIAL, Michel.

Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation.

Paris : L'Harmattan, 2000. 224 p., bibliogr. p. 205-220. (Défi-formation.) ✎ 22

Cet ouvrage tente de conceptualiser l'auto-évaluation dans la pratique d'évaluation. La thèse communiquée est que, prendre en considération l'auto-évaluation, est un pari sur l'émancipation de l'autre et de soi, pari qui permet d'organiser la situation de formation selon d'autres principes que ceux, habituels, de l'ingénierie. Ainsi l'outil dispositif est-il le fil rouge de cet ouvrage ; pensé comme articulation de plusieurs lectures de la formation, il permet selon l'auteur de concevoir l'auto-formation comme un double processus entre l'auto-contrôle des procédures et l'auto-questionnement des projets. Le dispositif est aussi nécessairement outil d'auto-évaluation du formateur. L'auteur développe la proposition d'une évaluation modélisée comme un complexe où les deux logiques de

contrôle de sens et de recherche de sens ne sont pas une alternative, mais où le formateur a pour fonction d'assurer le passage d'une fonction à l'autre. Six repères sont exposés pour permettre au formateur (enseignant, formateur d'adultes, cadre assurant une mission de formation) de tenir le défi complexe des phénomènes de l'évaluation dans la formation. (Prix : 120,00 FF).

Réussite et échec scolaires

CHAUVEAU, Gérard.

Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique. Comprendre les disparités de résultats, identifier les dynamiques de réussite, recentrer les ZEP sur les apprentissages.

Paris : Editions Retz/HER, 2000. 206 p. (Pédagogie.) ✎ 5

Dans cet ouvrage, Gérard Chauveau s'éloigne des ouvrages classiques consacrés aux ZEP, et nous invite à une réflexion sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans ces établissements en posant une question plus fondamentale du rapport entre les acteurs de l'éducation et les milieux populaires. Si, dans ces zones sensibles, il est important de déterminer le sens de l'école, il est aussi important de savoir quel rapport aux classes populaires les enseignants entretiennent, et de rechercher quel déterminisme cela apporte dans la réussite scolaire en ZEP. Gérard Chauveau rappelle que le rôle de l'école en ZEP n'est pas un rôle « d'accompagnement social » avec une primauté à l'intégration et la socialisation, mais un rôle prioritaire d'apprentissage scolaire. Dans un premier temps, l'auteur reprend l'histoire de l'école de ces 30 dernières années pour situer l'état actuel des ZEP. Après un chapitre consacré aux particularités de l'école maternelle au regard des classes populaires, nous sommes invités à réfléchir sur le dispositif ZEP mis en place depuis plus de 15 ans en se posant la question de savoir si ces structures favorisent réellement la promotion scolaire et intellectuelle des enfants des classes populaires, et quelle est leur efficacité pédagogique. Par la suite, la question du sens des termes échec et réussite scolaire est posée ainsi que la « fabrication » de l'insuccès scolaire qui s'appuie sur des enquêtes peu satisfaisantes. On peut aussi s'interroger sur la place de la culture à l'école, le sens qu'on doit lui donner par rapport au monde du travail et à son rôle formateur dans la citoyenneté. La dernière partie de cet ouvrage est consacrée à l'un des facteurs déterminants de la réussite : la lecture. L'auteur montre à travers différentes recherches l'importance de la relation enfant/école/famille, et l'impact des variables pédagogiques et de l'environnement éducatif sur les performances des élèves. (Prix : 109,00 FF).

GUILLARMÉ, Jean-Jacques ; LUCIANI, Dominique.

Prévenir et éduquer : préparer la réussite à l'école. Les nouveaux outils et méthodes de la prévention.

Paris : EAP, 2000. 212 p., bibliogr. p. 211-212. (Enfance plurielle.) € 31

La prévention des difficultés de l'enfant à l'école aujourd'hui est le thème central de cet ouvrage, dans lequel les auteurs, en s'appuyant sur les travaux des psychologues et sociologues contemporains, ont essayé d'apporter des réponses théoriques et techniques à tous les acteurs de l'éducation intéressés par cette question. Ils montrent comment les stratégies de prévention scolaire sont alignées sur le modèle de la prévention médicale et proposent de rompre avec ce système et d'innover en mettant en place une pédagogie à visée préventive insérée dans le projet même de l'école, s'appuyant sur une méthodologie spécifique, dans un cadre spatial et temporel d'intervention. A partir de situations pratiques décrites et analysées, il nous est démontré qu'une revalorisation de l'enfant-sujet, passe par le regard des autres (les parents, l'école, les pairs), conduisant à l'estime de soi et ainsi à la réussite. Cette relation est, selon les auteurs, la clé de la prévention à l'école. (Prix : 190,00 FF).

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

ADAM, Michel.

Les schémas : un langage transdisciplinaire. Les comprendre, les réussir.

Paris : L'Harmattan, 1999. 215 p., ill., bibliogr. p. 211-215. € 9

A la croisée de la calligraphie et du dessin, la représentation schématique relève à la fois de l'imitation et de l'interprétation de son objet. S'il s'avère difficile de décrire ou de faire entrer dans un cadre normé le phénomène complexe du schéma, nombre d'outils peuvent toutefois être proposés : au-delà des techniques manuelles jusqu'ici employées, les sciences cognitives et les « nouvelles technologies » facilitent et renouvellent la modélisation. D'un mode d'expression linéaire induit par l'imprimerie, nous tendons désormais vers des modes de représentation réticulaires. Or, tandis que le dessin demeure une discipline encore mal reconnue dans le système éducatif français, la pratique du schéma, multidisciplinaire, appartient à tous et à personne. Si la plupart s'accordent en effet sur la nécessaire simplicité du schéma, le hiatus entre l'exigence de clarté – aux fins d'éclairer un concept ou un processus

– et la quête de précision et de perfection formelle – afin de donner une image « définitive » – constitue un problème récurrent. Cet ouvrage présente donc des pistes pour dépasser cette contradiction, décomposant et illustrant les modes de communication visuelle à travers signes et graphisme, les fonctions pédagogiques et didactiques des schémas, leur construction, et leur analyse critique. (Prix : 130,00 FF).

PETIT, Bernard.

Guide de l'information européenne : vade-mecum à l'usage de l'enseignement et de la formation professionnelle.

Dijon : Educagri éditions, 1999. 481 p. € 9

Ce guide est un outil pour se retrouver dans les différentes institutions communautaires et les programmes, initiatives et actions mis en place par l'Union européenne. Ce guide s'adresse aux enseignants et aux formateurs impliqués dans des projets européens. Ce guide recense plus de 4 500 termes, sigles ou acronymes, noms d'institutions et d'organisations communautaires, nationales ou internationales. Il inventorie également plus de 800 sites internet. Enfin, il indique une multitude de centres de ressources et de bases de données. (Prix : 150,00 FF).

Musée, exposition

GALARD, Jean.

Le regard instruit : action éducative et action culturelle dans les musées. Actes du colloque.

Paris : La Documentation française, 2000. 205 p., ill. (Conférences et colloques du Louvre.) € 22

Cet ouvrage, comme le colloque dont il est issu, veut inviter à un exercice comparatif. Pour répondre à la question : comment les musées doivent-ils traiter le public ? dix auteurs proposent les thèmes suivants : « Tradition civique et appréciation de l'œuvre d'art dans les musées français des origines à nos jours », « La tradition éducative et le concept des musées des beaux-arts aux Etats-Unis », « La démocratie dans les musées des beaux-arts aux Etats-Unis », « L'éducation continue : un objectif pour l'avenir des musées », « L'initiation à l'art aux Pays-bas : la collaboration de la télévision et des musées », « Les nouvelles technologies et l'éducation hors les murs », « L'usage éducatif d'un serveur en ligne : le cas de [Louvre. edu] », « Le musée entre tour d'ivoire et zone piétonne. Stratégies de communication de l'art dans les musées allemands », « Le musée et l'initiation à l'art contemporain », « Les attentes du public vis-à-vis des musées ». (Prix : 120,00 FF).

Enseignement assisté par ordinateur

PAPADOUDI, Hélène.

Technologies et éducation : contribution à l'analyse des politiques publiques.

Paris : PUF, 2000. 240 p., notes bibliogr. (Education et formation, technologies de l'éducation et de la formation.) ✎ 21

Quelles conceptions ont présidé à la mise en œuvre des politiques publiques depuis les années soixante en matière de technologies éducatives ? Quels rapports existe-t-il entre l'éducation et les technologies de communication informatiques et audiovisuelles. Quel est leur statut didactique ? Quelles médiations permettent-elles dans la formation « présente » et dans la formation à distance. Le propos de cet ouvrage est de s'interroger sur ces différentes questions. La première partie dresse un tableau de l'impact du phénomène dans le champ éducatif : répercussions de l'introduction des technologies de communication sur la conception du système éducatif, sa mission et son évolution, dans l'institution mais aussi dans l'acte éducatif : place et rôle des éléments qui participent à la définition du « statut didactique » de ces technologies. La deuxième partie expose les conceptions des médiateurs ayant participé à l'élaboration des référentiels des politiques publiques en matière de technologies de communication, le rôle à leur attribuer, leur place dans le processus d'enseignement, ainsi que leurs visions des stratégies d'implantation. (Prix : 148,00 FF).

SELINGER, Michelle. ed. ; PEARSON, John. ed.

Telematics in education : trends and issues.

Amsterdam ; Lausanne : Pergamon, 1999. 196 p., notes bibliogr. Index. ✎ 4

Ces textes font le point sur diverses pratiques utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement dans plusieurs pays d'Europe, aux Etats-unis, en Australie, et au Canada. Les auteurs se situent dans une perspective constructiviste de l'apprentissage. Dans une première partie, ils analysent les enjeux épistémologiques et cognitifs liés à l'utilisation de ces technologies et examinent les modifications des méthodes d'enseignement, du rapport enseignant-enseigné. La deuxième partie s'attache à rendre compte, sous forme d'études, de cas de réalisations s'adressant à des publics divers dans des contextes éducatifs différents : mise en place, suivi et évaluation d'un plan d'informatique pour toutes les écoles en Irlande du Nord, expériences de travaux de groupe entre étudiants de différentes universités, utilisation de l'internet et de vidéoconférences en formation continue, mise à disposition de moyens technologiques éducatifs et aide pédagogique pour des publics adultes démunis. Les domaines plus directement concernés par cet ouvrage sont ceux de la formation

continue, de l'enseignement à distance, de la sociologie de l'éducation, des sciences de l'information et de l'ingénierie éducative. (Prix : 90 \$US).

