



Métier d'élève et sens du travail scolaire





Direction éditoriale : Sophie Courault
Édition : Sylvie Lejour
Coordination éditoriale : Maud Taïeb
Relecture – correction : Carole Fossati
Composition : Myriam Dutheil



© 1994, ESF Éditeur
Division de Reed Business Information
SAS au capital de 4 099 168 €
Forum 52 - 52, rue Camille Desmoulins
92448 Issy-les-Moulineaux Cedex
Président : Antoine Duarte
Directeur de publication : Antoine Duarte
Actionnaire principal : Reed Elsevier
8^e édition 2013

www.esf-editeur.fr

ISBN 978-2-7101-2463-4

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3°a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.





Collection Pédagogies

Philippe Perrenoud

Métier d'élève et sens du travail scolaire



Issy-les-Moulineaux



DU MÊME AUTEUR

- Conflits de savoir en formation des enseignants*, De Boeck, 2008.
- Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, 2008.
- Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF éditeur, 2008.
- Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF éditeur, 2008.
- Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF éditeur, 1999.
- Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck, 1996 (édité en coll. avec Léopold Paquay, Marguerite Altet et Évelyne Charlier).
- L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?*, Chronique sociale, 2004.
- L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, De Boeck, 1997.
- La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Droz, 1984, 2^e éd. augmentée 1995.
- La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, 2000.
- La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières*, Delachaux & Niestlé, 1988 (édité en coll. avec Gilbert Schoeni et Jean-Paul Bronckart).
- L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, ESF éditeur, 2012.
- La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec scolaire*, ESF éditeur, 2005.
- Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, 1994.
- Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Delachaux & Niestlé, 1991 (édité en coll. avec Martine Wirthner et Daniel Martin).
- Pédagogie différenciée*, ESF éditeur, 2008.
- Quand l'école prétend préparer à la vie...*, ESF éditeur, 2011.
- Qui maîtrise l'école? Politique d'institutions et pratiques des acteurs*, Réalités sociales, 1988 (édité en coll. avec Cléopâtre Montandon).
- Stratification socio-culturelle et réussite scolaire*, Droz 1970.



Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes de recherche et hommes de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Références : revenir vers l'essentiel pour mieux penser l'urgence. Des livres qui permettent de comprendre les enjeux éducatifs à partir des apports de l'histoire de la pédagogie et des travaux contemporains. Des textes de travail, des outils de formation, des grilles d'analyse pour penser et transformer les pratiques.





Dans la collection Pédagogies

- À L'ÉCOLE DE L'INTELLIGENCE**
Comprendre pour apprendre
Jean-Yves Fournier
- À L'ÉCOLE DES BANLIEUES**
Gérard Chauveau,
Éliane Rogovas-Chauveau
- L'ANNÉE DE L'ÉCOLE**
De Luc Chatel à Vincent Peillon
François Jarraud
- APPRENDRE À PENSER, PARLER,
LIRE, ÉCRIRE**
Acquisition du langage oral et écrit
Laurence Lentini
- APPRENDRE AVEC LES PÉDAGOGIES
COOPÉRATIVES**
Démarches et outils pour l'école
Sylvain Connac
- APPRENDRE ENSEMBLE,
APPRENDRE EN CYCLES**
Classes maternelles et primaires
avec la Maison des Trois Espaces
- APPRENDRE... OUI, MAIS COMMENT ?**
Philippe Meirieu
- L'APPRENTI-CITOYEN**
Une éducation civique et morale pour notre temps
Georges Roche
- L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE DANS LA CLASSE**
Douze situations pour apprendre à l'exercer
Bruno Robbes
- L'AUTORITÉ EN ÉDUCATION**
Sortir de la crise
Gérard Guillot
- AUTORITÉ ET DISCIPLINE À L'ÉCOLE**
Maria Teresa Estrela
- AUTORITÉ OU ÉDUCATION ?**
Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation
Jean Houssaye
- BANLIEUES :**
LES DÉFIS D'UN COLLÈGE CITOYEN
Jacques Pain, Marie-Pierre Grandin-Degois,
Claude Le Goff
- LE CHOIX D'ÉDUQUER**
Éthique et pédagogie
Philippe Meirieu
- LES CLASSES RELAIS**
Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école
Élisabeth Martin, Stéphane Bonnéry
- COMMENT IMPLIQUER L'ÉLÈVE
DANS SES APPRENTISSAGES**
L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire
Charles Hadji
- LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES
EN QUESTION**
Bernard Rey
- COMPRENDRE ET AIDER
LES ÉLÈVES EN ÉCHEC**
L'instant d'apprendre
Emmanuelle Plantevin-Yanni
- CONSTRUIRE LA FORMATION CEPEC,**
Sous la direction de Pierre Gillet
- COURANTS ET CONTRE-COURANTS
DANS LA PÉDAGOGIE CONTEMPORAINE**
Daniel Hameline
- DE L'APPRENTISSAGE À L'ENSEIGNEMENT**
Pour une épistémologie scolaire
Michel Develay
- DÉBUTER DANS L'ENSEIGNEMENT**
Témoignages d'enseignants, conseils d'experts
Coordonné par Jean-Luc Ubaldi
- DE L'ÉDUCATION TECHNOLOGIQUE**
À la culture technique
Yves Deforge
- DE LA FORMATION AU MÉTIER**
Savoir transférer ses connaissances dans l'action
Louis Toupin
- LA DÉMOCRATIE AU LYCÉE**
Robert Ballion
- LA DÉMOCRATISATION
DE L'ENSEIGNEMENT AUJOURD'HUI**
Gabriel Langouët
- DES ENFANTS ET DES HOMMES
LITTÉRATURE ET PÉDAGOGIE 1 :**
la promesse de grandir
Philippe Meirieu
- DÉVELOPPER LA CAPACITÉ D'APPRENDRE**
Jean Berbaum
- DÉVELOPPER LA PRATIQUE RÉFLEXIVE
DANS LE MÉTIER D'ENSEIGNANT**
Professionnalisation et raison pédagogique
Philippe Perrenoud
- DEVENIR COLLÉGIEN**
L'entrée en classe de sixième
Olivier Cousin, Georges Felouzis
- DICTIONNAIRE DES INÉGALITÉS SCOLAIRES**
Coordonné par Jean-Michel Barreau
- DIX NOUVELLES COMPÉTENCES
POUR ENSEIGNER**
Invitation au voyage
Philippe Perrenoud
- L'ÉCOLE À L'ÉPREUVE DE L'ACTUALITÉ**
Enseigner des questions vives
Coordonné par Alain Legardez et Laurence Simonneaux
- L'ÉCOLE FACE AUX PARENTS**
Analyse d'une pratique de médiation
Patrick Bouveau, Olivier Cousin,
Joëlle Favre-Perroton
- L'ÉCOLE HORS L'ÉCOLE**
Soutien scolaire et quartiers
Sous la direction de Dominique Glasman
- L'ÉCOLE, MODE D'EMPLOI**
Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée
Philippe Meirieu
- L'ÉCOLE POUR APPRENDRE**
Jean-Pierre Astolfi
- L'ÉDUCATION CIVIQUE AUJOURD'HUI :**
DICTIONNAIRE ENCYCLOPÉDIQUE
Georges Roche avec Y. Basset, J.-M. Fayol-Noireterre,
M. Langanay, C. Paillole, G. Bach
- ÉDUCATION ET FORMATION : NOUVELLES
QUESTIONS, NOUVEAUX MÉTIERS**
Sous la direction de Jean-Pierre Astolfi
- ÉDUCATION ET PHILOSOPHIE**
Approches contemporaines
Sous la direction de Jean Houssaye
- L'ÉDUCATION, SES IMAGES ET SON PROPOS**
Daniel Hameline
- ÉDUQUER CONTRE AUSCHWITZ**
Histoire et mémoire
Jean-François Forges
- ÉLÈVES À PROBLÈMES, ÉCOLES À SOLUTIONS ?**
Cécile Delannoy



ÉLÈVES ET PROFESSEURS, RÉUSSIR ENSEMBLE

Outils pour les professeurs principaux
et les équipes pédagogiques
Jean-Luc Guillaumé

ÉMILE, REVIENS VITE...

ILS SONT DEVENUS FOUS
Philippe Meirieu, Michel Develay

**ENCYCLOPÉDIE DE L'ÉVALUATION
EN FORMATION ET EN ÉDUCATION**

André de Peretti, Jean Boniface, Jean-André Legrand

ENFANTS EN SOUFFRANCE, ÉLÈVES EN ÉCHEC

Ouvrir des chemins
Francis Imbert

**L'ENFANT PHILOSOPHE,
AVENIR DE L'HUMANITÉ**

Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine
(ARCH)
Jacques Lévine avec la collaboration
de Geneviève Chambard, Michèle Sillam, Daniel Gostain

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

AUJOURD'HUI
Dominique Raulin

ENSEIGNER À L'ÉCOLE MATERNELLE

Quelles pratiques pour quels enjeux ?
Jacqueline Pilot

**ENSEIGNER : AGIR DANS L'URGENCE,
DÉCIDER DANS L'INCERTITUDE**

Philippe Perrenoud

ENSEIGNER, SCÉNARIO

POUR UN MÉTIER NOUVEAU
Philippe Meirieu

ENTRER DANS L'ÉCRIT

AVEC LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE
Laurence Pasa, Serge Ragano, Jacques Fijalkow

L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

En formation initiale et en formation continue
Pierre Vernersch

L'ENVERS DU TABLEAU

Quelle pédagogie pour quelle école ?
Philippe Meirieu

L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE, AUTONOMIE

LOCALE ET SERVICE PUBLIC
Jean-Louis Derouet, Yves Dutercq

L'ÉVALUATION EN QUESTIONS

Charles Delorme et le CÉPEC

L'ÉVALUATION, RÈGLES DU JEU

Des intentions aux outils
Charles Hadji

L'ÉVALUATION SCOLAIRE,

MYTHES ET RÉALITÉS
Michel Barlow

FAIRE L'ÉCOLE, FAIRE LA CLASSE

Philippe Meirieu

FAIRE TRAVAILLER LES ÉLÈVES À L'ÉCOLE

Sylvain Grandserre, Laurent Lescouarch

LA FINLANDE : UN MODÈLE ÉDUCATIF

POUR LA FRANCE ?
Paul Robert

FOOTBALL : UN TERRAIN IDÉAL

POUR L'ÉDUCATION

Michel Amram, Emmanuel Audusse

GUIDE DE L'ACCOMPAGNATEUR BÉNÉVOLE

AFEV, Muriel Florin

LE GUIDE JURIDIQUE DES ENSEIGNANTS

Écoles, collèges et lycées de l'enseignement public
Laurent Piau

L'IMPOSSIBLE MÉTIER DE PÉDAGOGUE

Praxis ou poésis. Éthique ou morale
Francis Imbert

L'INCONSCIENT DANS LA CLASSE

Transferts et contre-transferts
Francis Imbert et le Groupe de Recherche
en Pédagogie Institutionnelle

INNOVER AU CŒUR

DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE
Monica Gather Thurler

INNOVER POUR RÉUSSIR

Sous la direction de Charles Hadji

JE EST UN AUTRE

Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse
Jacques Lévine, Jeanne Moll

LES MATHÉMATIQUES AU LYCÉE

Clés pour une réussite
Sylviane Gasquet

MÉDIATIONS, INSTITUTIONS

ET LOI DANS LA CLASSE

Francis Imbert et le Groupe de Recherche
en Pédagogie Institutionnelle

LA MÉTACOGNITION,

UNE AIDE AU TRAVAIL DES ÉLÈVES

Coordonné par Michel Grangeat,
sous la direction de Philippe Meirieu

MÉTIER D'ÉLÈVE

ET SENS DU TRAVAIL SCOLAIRE

Philippe Perrenoud

MÉTIER IMPOSSIBLE

La situation morale des enseignants
Pascal Bouchard

1914-1998, LE TRAVAIL DE MÉMOIRE

Dossier pédagogique sous la direction
du Parc de la Villette
Jean-François Forges

MILLE ET UNE PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

Pour animer son cours et innover en classe
André de Peretti, François Muller

MOTIVATION, PROJET PERSONNEL,

APPRENTISSAGES

Monique Croizier

MOTS POUR MAUX À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Enseigner, c'est possible !
Élisabeth Godon

MUTATIONS TERRITORIALES ET ÉDUCATION

De la forme scolaire vers la forme éducative
Bernard Bier, André Chambon,
Jean-Manuel de Queiroz

LA NEUVILLE : L'ÉCOLE AVEC FRANÇOISE DOLTO

suivi de DIX ANS APRÈS
Fabienne d'Ortoli et Michel Amram

LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

En formation initiale et en formation continue
Daniel Hameline

L'ORGANISATION DU TRAVAIL,

CLÉ DE TOUTE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE,
Philippe Perrenoud

ORTHOGRAPHE : À QUI LA FAUTE ?

Danièle Manesse, Danièle Cogis,
Michèle Dorgans, Christine Tallet

LA PÉDAGOGIE À L'ÉCOLE DES DIFFÉRENCES

Fragments d'une sociologie de l'échec
Philippe Perrenoud

PÉDAGOGIE ALTERNATIVE

EN FORMATION D'ADULTE

Rémi Casanova, Sébastien Pesce

PÉDAGOGIE :

DICTIONNAIRE DES CONCEPTS CLÉS

Apprentissage, formation et psychologie cognitive.