Didacticiel

GIARDINA, Max.

L'interactivité, le multimédia et l'apprentissage.

Paris : L'Harmattan, 1999. 236 p., bibliogr. p. 214-236. (Education et formation.) ✎ 23

La recherche-développement de cette thèse a porté sur la création d'un environnement d'apprentissage, dans lequel l'apprenant puisse interagir directement avec un modèle actif de connaissances de dimension tutorielle intelligente, s'adaptant aux actions de l'apprenant et respectant son cheminement cognitif. Les environnements d'apprentissage simulés interactifs ont un grand potentiel pédagogique quand ils sont accompagnés d'un monitoring des parcours de l'apprenant et de sa compréhension de la tâche à accomplir. Dans ce cadre a été développé un prototype d'apprentissage interactif basé sur un lecteur de vidéodisque couplé à un ordinateur, appliqué à un cours de biomécanique du mouvement humain (1^{er} cycle universitaire, département d'Education physique). La méthodologie de développement présente l'opérationnalisation des fondements, les objectifs du développement, et la configuration du design adopté pour modéliser les connaissances. L'expérimentation expose le schéma suivi, la présentation du modèle d'analyse et de traitement des données ainsi que les résultats de leur interprétation. (Prix : 140,00 FF).

Enseignement à distance

BROWN, Stephen C. ed.

Open and distance learning : case studies from industry and education.

London : Kogan page, 1999. XI-210 p., ill., notes bibliogr. Index. (Open and distance learning series.) ✎ 61

La confrontation des stratégies développées par l'enseignement à distance avec les méthodes traditionnelles de l'enseignement « face-à-face » soulève trois types d'interrogation : La rentabilité en terme de coûts est-elle effectivement accrue par l'introduction de l'enseignement à distance dans les programmes de formation traditionnels ? De quelles options dispose-t-on pour implanter et développer ces nouvelles techniques ? Quels sont les écueils probables et comment les éviter ? Pour répondre à ces questions, des intervenants issus de différents pays exposent leur expérience qui peut concerner aussi bien un matériel analogique, numérique ou la vidéo-conférence, que l'Internet et les technologies basées sur l'utilisation des satellites. (Prix : 19.99 £).

HARRY, Keith. ed.

Higher education through open and distance learning.
London ; New York : Routledge, 1999. XIX-307 p.,
notes bibliogr. Index. (World review of distance
education and open learning ; 1.) ^{FR} 4

L'apprentissage ouvert et la formation à distance se sont extraordinairement accrus ces dernières années, dans toutes les disciplines et à tous les niveaux. Cette étude qui couvre de nombreuses régions du monde (Afrique, Asie, Amérique latine, Canada, Chine, Hong-Kong, Taïwan, Europe Centrale, de l'Ouest et de l'Est, Australie, États-Unis) met ces formes d'apprentissage en relation avec les concepts d'internationalisation, de formation continue et d'enseignement flexible ; elle pose la question de son coût et celle de l'impact des télécommunications ; elle recherche ses applications en Afrique, Asie, Europe, Océanie et aux Amériques. Enfin c'est le rapport même de l'enseignement à distance et de l'apprentissage ouvert qu'elle interroge : lequel choisir en fonction de quel but ? (Prix : 49,50 £).

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

Enseignement de la langue maternelle

Apprentissage de la communication orale

CLAY, Marie M.

By Different Paths to Common Outcomes.

York (Maine) : Stenhouse Publishers, 1999. 278 p.,
bibliogr. p. 263-277. ^{FR} 61

Comment apprendre à lire sans laisser d'enfants sur le bord de la route ? Les stratégies éducatives exposées dans cet ouvrage, mises en œuvre auprès de jeunes enfants, mettent en valeur les points suivants : une interaction basée sur le dialogue entre l'enseignant et l'élève, visant à faire prendre conscience à ce dernier de ses aptitudes et de ses acquis, pour l'aider à construire ses propres réponses ; le droit pour l'apprenant comme pour l'enseignant d'emprunter et d'inventer des chemins différents pour arriver à un même résultat (ici maîtriser la lecture) ; une grande importance donnée à la production d'écrits par l'enfant à tous les stades de l'apprentissage de la lecture et à la liaison langage parlé, écriture, lecture ; la nécessité de partir des acquis réels de l'enfant, non de ce qu'il est censé savoir. Dans cet ouvrage qui allie analyses théoriques et récits d'expériences, Marie Clay entend montrer à quel

point un va-et-vient entre théorie et pratique peut permettre de guider une progression pédagogique, d'enrichir une pratique, de nourrir un questionnement afin de lutter préventivement contre l'illettrisme. (Prix : 23 \$US).

Apprentissage de la lecture

FIJALKOW, Jacques.

Des enfants, des livres et des mots.

Toulouse : Presses Universitaires du Mirail-Toulouse,
1999. 155 p., notes bibliogr. (N° spécial : Les Dossiers
des sciences de l'éducation ; 1.) ^{FR} 15

Cette nouvelle revue, qui paraîtra deux fois par an, a pour but d'apporter une contribution aux débats scientifiques et sociaux qui traversent le champ éducatif en rassemblant, sur un thème retenu, des travaux significatifs sur des problématiques actuelles de recherche et des résultats d'investigations. Ce numéro est composé d'un dossier thématique qui rassemble, autour du sujet de l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant, des articles consacrés à des propositions théoriques, la présentation de résultats de recherche et d'enquêtes de terrain, l'analyse de pratiques et d'expériences. Une seconde partie est consacrée à une question d'actualité avec, pour ce premier numéro, un article de Jacques Fijalkow consacré à une note critique sur le livre de l'Observatoire national de la lecture sur « l'apprentissage de la lecture en grande section, CP, CE1 ». La première partie commence par deux articles de Goigoux et Ragano qui s'efforcent de clarifier les rôles respectifs du code et des sens dans les premiers temps de l'enseignement formel de la langue écrite et le rôle du contexte. A ces deux textes, on peut ajouter celui de Cazes qui, grâce à une méthodologie expérimentale, ouvre une voie plus large au débat autour du clivage code/sens. Par la suite, les lecteurs trouveront des travaux de chercheurs concernant les problématiques de l'écriture avancée, et de la clarté cognitive s'appuyant sur une analyse approfondie des réponses des enfants. Enfin, un troisième groupe de textes est consacré à la lecture de livres, avec une approche originale, concernant la lecture des parents à leurs enfants, et la place du livre de jeunesse au sein de l'école dans les pratiques didactiques de l'écrit. Ces textes dans leur diversité indiquent des perspectives pour les recherches à venir. (Prix : 100,00 FF).

Premiers apprentissages

MONTSSORI, Rénilde.

Educateurs sans frontières.

Paris : Desclée De Brouwer, 2000. 91 p. ^{FR} 6

La première condition de toute activité d'enseignement c'est d'accepter l'enfant comme il est, et non de vouloir l'adapter à ce que nous voulons qu'il soit. Venant des adultes, des démarches empreintes de peur, de culpabilité, mais aussi la fuite dans la facilité ou l'indifférence sont néfastes à son éducation. Dans un monde qui a pro-

fondément changé, la vraie nature de l'enfant, sa capacité à faire progresser l'humanité, n'est ni perçue, ni respectée et fait même l'objet d'un mépris total. L'auteur s'appuie sur la démarche pédagogique de Maria Montessori et la déclaration des Droits de l'enfant. Il affirme que c'est à l'intérieur de chacun d'entre eux que se trouve la clé d'un avenir salubre pour le genre humain. L'Épilogue permet de préciser qui sont les « Educateurs sans frontières », ainsi que le message du livre. (Prix : 82,00 FF).

Troubles et rééducation

PAULHAC, Jean.

L'enfant dyslexique, un élève qui s'ennuie à l'école.

Paris : Hachette Education, 2000. 143 p. (Questions d'éducation.) ✎ 4

Tout enfant qui quitte l'école maternelle et son univers ludique se retrouve sur les bancs de la classe préparatoire sans transition, devant un tableau noir, peuplé de signes inconnus. L'enfant qui accepte difficilement les nouvelles activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, risque rapidement de perdre confiance et de connaître des troubles persistants du langage. Dans cet ouvrage, l'auteur clarifie un certain nombre de points concernant la dyslexie, et rappelle que sa définition est la difficulté d'apprentissage de la lecture. La première partie s'attache à définir ce trouble en étudiant ses signes, ses causes, ses symptômes, ses aspects psychologiques, et s'interroge sur l'hérédité et la génétique. La deuxième partie situe les problèmes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par rapport au développement de la dyslexie chez certains enfants. Ces savoir-faire s'inscrivent dans le processus des apprentissages moteurs et gestuels, et obéissent à des lois dont la principale est la motivation. La dernière partie présente une expérience menée auprès de 204 enfants de CP, qui a permis l'observation et l'analyse des degrés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Des troubles persistants de dyslexie ont été établis en mai. Ce travail a montré l'importance de la motivation de l'enfant devant sa tâche, facteur essentiel d'un bon apprentissage. L'ouvrage conclut sur le rôle de cette motivation, sur celle de l'enseignant, et propose des solutions pour combattre la dyslexie. (Prix : 112,00 FF).

TAYLOR, Barbara M. ed. ; GRAVES, Michael F. ed. ; VAN DEN BROEK, Paul. ed.

Reading for meaning : fostering comprehension in the middle grades.