Françoise Raynal, Alain Rieunier

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE :

DES INTENTIONS À L'ACTION

Philippe Perrenoud

LA PÉDAGOGIE ENTRE LE DIRE ET LE FAIRE

Le courage des commencements

Philippe Meirieu

LA PÉDAGOGIE :

UNE ENCYCLOPÉDIE POUR AUJOURD'HUI

Sous la direction de Jean Houssaye

- PÉDAGOGUE ET RÉPUBLICAIN :**
L'IMPOSSIBLE SYNTHÈSE ?
Philippe Lecarme
- PÉDAGOGUES DE L'EXTRÊME**
L'éducabilité à l'épreuve du réel
Rémy Casanova, Sébastien Pesce
- PENSER L'ÉDUCATION**
Notions clés en philosophie de l'éducation
Coordonné par Alain Vergnioux
- LA PERSONNALISATION DES APPRENTISSAGES**
Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège
Sylvain Connac
- PETITE ENFANCE :**
ENJEUX ÉDUCATIFS DE 0 À 6 ANS
Coordonné par Nicole Geneix et Laurence Chartier
- PEUT-ON FORMER LES ENSEIGNANTS ?**
Michel Develay
- LES POLITIQUES ET L'ÉCOLE**
Entre le mensonge et l'ignorance
Maurice Niveau
- LES POLITIQUES SCOLAIRES MISES EN EXAMEN**
Onze questions en débat
Claude Lelièvre
- POUR MIEUX APPRENDRE**
Conseils et exercices pour élèves
de lycées, étudiants, adultes
Jean Berbaum
- POUR UNE DÉONTOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT**
Gilbert Longhi
- POUR UNE ÉTHIQUE DE L'INSPECTION**
Dominique Sénore
- POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA PAROLE**
De la culture à l'éthique
Claude Lagarde avec Annie Laporte,
Joël Molinaro, Christian Picard
- POUR UNE SOCIÉTÉ ÉDUCATIVE**
UNE réflexion syndicale sur l'école et la société
Unsa Éducation – Textes rassemblés
par Dominique Lassarre
- PRATIQUES DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION**
Sous la direction de Pierre Vermersch et Maryse Maurel
- PREMIERS PÉDAGOGUES :**
DE L'ANTIQUITÉ À LA RENAISSANCE
Sous la direction de Jean Houssaye
- PRÉPARER UN COURS**
Tome 1 : Applications pratiques
Alain Rieunier
- PRÉPARER UN COURS**
Tome 2 : Les stratégies pédagogiques efficaces
Alain Rieunier
- PRÉVENIR LES SOUFFRANCES D'ÉCOLE**
Pratique du Soutien au Soutien
Jacques Lévine, Jeanne Moll
- PROFESSEURS ET ÉLÈVES :**
LES BONS ET LES MAUVAIS
Jean Houssaye
- QUAND L'ÉCOLE PRÉTEND PRÉPARER À LA VIE...**
Philippe Perrenoud
- QU'EST-CE QUE LA PÉDAGOGIE ?**
Le pédagogue au risque de la philosophie
Michel Soëtard
- QUESTIONS DE SAVOIR**
Gabrielle Di Lorenzo
- QUESTIONNER POUR ENSEIGNER ET POUR APPRENDRE**
Le rapport au savoir dans la classe
Olivier Maulini
- RADIOGRAPHIE DU PEUPLE LYCÉEN**
Pour changer le lycée
Coordonné par Roger Establet
- LES RUSES ÉDUCATIVES**
Cent stratégies pour mobiliser les élèves
Yves Guégan
- LA SAVEUR DES SAVOIRS**
Disciplines et plaisir d'apprendre
Jean-Pierre Astolfi
- SAVOIRS SCOLAIRES ET DIDACTIQUES DES DISCIPLINES**
Une encyclopédie pour aujourd'hui
Sous la direction de Michel Develay
- LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UN ENJEU, UN DÉFI**
Bernard Charlot avec la collaboration de la CORESE,
J. Gautherin, J. Hédoux et A. Tuijnman
- SE CONSTRUIRE DANS LE SAVOIR À L'ÉCOLE, EN FORMATION D'ADULTE**
Odette Bassis
- SOCLE COMMUN ET COMPÉTENCES**
Annie Di Martino, Anne-Marie Sanchez
- STIMULER LA MÉMOIRE ET LA MOTIVATION DES ÉLÈVES**
Jean-Philippe Abgrall
- SYSTÈME, PERSONNE ET PÉDAGOGIE**
Une nouvelle voie pour l'Éducation
Georges Lerbet
- VIOLENCES ENTRE ÉLÈVES, HARCELEMENTS ET BRUTALITÉS**
Les faits, les solutions
Dan Olweus
- VIVRE ENSEMBLE, UN ENJEU POUR L'ÉCOLE**
Francis Imbert et le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle
- Y A-T-IL UNE VIE APRÈS L'ÉCOLE ?**
Georges Snyder

Hors série

- ÉCOLE CHERCHE MINISTRE**
Pascal Bouchard
- ÉCOLE, DEMANDEZ LE PROGRAMME**
Philippe Meirieu
- LETTRE À UN JEUNE PROFESSEUR**
Philippe Meirieu
- LES MÉTHODES QUI FONT RÉUSSIR LES ÉLÈVES**
Danielle Alexandre
- PÉDAGOGIE : LE DEVOIR DE RÉSISTER**
Philippe Meirieu
- QUI VA SAUVER L'ÉCOLE ?**
Emmanuelle Daviet, Sylvain Grandserre
- RÉUSSIR SA PREMIÈRE CLASSE**
Ostiane Mathon
- RÉUSSIR SES PREMIERS COURS**
Jean-Michel Zakhartchouk

Voir la liste complète de la collection sur www.esf-editeur.fr

Sommaire

Introduction : Le métier d'élève ou comment réussir à l'école sans sacrifier sa jeunesse	11
Peut-on parler d'un métier d'élève ?	11
Quelques aspects du métier d'élève	18
Chapitre 1 : Vivre et apprendre à vivre à l'école	23
L'école, c'est aussi la vie !	24
Vivre dans une organisation	26
Le métier d'élève comme modèle d'acteur social	29
Alternatives	31
Chapitre 2 : Curriculum réel et travail scolaire	33
Une culture partiellement réinventée par le maître	34
De l'enseignement au travail scolaire	39
Le curriculum réel comme travail négocié	43
Y a-t-il un curriculum vraiment caché ?	46
La formation d'un habitus et du sens commun	48
Apprendre le métier d'élève	53
Le travail scolaire comme ensemble de routines	56
Un travail pas comme les autres	60
Chapitre 3 : Scolarisation et sens des savoirs : de l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien	63
Le savoir obligatoire	65
La fin des héritiers	66
Un rapport stratégique à la scolarité	68
Un rapport utilitariste au savoir	69
Apprendre dans une organisation	70
Encore une crise du sens ?	73
Chapitre 4 : Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message	75
L'enfant médiateur des contacts directs	80
Contrôler la communication écrite	83
« Ma maman m'a dit de vous dire... »	86
Les propos « téléguidés »	88
La circulation des jugements	90
Agent double ou témoin embarrassant	92
L'enfant, expression d'un milieu de vie	95
L'enfant est un acteur !	97



Chapitre 5 : Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire	99
Un rapport stratégique au travail scolaire	100
L'élève condamné aux stratégies du pauvre	101
Contrôle du travail et didactique traditionnelle	103
Tâches traditionnelles	105
Cinq stratégies classiques	107
Nouvelles didactiques	109
Tâches nouvelles	110
Stratégies nouvelles	112
Questions ouvertes	114
Chapitre 6 : Stratégies face à l'évaluation	115
Apprendre à réussir	115
Vouloir être premier de classe, est-ce bien raisonnable ?	118
Chapitre 7 : Sens des devoirs, sens du devoir	125
Pourquoi parler de l'essentiel quand il est si amusant de parler des devoirs ?	125
Contre les devoirs, pour un temps de travail à la maison	130
Chapitre 8 : Curriculum caché : deux paradigmes possibles	135
Le paradigme de la censure	136
Le paradigme de la méconnaissance	140
Chapitre 9 : Regards sociologiques sur la communication en classe ...	145
Curriculum et communication	146
Les paradoxes de la communication en classe	148
La communication ou la norme ?	155
Métacommuniquer	158
Chapitre 10 : Sens du travail et travail du sens à l'école	161
Le sens se construit	163
Le sens s'ancre dans une culture	164
Le sens se négocie en situation	166
Que faire ?	167
Conclusion : Scénario pour deux métiers nouveaux ?	171
Comment apprend-on le métier d'élève ?	171
Faire, faire encore	175
Quel rapport au savoir dans le métier d'élève ?	180
Ambiguïté et négociation	183
L'inégalité sociale devant le métier d'élève	186
Deux métiers imbriqués	189
Entre description froide et rationalisation aliénante	196
Bibliographie	197





Introduction

Le métier d'élève ou comment réussir à l'école sans sacrifier sa jeunesse

De la sociologie de l'éducation, on connaît souvent les analyses de l'échec scolaire et de l'inégalité devant l'Ecole. Sans nier l'importance de ces problèmes (reproduction, sélection, démocratisation des études), je tenterai de présenter une sociologie de l'éducation plus centrée sur la vie quotidienne, les pratiques, les métiers et les stratégies des élèves et des maîtres au sein d'une organisation.

J'observerai donc l'Ecole comme lieu de confrontation et d'articulation de plusieurs métiers, dont deux, en particulier, sont intimement liés. Certes, ils ne sont pas constamment exercés dans le face-à-face : une partie du travail du maître échappe à l'élève et inversement. Même dans la classe, certaines des compétences et des stratégies de l'autre sont invisibles. Cependant, même dans leurs faces cachées, ces métiers renvoient à la rencontre de l'élève et du maître, des élèves et des maîtres.

Peut-on parler d'un métier d'élève ?

Qu'un enseignant exerce un métier, nul n'en doute plus aujourd'hui. Le débat est ailleurs, il porte sur la nature exacte des compétences que ce métier mobilise et sur son évolution possible ou souhaitable, sa professionnalisation, sa reconnaissance sociale [Perrenoud, 1993 f, 1993 i]¹. Peut-on parler aussi simplement d'un métier d'élève ? N'est-ce pas une métaphore trompeuse ou un abus de langage ?

1. Les noms d'auteurs et les dates entre crochets renvoient à la bibliographie en fin d'ouvrage.





Ouvrons le *Petit Robert*. On y trouve trois sens du métier pertinents pour notre propos :

«1. Genre d'occupation manuelle ou mécanique qui trouve son utilité dans la société.

2. Tout genre de travail déterminé reconnu ou toléré par la société, et dont on peut tirer ses moyens d'existence.

3. Occupation permanente qui possède certains caractères du métier. »

Passons sur la première définition. Encore que... Dans une classe, ne passe-t-on pas une partie de son temps à manipuler des objets, stylos, livres, feuilles, cahiers, appareils, craies, parfois de façon très machinale ? Les mains ne travaillent-elles pas parfois plus que la tête ? On conviendra cependant qu'en général maîtres et élèves ne se livrent pas à une activité entièrement ou essentiellement manuelle ou mécanique.

La troisième définition du *Petit Robert* pourrait répondre à l'objection classique selon laquelle les élèves n'exercent pas de métier puisqu'ils ne reçoivent aucun salaire pour leur peine. Le fait que leur occupation ne soit pas rémunérée la distingue effectivement des métiers exercés par les adultes contre salaire ou honoraires. Mais on considère volontiers comme des métiers les activités de la mère ou du père de famille, de celui ou de celle qui entretient une maison ; certaines fonctions politiques, juridiques, syndicales, associatives, ecclésiastiques, culturelles ou caritatives, aussi lourdes et prenantes soient-elles, ne sont guère mieux payées que le travail scolaire. Être élève, travailler à l' est une des occupations permanentes les plus universellement reconnues. Y a-t-il métier plus reconnu que celui que chacun exerce par obligation pendant près de dix ans de sa vie ?

Mais pourquoi s'en tenir à la troisième définition ? La seconde convient parfaitement au travail scolaire. Il existe en effet plus d'une façon de « tirer ses moyens d'existence » d'un travail reconnu ou toléré par la société. On pense généralement à un revenu, salaire ou traitement pour les uns, honoraires d'un travail indépendant pour les autres. Même dans les sociétés complexes, fondées sur l'échange monétaire, les moyens d'existence ne prennent pas toujours la forme d'un revenu individuel. Les membres d'une famille ou d'une communauté peuvent dépendre du revenu d'autres personnes. Dans notre société, on attend en particulier des parents qu'ils entretiennent leurs enfants afin qu'ils puissent consacrer dix à vingt ans de leur vie à l'École. Le *temps des études* [Verret, 1975] est inscrit dans la division du travail et l'organisation du cycle de vie. Le statut de l'enfance, puis de l'adolescence est sans ambiguïté : les « jeunes » sont entretenus aussi longtemps qu'ils étudient [Perrenoud, 1977]. Cela devient particulièrement visible lorsque l'ambiguïté s'accroît, à l'approche de l'âge adulte : les familles « coupent les vivres » aux adolescents et aux jeunes adultes qui « ne prennent pas leurs études au sérieux » ou qui ont perdu toute chance – croît-on – d'obtenir le diplôme convoité.

Les enfants et les adolescents tirent donc très ouvertement leurs moyens matériels d'existence de leur travail scolaire. Prévôt et Chamboredon [1973] ont





même élargi cette perspective au *métier d'enfant* : il s'agit dès la naissance de consacrer le meilleur de soi-même à se conformer aux attentes des adultes et, en particulier, de se préparer à devenir un bon élève. Le métier d'élève n'est qu'une composante du métier d'enfant ou d'adolescent dans les sociétés où cette phase de l'existence est définie avant tout comme une préparation. À la question : « Aller à l'école, est-ce vivre ou se préparer à la vie ? », les adultes répondent « Les deux » [Perrenoud, 1981]. Mais en cas de conflit, ils insistent sur la préparation de l'avenir : « Passe ton bac d'abord ! »

Les moyens d'existence ne se limitent pas à des ressources matérielles. Pour exister, nous dépendons des autres d'une façon plus fondamentale encore : nous avons besoin qu'ils nous reconnaissent une *identité*, une utilité, le droit d'être ce que nous sommes, de faire ce que nous faisons. Ces moyens d'existence-là, l'enfant et l'adolescent les tirent largement de leur métier d'élèves. Que dit un adulte à un jeune qu'il connaît peu ? Il le questionne : « Ça va à l'école ? Est-ce que tu travailles bien ? Est-ce que tu es bon élève ? » Comment mieux dire que les jeunes existent d'abord comme élèves, du moins dès qu'on s'éloigne de leur cercle d'intimes ?

Décidément, l'élève exerce un *genre de travail déterminé reconnu ou toléré par la société, et dont on peut tirer ses moyens d'existence*. Parler d'un métier d'élève est donc acceptable d'un point de vue sémantique. Je tenterai de montrer que c'est en outre *fécond* du point de vue de l'analyse.

Métier d'élève ou métier d'apprenant ?

Nombre de chercheurs en éducation préfèrent aujourd'hui parler de la rencontre d'un apprenant et d'un formateur dans le triangle pédagogique et didactique. Ces expressions, que j'utilise aussi dans d'autres contextes, sont assez trompeuses lorsqu'il s'agit de *décrire l'école comme elle est*. Il y a des élèves qui n'apprennent pas, parce qu'ils exercent leur métier n'importe comment ou pour d'autres raisons. Certains ne veulent pas apprendre et se contentent de faire les gestes du métier, la tête ailleurs. Il y a, par ailleurs, des maîtres qui ne forment pas, eux aussi parce qu'ils exercent leur métier n'importe comment ou pour d'autres raisons. Et certains, de même, ne veulent pas former et se contentent de faire les gestes du métier, la tête ailleurs.

Exercer un métier, avoir un travail, c'est une façon d'être reconnu par la société, une façon d'exister dans une organisation sans être constamment et pleinement investi dans la poursuite de finalités bien claires et moins encore dans la recherche permanente d'une efficacité optimale. La sociologie du travail et des organisations montre que tous les métiers sont pris dans une *tension* entre leur rationalité idéale, ou du moins leur définition formelle, et leur exercice effectif. Idéalement, le métier d'élève consiste à apprendre, celui d'enseignant à former. En nommant d'emblée l'un apprenant, l'autre formateur, on se prive de la possibilité d'objectiver cette tension, d'expliquer la distance entre la norme et





les pratiques. On se prive donc de l'essentiel : comprendre pourquoi la réalité du travail le détourne souvent de sa raison d'être.

Un drôle de métier

Si le métier d'élève est un drôle de métier, ce n'est pas d'abord parce qu'il n'est pas rétribué. C'est parce qu'il :

- n'est pas librement choisi, moins que tout autre ;
- dépend fortement d'un tiers, non seulement dans ses finalités et conditions principales, mais dans son détail, et, notamment, sa fragmentation et son rapport au temps ;
- s'exerce en permanence sous le regard et le contrôle de tiers, non seulement quant à ses résultats, mais quant à ses moindres modalités ;
- se trouve constamment au principe d'une évaluation des qualités et des défauts de la *personne*, de son intelligence, de sa culture, de son caractère.

Certains métiers d'adultes sont aussi contraignants (travaux forcés, prostitution) que le métier d'élève. D'autres sont aussi dépendants (les travaux les moins qualifiés). Certains sont étroitement contrôlés par autrui ou du moins exposés au regard. D'autres jugent la personne. Mais on trouve rarement toutes ces caractéristiques conjuguées. Elles découlent du statut de l'enfance et de l'adolescence, de la scolarisation imposée par la loi et/ou la volonté des parents, des impératifs d'une éducation de masse dans de grandes organisations, des finalités de socialisation et du curriculum implicite de l'école, ou encore des contraintes de la transposition didactique. Ces facteurs induisent un *système de travail pédagogique* dont les traits généraux sont bien connus [Perrenoud, 1991] :

- «1. un manque permanent de temps et de souplesse pour suivre des chemins de traverse, saisir des occasions, répondre à une demande ;
2. de fortes réticences ou difficultés à négocier avec les élèves, compte tenu des contraintes et du peu de degrés de liberté des professeurs ;
3. un recours permanent à des récompenses ou à des sanctions externes (notes, compétition, promotion, punitions) pour faire travailler les élèves ; ce qui induit un rapport utilitariste au travail, en fonction de la note et de la sélection plus que de la maîtrise de savoirs et savoir-faire valorisés comme tels ;
4. une faible différenciation de l'enseignement (horaire, espaces, plans d'études, moyens d'enseignement, formation des maîtres conçue pour un enseignement frontal) ;
5. le poids des tâches fermées, des exercices, des routines, par opposition aux recherches, aux situations ouvertes, aux projets, à la création (activités jugées trop lourdes, trop risquées, trop difficiles à évaluer) ;
6. l'omniprésence de la contrainte et du contrôle pour que les élèves viennent en classe et travaillent même sans envie ni intérêt ; un contrat didactique





basé souvent sur la peur du désordre et des tricheries, la méfiance, la loi du moindre effort.

7. la place immense prise par l'évaluation formelle (succession des épreuves, pressions à la réussite, bachotage) au détriment du temps d'enseignement ;

8. des relations assez « bureaucratiques » entre maîtres et élèves, chacun son rôle, son métier, son territoire. »

Comment un tel métier pourrait-il donner au plus grand nombre un sentiment de maîtrise, l'impression de faire des choses intéressantes, qui ont un sens et une utilité ? Certes, tout cela est justifié par l'inévitable : « C'est pour ton bien. » Les adultes les plus pétris de bonne conscience ajoutent : « Tu nous remercieras plus tard. » D'autres, qui ont la mémoire moins courte, éprouvent un vague malaise lorsqu'ils perçoivent la part de violence et de non-sens dans les formes massives de la scolarisation. Mais, au total, la plupart des adultes concourent, sans méchanceté, mais souvent sans lucidité, à faire du métier d'élève un drôle de métier... pour se demander gravement pourquoi certains élèves n'aiment pas l'école ou n'y réussissent pas, et sans voir que les conditions d'exercice du métier d'élève ne peuvent que dissuader d'apprendre une partie des élèves et poussent beaucoup d'autres à se satisfaire de tirer leur épingle du jeu.

Travailler pour sauver les apparences

La scolarité est une longue marche. On peut toujours « mieux faire ». Prendre au sérieux les injonctions des maîtres et des parents, c'est entrer dans les ordres, sauf si on a une immense facilité. À l'inverse, se laisser vivre, c'est se préparer des lendemains difficiles. Entre ces deux écueils, l'élève navigue au plus près. Dans une aventure personnelle ? Ou plutôt dans l'exercice d'un *métier* qui, pour n'être pas rémunéré, n'est pas moins *routinisé* que beaucoup d'emplois salariés ?

Les élèves partagent – avec les prisonniers, les militaires, certains individus internés ou les travailleurs les plus démunis – la condition de ceux qui n'ont, pour se défendre contre le pouvoir de l'institution et de leurs chefs directs, guère d'autres moyens que la ruse, le repli sur soi, le faux-semblant. Penser d'abord à tirer son épingle du jeu, adopter les stratégies qui garantissent la survie et une certaine tranquillité, c'est humain. Mais l'exercice intensif du métier d'élève peut aussi entraîner des *effets pervers* : ne travailler que pour la note, construire un rapport utilitariste au savoir, au travail, à l'autre.

Qui pourrait réfléchir et apprendre trente à cinquante heures par semaine ? C'est pourtant sur cette fiction que sont construits les grilles horaires, les programmes et leurs prolongements en classe. Que faire alors pour survivre, sinon tricher ? Tricher, au sens classique, devant l'évaluation : se faire aider, utiliser le travail des autres, copier, bachoter, se munir d'informations clandestines. Ou tout simplement bachoter, pour faire illusion le temps d'une épreuve ou d'un





examen. Tricher aussi de façon plus large : faire semblant d'écouter, de s'intéresser, de se creuser la tête, de se mettre au travail. Essayer de se faire oublier. Flirter avec les limites, en matière d'absentéisme, de discipline, de travaux à rendre.

Qui pourrait s'intéresser profondément à son travail lorsqu'il est à ce point fragmenté, décousu, chaotique, au gré des changements d'activités et de disciplines, de la scansion des cloches et autres sonneries, de la valse des professeurs et des humeurs, des urgences et des temps morts ? Qui pourrait devenir actif ou passif sur commande, écouter ou se concentrer, parler ou écrire, questionner ou répondre parce qu'il en a reçu la consigne, au moment où le maître le juge bon ? On peut de cette façon marcher au pas ou se jeter à plat ventre, éventuellement faire des divisions ou compléter des formes conjuguées. Peut-on apprendre ?

Qui pourrait se poser des questions, suivre des cheminements intérieurs, s'arrêter sur des obstacles lorsqu'il est constamment interrompu, guidé, interpellé par les autres, en particulier le maître ? Lorsqu'on peut lire par-dessus son épaule, feuilleter ses cahiers, griffonner sur son texte ou son dessin, rectifier ses phrases, son accent ou sa posture ? Qui pourrait apprendre à travers essais et erreurs, exposer ses questions et ses doutes lorsque « tout ce qu'il dit peut être utilisé contre lui », donne lieu à des appréciations, à des sarcasmes, à des commentaires dans le carnet ?

Pour survivre dans l'école, comme dans toutes les institutions totales, au sens de Goffman [1988], il faut devenir dissident ou dissimulateur, sauvegarder les apparences pour avoir la paix, en sachant que « la vie est ailleurs », dans les interstices, dans les moments où on échappe au regard, au contrôle, à l'ordre scolaire. L'enfant apprend très vite à vivre une double vie, il comprend que s'il devient un élève acceptable, les adultes seront rassurés et lui laisseront « la bride sur le cou ».

On entend souvent les professeurs se plaindre du peu d'intérêt des élèves pour les connaissances et la culture, regretter leur manque de curiosité. *Ils ne travaillent que pour la note*, s'exclament ceux qui mettent les notes. On stigmatise souvent l'hypocrisie du sport de compétition, dont les dirigeants citent Pierre de Coubertin et recourent dans le même temps à de curieux procédés pour gagner. L'école est-elle plus nette ? Par quelle schizophrénie ose-t-elle reprocher aux élèves un rapport *utilitariste* au savoir [Perrenoud, 1986] qu'elle favorise elle-même dès les premières années ? Que font des enfants de trois ou quatre ans, sans passé d'élèves, lorsqu'on les invite à jouer à l'école ? L'un prend le pouvoir, met les autres en rang, les gronde immédiatement parce qu'ils ne travaillent pas assez et les punit d'une mauvaise note...

Le sens du travail scolaire

L'analyse n'est pas très neuve. Quand Ferrière crée des écoles actives, quand Claparède plaide pour une « éducation fonctionnelle », quand Roorda affirme que « le pédagogue n'aime pas les enfants », quand de Rougemont



dénonce « les méfaits de l’instruction publique », quand Freinet entre en dissidence, quand Neil fonde Summerhill, quand Pain fait la chronique de l’école caserne, quand Steiner, Montessori, Decroly inventent des écoles nouvelles, quand Bettelheim, Dolto, Mannoni et d’autres dénoncent le caractère destructeur de la pression scolaire, quand Noizet et Herniaux montrent que violence et ennui dominent la scolarité, quand Duneton nous invite à « hurler le soir au fond des collèges », quand les enfants de Barbiana écrivent à leur maîtresse, quand Illich dénonce la scolarisation de nos sociétés, quand Bourdieu décrit *l’indifférence aux différences*, quand Meirieu [1990] dépeint le sort peu enviable de *Gianni*, que disent-ils d’autres, chacun avec ses mots, ses lunettes, voire ses obsessions ? Le problème n’est donc pas nouveau. Depuis que l’école existe, de mille façons, certains ont montré qu’elle créait pour beaucoup des conditions d’apprentissage contraires aux règles élémentaires d’un fonctionnement intellectuel fécond.

Toutes sortes de réponses ont déjà été proposées : écoles nouvelles, méthodes actives, pédagogies différenciées, individualisation des parcours, aide méthodologique, contrat didactique négocié, fonctionnement par projets. Toutes ces tentatives se heurtent évidemment à des adversaires résolus, prompts à dénoncer la baisse du niveau, à caricaturer sans mesure : à l’école, on perd son temps à mettre « les poissons rouges dans le Perrier », on fabrique « des générations sacrifiées », c’est la fin de la pensée, du savoir, de la culture. Le paradoxe, c’est qu’on dénonce les dégâts d’une révolution pédagogique qui ne s’est pas opérée dans les faits, sinon à échelle très réduite : dans la plupart des écoles, aujourd’hui comme hier, la pédagogie n’est guère différenciée, les méthodes ne sont pas très actives, on ne travaille pas par projets, on ne négocie pas grand-chose avec les élèves, l’autogestion pédagogique et l’école nouvelle restent en bonne partie, sinon des rêves, du moins des réalités isolées.

Que le combat politique – contre les tenants d’une ECOLE élitaire – et épistémologique – contre les détracteurs de la pédagogie et des sciences de l’éducation –, ne nous détourne pas d’une réflexion critique sur nos façons de penser les savoirs et l’apprentissage. La pédagogie novatrice est encore, souvent, d’une grande naïveté, notamment lorsqu’elle investit dans des dispositifs didactiques sophistiqués en ignorant ce que vivent les enfants et les adolescents. Il reste que dans les établissements et dans les classes qui se réclament de l’école active ou d’une forme de pédagogie différenciée, le métier d’élève est différent [Baeriswyl & Vellas, 1993].

La réflexion sur la *construction du sens* du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires pourrait proposer un *fil rouge* réunissant des apports interdisciplinaires. J’ai rappelé ailleurs [Perrenoud, 1993 h] trois évidences sociologiques :

- le sens se construit, il n’est pas donné d’avance ;
- il se construit à partir d’une culture, d’un ensemble de valeurs et de représentations ;
- il se construit en situation, dans une interaction et une relation.

Les travaux des anthropologues, des sociologues, des psychologues sociaux et des psychanalystes pourraient, dans cette perspective, alimenter bien davantage la réflexion pédagogique et didactique. Les livres de Dubet [1991] ou de Charlot, Bautier et Rochex [1992] en sont de bons exemples, non seulement pour rappeler l'existence de familles, de classes sociales, de communautés ethniques ou confessionnelles dont les élèves tiennent leur identité et leur culture, donc leur codes et leur outils pour créer du sens ou du non-sens. Mais aussi pour analyser de façon plus *réaliste* le fonctionnement effectif du système, des contrats et de la transposition didactiques lorsqu'ils préconisent des projets, des recherches, des travaux de groupe, des études sous contrats, des itinéraires individualisés. Pour analyser, voire prévenir, les dérives possibles, probables, de ces dispositifs séduisants, qui s'alimentent aux idées d'école active et de pédagogie différenciée, il vaudrait mieux ne pas laisser la critique à leurs adversaires, aux tenants de la sélection et de la tradition. Or, la pensée pédagogique reste frappée d'idéalisme, voire d'angélisme. Là est sans doute une des forces de Philippe Meirieu : ne pas méconnaître que la réalité résiste aux idées généreuses et ne pas laisser ses auditeurs et ses lecteurs seuls avec cette contradiction : « C'est très beau ce qu'on me propose, mais comment faire avec mes compétences, mon statut, mes élèves, ma vie ? »

Je vais dans ce livre me centrer sur les élèves, mais les enseignants ne seront jamais absents, puisque c'est souvent face à eux ou en fonction d'eux que les élèves pensent et agissent. La pédagogie, plus encore depuis qu'elle se centre sur l'apprenant-roi, ferait preuve d'une certaine cécité si elle ignorait qu'on ne peut reconstruire le métier d'élève sans repenser radicalement le métier d'enseignant.