Newark ; New York : International Reading Association ; Teachers College Press, 2000. 192 p., notes bibliogr. ✎ 4

Des chercheurs américains présentent un état des lieux des recherches sur les stratégies efficaces permettant de remédier à l'illettrisme auprès d'enfants du primaire (CE2 - CM) et de jeunes du secondaire. Ils analysent les processus cognitifs qui doivent se mettre en place pour

permettre au lecteur de construire une représentation cohérente qui pourra ensuite être gardée en mémoire puis utilisée. Ils repèrent des facteurs qui pourraient expliquer des phénomènes d'illettrisme. Des praticiens américains, fortement pénétrés des recherches précédemment mentionnées, présentent des séquences de travail sous forme de comptes rendus ou de témoignages d'enfants mettant en œuvre des stratégies efficaces de lecture. Parmi elles, formulation d'hypothèses à partir d'indices, échanges entre pairs sur des interprétations possibles des lectures, exposés, débats, lectures collectives. L'ensemble des contributions, qui font le lien entre théorie et pratique, s'adresse aux enseignants comme aux formateurs et aux chercheurs. (Prix : 20 \$US).

Perfectionnement de la communication écrite

LECLERCQ, Véronique.

Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes.

Paris : ESF, 1999. 199 p., bibliogr. p. 195-196. (Didactique du français.) ✎ 22

Après un bref rappel historique, l'analyse des transformations institutionnelles, politiques et pédagogiques, démontre que les conceptions de la formation sont plurielles. Le choix des critères posant problème, les distinctions tranchées lettrés/illettrés sont inadéquates. Il faut poser la question : que savons-nous des rapports à l'écrit de ces publics appelés illettrés ? Les dispositifs de formation mis en place ne peuvent avoir que significations et formes différentes pour enseigner savoirs et savoir-faire dans la communication écrite en fonction de l'environnement institutionnel et pédagogique, ainsi que par la connaissance de son public par le didacticien. L'auteur donne deux exemples de démarches didactiques. Chaque partie de l'ouvrage a ses références bibliographiques et se termine par une bibliographie générale complémentaire et quelques adresses utiles. (Prix : 139,00 FF).

Didactique de la langue maternelle

REUTER, Yves.

La description : des théories à l'enseignement-apprentissage.

Paris : ESF éditeur, 2000. 230 p., bibliogr. p. 220-229. (Didactique du français.) ✎ 12

Longtemps appréhendée comme un outil au service de l'observation et de l'apprentissage lexical, la description apparaît aujourd'hui dans une perspective formelle, privilégiant les exercices de tri et les pratiques d'étiquetage. Cet ouvrage, écrit à l'intention des chercheurs soucieux de disposer d'un bilan des recherches actuelles, des formateurs souhaitant articuler dans leurs stages théories et pratiques, et des enseignants qui attendent des outils théoriques pour penser leurs pratiques et les faire évoluer, a pour but d'ouvrir de nouvelles perspectives. Dès le premier chapitre, l'auteur nous invite à une nouvelle vision

de la description, en insistant sur son importance sociale, la multiplicité de ses formes, et les problèmes suscités par son enseignement, que ce soit dans ses modalités classiques ou modernes. Ensuite, il montre, des chapitres 2 à 7, comment de nouvelles approches théoriques, prenant en compte la diversité de ses réalisations, permettent de préciser sa définition. Enfin, la troisième partie propose une réflexion sur l'apprentissage à l'information. En effet, les élèves doivent posséder des outils méthodologiques préalables à toute recherche d'information, cela afin de pouvoir, à partir de situations-problèmes technologiques, analyser le problème, l'évaluer, rechercher les informations, les trier et proposer des solutions. (Prix : 149,00 FF).

Enseignement des langues étrangères

ANDERSON, Patrick.

La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet.

Paris : Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999. 375 p., bibliogr. p. 347-365. Index. (Annales Littéraires : série linguistique et sémiotique ; 672, vol. 33.) ✎ 5

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères soulèvent de nombreux problèmes et font naître de nombreuses questions. Après avoir analysé la question de l'exercice de la didactique et l'examen de sa constitution dans l'apprentissage des langues étrangères, l'auteur se livre à une réflexion particulièrement approfondie sur : les divers aspects de la langue à enseigner, le rôle de l'enseignant, la place de l'apprenant en se situant du côté de l'apprentissage et non du côté des acquisitions. (Prix : 145,00 FF).

BREGY, Anne-Lore ; BROHY, Claudine ; FUCHS, Gaby.

Expérience d'apprentissage bilingue précoce : résultats des élèves de Monthet et de Sion à la fin de la 2^e année primaire Année 1998/99.

Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogiques, 2000. 44 p., bibliogr. p. 43-44. ✎ 11

En 1995-1996, les communes de Monthet et Sion ont ouvert des classes d'école enfantine bilingues où l'allemand est introduit comme deuxième langue d'enseignement dès l'âge de quatre ou cinq ans. Poursuivi au degré primaire, cet enseignement devrait continuer au degré secondaire 1. A la fin de la 2^e année primaire (après trois ou quatre années d'enseignement bilingue), les compétences en L1 et L2 de ces enfants ont été évaluées. Les résultats démontrent que l'enseignement bilingue n'affecte pas l'apprentissage de la L1 et n'a pas d'incidences négatives sur les résultats scolaires, y compris pour les élèves ayant certaines difficultés scolaires. L'étude de la production orale a permis de décrire et d'analyser le stade d'ac-

quisition en L2 de quelques élèves. A la fin de la deuxième année primaire, les élèves des classes bilingues ont développé des compétences réceptives orales qui leur permettent de se familiariser avec des contenus nouveaux, adaptés à leur âge et à leur développement cognitif. Ils sont capables de réagir à des inputs linguistiques fournis par des intervenants autres que l'enseignant et à faire face à des situations de communication relativement complexes. Les réponses à un questionnaire adressé aux enfants attestent la motivation et l'attitude positive des enfants des classes bilingues envers la L2 et son apprentissage. (repris du résumé des auteurs)

Français langue étrangère

DELAMOTTE, Eric.

Le commerce des langues.

Paris : Didier, 1999. 150 p., bibliogr. p. 147-150. (Essais / CREDIF.) ✎ 11

Cet ouvrage, ayant choisi pour support l'enseignement du français langue étrangère, est à proprement parler une recherche qui vise, en s'appuyant sur les observations et les témoignages des « gens du FLE », à rendre compte des caractéristiques actuelles du marché des langues, dans leur complexité. L'auteur a choisi l'exemple du français langue étrangère, circonscrit aux actions officielles de la France dans la diffusion de sa langue et de sa culture. Son souci a été de témoigner et de comprendre les différentes pratiques, qu'elles soient traditionnelles ou innovantes, et de chercher ainsi à formuler les tendances structurantes qui, de façon souterraine, orientent le mouvement didactique : politique linguistique, problèmes économiques, « rentabilité », adaptation de l'offre en fonction de la demande. Seuls les enseignants et les didacticiens peuvent répondre, par leur haut degré de professionnalité, au défi de contraintes de plus en plus diversifiées et à un contexte changeant de diffusion du français. (Prix : 90,00 FF).

Enseignement de la littérature

RICHARDSON, Judy S.

Read it aloud ! : using literature in the secondary content classroom.

Newark (USA) : International Reading Association, 2000. 107 p., bibliogr. p. 95-96. Index. ✎ 9

Pourquoi les élèves n'entendent-ils pas de textes lus à haute voix dans le secondaire ? Des activités sont ici proposées autour de la pratique de la lecture à haute voix et de la mise en espace de textes littéraires pour : - aborder les champs disciplinaires d'une autre façon ; - jeter des ponts entre les disciplines (les disciplines envisagées sous cet angle sont : les sciences, les mathématiques et la géographie, les sciences sociales, la littérature, la musique, les arts et le sport) ; - mettre en valeur les caractéristiques des différents genres littéraires, - et plus généralement ai-

guiser la curiosité de l'auditeur pour l'amener à lire plus avant le texte par lui-même. Enfin l'ouvrage traite de la pratique de la lecture à haute voix en formation auprès de publics analphabètes ou illettrés. L'auteur fait part de son expérience dans ce domaine et souligne l'importance du choix de textes porteurs de messages propres à dédramatiser des expériences d'échec vécues par des publics en difficulté face à l'apprentissage de la lecture (Prix : \$13.56).

Alphabétisation

LAHIRE, Bernard.

L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates.

Paris : La Découverte, 1999. 370 p., bibliogr.
p. 335-339. (Textes à l'appui.) € 5

L'illettrisme est devenu un problème social, politique. Mais les discours à son sujet n'ont-ils pas fabriqué le problème ? L'analyse de la fabrique publique de l'illettrisme, de l'inventeur du terme, (ATD quart monde), aux luttes que se livrent les experts pour son appropriation, en passant par sa consécration étatique, est au cœur du livre. Tout en dénonçant les connotations perfides auxquelles le terme a donné lieu, l'auteur s'est refusé à centrer exclusivement son étude sur un type particulier de discours. Il affirme que ceux-ci nous parlent de bien d'autres choses et se demande pourquoi éprouve-t-on tant le besoin de parler à ce sujet ? Que signifie savoir « lire » et savoir « écrire » aujourd'hui ? Il prévient que si les prismes politiques le permettent et le nécessitent, on parlera encore d'« illettrisme » ou de « nouvel illettrisme » dans cent ans. Une bibliographie ainsi qu'une importante liste d'archives analysées et un échantillonnage de revues de presse accompagnent l'ouvrage. (Prix : 189,00 FF).

Enseignement des sciences humaines et sociales

Philosophie

LECOURT, Dominique. dir.

L'enseignement de la philosophie des sciences : rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

[s. l.] : [s. n.], 1999. 103 p. € 23

Lancée à la demande de Claude Allègre en février 1999, la mission conduite par Dominique Lecourt a dressé l'état des lieux de l'enseignement de la philosophie des sciences dans les cursus scientifiques de DEUG, licence et maîtrise ainsi qu'en médecine. Avec l'objectif annoncé de créer les conditions d'une profonde rénovation de l'enseignement scientifique et médical par la réelle intégration de l'ensei-

gnement de la philosophie des sciences, trois types de propositions sont présentées. Les premières visent à renforcer, étendre et coordonner les enseignements existants en invitant notamment les universités à introduire un enseignement à caractère semi-optionnel de philosophie générale des sciences dès le DEUG, renforcé par un enseignement plus ciblé sur les disciplines en second cycle. Les questions de pédagogies et d'évaluation font également l'objet de propositions. Le second volet de propositions touche à la formation et au recrutement d'enseignants-chercheurs : recrutement rapide de maîtres de conférences qualifiés par la 72^e section du CNU, et formation initiale et continue des enseignants-chercheurs scientifiques en philosophie et des philosophes en sciences. Enfin, des propositions visent l'extérieur de l'université : l'enseignement secondaire et primaire ainsi que le monde de l'entreprise. (Prix : h. c.).

Histoire et géographie

MONIOT, Henri. dir. ; SERWANSKI, Maciej. dir.

L'histoire et ses fonctions : une pensée et des pratiques au présent.

Paris : L'Harmattan, 2000. 212 p. € 14

Cet ouvrage est le fruit de différentes contributions de professeurs et de chercheurs en histoire, français et polonais attentifs à l'écriture de l'histoire et à son enseignement. Réunis sous l'égide de Paris 7 et de l'université de Poznan, leurs travaux se sont intéressés à la connaissance historique et à sa réception. Les échanges qui ont lieu lors de ce 3^e séminaire sont ici largement repris. Le but est d'apprécier les fonctions de l'histoire en analysant ses différentes représentations à travers le discours social, ses pratiques, son élaboration, le contexte dans lequel elle est employée, qui explicitent le sens même que nous donnons à cette discipline. Les différentes interventions faites au cours de ce séminaire sont organisées autour de trois thèmes : quelques convocations du passé au miroir de leurs emplois ; connaissance historique et conscience historique ; l'institution de l'histoire par l'enseignement. Ainsi donc, les fonctions sociales de l'histoire sont abordées à travers l'étude de différentes situations, ce qu'elles comportent de cognitif et de nourricier des consciences d'appartenance est discuté au travers de cinq regards, ainsi que les significations sur les modes de pensée des enseignants et des élèves au travers de son enseignement. (Prix : 120,00 FF).

Économie et droit

FAYOLLE, Alain.

L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises : analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement. Rapport rédigé à la demande de la Direction de la technologie du Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

[s. l.] : [s. n.], 1999. 101 p., notes bibliogr. ☞ 23

Alors que entre 9 et 21 % des étudiants – en fonction de leur filière d'origine – déclarent désirer créer leur entreprise, seuls 3 % des diplômés de l'enseignement supérieur passent finalement à l'acte. De fait, les formations à la création d'entreprise sont encore très peu nombreuses en France. Elles sont le plus souvent le fait des écoles de commerce, un peu moins des écoles d'ingénieur et encore moins des universités. La majeure partie des actions sont plutôt des actions de sensibilisation, les enseignements diplômants étant surtout le fait des universités. L'entrepreneuriat apparaît en effet en France comme un champ disciplinaire en pleine émergence, peu structuré encore et ambigu dans son contenu (il se confond bien souvent avec l'enseignement de la gestion de PME) comme dans ses modalités pédagogiques. L'état des lieux qui est proposé dans ce document s'appuie sur des exemples précis de formations repérées notamment grâce à une enquête de l'Ecole de Management de Lyon où l'auteur est professeur, et sur l'analyse des pratiques américaines beaucoup plus avancées. Les 24 propositions de ce rapport concernent tour à tour les leviers institutionnels et les ressources et les trois niveaux d'intervention repérés : actions de sensibilisation, enseignements de spécialisation et accompagnement de projets. (Prix : h. c.).

Éducation artistique

AZEN, Gérard.

La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves : rapport.

Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 80 p. (Rapport de discipline ou de spécialité 1996-98 ; 99-028.) ☞ 15

Ce rapport est le résultat d'une étude menée par le groupe des enseignements artistiques de l'Inspection (composé d'inspecteurs généraux et chargés d'une mission d'Inspection générale, d'inspecteurs pédagogiques régionaux) sur le thème de la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves. Le terme enseignement artistique regroupe cinq spécialités différentes : les arts plastiques, la musique, le cinéma-audiovisuel, le théâtre-expression dramatique et l'histoire de l'art. Cette étude s'est déroulée sur deux années auprès d'un nombre restreint d'établissements choisis dans les différentes académies : 15 lycées pour l'année 1996-97 et 12 collèges

pour l'année 1997-98. Réalisée à partir d'observations et d'entretiens, l'analyse comporte deux entrées : – représentations sur la réussite des élèves et la place des enseignements artistiques dans cette réussite ; – mises en place et moyens des enseignements artistiques dans les établissements scolaires. Qu'entend-on par réussite dans le cadre de l'enseignement ? Les diverses recherches ont permis d'apporter des éclairages variés sur l'approche de cette notion. La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves renvoie moins aux enseignements artistiques eux-mêmes qu'à la contribution des disciplines artistiques aux apprentissages généraux, au développement des aptitudes nécessaires pour réussir dans les autres enseignements (habileté, sens de l'observation, attention, imagination...), conduisant également à un épanouissement et à un équilibre personnel, à l'acquisition d'une culture et une meilleure insertion scolaire et sociale. Cette étude a permis de recueillir les représentations des lycéens et collégiens, mais également les points de vue des chefs d'établissement, des enseignants et des parents. Mais quelle place est accordée aux enseignements artistiques pour la réussite des élèves ? Il subsiste souvent un décalage entre le discours et les faits.

ROSSETTO, Joseph ; BALIKI, Céline ; SIMON, Michèle.

Projet culturel en lycée professionnel.

Créteil : CRDP, 1999. 102 p. (Repères pour réussir.) ☞ 4

Le désir et la volonté d'offrir aux élèves une autre vision de l'enseignement, moins dominée par le rationnel, en introduisant un projet culturel au sein l'établissement, c'est l'expérience et finalement le défi qui ont été réalisés par une équipe d'enseignants du lycée Jean-Moulin du Blanc-Mesnil (93). Ce projet est le fruit d'un long travail de réflexion et d'élaboration, associant non seulement l'ensemble des professeurs et le chef d'établissement, mais aussi les élèves, et des chercheurs et observateurs extérieurs afin d'assurer la cohérence et la réussite des différentes activités proposées. Cet ouvrage, qui peut servir d'outil de travail à une équipe enseignante motivée, montre que la culture est vivante et accessible à tous les élèves, quelles que soient leur motivation et leurs compétences. (Prix : 70,00 FF).

Éducation physique et sportive

TOUCHARD, Yves.

Organisation et pratique du sport en milieu scolaire.

Voiron (Isère) : Territorial, 2000. 250 p., Bibliogr. p. 269. (PUS ; 4.) ☞ 4

Cet ouvrage fait le point sur l'organisation de l'éducation physique et sportive à l'école, dans une approche purement descriptive. Les premiers chapitres font une présentation de l'administration de l'Éducation nationale, qui permet de cerner le contexte institutionnel de cet ensei-

nement. Ensuite, est décrite la réalité de l'éducation physique et sportive dans les établissements scolaires : les personnels, les programmes appliqués selon les niveaux d'enseignement, les conditions de mise en œuvre des activités physiques reposant sur les exigences de sécurité et d'adaptation des pratiques sportives aux enjeux éducatifs. La dernière partie de l'ouvrage recense les dispositifs spécifiques visant à développer les liaisons entre l'école et les associations sportives des collectivités territoriales (aménagement du temps scolaire, contrats bleus, etc.). (Prix : 210,00 FF).

Pédagogie de l'éducation physique et sportive

COLLINET, Cécile.

Les grands courants d'éducation physique en France.

Paris : PUF, 2000. 276 p., bibliogr. p. 261-276.

(Pratiques corporelles.) ⁴

Six courants importants de l'éducation physique du XX^e siècle en France sont présentés : - Le courant de la gymnastique rationnelle de G. Démenÿ ; - Le courant de la Ligue d'éducation physique de P. Tissié et P. Seurin ; - Le courant de la méthode naturelle de G. Hébert ; - Le courant du sport éducatif de la FSGT ; - Le courant de la psychocinétique de J. Le Boulch ; - Le courant de la conduite motrice de P. Parlebas. Chacun de ces courants est constitué d'un leader ou d'un petit groupe de leaders, d'un ensemble de conceptions sur l'EP durables dans le temps, repérables dans des articles, des ouvrages. Ils apportent tous à leur manière une définition de la discipline à travers la réponse aux questions : quoi, comment, pour qui, pourquoi. L'ouvrage se compose de trois parties : la première, « Les conceptions », relate les résultats du corpus pour donner un premier aperçu de l'univers épistémique du courant, des relations qu'il entretient avec les différents univers (de la société, des idées) ; la deuxième partie, « Approfondissement et contextualisation », s'intéresse au contexte (scientifique, socio-économique, politique) qui permettra de mettre en évidence l'étroit maillage des dimensions cognitives et sociales ; la troisième partie, « Mise en perspective thématique », puisera dans les deux précédentes pour démontrer la structuration interne des courants. (Prix : 148,00 FF).

SOLAL, Edouard.

L'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école primaire (1789-1990) : un parcours difficile.

Paris : Editions Revue EPS, 1999. 355 p., ill., bibliogr. p. 343-352. (Dossiers EPS ; 45.) ⁴

Cette thèse, rédigée par un ancien athlète, entraîneur, enseignant, puis Inspecteur de la Jeunesse et des Sports, porte sur l'histoire de l'enseignement de la gymnastique et de l'EPS, sa place et son identité à l'école primaire. L'organisation de l'enseignement et la formation des maîtres de 1789 à nos jours y sont présentées en regard de l'organisation générale de l'enseignement primaire mais aussi

des contextes politique, social et économique des différentes époques. On y découvrira les conceptions pédagogiques et idéologiques dominantes, leurs évolutions, comme par exemple la création de bataillons scolaires avec exercices militaires. On mesurera l'écart entre les instructions officielles et les pratiques effectives sur le terrain, la place de plus en plus grande occupée par les municipalités dans l'aménagement du temps scolaire, les rôles croissants de la Jeunesse et des Sports, et de l'Éducation nationale dans cette discipline. De nombreux documents iconographiques et réglementaires permettent de bien situer l'enseignement de l'EPS dans son contexte historique. (Prix : 239,00 FF).