Quelques aspects du métier d'élève

Les textes réunis ici ont été écrits entre 1981 et 1993¹. Ils sont repris dans l'ordre chronologique, ce qui permet de reconstituer les filiations et d'emprunter divers chemins de traverse. Le métier d'élève est en effet un concept intégrateur, qu'on retrouve à partir de diverses entrées : les relations entre la famille et l'école, les pédagogies nouvelles, l'évaluation, les devoirs à la maison, la communication pédagogique, la nature des activités en classe, le curriculum réel, caché ou implicite, la transposition didactique. Chaque texte peut être lu indépendamment, mais la progression, en dépit de quelques redites, devrait permettre au lecteur d'explorer les principales facettes du métier d'élève.

1. Je remercie les éditeurs des livres et des revues dans lesquels ces textes ont paru d'avoir accepté leur reprise. Les sources sont signalées en note au début de chaque article. Aucun texte n'a été remanié sur le fond, je m'en suis tenu à des corrections de forme et à la mise à jour des références bibliographiques existantes. Toute réécriture plus complète aurait exigé une complète reconstruction de l'ensemble des textes, bref, un autre livre.



Dans le chapitre 1, *Vivre et apprendre à vivre à l'école*, je réexamine, sous un angle critique, le thème connu des rapports entre l'école et la vie. Durant l'enfance et l'adolescence, on passe dans les écoles vingt-cinq à trente-cinq heures par semaine, pendant douze, quinze ou vingt ans. Mais aux yeux des adultes, ce n'est pas un vrai travail, ce n'est pas une vie active authentique. À l'école, on ne vit pas : on se prépare à la vie. À l'école, on n'agit pas : on se prépare à agir. D'un côté, il y a l'école, où l'on ne vit pas encore tout à fait, où l'on se prépare à entrer dans la vie, la vie qui compte, celle où l'on aura un métier et un revenu. Puis, on entre dans la vie active. Et alors, bien entendu, on n'est plus à l'école, on gagne sa vie, on la passe, on la perd... Le métier d'élève se trouve alors défini essentiellement par l'avenir qu'il prépare et l'école fait comme si cet avenir suffisait à donner du sens au travail de chaque jour. En même temps, elle ignore ou veut ignorer que le fonctionnement de l'élève dans l'école le prépare à une facette essentielle de son métier d'adulte : devenir l'indigène des grandes organisations auxquelles il devra son emploi et son identité.

Le chapitre 2, *Curriculum réel et travail scolaire*, propose de conceptualiser le travail scolaire comme *transposition pragmatique* du curriculum formel, autrement dit des objectifs, plans d'études et autres textes qui prescrivent ce qui doit être enseigné ou appris à l'école. La transposition pragmatique inclut la transposition didactique, entendue comme l'apprêt, la transformation qu'on fait subir aux savoirs, aux pratiques sociales ou plus globalement à la culture pour pouvoir les enseigner et les évaluer dans une classe. L'école ne se borne pas à restructurer, schématiser, segmenter, simplifier, reconstruire les connaissances et les pratiques à des fins didactiques, elle invente des activités censées provoquer des apprentissages. Ces activités, des plus traditionnelles – écouter des leçons *ex-cathedra*, lire, faire des exercices, résoudre des problèmes – aux plus novatrices – recherches, projets, etc. – sont des pratiques proprement scolaires, dont le but est de stimuler la compréhension, la mémorisation, la consolidation, la généralisation de certaines notions, méthodes ou connaissances. Ces activités sont au cœur du métier d'élève.

Le chapitre 3, *Scolarisation et sens des savoirs : de l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien*, analyse les stratégies utilitaristes des élèves face à un système éducatif qui exerce une formidable pression sur leur vie et sur leur travail. Jamais, dans l'histoire, le credo « c'est pour ton bien » n'a été mis en œuvre à une aussi large échelle. On passe dix à quinze ans de son existence sur les bancs de l'école, menacé tout au long de ces années de « rater sa vie » si on ne travaille pas assez, si on ne satisfait pas aux exigences de promotion ou d'accession aux filières les plus enviables. Cette course à la réussite induit nécessairement un rapport stratégique ou tactique à la scolarisation et donc un rapport utilitariste, voire cynique, aux savoirs. Lorsque l'essentiel est de survivre jusqu'à la prochaine échéance sélective, la logique des élèves n'est pas de comprendre ou d'apprendre pour leur plaisir, par curiosité, pour répondre à des besoins personnels. Il s'agit de faire bonne figure dans la compétition pour l'excellence, par tous les moyens, y compris les moins recommandables du point de vue pédagogique ou éthique : tricherie, bachotage, « piston », etc. Dans





le métier d'élève, la ruse et le souci des apparences tiennent une place importante. Les parents renforcent souvent cette tendance, les yeux fixés sur le diplôme final et l'emploi.

Dans le chapitre 4, *Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message*, on s'intéresse à un aspect souvent oublié du métier d'élève : faire le lien entre deux univers, sa famille et l'école. Bien loin d'être un messenger fidèle et neutre, l'élève est, dans ce registre comme dans les autres, un *acteur social* à part entière, qui utilise à son avantage le pouvoir que lui donne la situation. Face au *team* des adultes, son seul avantage est que ses maîtres et ses parents se voient peu, se connaissent mal, échangent par téléphone ou par écrit des informations fragmentaires ; ils dépendent donc de l'enfant ou de l'adolescent pour comprendre ce que fait ou attend « l'autre », ou lui faire savoir certaines choses. Le bon usage du métier d'enfant doublé du métier d'élève est de jouer sur deux tableaux, de repérer les degrés de liberté, les mailles trouées dans le filet que tendent les adultes soucieux de maîtriser l'éducation et l'instruction des jeunes dont ils ont la charge. Là encore, le métier d'élève prépare, sans qu'on s'en aperçoive, à jouer sur les failles des organisations et des systèmes sociaux, à user de chaque *no man's land*, là où le contrôle social s'affaiblit parce qu'on ne sait pas très bien qui en est responsable, aux charnières de deux groupes, deux rôles, deux emplois du temps.

Le chapitre 5, *Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire*, prend les réformes de *curricula* et de démarches d'enseignement pour analyseur des stratégies et du métier des élèves. Transformer les didactiques de la langue, de la mathématique, des sciences naturelles ou humaines dans le sens des méthodes actives, du travail par projet, des situations de communication ou de recherche, des tâches ouvertes, du travail en équipe, de l'étude indépendante, c'est modifier le contrat pédagogique et didactique, proposer d'autres activités aux élèves, d'autres règles du jeu au fonctionnement du groupe-classe. Du coup, les stratégies qui ont fait leur preuve deviennent inefficaces, les élèves doivent en inventer de nouvelles : on leur demandait de se taire, on leur demande de s'exprimer ; on les invitait à ne s'aventurer qu'avec des certitudes, on met en valeur leurs essais et erreurs, on insistait sur la précision et le conformisme, on vante l'imagination ; on louait le travail solitaire, on insiste sur la coopération. Comment reconquérir, dans ce nouveau paysage, une certaine autonomie ? Comment reconstruire des mécanismes de défense contre les demandes de l'école, non moins exorbitantes, mais nouvelles ? Comment changer de métier sans perdre le peu de liberté conquise par des générations d'élèves ?

Le chapitre 6, *Stratégies face à l'évaluation*, regroupe deux textes courts. Le premier s'intéresse à une face essentielle, mais souvent occultée du métier d'élève : apprendre à être évalué, savoir s'en tirer à son avantage sans travailler comme un fou, faire bonne figure même lorsqu'on n'a pas tout compris ou tout étudié. L'école est ainsi faite que seuls peuvent y survivre les élèves qui ne prennent pas toutes ses exigences au sérieux. Comme on dit, il faut savoir « en





prendre et en laisser ». C'est tout un art d'identifier jusqu'où aller trop loin, dans la légèreté, le bachotage, la fraude, ou encore de sauver les apparences en jouant sur la présentation, l'aisance, la relation. Le second texte prolonge la réflexion à partir d'une question : vouloir être premier de classe, est-ce bien raisonnable ? Qu'y a-t-il à gagner à prendre les normes d'excellence et les attentes de l'école au sérieux, voire au tragique ? Pourquoi certains élèves adhèrent-ils à la norme sans aucune distance, alors que d'autres naviguent au plus près et se ménagent donc une vie d'enfant ou d'adolescent plus équilibrée ?

Le chapitre 7, *Sens des devoirs, sens du devoir*, analyse une composante particulière du métier d'élève : les devoirs qu'il emporte à la maison ; ils relèvent du contrat didactique, mais se font hors du regard du maître, et appellent donc à la fois la coopération des parents – incitation, surveillance, aide – et la vérification du travail en classe. Ce chapitre regroupe lui aussi deux textes courts. Le premier est un mouvement d'humeur à propos du sempiternel débat sur les devoirs à la maison. L'école a dans ce domaine le don de balbutier, d'enfermer le débat dans un jeu de figures imposées, parce qu'on détache les devoirs du système global de travail et d'apprentissage qui leur donne un sens, sinon une utilité. Le second texte est moins polémique, plus constructif : il propose de substituer aux devoirs un temps de travail à la maison intégré très différemment au contrat didactique. Les adultes qui œuvrent dans un groupe de tâche acceptent parfaitement d'accomplir un travail personnel au service du groupe. Lorsqu'ils s'engagent dans une activité collective de même nature, les enfants retrouvent très rapidement ce fonctionnement : aucun groupe ne peut fonctionner sans certains apports pensés et élaborés en dehors des réunions. Pourquoi ne pas concevoir la classe sur ce principe, rompre du même coup avec le modèle de la pénitence, du pensum, du devoir, au sens le plus pesant et religieux du mot ?

Dans le chapitre 8, *Curriculum caché : deux paradigmes possibles*, le métier d'élève apparaît de plus en plus clairement comme une « répétition générale », une initiation aux métiers des adultes, non pas comme travail sous contrat mettant en œuvre des qualifications et des règles, mais en un sens plus large, comme participation à la division du travail dans les organisations et à leur fonctionnement. Prolongeant l'analyse amorcée dans les deux premiers chapitres, celui-ci revient sur le statut implicite ou caché de ces apprentissages et développe deux paradigmes : censure ou méconnaissance. Selon le premier, l'école et les gens d'école savent à peu près les effets formateurs qu'ils produisent, mais se gardent de les énoncer ouvertement. Selon le second, ils font fonctionner des routines de socialisation qui fabriquent à leur insu des *habitus* d'acteurs sociaux. Bien entendu, la réalité est trop complexe pour qu'un seul paradigme en rende compte.

Le chapitre 9, *Regards sociologiques sur la communication en classe*, analyse le métier d'élève sous un angle longtemps négligé : la classe comme réseau de communication. Être élève, c'est s'inscrire dans un système de normes qui régissent la parole et le silence, le registre, le contenu et la forme des





interventions des uns et des autres. Les pédagogies nouvelles donnent à l'expression des élèves plus d'importance et de place que les pédagogies traditionnelles. Mais l'injonction « Participe et exprime-toi » est-elle moins naïve que l'injonction contraire « Écoute et tais-toi » ? Dans tous les cas, l'enseignant et l'institution scolaire organisent la communication, puis s'étonnent que les élèves ne se plient pas aux règles, reconstituent des réseaux clandestins ou s'acharnent au contraire à conserver le silence. Je m'attacherai donc à des dimensions oubliées de la communication en classe.

Dans le chapitre 10, « Sens du travail et travail du sens à l'école », je reprends la thématique du sens et tente de montrer qu'il se construit dans l'interaction, la définition des tâches, la nature et le respect du contrat didactique, la négociation des acteurs en présence. Certes, entre le capital culturel des élèves et le contenu des savoirs scolaires, la distance est inégale. Donner du sens aux savoirs et aux activités scolaires ne représente donc pas le même travail. Mais il n'y a aucun déterminisme, précisément parce qu'une partie du sens se construit en situation, à la faveur notamment d'une métacommunication sur les raisons du travail scolaire et des exigences.

La conclusion s'intitule « Scénario pour deux métiers nouveaux ? ». Elle tente de cerner les problèmes ouverts et de montrer que le métier d'élève peut évoluer vers plus de sens si le métier d'enseignant évolue parallèlement vers plus d'autonomie et de responsabilité, bref plus de professionnalisation.



1

Vivre et apprendre à vivre à l'école

Terrible pouvoir des mots : l'expression *vie active* évoque quarante à cinquante ans de vie professionnelle, entre la formation initiale et la retraite. La vie active équivaut donc au travail rétribué, le plus souvent salarié, apanage de ceux des adultes qui composent, justement, la « population active ». Hors de cette population, on est chômeur, malade, handicapé, retraité, prisonnier, femme (ou homme) au foyer, ou encore étudiant ou écolier. Par-delà leur diversité, toutes ces conditions ont en commun d'être à la marge de la population active et d'en dépendre financièrement, de façon plus ou moins directe. Si l'on se laisse prendre aux pièges du langage, toutes ces vies ne semblent pas actives, n'apparaissent que comme des moments d'attente, d'exclusion, d'interruption, de repos, qui n'ont qu'un statut mineur par rapport à la « vraie vie », la vie « réellement active », celle où l'on passe quarante heures par semaine à travailler pour de l'argent, dans le meilleur des cas en y trouvant de l'intérêt, voire du plaisir, la plupart du temps par nécessité économique ou parce que c'est, pour beaucoup, la seule façon de trouver une place et une identité dans la société.

Bien sûr, je caricature. Personne n'est complètement prisonnier du langage. Chacun concédera, à la réflexion, que l'école est aussi le cadre d'une activité et d'un travail. Mais on persistera à concevoir les activités et le travail scolaire comme orientés vers la préparation d'un avenir, comme un moyen d'accumuler un capital de savoirs et de savoir-faire utilisables soit dans la vie adulte soit dans la suite de la scolarité qui elle-même y conduit.