Éducation civique, politique, morale et familiale

AMOUDRU, Nathalie.

Apprentissage et identité sociale : un parcours diversifié.

Paris : ESF éditeur, 2000. 124 p., bibliogr. p. 123-124.

(Pratiques et enjeux pédagogiques ; 28.) ⁴

Il n'y a pas que l'échec scolaire, il y a aussi la violence scolaire. Alors que l'idée de bien et de mal est tombée en désuétude, nous nous apercevons que les discours théoriques risquent de perdre de vue la réalité des classes. Quelles représentations de l'école et quelles valeurs régissent le monde des élèves ? Il faut le savoir, sinon comment faire saisir à l'élève des valeurs absentes de sa conscience individuelle ? La mise en œuvre d'un parcours diversifié, vivre en société, sert d'exemple, explorant le champ social, ce qui permet aux jeunes de se situer et de s'insérer dans le réel. L'auteur estime nécessaire d'adjoindre à l'éducation civique une éducation juridique et sociale parce qu'on ne peut espérer faire des jeunes d'authentiques citoyens s'ils n'ont pas conscience de faire partie de la cité. L'ouvrage s'adresse à tous ceux qui sont en charge de responsabilités éducatives. (Prix : 88,00 FF).

HAGENDOORN, Louk ; NEKUEE, Shervin.

Education and racism : a cross national inventory of positive effects of education on technic tolerance.

Aldershot [GB] ; Brookfield [Vt.] : Ashgate, 1999.

218 p., bibliogr. p. 205-209. Index. (Research in migration and ethnic relations series.) ⁴

Ces contributions se proposent d'identifier les facteurs qui jouent un rôle déterminant dans l'acquisition de démarches raisonnées et d'attitudes positives en matière de problèmes sociaux. Basées sur de récents travaux de recherche menés dans cinq pays européens dont la France, en Pologne ainsi qu'aux États-unis, elles soulignent toutes - malgré la diversité du passé de ces nations - l'importance du fait d'avoir étudié au cours de sa vie. Toutefois, une analyse fine montre que le niveau d'études, tout comme les domaines étudiés, sont des facteurs non négligeables par rapport aux attitudes de tolérance. Les inte-

ractions de deux facteurs précédemment mentionnés avec des facteurs d'autres natures (niveau socioculturel d'origine, immigration récente, conjoncture économique et en particulier menace de chômage) sont analysées. Des pistes de travail sont suggérées pour asseoir les notions de démocratie, de respect d'autrui, de tolérance et éclairer des mécanismes socio-économiques et notamment les phénomènes d'immigration tout au long des cursus scolaires. (Prix : 43 £).

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

MOSER, Us ; RAMSEIER, Erich ; KELLER, Carmen *et al.*

L'école au banc d'essai : évaluation des compétences des élèves du secondaire I sur la base de l'enquête internationale TIMSS (« Third International Mathematics and Science Study »).

Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogiques, 2000. 124 p., bibliogr. p. 119-122. € 11

L'enquête TIMSS sur les compétences des élèves de 13 ans en mathématiques et sciences dans une trentaine de pays a donné beaucoup d'informations difficiles à synthétiser : classements internationaux, indices de fonctionnement des systèmes scolaires, etc. Le premier objet de ce rapport est d'affiner les données comparatives globales pour mieux situer la Suisse ou ses régions dans le contexte international et pour faire émerger les facteurs sur lesquels pourraient se fonder les choix et décisions de gestion du système éducatif. Le second objet est de montrer quelques pistes d'exploitation didactique et pédagogique de l'enquête. Une analyse détaillée des résultats, question par question ou thème par thème peut en effet susciter une réflexion profonde sur la nature et le sens des savoirs que l'enseignement des mathématiques et des sciences s'efforcent de faire acquérir. (Résumé des auteurs) (Prix : h. c.).

Enseignement des mathématiques

BAIR, Jacques ; HAESBROECK, Gentiane ; HAESBROECK, Jean-Jacques.

Formation mathématique par la résolution de problèmes.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 204 p., bibliogr. p. 193-198. Index. (Pratiques pédagogiques.) € 22

Cet ouvrage, destiné aux étudiants et enseignants de mathématiques, présente un exposé élémentaire et pragmatique sur l'heuristique, qui est définie par les auteurs comme « méthode de recherche fondée sur l'approche progressive d'un problème donné ». La démarche originale de résolution des problèmes mathématiques choisie par les auteurs répond à un double objectif : initier à la modélisation et à la recherche opérationnelle. Illustrés de très nombreux exemples puisés dans la vie quotidienne, dans des théories mathématiques ou dans des disciplines scientifiques modernes, ils sont de niveau très variable, du plus classique au niveau scolaire du secondaire et du début de l'enseignement supérieur. Le premier chapitre donne le cadre général du thème : le problème. Les auteurs définissent le sujet en s'inscrivant résolument dans la philosophie de G. Polya (1965). Les deux chapitres suivants traitent des deux grands types de problèmes que sont les problèmes de détermination, puis les problèmes à démontrer, en proposant une méthode de résolution passant par différents points à examiner. Les deux derniers chapitres rassemblent un grand nombre de problèmes originaux présentés et annotés. L'ouvrage se termine par un certain nombre de questions, en liaison avec les programmes d'enseignement de mathématiques du secondaire, et une bibliographie conséquente. (Prix : 220,00 FF).

GÉRARD, Christian.

Au bonheur des maths : de la résolution à la construction des problèmes.

Paris : L'Harmattan, 2000. 263 p., bibliogr. p. 237-247. (Cognition et formation.) € 22

Associer le bonheur aux mathématiques relève presque d'un défi quand on sait les représentations que l'on a habituellement de cette discipline : savoir complexe et inaccessible, facteur de sélection à l'école. L'auteur persiste à dire que cela est possible dans un projet constructiviste qui permet à l'apprenant de construire les savoirs mathématiques et de leur donner un sens : la réalité mathématique ne serait pas celle que l'élève reçoit mais celle qu'il conçoit. Il met en relief la fonction pragmatique de l'apprentissage qui développe la propension des apprenants à activer des stratégies de problématisation en prenant en compte leurs autoréférences, à l'instar des démarches de résolution de problèmes pratiquées jusqu'ici dans la pédagogie des mathématiques. S'appuyant sur le modèle cognitiviste, l'auteur propose des modélisations systémiques cherchant à faire prendre conscience à l'apprenant de la singularité de ses processus cognitifs, à s'en servir dans sa recherche de sens et à exprimer ainsi son identité personnelle (Prix : 130,00 FF).

HATCHUEL, Françoise.

Apprendre à aimer les mathématiques : conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques.

Paris : Presses Universitaires de France, 2000. 307 p. Index. (Education et formation / L'éducateur.) € 11

Cet ouvrage, issu d'un travail de thèse, pose le problème de l'apprentissage des mathématiques en tant qu'accès au savoir, appropriation du savoir, entendu dans sa dimension fantasmatique qui, pour certains, se heurtent à une impossibilité psychique. La première partie cherche à illustrer la place des mathématiques dans l'enseignement et dans la société aujourd'hui en reprenant les débats qui, historiquement, ont présidé à la mise en place de la formation scientifique aujourd'hui, les questions sociales qui en découlent, ainsi que les conséquences cognitives et affectives pour les individus. La deuxième partie de cette recherche consiste à se servir des ateliers comme d'une loupe permettant d'examiner le fonctionnement de l'institution « enseignement secondaire ». L'auteur nous aide ainsi à repérer les phénomènes psychiques que l'on retrouve dans l'ensemble du système scolaire, et à comprendre comment ils contribuent à l'institutionnalisation de pratiques trop souvent sélectives, aux conséquences scolaires non négligeables. Les discours des élèves et des enseignants, analysés ici dans une perspective clinique, permettent de travailler sur leurs enjeux symboliques et imaginaires, et interrogent ainsi les théories de l'apprentissage et les problématiques de l'institution et de l'innovation. (Prix : 138,00 FF).

Enseignement des techniques

Technologie

LEBEAUME, Joël.

L'éducation technologique : histoire et méthodes.

Paris : ESF, 2000. 121 p., bibliogr. p. 117-121. (Pratiques et enjeux pédagogiques.) ✎ 4

L'auteur, spécialiste en sciences de l'éducation dans le domaine de l'enseignement de la technologie, a connu toutes les étapes qui ont vu l'enseignement technologique passer des simples travaux manuels éducatifs, à l'éducation manuelle et technique puis à la technologie. Son ouvrage propose, dans une première partie, une approche historique menée sous forme de rétrospective critique, qui analyse les contenus réels des enseignements et leurs formes pédagogiques, dévoilant ainsi les pratiques des enseignants. Puis, dans une deuxième partie, un curriculum pour la technologie : l'auteur précise la nature de la technologie scolaire, différente de celle du monde économique et domestique, ses fondements, et développe les notions de matrice curriculaire et de matrice disciplinaire. Cette discipline, qui s'est construite progressivement à travers des questionnements plus larges sur la structure de l'enseignement, son organisation, ses constituants, ses principes fondateurs, renvoie donc non pas à un modèle disciplinaire unique, mais à un questionnement beaucoup plus général sur son opérationnalité, applicable à l'ensemble des disciplines scolaires. Comme le dit Jean-Louis Martinand dans la préface : « C'est bien à

un ajustement didactique de la pensée sur tous les enseignements qu'il nous engage aujourd'hui ». (Prix : 88,00 FF).

Informatique et enseignement

DEVAUCHELLE, Bruno.

Multimédiaser l'école ? : enseignement et formation à l'heure numérique.

Paris : Hachette Education, 1999. 175 p., bibliogr. p. 171-175. (Pédagogies pour demain : Nouvelles approches.) ✎ 4

Au sommaire de cet ouvrage : - Partie 1, Les TIC en question : les évolutions techniques ; conséquences « sociétales » ; les jeunes et les technologies ; la place des technologies à l'école ; questions et remarques des usagers sur l'importance des TIC dans l'enseignement ; projets pour l'avenir. - Partie 2, Pratiques et usages des TIC à l'école : le responsable institutionnel ; le responsable au sein d'un établissement ; les enseignants ; comment les élèves utilisent les TIC à la maison ; comment les familles utilisent les TIC à la maison ; les usages des TIC dans l'enseignement. - Partie 3, Des outils pour travailler : les outils de base des TIC ; outils réseaux pour aller vers Intranet et le groupware ; six outils pour trouver, retrouver et gérer rapidement la recherche de l'information sur Internet ; une démarche pour apprendre à valider les informations : l'exemple d'Internet ; fiches de savoir-faire pour les enseignants et formateurs qui souhaitent intégrer les TIC dans leurs pratiques pédagogiques. (Prix : 110,00 FF).

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

GARREL, Hélène ; CALIN, Daniel.

L'enfant à l'ordinateur : une pratique d'aide aux enfants en difficulté. Observations et réflexions.

Paris : L'Harmattan, 2000. 252 p., bibliogr. p. 245-251. ✎ 22

Dans le cadre de la rééducation scolaire des enfants en difficulté, quelle utilisation peut-on faire de l'ordinateur comme support d'activité ? Quels sont les apports spécifiques de l'ordinateur ? On observe chez l'enfant qui choisit le support informatique, une accélération considérable de ses processus d'évolution et du temps de sa rééducation. A partir d'observations d'enfants face à l'ordinateur, minutieusement rapportées et analysées dans l'ouvrage, les auteurs font le constat des effets psychodynamiques qui découlent de l'utilisation de l'outil informatique. Formateurs d'enseignants spécialisés, ils proposent des pistes de réflexion sur l'intérêt éducatif de l'ordinateur, qui pourraient apporter des éclairages aux pratiques profes-

sionnelles de rééducation des élèves en souffrance et être transférées dans d'autres domaines, en particulier l'aide pédagogique aux élèves en difficulté et les handicapés mentaux. (Prix : 130,00 FF).

Handicaps et inadaptation

Handicaps

Scolariser les jeunes handicapés.

Paris : Hachette Education ; CNDP : La Documentation française, 1999. 142 p., ill., annexes (Les rapports de l'Inspection générale de l'Education nationale.) ✎ 4

Ce rapport sur la scolarisation des handicapés au sein des classes ordinaires et spécialisées a été effectué à la demande de l'Inspection générale des Affaires sociales et du Ministère de l'Education nationale pour mesurer l'adéquation ou les écarts entre les textes officiels et la réalité sur le terrain. Il faut rappeler que la loi d'orientation énonce que l'enfant ou l'adolescent handicapé doit être en priorité intégré en milieu ordinaire. Le champ d'étude couvre l'école maternelle, le lycée général et technologique, les IEP ainsi que les établissements spécialisés du secteur médico-social. La méthodologie se fonde sur une analyse de productions et données statistiques, l'audition de responsables des administrations concernées, d'associations de parents d'élèves et enfants handicapés, d'organisations syndicales. Cette étude se structure en cinq parties : 1) effectif d'enfants et adolescents handicapés, leur répartition dans les différents types d'établissements. 2) l'état des lieux de l'intégration scolaire aux différents niveaux d'enseignement (rôle des aides-éducateurs). 3) les conditions d'enseignement. 4) l'analyse des procédures d'orientation. 5) synthèse et propositions pour améliorer le dispositif, complétées par des données sur l'intégration des jeunes handicapés au sein des pays de l'Union européenne. (Prix : 59,00 FF).

NDAYISABA, Joseph ; DE GRANDMONT, Nicole.

Les enfants différents : les comprendre pour mieux les aider.

Montréal : Logiques, 1999. 378 p., bibliogr. p. 378-379. (Théories et pratiques dans l'enseignement.) ✎ 4

L'enfant différent, c'est l'enfant handicapé, mésadapté, inadapté ou encore celui qui présente des troubles d'apprentissage. Diverses informations, de nombreuses définitions et un recours aux contes et légendes invitent les enseignants, les parents et les psychoéducateurs à une meilleure connaissance des enfants différents. Issus de continents différents et de cultures différentes, les auteurs veulent montrer ces enfants sous leur vrai jour, avec toutes les compétences et les qualités peu communes mais méconnues qu'ils possèdent. C'est en les comprenant mieux qu'il devient possible de les aider à trouver un

moyen pour exprimer efficacement leurs besoins, leurs goûts; leurs peines et leurs rêves. Après avoir défini le concept de handicap, sont traités successivement : les handicaps physiques et moteurs, les handicaps sensoriels, les handicaps d'origine génétique, la déficience intellectuelle, les troubles de la communication écrite et ceux de la communication orale, la mésadaptation et l'inadaptation en milieu scolaire et l'enfant traumatisé. Chaque chapitre accorde une place au rôle de la scolarisation et à des suggestions d'aide extrêmement concrètes. (Prix : 145,00 FF).

Handicaps physique, moteur et sensoriel

BAUVINEAU, Louis ; FAVRE, Lucienne. collab.

« Libérer sourds et aveugles » : initiatives de congrégations montfortaines.

Paris : Editions Don Bosco, 2000. 190 p. (Sciences de l'éducation.) ✎ 4

Cet ouvrage retrace l'histoire de l'enseignement aux handicapés sensoriels, plus particulièrement les sourds, du XVI^e siècle à nos jours, d'une façon très détaillée (grandes figures, événements marquants, lieux, développement et implantation à l'étranger). Cet enseignement s'est développé grâce à l'initiative de deux grandes congrégations montfortaines : les Frères de Saint-Gabriel et les Filles de la Sagesse qui ont joué un rôle déterminant dans la création des institutions, dans la recherche et l'innovation pédagogique qui ont permis à de nombreux enfants de sortir de l'abandon et de l'isolement. (Prix : 120,00 FF).

Scolarisation des inadaptés (cycle normal)

DANIELS, Harry. ed ; GARNER, Philip. ed.

World yearbook of education 1999 : inclusive education.

London : Kogan page, 1999. 268 p., notes bibliogr. Index. ✎ 5

Cet ouvrage tente de faire le point sur l'intégration des enfants handicapés ou inadaptés scolaires dans le monde. La première partie est consacrée à une définition de ce qu'est l'éducation spéciale dans une société démocratique et de son inclusion dans le milieu scolaire « ordinaire ». Les interactions entre l'environnement politique et les contraintes économiques sont mises en lumière. La seconde partie décrit les problèmes que pose la réalisation d'un système intégratif. Les essais recueillis dans cet ouvrage ont été écrits dans des contextes politiques très différents et permettent de comparer les interprétations des droits des personnes ayant des difficultés et donc des besoins spéciaux et la façon d'y répondre des divers systèmes éducatifs. La dernière partie s'intitule « dialogues sur l'éducation intégrative » et relate les réflexions de plusieurs auteurs sur la relation entre l'Etat et l'individu concerné, sur les implications pratiques de l'intégration. (Prix : 69\$95).

Éducation spécialisée, prévention et rééducation

BOUTIN, Géraud ; DURNING, Paul.

Les interventions auprès des parents : innovations en protection de l'enfance et en éducation spécialisée.

Paris : Dunod, 1999. 216 p., bibliogr. p. 195-198. (Enfances.) ✎ 22

Ce livre analyse le champ des interventions socio-éducatives mises en œuvre pour former et aider les parents dans leurs tâches éducatives : protection maternelle et infantile (PMI), mesures d'assistance éducative en milieu ouvert (AEMO), soutien aux parents d'enfants handicapés, etc. Il s'inscrit à la fois dans une démarche descriptive des pratiques d'intervention et dans une démarche analytique des processus en jeu en examinant les différentes théories appliquées aux dispositifs et aux pratiques mis en œuvre ainsi que les contextes socio-institutionnels qui les encadrent. La dernière partie de l'ouvrage est centrée sur l'évaluation et sur l'opportunité des programmes d'intervention, leurs enjeux et leurs limites. Les auteurs font en outre une comparaison des expériences et recherches menées sur le plan international, notamment aux États-unis et en Europe. (Prix : 142,00 FF).

Éducateur et personnel spécialisé

GARDET, Mathias. coord. ; PEYRE, Vincent. coord. ; TÉTARD, Françoise. coord.

Elles ont épousé l'éducation spécialisée : éducatrices et femmes d'éducateurs il y a cinquante ans.

Paris ; Montréal (Québec) ; Torino : L'Harmattan, 1999. 224 p. (Le travail du social.) ✎ 61

Cet ouvrage est issu d'un travail collectif produit à l'occasion des journées du CNAHES (Conservatoire National des Archives et de l'Histoire de l'Éducation Spécialisée) en mai 97. Il rassemble des témoignages de femmes éducatrices ou de femmes d'éducateurs, impliquées de près ou de loin dans l'éducation spécialisée de l'après-guerre, ainsi que des écrits de chercheurs et des documents d'archives. Ces textes ont été organisés selon quatre thèmes : femmes d'éducateurs, éducatrices et femmes d'éducateurs, rééducation des filles, propos de compagnons de route. Ils montrent la place tenue par les femmes, leur travail de pionnière dans l'éducation spécialisée à cette époque, rôle trop souvent masqué par une sur-représentation masculine. A l'heure où l'on s'interroge sur le chemin de l'éducation spécialisée, cet ouvrage apporte sa contribution à la compréhension de l'histoire de ce secteur de l'éducation, appréhendé sous l'angle du rôle des femmes. (Prix : 120,00 FF).

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Éducation et culture populaire

COULON, Marie Jo. dir. ; LE GRAND, Jean-Louis. dir.

Histoires de vie collective et éducation populaire : les entretiens de Passay.

Paris : L'Harmattan, 2000. 279 p., bibliogr. p. 265-278. Glossaire. (Histoire de vie et formation.) ✎ 61

L'Éducation populaire prétend donner au peuple les outils de sa propre (re) connaissance, mais ce sont des personnes autorisées, des professionnels, qui produisent alors l'essentiel de la mémoire collective. Dans la première partie de l'ouvrage, à laquelle quinze auteurs du Québec ont participé, la parole est donnée aux médiateurs qui ont accompagné la production de l'histoire de vie collective. La seconde partie aborde les aspects méthodologiques et théoriques pour appréhender cette production, ainsi que les notions d'éducation populaire. Une typologie des histoires de vie collective complète un glossaire commenté et une bibliographie thématique. (Prix : 150,00 FF).