Nul ne songe à le nier : l'école est un lieu d'apprentissage et une partie de ce qu'on y apprend effectivement trouve à s'employer dans la vie adulte. Je n'aborde pas ici la question des programmes scolaires et de leur pertinence par rapport aux nécessités de la vie adulte au sortir de l'école et tout au long de la



vie et de la carrière professionnelle. Je voudrais simplement rappeler deux banalités sociologiques, qu'on oublie trop souvent dans le débat sur l'école et la vie active :

1. À l'école, on vit et on agit, on est *dans* la vie active, au sens sociologique du terme, au moins autant qu'un maçon sur un chantier, une vendeuse dans un grand magasin, une infirmière ou un inspecteur de police.

2. C'est en vivant et en agissant dans l'école qu'on se prépare à vivre et à agir hors de l'école, indépendamment des programmes et des objectifs pédagogiques explicites : c'est le *curriculum caché*.

L'école, c'est aussi la vie !

En cette période où l'on dénonce à nouveau « l'école contre la vie », où l'on veut « faire entrer la vie dans l'école », n'est-ce pas aller à contre-courant que d'affirmer que l'école, *c'est* la vie, une partie de la vie ? Les discours utopiques donnent volontiers de la vie et de l'activité une image *idéale* : réalisation de soi, créativité, implication passionnée dans le jeu ou le travail, communication et coopération, rapports harmonieux avec autrui, goût et capacité d'apprendre sans cesse, développement de la personne, etc. Dans ce sens, c'est vrai, l'école n'offre pas toujours une vie aussi intense. Mais l'activité professionnelle et l'existence quotidienne de la plupart des adultes s'éloignent plus encore de cet idéal. Si l'école est contre cette vie rêvée, la société dans son ensemble ne l'est pas moins.

Dire qu'il faut ouvrir l'école à la vie est une façon de mettre en cause la séparation entre l'école comme lieu d'apprentissage et d'autres lieux d'existence et de travail. Or, cette séparation, indéniable, participe de l'organisation générale des sociétés industrielles : la plupart des adultes vivent, comme les écoliers, dans un monde professionnel fermé. Certaines professions – la vente, l'entretien, le travail social, les soins infirmiers ou médicaux, l'enseignement, la justice, la presse, etc. – mettent plus souvent en contact avec d'autres personnes, d'autres modes et lieux de vie. Mais la grande majorité des employés et des ouvriers sont, autant que les écoliers, coupés des autres travailleurs et des autres lieux de la pratique sociale. Par le fait de la division du travail et de la hiérarchie des qualifications, la plupart des adultes actifs évoluent dans un univers social assez homogène, alors que l'école réunit des enfants d'origines sociales et nationales très diverses. Certes, si l'on compare le métier d'élève aux professions les plus créatives ou les plus participatives, la vie scolaire peut sembler terne. Si on la compare à la vie des adultes telle qu'elle est dans divers milieux, on constate que l'école est un lieu de vie et de travail semblable à beaucoup d'autres au sein des organisations, souvent moins dur et moins ennuyeux !





Dans une école, il existe une vie relationnelle très riche et diversifiée, entre élèves ou entre eux et les adultes. Haine, amour, envie, jalousie, admiration, dévotion, soumission, apathie, enthousiasme, joie, plaisir, angoisse, attente, frustration, domination, compétition, coopération, rejet, ségrégation, affiliation, approbation, isolement, marginalité, leadership, sexualité, défense du territoire, sens de la propriété, légalité et partage : on trouve dans l'école toutes les composantes de la vie sentimentale et relationnelle des adultes, les attitudes, les passions, les mécanismes d'agression et de défense, d'identification ou de projection qui fonctionnent partout ailleurs.

Pourquoi redire ces banalités ? Les parents et les enseignants les connaissent s'ils observent un tant soit peu les enfants ou les adolescents dont ils ont la charge. Chaque adulte se souvient de ce qui importait durant sa propre scolarité et qui n'était certainement pas la grammaire ou la géométrie, mais l'affirmation d'un *leadership* dans le groupe ou la compétition sportive, l'acceptation par les autres, les rapports avec l'autre sexe, les moments de jeu et de discussion en bande, les moments d'angoisse face à l'évaluation et aux exigences du maître, les chahuts et les punitions éventuelles, la communication avec quelques adultes. S'il faut répéter ces évidences, c'est sans doute parce que, dans le débat pédagogique, la centration sur le programme, l'évaluation, les méthodes ou les moyens d'enseignement rendent *aveugle* à la réalité de la vie quotidienne dans l'école, faite de tout ce qui importe d'abord aux êtres humains : être aimé, approuvé, trouver sa place, exercer une influence, échafauder et réaliser des projets, parler de soi. Je ne dis pas que le travail scolaire et l'apprentissage sont absents des préoccupations quotidiennes. L'institution scolaire met en place suffisamment de mécanismes de contrôle : ceux qui ne vivent pas le travail comme une activité gratifiante s'y résignent pour éviter des sanctions. Même si un examen superficiel de l'emploi du temps des enfants ou des adolescents à l'école suggère qu'ils se consacrent pour l'essentiel au travail scolaire, une part importante de leurs investissements affectifs sont ailleurs, soit qu'ils se superposent à la relation pédagogique et au travail scolaire collectif, soit qu'ils prennent place en marge, dans tous les lieux et les moments que l'école ne contrôle pas complètement, par exemple les récréations.

Paradoxalement, les mouvements d'école active ou d'école moderne, s'ils insistent sur la dimension affective de la relation pédagogique et des apprentissages, n'acceptent pas nécessairement l'idée que la scolarisation est pour les enfants ou les adolescents un cadre et un mode de vie dont la logique échappe par moments – plus ou moins longs – aux intentions pédagogiques, aussi généreuses soient-elles. On peut d'ailleurs s'interroger sur l'ambiguïté d'un projet qui entendrait récupérer toutes les énergies vitales des enfants et des adolescents, pris individuellement ou en groupe, au profit de l'apprentissage, même lorsqu'il est conçu de façon très ouverte quant à son rythme et à son contenu. D'une certaine façon, cela reviendrait à nier la distance que peuvent prendre les enfants et les adolescents par rapport à l'école lorsqu'ils la constituent en milieu de vie qui les intéresse, les menace, les implique, les gratifie indépendamment de ce qu'ils peuvent y apprendre. Mais c'est évidemment le





dilemme de toute organisation : lorsque ses membres réinterprètent la situation en fonction de leurs besoins immédiats, elle est condamnée soit à fermer les yeux, soit à réprimer cette manifestation de la vie relationnelle et affective dans une structure en principe orientée vers des finalités rationnelles, soit encore à tenter d'utiliser les dynamiques relationnelles pour mieux atteindre les objectifs.

En bref, l'école, pour le sociologue, est un milieu de vie sociale aussi riche, complexe, actif que la plupart des milieux professionnels. Si cela n'apparaît pas, c'est sans doute parce qu'aux yeux de la majorité des « grandes personnes » l'enfant et l'adolescent ne sont que des adultes en devenir, leurs passions et leurs jeux ne sont donc que jeux d'enfants. Lorsqu'il n'a plus été possible de nier la sexualité des enfants, on s'est résolu à la croire sans conséquence et sans grande importance. Évidemment, un conflit entre enfants de 8 à 10 ans autour d'une pomme volée, d'une règle empruntée, d'une place prise, d'un partage inégal, voilà qui ne semble guère sérieux. Être amis à la vie à la mort aujourd'hui, complètement brouillés demain, n'est-ce pas justement « enfantin » ? Et n'est-il pas bien puéril de se désoler pour un dessin déchiré, de pleurer parce qu'on n'est pas le premier, de se croire le plus fort parce qu'on saute un peu plus loin, de s'amuser d'un gros mot ou d'une feuille qui s'envole, de se sentir irrémédiablement rejeté par une simple injure et consolé cinq minutes plus tard ? Les querelles et les passions des adultes sont, n'est-il pas vrai, beaucoup plus dignes d'être prises au sérieux...

Accepter que l'école soit le lieu d'une vie relationnelle intense, et pour une part complètement étrangère à la logique de l'enseignement et de l'apprentissage, n'est pas sans conséquence pédagogique du point de vue de l'interprétation des conduites : si le maître n'arrive pas toujours à mobiliser l'attention et les énergies, si les activités qu'il propose ne sont pas toujours aussi significatives qu'il le souhaiterait, ce n'est pas parce que les enfants et les adolescents sont apathiques et ne s'intéressent à rien. C'est parce qu'ils ont d'autres enjeux, d'autres projets, qui les mobilisent bien davantage et leur paraissent beaucoup plus significatifs que la fiche de mathématique ou la composition qu'on leur propose. En ignorant cette vie relationnelle et, notamment, la communication constante entre enfants, on aboutit à des paradoxes étonnants : dans une classe où le silence n'est pas une règle absolue, vingt fois par jour, l'enseignant interrompt les conversations des enfants pour les inviter à s'exprimer. Et il interrompt une communication motivée et motivante pour essayer d'en instaurer une autre, sur un sujet évidemment plus légitime à ses yeux, et surtout dans un réseau où il occuperait la position centrale. Si son projet est justement de stimuler la communication et l'expression orale, sa stratégie laisse songeur...

Vivre dans une organisation

Je ne sais si c'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais il est sûr que c'est en vivant dans un type de structure sociale qu'on apprend à vivre dans d'autres de même nature, autrement dit à agir, à choisir, à réfléchir, à entrer en



relation avec les autres sur un mode approprié. En ce sens, à travers une pratique qui s'étale sur dix à vingt ans, l'école est certainement un lieu d'apprentissage essentiel. Non pas cette fois du point de vue des programmes et des objectifs officiels, mais sous l'angle de la capacité à vivre dans d'autres milieux plus ou moins comparables à l'école et, en particulier, dans les organisations, les associations, les groupes dont un adulte peut faire partie. L'ensemble des conditions qui engendrent ces apprentissages constitue ce qu'on appelle parfois le *curriculum caché*. Par le fait même qu'il est caché, il ne s'incarne pas dans des déclarations d'intention, dans du matériel d'enseignement, dans des modes de travail scolaire ou d'évaluation. Il existe, certes, dans les plans d'études, des objectifs dits « non cognitifs », par exemple la tolérance, la solidarité, la capacité de travailler en équipe, le respect d'autrui. Dans des formulations moins modernistes et plus moralistes, on trouvait l'amour de la patrie, le respect des institutions, le sens civique, l'amour du travail bien fait. Au niveau des intentions, l'éducation morale, au sens le plus général du terme, a toujours eu sa place dans l'école. Y a-t-il des apprentissages effectifs correspondant à ces intentions ? L'école se donne si peu de moyens de susciter ces apprentissages ou de les évaluer qu'on peut être sceptique. Cela ne veut pas dire qu'on n'y apprend rien sous l'angle du rapport aux autres, à l'autorité, à la règle, à l'institution, à la coopération, au partage des ressources et des tâches. Au contraire, ces apprentissages sont bien réels. Mais rien ne permet d'affirmer qu'ils vont dans le sens des intentions idéalistes des rédacteurs de plans d'études.

Il est difficile de savoir au juste ce qu'on apprend durant dix à vingt ans d'école en dehors des objectifs cognitifs couverts par le curriculum explicite. D'une part, parce qu'on manque d'instruments de mesure et qu'on ne sait même pas très bien ce qu'on voudrait mesurer, d'autre part, parce qu'il est difficile de démêler dans un apprentissage ce qui est imputable respectivement à tel ou tel milieu de socialisation (ce qui est vrai aussi du développement intellectuel, des apprentissages linguistiques, de la culture générale). S'agissant de ce qu'on apprend par la pratique pour une pratique ultérieure, il existe un moyen indirect : analyser le type de relations, de communications, de jeux interpersonnels et organisationnels qu'on pratique en classe, ce qui donnera au moins une idée du type d'acteurs que forme l'école quant aux rapports avec autrui et à la vie dans une organisation. Bien entendu, un apprentissage ne naît pas d'une pratique exceptionnelle. C'est donc les régularités qu'il faut dégager, les constantes, les situations scolaires qui favorisent la formation de schèmes d'actions et d'interactions relativement stables et, pour une part, transposables à d'autres situations comparables, hors de l'école ou après l'école.

J'insiste sur la notion d'organisation parce que, dans une société industrielle complexe, la vie professionnelle de la plupart des salariés a pour cadre une organisation formelle dans laquelle le rôle, les qualifications, les droits et les devoirs de chacun sont codifiés de façon à rendre le fonctionnement de l'organisation indépendant du renouvellement des acteurs et de leurs caractéristiques personnelles au-delà du profil requis par une tâche plus ou moins spécialisée. Une entreprise industrielle, une grande exploitation agricole, une coopé-

native, une banque, un hôpital, une administration publique, une station de télévision, un grand magasin sont autant d'organisations dans lesquelles se concentrent beaucoup d'emplois. Les partis, les syndicats, les clubs sportifs, les associations, les groupements d'usagers ou de consommateurs sont aussi des organisations ; si elles n'offrent pas d'emplois salariés à la plupart de leurs membres, elles définissent pour eux un rôle formel, des droits et des obligations. Dans la famille, dans la parenté élargie, dans des groupes d'amis ou de voisinage, nous ne trouvons pas la même formalisation des rôles et des statuts, mais il existe aussi une vie organisée, avec ses régularités, ses règles d'appartenance, ses modes d'autorité, son réseau de communication et de coopération.

Comme toutes les organisations de prise en charge de personnes – *people processing organizations* –, l'école compte, en plus de ses agents salariés – enseignants, inspecteurs, directeurs, spécialistes divers –, un public ou des usagers : les élèves et, jusqu'à un certain point, quoique de façon plus marginale, leurs parents. L'organisation scolaire attribue des classes aux maîtres et aux élèves, leur alloue des ressources matérielles et un espace, leur donne des droits et des obligations, leur impose des règles de conduite, des modèles de référence, des méthodes de travail, des normes d'évaluation, des horaires. L'organisation met en place un système de contrôle de la conformité de chacun à son cahier des charges et prévoit d'éventuelles sanctions, aussi bien pour les maîtres que pour les élèves. Le tout est encadré par une structure hiérarchique en étages, qui s'appuie de plus en plus sur des services spécialisés (gestion du personnel et des équipements, élaboration des didactiques et des moyens d'enseignement correspondants, formation des maîtres).

Chaque enfant, chaque adolescent vit donc de nombreuses années de sa vie dans une organisation qui, par sa complexité et son degré de bureaucratisation, n'a rien à envier à la plupart des organisations qui offrent des emplois aux salariés ou à la plupart des grandes associations politiques ou syndicales. Or, ce qui, une fois devenu adulte, lui adviendra dans ces organisations, dépendra non seulement de ses compétences scolaires et des qualifications professionnelles qu'elles lui ont permis d'acquérir dans le système actuel de formation et de sélection, mais encore de ses compétences d'*acteur social* et de membre d'une organisation. Bien entendu, même à l'âge adulte, chaque acteur conserve une capacité d'apprentissage et d'adaptation, et ne transpose pas mécaniquement des comportements acquis durant sa scolarité. Mais tout porte à croire que plusieurs années de pratique dans un type défini d'organisation entraînent la formation d'un ensemble de schèmes d'actions, de pensées, d'évaluation, d'anticipation, ce qu'on appelle en sociologie un *habitus*. Ces schèmes, une fois acquis, ne se transforment pas facilement, ni du jour au lendemain, et commandent une partie des expériences nouvelles de l'individu, aussi bien dans sa construction d'une image de la réalité que dans les conduites concrètes qu'il adopte par rapport à son travail, à ses collègues, à sa carrière, à sa formation, à ses affiliations politiques et syndicales. Si l'on accepte cette analyse, on admettra que le type de fonctionnement que favorise l'organisation scolaire pendant d'aussi nombreuses années conditionne profondément les compétences et les stratégies que les



acteurs devenus adultes mobiliseront au sein d'autres organisations. Surgit alors la question : quels sont les fonctionnements que l'organisation scolaire conduit à intérioriser ?

Le métier d'élève comme modèle d'acteur social

Il est évidemment difficile de donner une réponse précise à cette question, car d'un pays ou d'un établissement à l'autre, l'école ne fonctionne pas exactement de la même façon. À l'intérieur d'un même établissement, entre classes parallèles, le pouvoir et l'autonomie du maître suffisent à engendrer des fonctionnements très différents dans la vie quotidienne, même si le programme, les locaux, les contraintes sont identiques. On pourrait donc au mieux dégager un fonctionnement moyen ou majoritaire, en faisant la part de fonctionnements atypiques variés. Même pour dégager les pratiques les plus communes, on ne peut guère s'appuyer pour l'instant sur une recherche psychosociologique ou sociologique systématique et on en est réduit à des hypothèses fondées sur des informations fragmentaires. En outre, décrire le fonctionnement de l'organisation scolaire n'est pas une entreprise innocente, car elle peut mettre en cause l'image qu'aiment à avoir et à donner d'eux-mêmes les enseignants et les responsables scolaires. Je procéderai donc de façon très prudente, en décrivant une école imaginaire. À chacun d'y repérer, s'ils existent, des traits qu'on retrouverait dans les écoles bien réelles. Pour aller vite, je m'en tiendrai à quelques éléments suffisants pour la réflexion :

- La semaine est organisée selon un horaire stable, chaque unité horaire étant dévolue régulièrement à la même discipline ; toute la classe passe au moment prescrit d'une activité à la suivante en l'espace de quelques minutes.
- Les élèves ont des devoirs à faire à la maison, dont l'exécution est contrôlée par des exercices écrits et une interrogation orale de quelques élèves.
- La plupart du temps, le travail en classe se présente sous une double face : d'abord, l'enseignant rappelle certaines règles et définitions, présente de nouvelles notions, inscrit des informations au tableau noir ; il dialogue avec les élèves en interpellant sélectivement l'un ou l'autre, ou en donnant la parole à l'un de ceux qui l'a demandée en levant la main. Une fois terminé ce travail collectif, les élèves doivent faire un travail individuel à partir de livres ou de brochures, ou de consignes orales. La collaboration et la communication sont interdites pendant ce travail.
- L'ensemble des moments de la classe sont occupés de cette façon, à l'exception de quelques temps de discussion ou de divertissement liés soit à un temps mort de l'année scolaire – veille de vacances, groupe incomplet – soit à un événement exceptionnel.
- Les acquisitions des élèves sont notées soit sur la base d'interrogations orales évaluées intuitivement par l'enseignant, soit sur la base d'épreuves





écrites, au moins une fois par semaine dans toutes les disciplines principales. Toute communication entre élèves est strictement prohibée pendant les travaux écrits, qui peuvent être, selon les cas, annoncés à l'avance ou non.

- Les absences et les arrivées tardives sont notées dans un registre et communiquées à l'administration scolaire qui prend automatiquement des sanctions si elles se renouvellent trop souvent.

- La communication avec les parents est assurée à travers un carnet qui contient à la fois des notes et des observations manuscrites, tant sur les acquisitions scolaires que sur le comportement, l'ordre, la discipline.

- Lorsque la conduite ou le travail d'un élève ne satisfont pas l'enseignant, l'élève reçoit un avertissement, et les notes et les observations du carnet évoluent en conséquence ; en cas d'indiscipline persistante, le maître inflige à l'élève une punition écrite ou une retenue hors des heures habituelles d'école. Parfois, l'enseignant convoque les parents et leur demande de prendre des mesures énergiques ; parfois, l'affaire est discutée en tête à tête entre le maître et l'élève, ou la direction de l'établissement est impliquée.

- Lorsque sonne la cloche qui annonce la récréation ou la fin des cours, il arrive que le maître retienne l'ensemble des élèves ou certains d'entre eux pour achever un travail ; dans les autres cas, le professeur rassemble rapidement ses affaires et rejoint ses collègues à la salle des maîtres ou son domicile.

- À la fin de l'année, la direction et les enseignants décident de la promotion ou du redoublement de chaque élève, ou de son éventuelle réorientation, et communiquent la décision à l'intéressé et à sa famille.

- L'organisation de la classe est entièrement choisie et codifiée par l'enseignant, lui-même fortement dépendant du règlement de l'établissement, de la politique de la direction, de l'avis majoritaire de ses collègues.

- Dans les vingt-cinq ou trente heures que les élèves passent à l'école, la seule communication légitime est celle que le maître organise, sur les sujets de son choix en rapport avec le programme, et en gardant le contrôle intégral des prises de parole des élèves. Une fraction importante du temps est consacrée à un travail individuel qui doit se faire en silence. Toute autre communication entre les élèves est donc illicite, tolérée à la rigueur si elle reste discrète, sanctionnée dans le cas contraire, du moins interrompue par une intervention de l'enseignant.

- À aucun moment, l'ensemble des élèves n'agit comme un groupe ayant à gérer un fonctionnement collectif, à prendre des décisions, à organiser sa vie.

- Le travail de chacun est constamment soumis à une évaluation formelle et informelle, mais seul le maître a le pouvoir d'évaluer ; il dispose de même de l'arsenal des sanctions ; ni les compétences d'un élève, ni sa conformité aux normes de conduite ne font l'objet d'une discussion au sein du groupe, ni même d'une négociation entre le maître et l'intéressé.

Dans une telle organisation scolaire, il n'y a aucune place pour les échanges interpersonnels, pour une vie collective et relationnelle, pour un débat, pour des activités libres. Toutes ces choses essentielles sont donc refoulées hors des heures d'école ou n'existent que clandestinement, en infraction aux règles





établies par l'institution ou l'enseignant. Les acteurs développent donc une stratégie défensive et minimaliste : investir le moins possible dans les activités proprement scolaires, tout en cultivant des allures conformistes. Seules comptent la façade, l'apparence du travail, de l'attention et de la maîtrise : c'est à qui s'en tirera le mieux en s'investissant le moins, ce qui développe toute une série de savoir-faire comme la tricherie, l'utilisation discrète du travail d'autrui, la prise de risques calculés – par exemple n'apprendre que si l'on risque d'être interrogé –, le bachotage intensif et absurde.

Libre à chacun de penser qu'une pareille école n'existe pas ou plus. Convenons-en : tous les traits mentionnés ne sont pas également accentués dans chaque établissement ou dans chaque classe. Ce qui nous importe ici, c'est d'imaginer le type d'acteur social qu'un tel fonctionnement produit. Dans le meilleur des cas, un tel système formel, fondé sur la sélection et la compétition entre individus, peut développer une solidarité informelle, un réseau d'échanges et d'entraide qui permet à chaque élève de faire face aux exigences scolaires tout en s'intégrant à un groupe amical. Il peut aussi arriver qu'un tel système conduise à un isolement total des élèves, à l'enfermement dans le « chacun pour soi », l'art étant de tirer son épingle du jeu en prenant avantage sur les autres. La même organisation scolaire, lorsqu'elle est imposée par l'institution mais que le maître n'a ni le goût ni la force de l'incarner, peut aboutir à un complet simulacre d'enseignement, l'enseignant parlant dans le désert, essayant de ne pas voir que les élèves lisent, jouent aux cartes ou bavardent sans se soucier le moins du monde de son discours.

De tels apprentissages préparent sans doute à vivre dans d'autres organisations construites sur le même modèle ; ils permettent de survivre partout là où l'organisation n'accorde aucune place aux personnes et à l'affectivité, nie les différences, refuse toute autonomie dans les rythmes ou les contenus du travail, pratique une autorité à sens unique. Mais d'une certaine manière, ces stratégies défensives, protectrices, individualistes, si elles garantissent la survie, ne garantissent pas le bonheur et l'épanouissement personnel. Et, surtout, elles contribuent à reproduire les caractéristiques les plus bureaucratiques des organisations, qui aboutissent au cloisonnement, à l'absence de communication, à l'investissement minimal dans le travail, au double discours, à la défiance à l'égard d'autrui, au conflit larvé avec la hiérarchie.

Alternatives

On peut imaginer d'autres manières de vivre dans les organisations, faisant une plus large place au débat, à l'expression des besoins et des différences, à la prise en charge collective des conflits et des problèmes, à la coopération volontaire et au travail d'équipe, à la répartition plus égalitaire du pouvoir et des



ressources. Gardons-nous d'idéaliser à l'excès : toute organisation implique presque par définition des jeux de pouvoir et des structures d'autorité, des inégalités et des stratégies individuelles. Et il est tout à fait souhaitable que chaque acteur conserve son autonomie par rapport à l'organisation, ne s'identifie pas complètement à son discours et à ses objectifs, sache défendre ses intérêts, redéfinir son rôle, mener sa carrière. Il ne s'agit donc pas d'évacuer le conflit ou le pouvoir en faveur d'une image idyllique de l'organisation comme grande famille ; la famille est d'ailleurs souvent un lieu de conflit et de pouvoir. Sans nier la tension entre les besoins individuels et les objectifs de l'organisation, on peut penser qu'un fonctionnement plus coopératif, plus ouvert, où sont explicités les besoins personnels, analysées les différences, redéfinis les rôles et les structures pour tenir compte des personnes, ne peut que les rendre moins frustrées et agressives, plus intéressées et plus participatives, sans nuire, bien au contraire, aux intérêts de l'organisation.

Or, si la transformation des organisations dans ce sens progresse sous l'impulsion de divers moteurs et, notamment, à travers l'évolution de l'organisation du travail et du management, il est sûr que les principaux agents de changement sont les acteurs eux-mêmes. Encore faut-il qu'ils amènent dans les organisations où ils entrent – entreprises, administrations, partis, syndicats – des aspirations et des stratégies plus ouvertes et plus coopératives. Comment le feraient-ils ? Ils ne le peuvent pas, du moins aussi longtemps que l'école les habitue à un fonctionnement défensif et individualiste, sans doute plus conformiste que ne le demandent beaucoup d'entreprises modernes.

Il est sûr que l'apprentissage de stratégies au sein des organisations n'est pas la seule dimension du curriculum caché. Il faudrait parler aussi du rapport au savoir, de l'intériorisation de toutes les valeurs et représentations idéologiques que l'école met en pratique même si elle ne les transmet pas explicitement. Je voulais ici mettre en évidence une dimension moins souvent évoquée des rapports entre la vie pendant la scolarité et la vie d'adulte.

Pour conclure, je dirai que la vie, dans toutes ses composantes, actives ou passives, est présente dans l'école et que beaucoup de problèmes pédagogiques seraient mieux posés, voire résolus, si l'on voulait bien ne pas réduire les enfants et les adolescents à leur rôle d'apprentis n'ayant rien d'autre à faire que de préparer leur avenir d'adultes. Si l'on veut considérer la scolarisation comme une phase de préparation à la vie adulte – ce qu'elle est aussi, évidemment –, il faut intégrer dans l'analyse les effets du curriculum caché et, en particulier, les compétences et les dispositions stratégiques que l'élève doit à des années de fonctionnement dans une position plus ou moins dominée au sein de l'organisation scolaire.

2

Curriculum réel et travail scolaire¹

La fonction déclarée de l'évaluation formelle est d'estimer le degré de maîtrise de curriculum. Et c'est bien l'intention de la plupart des enseignants lorsqu'ils procèdent à une interrogation orale ou administrent une épreuve écrite à l'ensemble de leur classe. Mais à quel curriculum se réfèrent-ils ? Au curriculum formel, aux objectifs généraux mentionnés dans les lois ou le préambule du plan d'études ou au curriculum réel, à ce qui a été effectivement enseigné ou étudié en classe ? Pour enseigner, le maître *convertit* le plan d'études en leçons, en exercices, en activités, en situations d'apprentissage. Plus il est expérimenté, plus cette traduction est *routinière*. Elle s'inspire des méthodologies et des moyens d'enseignement plutôt que des objectifs généraux ou des plans d'études, autrement dit de documents déjà orientés vers le travail scolaire, les activités et les situations d'apprentissage et qui font figure d'interprétation officielle des programmes à des fins pragmatiques. La référence aux textes les plus généraux n'intervient guère que par intermittence, pour vérifier tel ou tel point.

L'évaluation formelle est-elle l'occasion d'une relecture du programme pour y chercher ce qu'il faut évaluer ? Rarement, car les normes d'excellence sont contenues, à l'état explicite dans les objectifs que se donne le maître, lorsqu'il s'en donne, et à l'état implicite dans le curriculum réel, dans la substance du travail scolaire. Pourquoi, au moment d'évaluer, le maître se référerait-il à des textes dont il ne s'est pas servi pour planifier son enseignement ? Il trouve plus logique et plus simple de s'inspirer de ce qu'il a fait avec ses élèves au cours des semaines ou des mois précédents. S'il a le sentiment d'avoir respecté le programme, cela revient au même. S'il s'en est écarté, s'il a dévolu à certains

1. Extrait de Ph. Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 1984, p. 227-258 (Chap. VIII).

sujets moins de temps que le plan d'études ne le prévoit, s'il a travaillé d'autres thèmes ou adopté une démarche didactique personnelle, il lui semble équitable d'évaluer ses élèves en fonction de ce qu'il a réellement fait avec eux. L'enseignement et l'évaluation sont en quelque sorte deux faces d'une seule médaille.