Loisirs

Lecture

POSLANIEC, Christian ; HOUYEL, Christine.

Activités de lecture : à partir de la littérature de jeunesse. Paris : Hachette Education, 2000. 352 p. (Pédagogie pratique à l'école.) ✎ 4

Cet ouvrage se veut d'abord un outil qui permettra aux médiateurs du livre d'inciter enfants et adolescents à lire. Les études montrent qu'il ne suffit pas de savoir lire pour continuer à lire. Comment donc éveiller la curiosité des jeunes, les aider à acquérir les compétences qui les aideront à se diriger dans l'univers du livre et à construire leur projet de lecture ? Les auteurs proposent 200 activités et 30 animations ludiques organisées autour de plus de 400 livres appartenant à la littérature de jeunesse publiée au cours des dix dernières années. Une partie théorique rend compte des récentes recherches dans le domaine de la lecture comme pratique culturelle. Elles éclairent les démarches adoptées et les activités proposées. Elles ont pour but de guider le médiateur, de l'aider à affiner sa propre démarche et à bâtir ses propres actions-lecture en fonction de ses missions et en tenant compte du mode d'organisation de son lieu de lecture. (Prix : 135,00 FF).

Activités culturelles

ALAVA, Séraphin. dir.

Autoformation et lien social.

Toulouse : Éd. Universitaires du Sud, 2000. 200 p., notes bibliogr. (Recherches et pratiques éducatives.)

☞ 21

Cet ouvrage rend compte de l'essentiel des échanges qui ont alimenté le symposium « autoformation et lien social » organisé par le Groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF) et le Centre de recherche sur l'éducation, la formation et l'insertion (CREFI) en mai 1997 à Toulouse. Ont contribué, entre autres, à cette réflexion : Séraphin Alava, Marc Bru, Philippe Carré, André Moisan, Gaston Pineau, Pierre Tap, Claude Debon Thesmar, Bernard Blandin, Pierre Landry, Frédérique Lerbet, Christian Leray. Que l'on observe les réseaux d'échanges de savoir, que l'on analyse les pratiques autodidactes en milieu ouvrier, que l'on envisage enfin les pratiques culturelles d'autoformation, on est frappé par ce paradoxe qui semble être constitutif de l'acte d'autoformation « se former c'est aussi former collectivement ou réciproquement ». Les contributions abordent ce paradoxe à travers diverses approches épistémologiques et disciplinaires et s'intéressent à plusieurs thématiques : rôle des person-

nes-ressources auxquelles les autodidactes font appel, place des rapports sociaux dans les dispositifs d'autoformation accompagnée, médiations et autoformation, impact des réseaux et des relations dans les processus d'autoformation. (Prix : 135,00 FF).

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

HOUSSAYE, Jean. coord.

Questions pédagogiques : encyclopédie historique.

Paris : Hachette Education, 1999. 606 p., notes bibliogr. Index. (Questions d'éducation. Coll. principale : Pédagogies pour demain.) ☞ 33

Proposer un « instrument de synthèse sur les questions pédagogiques », faire un état des lieux des débats actuels autour de chaque question, et les réinscrire dans leur perspective historique, tel est le triple objectif poursuivi par les auteurs de cette encyclopédie. Son originalité tient au fait qu'elle se situe à la fois dans une approche contemporaine et dans une dimension historique pour chaque notion qu'elle interroge. (Prix : 185,00 FF).

ADRESSES D'ÉDITEURS

Anthropos

Diffusion Economica
49 rue Héricard
75015 PARIS

**Association de pédagogie et de didactique
de l'École normale de Lille**

IUFM – Centre de Lille
58 rue de Londres
59000 LILLE

Berger-Levrault

6 rue Auguste Comte
75006 PARIS

CDDP du Languedoc-Roussillon

17 rue de l'Abbé de l'Épée
34000 MONTPELLIER

Centre de Recherche en Éducation de Nantes

CREN - Université de Nantes
Chemin de la Censive du Tertre
44036 NANTES Cedex 01

Chronique sociale

7 rue du Plat
69002 LYON Cedex

**CIRMI (Centre universitaire et interacadémique
pour la formation initiale et continue des
enseignants d'italien)**

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3
13 rue Santeuil
75005 PARIS

CNDP

Librairie
13 rue du Four
75006 PARIS

CRDP de Créteil

7 rue Roland Martin
94500 CHAMPIGNY-SUR-MARNE

CRDP d'Alsace

27 rue du Maréchal Juin
67000 STRASBOURG

CRDP de Bretagne

e-mail : crdp.edition@ac.rennes.fr

CRDP de Champagne-Ardenne

47 rue Simon
51100 REIMS

CRDP de Dijon

Campus universitaire
3 avenue Alain Savary
21000 DIJON

**CREDOC – Centre de Recherche pour l'Étude
et l'Observation des Conditions de vie**

142 rue du Chevaleret
75013 PARIS

De Boeck

Diffusion Belin
8 rue Férou
75006 PARIS

Delachaux et Niestlé
82 boulevard de Courcelles
75008 PARIS

EAP
6bis rue André Chenier
92130 ISSY-LES-MOULINEAUX

Economica
49 rue Héricart
75015 PARIS

Éditions Don Bosco
75 rue Alexandre Dumas
75020 PARIS

Éditions EMS
Management et Société
31 Villa d'Alésia
75014 PARIS

Éditions Revue EPS
11 avenue du Tremblay
(Bois de Vincennes)
75012 PARIS

**Éditions universitaires
de Fribourg**
Pérolles 42
CH-1700 FRIBOURG

Électre
35 rue Grégoire de Tours
75006 PARIS

Émergences
12 allée Cantilène
59491 VILLENEUVE-D'ASCQ

ENSSIB
43 bd du 11 novembre
69100 VILLEURBANNE

Érès
11 rue des Alouettes
31250 RAMONVILLE SAINT-AGNE

**IGEN – Inspection Générale
de l'Éducation Nationale**
107 rue de Grenelle
75357 PARIS

**Institut de Recherche et de Documentation
Pédagogiques**
Fbg de l'Hôpital 43 - C.P. 54
CH-2007 NEUCHÂTEL

Kimé
4 rue Saint-Merri 75004 PARIS

L'Harmattan
5-7 rue de l'École Polytechnique
75007 PARIS

La Documentation française
29-31 quai Voltaire
75344 PARIS cedex 07

La Dispute
109 rue Orfila
75020 PARIS

La Découverte et Syros
9 rue Abel Hovelacque
75013 PARIS

Ligue de l'Enseignement
7 boulevard Saint-Denis
75003 PARIS

Matrice
7 rue des Camélias
91270 VIGNEUX

**Ministère de l'Éducation nationale,
de la Recherche et de la Technologie**
DEP 2 A2 – Service Vente
58 boulevard du Lycée
92170 VANVES

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité
IGAS (Inspection Générale des Affaires Sociales)
25-27 rue d'Astory 75008 PARIS

OCDE

2 rue André-Pascal
75775 PARIS Cedex

Octares

24 rue Nazareth
31000 TOULOUSE

OURIP

**(Observatoire Universitaire Régional
de l'Insertion Professionnelle)**

Enseignement supérieur public
5 avenue Pierre Mendès France
69500 BRON

Pleins Feux

14 place du Commerce
44000 NANTES

Presses Universitaires de Nancy

25 rue du Baron-Louis
BP 454
54001 NANCY Cedex

Presses Universitaires de Rennes

Campus Rennes 2
La Harpe
2 rue Doyen Denis Leroy
35000 RENNES

Presses Universitaires du Mirail

Université de Toulouse-Le Mirail
56 rue du Taur
31000 TOULOUSE

Presses Universitaires Franc-Comtoises

6 avenue Reille
75014 PARIS

Publications de l'Université de Saint-Étienne

Université Jean Monnet
35 rue du 11 novembre
42100 SAINT-ETIENNE

Syros-Alternative

9 rue Abel-Hovelacque
75013 PARIS

Territorial

38500 VOIRON

Triades

36 rue Gassendi
75014 PARIS

Université Panthéon-Assas

(Paris II)
12 place du Panthéon
75005 PARIS

Université Paris X - Nanterre

200 avenue de la République
92000 NANTERRE

VO Éditions

263 avenue de Paris
Case 600
93516 MONTREUIL Cedex

*Les ouvrages canadiens peuvent être
commandés à la*

Librairie du Québec

30 rue Gay-Lussac 75005 PARIS

(s.l.) ; (s.n.) voir Sites Internet

Agence de Modernisation des Universités
et des Établissements : www.cpu.fr
Maison des Universités : www.cpu.fr
Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche
et de la Technologie : www.education.gouv.fr
observatoire de la vie étudiante : www.ici.campus.fr
Secrétariat de la Conférence des recteurs danois :
www.rks.dk/structuresFR.pdf
Site FTP de l'IGAEN : www.trf.education.gouv.fr

SUMMARIES

Becoming a colleague

François Baluteau

The author, an assistant professor at Louis Lumière University (Lyons) is also a member of the Sociological Studies Team at the INRP. At first he was a P.E. teacher in a comprehensive school. He describes the period of preparation to research career, then his professional development since he had his doctoral thesis in 1990. He presents his reflection on the role, the place and the work of the researcher and stresses the importance of exchange of views with other colleagues.

Guidance at the secondary school level.

A major and paradoxical processus.

Catherine Agulhon

Guidance plays a major part in the educational system management. Though democratization has been starting in the 60's, its effect on streaming in secondary school and higher education is still important ; discrimination criteria are academic performances which are highly dependent on age, sex and social environment. Critical sociology enhanced the contradictions appearing in school guidance, it showed the parts played by institution, teachers, parents and students and the types of discrimination carried on. On the contrary, guidance counsellors, psychologists try to help children to find their way with special methods, one of these being assistance for the construction of a project. They are mediators between the Institution and students. Very often they incite students to accept the place allotted to them. As De Queiroz says, how can we imagine an egalitarian school in an inegalitarian society? Guidance and the whole school are run in a way which reflects that of society.