L'évaluation formelle invite donc l'élève à *refaire*, avec de légères transpositions, ce qu'il a *déjà fait* maintes fois dans le cadre de son travail scolaire régulier. C'est ainsi qu'il prouve sa maîtrise du curriculum. Ce qui, du point de vue du maître, est la logique même, puisque le curriculum est identifié en pratique aux contenus et aux formes du travail fait en classe. C'est pourquoi on retrouve, dans l'évaluation formelle, certaines des tâches ou des exercices qui sont le « pain quotidien » de l'écolier : lire, transcrire, copier, résumer, transposer, rédiger des textes ; répondre à des questions ou en inventer ; définir, relier, classer, transformer des mots, les rechercher dans le dictionnaire ; analyser, compléter, transformer des phrases ; énoncer, identifier, compléter, transformer des formes verbales ; raconter, expliquer, commenter des événements réels ou fictifs ; énoncer ou appliquer des définitions, des règles, des procédures ; résoudre des problèmes, faire des opérations sur des nombres ou des ensembles ; classer, sérier, mettre en relation, grouper des objets, des symboles, des nombres ; construire, mesurer, comparer, transformer des figures géométriques ; faire des dessins, des diagrammes, des graphiques ; prendre ou transformer des mesures... Ce qui différencie les classes actives des classes plus traditionnelles, c'est la place accordée à ces tâches dans l'emploi du temps, c'est aussi la manière dont elles sont amenées, justifiées, animées, reliées à un projet d'ensemble, faites de façon plus ou moins collective, plus ou moins détendue. Dans certaines classes le travail scolaire est présenté ouvertement comme une préparation à l'évaluation. Certains maîtres ménagent même des transitions entre l'exercice ordinaire et l'évaluation notée, par exemple en administrant des « épreuves à blanc » qui ont toutes les caractéristiques de l'évaluation formelle, mais ne donnent pas lieu à une note. Dans d'autres classes, l'évaluation formelle correspond à une partie du travail scolaire, mais ce dernier n'est pas constamment justifié par la perspective d'avoir à réussir une épreuve.

Mais quels que soient les rapports exacts entre l'évaluation formelle et le travail scolaire, elle s'y enracine et on ne peut rien comprendre à la fabrication de l'excellence scolaire sans analyser le curriculum réel. C'est l'objet de ce chapitre, qui esquisse la description de la culture scolaire non plus telle qu'elle figure dans les textes, mais telle qu'elle est concrétisée dans les classes.

Une culture partiellement réinventée par le maître

Le curriculum formel, s'il permet un certain contrôle sur l'enseignement, à la fois à l'extérieur et à l'intérieur de l'école, reste trop vague et trop abstrait pour guider quotidiennement la pratique pédagogique et l'évaluation. La culture qui doit être concrètement enseignée et évaluée en classe n'est que *balisée* par le

curriculum formel. Il ne fournit qu'une *trame*, à partir de laquelle il appartient aux maîtres d'élaborer un *tissu* serré de notions, de schèmes, d'informations, de méthodes, de codes, de règles qu'ils vont tenter d'inculquer. Pour *passer de la trame au tissu*, le maître accomplit un travail permanent de réinvention, d'explicitation, d'illustration, de mise en forme, de concrétisation du curriculum formel. Par métaphore, on peut assimiler l'enseignement à la *commedia dell'arte* plus qu'à l'interprétation d'une pièce entièrement écrite, à des variations libres sur des thèmes imposés plus qu'à l'exécution d'une partition.

La formation des enseignants est censée les préparer à leur travail d'explicitation et d'interprétation du curriculum formel, notamment en vue de garantir une standardisation suffisante du curriculum réel. Cela suppose non seulement une formation didactique *stricto sensu*, mais la maîtrise personnelle de la culture à enseigner et à évaluer, que les maîtres doivent autant à leur scolarité générale qu'à leur formation pédagogique. Le maître mobilise ce qu'il sait pour donner forme et substance au curriculum réel. Sa formation didactique le nantit d'une méthode : elle le prépare à composer une leçon, à trouver des exemples ou des exercices, à utiliser les manuels ou d'autres ouvrages de référence pour illustrer les savoirs et les savoir-faire à inculquer. La culture scolaire effectivement enseignée et évaluée est donc en partie *créée ou recrée au jour le jour*, au gré de la préparation des leçons et du travail en classe. Elle n'existe pas sous la forme d'un répertoire bien organisé qui serait déposé une fois pour toutes dans l'esprit du maître, dans lequel il puiserait au fur et à mesure de la progression dans le programme, pour donner une substance à son enseignement. Grâce aux échanges avec ses collègues, à ce qu'il puise dans la documentation disponible, aux moyens d'enseignement, aux exemples proposés par les méthodologies, le maître n'a pas besoin de réinventer chaque jour toute la culture scolaire. Mais le contenu effectif de ce qu'il dit, de ce qu'il explique, de ce qu'il présente, de ce qu'il demande est loin d'être complètement défini d'avance. Autant que d'une culture et d'une mémoire, le maître dispose de *schèmes générateurs de contenus nouveaux*, d'exemples, de problèmes, d'illustrations, d'explications, d'exercices. Ces schèmes, qui font partie de son *habitus* professionnel, s'ancrent aussi dans son rapport personnel à la culture, au monde, à la langue, à l'excellence.

S'il s'inspire de très près des méthodologies et des moyens d'enseignement, le maître peut limiter sa part de réinvention. S'il préfère prendre ses distances par rapport aux didactiques officielles, il devra investir davantage. La part *possible* de création s'ajoute à la part *obligée* d'interprétation ; ce sont deux sources d'écart entre le curriculum prescrit et ce qui est effectivement enseigné et étudié en classe. Il s'ensuit que les maîtres qui sont censés appliquer le même curriculum formel ne donnent pas en fait le même enseignement, *ne proposent pas le même curriculum réel*. En parlant du curriculum, de la culture scolaire, on postule donc une unité qui existe à la rigueur dans les textes, certainement pas dans les pratiques. Parce que, même s'ils sont tous enseignants, même s'ils ont reçu la même formation professionnelle et ont suivi auparavant des études générales comparables, les maîtres n'ont pas trait pour trait le même *habitus*,



n'investissent pas dans leur enseignement les mêmes schèmes générateurs de contenus, les mêmes images de la culture et de l'excellence, les mêmes valeurs.

L'administration scolaire attend des maîtres qu'ils se tiennent à l'intérieur du cadre tracé par le programme, qu'ils suivent au moins en partie les méthodologies officielles, qu'ils utilisent les moyens d'enseignement mis à leur disposition, sinon à l'exclusion de tout autre, du moins suffisamment pour justifier la dotation de la classe et pour assurer une certaine homogénéité des contenus et des normes d'excellence. De légères échappées hors du programme sont tolérées ; elles passent d'ailleurs souvent inaperçues. De grands écarts sont pros crits, notamment lorsque le maître laisse dans l'ombre des composantes du curriculum formel jugées essentielles par l'autorité scolaire ou, au contraire, lorsqu'il introduit dans son enseignement des contenus étrangers au curriculum prescrit ; on pensera immédiatement à la politique, à la sexualité, éventuellement à la drogue, plus généralement à des valeurs, des pratiques ou des idéologies exclues de la culture scolaire au nom de la laïcité, de la neutralité politique, du respect des valeurs familiales. Mais il peut s'agir, de façon plus prosaïque, d'une anticipation illégitime sur le curriculum des degrés suivants ou d'une extension à des thèmes sortant du découpage imposé du savoir : parler de l'Afrique lorsqu'on est censé faire de la géographie nationale, de la Seconde Guerre mondiale lorsqu'on est censé étudier le Moyen Âge, du corps humain lorsqu'on est censé en rester aux espèces animales.

Le programme est d'ailleurs loin d'avoir la même précision dans toutes les disciplines. Il est parfois très elliptique ou plus indicatif qu'impératif. Dans les disciplines d'éveil, nombre de thèmes peuvent être abordés comme prétextes à des activités de recherche, d'observation, d'expression, d'enquête, de réflexion, de communication. Dans ce cadre, à condition d'être prudent, un maître peut parler de morale, de sexualité, de politique, en puisant dans l'actualité, dans ce qui arrive aux élèves et qu'ils racontent si on leur en donne le temps et l'occasion, ou dans ce que la presse, la radio, la télévision proposent. Ainsi un maître peut-il lire le journal avec ses élèves, écouter avec eux une émission sur le racisme, suivre la campagne électorale, animer une enquête dans une entreprise, parler de la prison, de la guerre ou de la faim dans le monde. Les enfants regardent la télévision et sont habitués à l'irruption dans leur vie quotidienne d'images du monde moins filtrées que celles des manuels scolaires traditionnels. Ils ne sont donc pas choqués de retrouver certains thèmes dans leur travail scolaire. Toutefois, le maître le plus acquis à l'ouverture de l'école sur la vie ne peut faire entrer le monde dans sa classe qu'à petites doses, sans trop insister sur certains sujets délicats et sans empiéter sur le temps dévolu à ce qui reste, dans le plan d'études, l'essentiel : mathématique, français, histoire et géographie nationales. Mais même ces disciplines plus classiques se prêtent, selon les pédagogies nouvelles, à certains décloisonnements, à certaines références à l'actualité et à la vie quotidienne.

Dans les disciplines dites principales, les « péchés par omission » sont les plus visibles : un maître qui « ne fait presque pas de grammaire » ou qui « n'a pas encore introduit les nombres décimaux » attire immanquablement l'atten-



tion de certains parents et de l'administration scolaire. Mais les maîtres peuvent prendre avec le curriculum prescrit des libertés plus subtiles, moins spectaculaires. En honorant toutes les disciplines, toutes les têtes de chapitre, ils peuvent moduler l'importance respective de chacune, sans donner prise à un contrôle direct. Dans l'enseignement secondaire, la spécialisation des professeurs impartit à chacun un horaire précis : deux heures de chimie, cinq heures d'allemand, etc. Dans l'enseignement primaire, même lorsque le découpage formel existe, le maître généraliste a une plus grande latitude d'organisation. La façon dont il aménage l'emploi du temps peut, délibérément ou à son insu, privilégier certains domaines du curriculum. Dans une étude portant sur quelques classes primaires, Hutin [1980] met en évidence des décalages importants entre le temps prévu et le temps effectif moyen consacré, pendant une semaine, aux diverses disciplines. Ainsi, en troisième année primaire, pour le mois de novembre, note-t-on de fortes différences :

<i>Discipline</i>	<i>Temps prévu par les textes</i>	<i>Temps effectif</i>
Français	345 min	460 min
Mathématiques	280 min	189 min
Environnement	170 min	66 min
Activités créatrices	195 min	83 min
Musique	85 min	18 min
Sport	135 min	132 min

Un autre sondage, fait en avril, donne des ordres de grandeur comparables. Hutin, extrapolant à l'ensemble de la troisième année, estime que, par rapport à la dotation prévue, le temps effectivement consacré aux diverses disciplines est de 132 % pour le français, 65 % pour la mathématique, 60 % pour les activités créatrices, 50 % pour l'environnement, 25 % pour la musique, 21 % pour l'écriture, 101 % pour le sport. En quatrième année, on trouve des écarts du même ordre. Le privilège horaire accordé au français s'opère au détriment non seulement des disciplines telles que l'environnement et les activités créatrices, mais encore de la mathématique. On ne peut donc expliquer les décalages uniquement en fonction du caractère sélectif des diverses disciplines. Le strict respect de la dotation horaire pour les activités sportives tient sans doute moins à la valeur qu'on leur accorde qu'au fait que les salles sont réservées à heures fixes et les cours partiellement donnés par un maître spécialisé.

Nous ne pouvons entrer ici dans l'analyse détaillée des causes de ce décalage, qui semble systématique. Il suggère simplement que, même si les maîtres enseignent bel et bien toutes les disciplines prévues au plan d'études, ce peut être sans accorder à chacune le temps en principe nécessaire pour étudier les contenus prescrits. Dans quelle mesure ces décalages se répercutent-ils dans le domaine de l'évaluation ? Lorsque le maître consacre davantage de temps à une discipline, se montre-t-il plus exigeant ? Aborde-t-il des thèmes non prévus dans le plan d'études ? Voue-t-il davantage de temps à l'étude des mêmes thèmes ? Est-ce pour approfondir au profit des meilleurs élèves ou pour consolider les acquisitions des plus lents ? À l'inverse, lorsque le temps attribué à une discipline équivaut à la moitié ou aux deux tiers de la dotation théorique, les exigences diminuent-elles dans les mêmes proportions, qualitativement ou quantitativement ?

Au-delà de la dotation horaire, il y a la substance même de l'enseignement. Il y a maintes façons de travailler l'orthographe, donc de l'évaluer. Certains consacreront deux heures par semaine à la dictée, à sa préparation, à sa correction. D'autres, pendant le même temps, travailleront les difficultés orthographiques à l'occasion d'autres activités passant par l'écrit, la composition notamment. D'autres insisteront sur l'apprentissage des règles et des exceptions. D'autres encore feront avec leurs élèves un travail d'observation et de recherche. Pour une part, ces diverses démarches peuvent conduire aux mêmes apprentissages. Mais les élèves n'apprennent pas l'orthographe ou la géométrie comme des savoirs abstraits. Ils intériorisent certaines façons de faire et de raisonner, de relire un texte, de construire une figure, etc. L'évaluation pratiquée par le maître porte, elle aussi, sur des procédures exercées en classe, sur des habitudes acquises, sur l'accomplissement autonome, dans le cadre d'une épreuve ou d'une interrogation, de tâches auparavant exercées dans le cadre du travail scolaire régulier. La diversité des pratiques induit donc nécessairement une diversité égale des attentes et des jugements d'excellence.