More flexible relations between the State schools : towards more differenciated cultural supply according to school population specific needs ? Comprehensive secondary school case.

Gilles Combaz

From the early 80's, thanks to some decisions concerning educational policy centralisation, constraints have been loosened to the benefit of "peripheral authorities" (Educational Offices, Inspectorate, Schools...). Our hypothesis is that transferring authority to the local level with an aim of democratization produces the reverse : it strengthens social inequalities in school because curriculum development is too narrowly "adjusted" to the local school population characteristics.

Constructing comprehensive secondary school

Olivier Cousin

Comprehensive secondary school responds to several demands. It provides basic knowledge which opens access to a shared classical culture. It allows the selection of students with a view to their guidance. These demands are not new but, in the present school system they are not necessarily in harmony, on the contrary they are often in conflict and mostly schools are accountable for the local construction of a consistent organization. In the present synthesis we try to show how sociology considers comprehensive secondary schools and we place the emphasis on diversity and the complementary nature of the approaches.

Comprehensive secondary school : resisting change

Michel Develay

Reform laws are considered in terms of progress. They are often experienced by those who apply them as a root

of discontent. Giving the precise outlines of change is not enough : to produce it we must anticipate resistance induced by it. This paper deals with teachers' resistance to change. Major points of opposition – all of them related to professional identity issues – are analysed.

"Collège of the year 2000" : spirit and outcomes of the advisory meeting about "collèges" held in 1999

Marie Duru-Bellat

This article reports the objectives, the course and the outcomes of the advisory meeting about "collèges" (comprehensive secondary schools) held in Spring 1999 under the chairmanship of S. Royal. Political considerations had an important impact on this meeting, but the various stages of a traditional sociological survey were followed so that "results", in terms of actor's judgement on the contemporary "collège", can be taken into account. It is possible to see the emergence of a consensus about some issues, like arrangement of school time or compensatory education for maladjusted students, but there are many controversies concerning streaming, paths uniformity and also schools autonomy, which is suspected of increasing inequalities.

Between primary school and "lycée"

Paul Esquieu

The French "collège unique" (comprehensive secondary school) tries to reach its objectives of equality and democracy. This cornerstone of our educational system is submitted to many tensions in its attempt to "promote all children" and in the same time to "select the best of them". The comprehensive secondary school faces new challenges (for instance, to prepare students to the upper level, to go for the "baccalauréat" with a success rate of 80 %). It now proposes more flexible pedagogical devices. But presently we question its aptitude to fight efficiently against the exclusion of those who do not find their way in academic studies and to do better than preparing future students' selection.

Diversified streams : reflecting "collège" renewal ?

Alain Kerlan

Setting diversified education streams in the second year of secondary school was an attempt to take pupils' diversity into account. When we analyse thinking and devices related to this space left for educational staff's initiative, we are led to draw a more complex picture of

this "collège" still in search for an identity. Diversified educational streams, which propose pupils other ways of learning, other relations to knowledge, another curriculum, are trying out a new way of teaching, less academic, in lower secondary schools.

Preparing comprehensive secondary school for the 21st century

Joël Lebeaume

If we compare contemporary official prescriptions for comprehensive secondary school change with post-war recommendations for the development of this middle school, we discover archaic tensions related to comprehensive secondary school foundations, organization and to the teaching content. This analysis also reveals contemporary constraints resulting from the enrollment of all primary school leavers, especially those concerning pupils' guidance which requires a great diversification of school tasks models.

Comprehensive "Collège" challenged

Claude Lelièvre

Two conceptions of school democratization are analysed : – first, the secondary school delivering academic teaching with the objective of recruiting elite, as higher education was developing fast, during de Gaulle's government ; – secondly, the "collège unique" comprehensive secondary school set up during Giscard d'Estaing's government : attempt to define a common core of culture was not successful, for lack of background discussion ; only partial measures were taken concerning pedagogy and organization.

A reflection on "collège" future and on its teaching content is badly needed. With the Minister of primary and secondary teaching, S. Royal, this "collège unique" should become a "collège for all and everyone".

Some "collège" stakes

Daniilo Martuccelli

Relying on major acquisitions resulting from mass education in comprehensive secondary school, this paper presents a reflection on five great challenges taken up by school, and stresses that school is now able to provide various educational paths and prepare students to face many different situations. Under the present conditions, old models are obsolete and school must accept a whole series of new challenges.

Secondary teaching in Europe : diversity and similarity among modes of organization

Jean-Jacques Paul

Comprehensive secondary school in Europe is organized according to three types which imply different conditions of admission, different educational paths. The opportunities for taking decisions at local level concerning matters taught or students' assessment are also varying from one country to another. Though presently in Europe as a whole, a higher education level is compulsory for all teachers, teacher training takes different forms in the various European countries.

"Collège" : ethnic gap or democracy ?

Jean-Paul Payet

In this article, the author reveals his thought about recent trends in comprehensive secondary school, in the perspective of its multicultural mission : it must integrate children of all immigrants families. His argumentation is developed in three parts : first, he notices the decline of republican ethics which was supposed to abolish differences inside the "collège", secondly he examines in depth the relations between immigrants families or children and the "collège" and in the third place, he makes propositions to get out of the present deadlock, thanks to a new combination of pluralism and democracy.

Efficient teaching for an apprentice-citizen : "Fabricando fabricamur" (Comenius's slogan)

Nathalie Amoudru

Teaching French in comprehensive secondary school is a difficult task because of intellectual, affective and sociocultural diversity of pupils (aged twelve to sixteen). Technical but also psychocognitive, psychosocial and psychodidactic metareading is now necessary, as we try to stimulate all intellectual aptitudes, to produce a consistent world of learning, to adapt knowledge to contemporary world demand, to provide methodological benchmarks for cultural content approach. The art of the teacher is assessed by his aptitude for responding to these requests, which allows him to teach efficiently our "apprentice-citizens".

Diversified paths for research and innovation

Alain Cordier and Michèle Sordet

Four educational paths are presently fostering innovation in our comprehensive secondary school, taking

advantage of recent regulations to open up the school to the outside world. Students' guidance, physical development management, environment and the creation of a journal are the main issues. Communication being considered as essential, one of our major objectives is to create an informal atmosphere prior to any good work. Transversal competencies like language mastery, data processing, are a common objective of the various educational practices. Subject centered objectives are linked to help students to connect reflection and action and to get a synthetic thought. Our objective is to produce meaning and avoid prescriptive pedagogy : learning is based on students' activities and experiences. Concerning PE and natural sciences, we analyse all educational acts (successful outcomes, quantitative evaluation of practice, course, pace, use of indicators). We don't overestimate evaluation, because we work in a long term perspective, aiming at giving access to a real autonomy. Our approach of learning, combining pleasure and rigour, is an attempt to change children relation to knowledge, to cover more completely official curriculum content.

Secondary schools' autonomy and Heads' role

Yves Grellier

For 25 years French comprehensive secondary schools have been submitted to a threefold constraint : to make the transition from childhood to adolescence easier for its school population ; to be committed to the objective of preparing students to enter "lycée" (upper secondary school), to realize the connexion between primary school educational tradition and university tradition which is prevailing in the upper secondary school. To manage these difficulties, the status of "Local Public Educational Establishment" was imparted to "collèges" in 1986. It should give them a real autonomy concerning instruction and pastoral care. But in fact, this autonomy is limited by bureaucratic hierarchy and by professional behaviours of many teachers and Heads. Official power of Heads is partly overcome by daily burden. Their personal responsibility is often mistaken for their professional accountability, which makes their position difficult.

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

A retourner à
INRP - PUBLICATIONS
29, RUE D'ULM 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement _____

Adresse _____

Localité _____ Code postal _____

Date _____ Signature ou cachet _____

Demande d'attestation de paiement oui non

Montant de l'abonnement (3 numéros)	Tarif valable du 01-08-2000 au 31-07-2001	
France (TVA 5,5 %)	153,00 F TTC	23,32 €
Corse, DOM	148,07 F	22,57 €
Guyane, TOM	145,02 F	22,11 €
Étranger	193,00 F	29,42 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	60,00 F	9,15 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
Perspectives documentaires en éducation			

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Impression d'après documents fournis
bialec, nancy
Dépôt légal n° 53534 - mars 2001

Perspectives documentaires en éducation
est une publication de l'Institut national de recherche pédagogique

INRP - Paris
29, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05

INRP - Lyon
Centre Léon Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan

www.inrp.fr

Sommaire

Éditorial

FRANÇOIS BALUTEAU / Le collège et ses tensions

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

FRANÇOIS BALUTEAU / Comment on devient un collègue

Perspectives de recherche

CATHERINE AGULHON / L'orientation dans le second degré.
Un processus central et paradoxal

GILLES COMBAZ / L'assouplissement des rapports entre l'État et l'école

OLIVIER COUSIN / Le collège, un objet à construire

MICHEL DEVELAY / Le collège ou la résistance au changement

MARIE DURU-BELLAT / "Le collège de l'an 2000" :
philosophie et enseignements de la consultation de 1999 sur les collèges

PAUL ESQUIEU / Les collèges. Du collège unique à celui de l'an 2000

ALAIN KERLAN / Parcours diversifiés : un miroir du nouveau collège ?

JOËL LEBEAUME / Le collège des années 2000 : quelle mutation ?

CLAUDE LELIÈVRE / La résistible marche vers le collège unique

DANILO MARTUCCELLI / De quelques enjeux au collège

JEAN-JACQUES PAUL / L'enseignement secondaire inférieur en Europe :
diversité et similarité des modes d'organisation

JEAN-PAUL PAYET / Collège : la fracture ethnique ... ou la démocratie ?

Chemins de praticiens

NATHALIE AMOUDRU / Lettres vives pour "apprentis citoyens"

ALAIN CORDIER, MICHÈLE SORDET / Parcours diversifiés, parcours de recherche
et d'innovation

YVES GRELLIER / L'autonomie des collèges et le rôle des chefs d'établissement

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROME

RESSOURCES

Bibliographie courante

Adresses d'éditeurs

Summaries