Entre classes comparables du même système scolaire, cette diversité est mal connue, dans la mesure où elle est toujours suspecte, au-delà d'une autonomie statutaire reconnue à chaque maître, de contrevenir au principe d'égalité devant la loi, ici devant l'enseignement public et l'évaluation formelle correspondante. La critique idéologique des différences de curriculum réel n'est pas notre affaire. Par contre, sociologiquement, il importe de comprendre les causes de ces variations et, en particulier, de déterminer la mesure dans laquelle elles sont aléatoires ou, au contraire, répondent à des variations de la composition sociale du public scolaire ou de caractéristiques politiques ou culturelles propres à chaque établissement ou à la communauté locale qui l'environne. Isambert-Jamati [1984] a mis par exemple en évidence de très paradoxales variations dans le contenu des activités d'éveil à l'école primaire. Mais notre propos n'est pas dans l'immédiat d'ordre comparatif. Il s'agit plutôt de mieux saisir la nature du curriculum réel et la façon dont les normes d'excellence s'y enracinent.

Certes, à un certain niveau d'abstraction, il reste légitime de parler du curriculum et de l'excellence au singulier, pour désigner le *dénominateur*



commun des enseignements effectivement dispensés ou des exigences effectivement manifestées dans les classes du même degré. Le curriculum formel fonctionne comme un *mécanisme unificateur*, dans la mesure où il est intériorisé par les maîtres et où son application fait l'objet d'un contrôle exercé non seulement par la hiérarchie mais par les autres maîtres, les élèves et les parents. En outre la diversité des interprétations est limitée par les parentés d'*habitus* et de rapports à la culture que les maîtres doivent à leur identité relative de formation, de position dans la division du travail ou d'origine sociale. Les mécanismes unificateurs varient d'un système scolaire à l'autre, mais partout les gestionnaires du système s'efforcent de les rendre assez puissants pour que le curriculum réel créé par chaque enseignant ne s'écarte pas trop de celui de ses collègues et pour que tous s'inscrivent dans le champ balisé par le curriculum formel.

Si l'on veut saisir les principaux contours de la culture et de l'excellence scolaires, l'analyse du curriculum formel peut suffire. Si l'on veut situer la fabrication des jugements d'excellence dans le cadre du travail scolaire quotidien, il faut en accepter la diversité. Tous les élèves ne sont pas confrontés aux mêmes attentes parce que tous ne font pas l'expérience du même curriculum réel. C'est vrai au sein de la même classe. C'est plus vrai encore d'une classe à l'autre, même lorsque le curriculum prescrit est strictement uniforme.

Nous n'avons pas, dans une démarche qualitative, les moyens d'estimer l'ampleur des variations ni leurs conséquences. Pour en avoir une idée, il conviendrait de décrire le curriculum réel dans un échantillon représentatif de classes du même degré. Nous ne pouvons ici que préparer une telle recherche, notamment en montrant que le curriculum réel n'est pas réductible à un ensemble de contenus du discours magistral. La notion de contenu a éventuellement un sens précis s'agissant d'un *message*. Ce serait la réponse à la seconde question du fameux paradigme de Lasswell : qui dit *quoi*, à qui, par quel canal, dans quelle intention et avec quels effets ? Mais on ne saurait réduire l'enseignement à un message, ni même à un échange de messages.

De l'enseignement au travail scolaire

Grâce au développement de la psychologie de l'apprentissage et de la psychopédagogie, nous tenons désormais pour évidente la *dissociation* entre ce que le maître enseigne et ce que l'élève apprend. Les théories nouvelles insistent sur le fait que l'apprentissage dépend avant tout de l'*activité* de l'élève. Ce qui tend à redéfinir le rôle du maître : de dispensateur du savoir, il deviendrait créateur de situations d'apprentissage, organisateur du travail scolaire. De l'image d'un *savoir transmis* à travers le discours magistral, on passe à l'image d'un *savoir construit* à travers une activité disciplinée, un travail.



Peut-être ne mesure-t-on pas à quel point cette image de l'apprentissage et de l'enseignement est neuve. Pendant longtemps, on n'a, semble-t-il, pas fait de différence substantielle entre ce que le maître enseignait et ce que l'élève apprenait, sinon dans le degré de maîtrise, dans l'étendue et la solidité des savoirs et savoir-faire acquis. Aucun maître enseignant *ex-cathedra* ne pouvait ignorer que la transmission du savoir est rarement totale, que les élèves s'approprient inégalement le savoir dispensé. Cela n'empêchait pas de concevoir l'apprentissage comme un transfert de connaissances ou une imitation de l'excellence, non sans effort, non sans travail scolaire. Ce travail a été longtemps et reste parfois défini comme un travail de mémorisation du discours du maître ou du manuel, d'où l'importance donnée à la répétition et à l'apprentissage par cœur, qui semblent avoir été les clés des pédagogies faisant appel à la mémoire, à la capacité d'enregistrer le discours magistral et de le reproduire.

Cette conception de la pédagogie participait de l'état rudimentaire des sciences de l'homme et de l'éducation. Mais le fait qu'on se soit adressé d'abord à des adultes ou à des adolescents a sans doute joué un rôle déterminant. Les premières écoles qui se sont dotées d'un curriculum explicite et organisé n'accueillaient pas des enfants. En outre, dans les universités médiévales et dans les premiers collèges de l'Ancien Régime, la scolarisation était encore le fait d'une minorité, elle s'adressait à un public sélectionné socialement ou intellectuellement, pour lequel l'image de l'apprentissage comme intériorisation du discours magistral n'était pas sans fondement. Ce dernier facteur est resté décisif lorsque les collèges se sont ouverts à de plus jeunes élèves. Ainsi, dans les petites classes des lycées et des collèges, qui étaient en quelque sorte des classes préparatoires aux études secondaires, a-t-il semblé longtemps « naturel » d'enseigner en latin à des enfants de neuf ans et de les initier d'emblée au rapport livresque et discursif au savoir auquel leur condition et leur vocation les destinaient.

Il ne pouvait en aller de même dans les écoles élémentaires destinées aux enfants du peuple, qui n'avaient pas pour but de préparer aux études longues. Elles devaient surtout enseigner les principes de la religion, la lecture, éventuellement les rudiments de l'écriture et du calcul à des enfants destinés à entrer dans la vie active dès 12 ans. Dans ces écoles, les premiers « maîtres primaires » auraient été bien en peine de pratiquer une pédagogie discursive. Dans les petites écoles qui se sont développées dès la fin du Moyen Âge, le mode individuel prédominait, le maître ne s'adressait pas à un groupe. Si cette pédagogie était inefficace devant un grand nombre d'élèves, puisque chacun n'était actif que peu de temps par jour, elle était centrée sur l'élève.

Lorsque la pédagogie est devenue plus collective, le rôle du maître a changé. Mais, comme le montre Vincent [1980], le maître primaire, bien qu'organisateur du fonctionnement collectif, ne tenait pas un discours magistral devant le groupe-classe. Dans ses *Règles pour la conduite des Écoles chrétiennes*, Jean-Baptiste de la Salle invitait le maître à se tenir sur le côté de la classe, et non devant, et à parler le moins possible. Il appartenait aux élèves de



lire et de répondre aux questions. Il était conseillé au maître de se faire comprendre par signes, ce qui devait asseoir son autorité et accroître la concentration des élèves. Contrairement à ce que suggèrent aujourd'hui les critiques d'un enseignement frontal ou collectif et les plaidoyers pour une pédagogie plus individualisée, le mode simultané n'était pas, à ses débuts, l'équivalent d'une suite de leçons collectives données par un maître devant un public silencieux, sur le modèle traditionnel de l'enseignement secondaire.

Dans les *écoles mutuelles*, l'organisation était très différente, mais le maître ne s'adressait pas davantage à l'ensemble des élèves. Placé sur une estrade, dominant une salle où s'alignaient une ou plusieurs centaines d'élèves, il était surtout le chef d'orchestre dirigeant l'action concertée des moniteurs ; le travail scolaire ne consistait pas à écouter un discours mais à répéter collectivement les mots ou les règles, en s'aidant de tableaux affichés partout sur les murs.

C'est au cours du XIX^e siècle, semble-t-il, que les maîtres primaires ont pris l'habitude, sinon de tenir un discours « magistral » sur le modèle académique, du moins de faire alterner leçons collectives et exercices individuels. On peut y voir l'effet de l'extension du mode d'enseignement simultané à des grandes classes divisées en cours ou en degrés : pour instruire un sous-groupe, le maître assigne aux autres une lecture ou un travail écrit. C'est ce que font encore les maîtres ayant la charge d'une classe à plusieurs degrés. Même dans les classes à degré unique, l'alternance demeure entre des moments collectifs au cours desquels le maître *donne une leçon* à l'ensemble de sa classe et les moments où les élèves font individuellement des exercices écrits. Peut-être cette tradition de la leçon magistrale explique-t-elle pourquoi, au moment de formuler les programmes de l'instruction publique obligatoire, dans les deux derniers tiers du XIX^e siècle, il a semblé plus judicieux de dire d'abord *sur quoi* les leçons du maître devaient porter, de programmer les contenus de l'enseignement plus que les apprentissages des élèves. N'oublions pas que les documents composant le curriculum formel s'adressaient au maître dans le but d'orienter, de contrôler son enseignement, du point de vue des contenus académiques mais, au moins autant, du point de vue de l'éducation religieuse, morale, civique. Cela ne signifie pas cependant que les rédacteurs des plans d'études aient totalement ignoré, dans l'emploi du temps des classes primaires, la part de la *pratique*, du *travail* et surtout des *disciplines* mises en évidence par Foucault [1975] et Vincent [1980].

Il est vrai que dans l'enseignement universitaire, et même dans l'enseignement secondaire, une partie des professeurs passent le plus clair de leur temps à discourir devant un public plus ou moins attentif. La parenté dans le mode de formulation du curriculum ne doit pas faire illusion : à l'école primaire, devant des enfants de 6 à 12 ans, aucun maître ne tient un discours vingt-cinq à trente heures par semaine. La part des leçons collectives varie selon les pédagogies, mais elle ne représente jamais qu'une fraction du temps scolaire. Et les leçons collectives, à l'école primaire, ressemblent de moins en moins à un cours *ex-cathedra* et de plus en plus à un échange animé par le maître, mais où la part des élèves n'est pas négligeable.



Les élèves ne passent pas la journée à écouter en silence une suite de leçons entrecoupées d'exercices individuels écrits. Si, dans l'ensemble de leurs activités, la communication a une place importante, elle n'est pas à sens unique, bien que maints observateurs du groupe-classe aient relevé la position centrale du maître dans le réseau de communication. Elle existe aussi entre élèves, plus ou moins encouragée par le maître [Sirota, 1988]. Même en se limitant à la communication *orale*, on doit, compte tenu de sa complexité et du fait que tout le monde ne participe pas à tous les échanges, renoncer à saisir le contenu d'un message. Le contenu des innombrables messages circulant dans une classe pendant une journée est une réalité multiforme.

Mais l'essentiel est que la communication n'épuise pas les pratiques scolaires. Dans une classe, on passe du temps à *faire* des choses. Bien avant qu'il soit question d'école *active*, l'école élémentaire a organisé les *activités* des élèves. Écouter une leçon n'est qu'une activité parmi d'autres. Le reste de la journée se passe à s'exprimer, à discuter et surtout à lire, écrire, transcrire, copier, recopier des textes, à faire des exercices de grammaire, de vocabulaire, à résoudre des problèmes mathématiques, à construire des figures géométriques, à faire des calculs, des classements, des diagrammes, à mesurer, à chanter, à dessiner, à peindre, à bricoler, à coudre, ou encore à faire des enquêtes sur le terrain, à préparer des conférences, à rechercher des informations à la bibliothèque, à jouer, à mimer, à faire du sport ou du théâtre. La façon dont ces activités sont structurées, choisies ou imposées, étroitement surveillées ou gérées de façon autonome, la façon dont elles sont évaluées et les conséquences d'un bon ou d'un mauvais travail, leur caractère contraignant ou ludique, individuel ou coopératif, tout cela différencie les pédagogies, voire les divers moments de la vie de chaque classe. Entre une école de charité du début du XIX^e siècle et une école lancastérienne de la même époque, l'organisation du travail différait du tout au tout. De même qu'elle diffère, de nos jours, entre une classe très traditionnelle et une classe active, qu'elle soit inspirée de Ferrière, Freinet, Decroly ou Montessori. Entre ces courants, il existe encore des différences, de même qu'il y en a entre les classes qui se réfèrent à la pédagogie de maîtrise ou entre les classes dites « traditionnelles ».

Mais par-delà les différences, on retrouve une constante : enseigner, à l'école primaire, ce n'est jamais se borner à parler aux élèves. C'est organiser un ensemble d'activités et d'échanges, en principe pour favoriser les apprentissages scolaires, mais aussi pour rendre possible la vie commune, pour maintenir l'ordre, pour donner à chacun le sentiment d'appartenir au groupe, pour gérer le temps, l'espace, les choses. Même si l'on s'en tient aux aspects de l'enseignement qui favorisent le plus directement des apprentissages, on ne peut les réduire à un discours, à un ensemble de messages. L'enseignement induit un *travail*, un ensemble d'*activités* qui, pour la plupart, exigent efforts, discipline et concentration, et mobilisent des savoirs et savoir-faire spécifiques. Ce travail est souvent imposé par le maître. Il est en partie préparé et planifié hors de la classe, en partie improvisé au gré des réactions et des initiatives des élèves.



C'est à ce travail, à cet ensemble d'activités que nous ferons correspondre la notion de *curriculum réel*.

Le curriculum réel comme travail négocié

Notre insistance sur les pratiques, sur le travail scolaire, entend notamment souligner que le curriculum réel, tel que nous l'entendons ici, n'est pas seulement une interprétation plus ou moins orthodoxe du curriculum formel. Il en est une *transposition pragmatique*. Autrement dit, *curriculum formel et curriculum réel ne sont pas de la même nature*. Le curriculum formel est une *image de la culture digne d'être transmise*, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique ; le curriculum réel est un *ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages*.

Nous rejoignons en partie la définition de Musgrave, pour lequel le curriculum est identifiable à la succession d'expériences formatrices délibérément aménagées par les organisations scolaires : « *Those learning experiences or succession of such experiences that are purposefully arranged by formal educational organizations* » [Musgrave, 1973, p. 41]. Cette définition se réfère non plus à ce que le maître fait ou dit, mais aux activités suscitées dans l'intention d'instruire les élèves, ce qui couvre non seulement la réception plus ou moins active du discours magistral et de l'ensemble des messages écrits ou audiovisuels issus d'autres sources et médiatisés par le maître, mais encore l'ensemble des activités et des expériences vécues en classe.

Nous nous séparerons cependant de Musgrave quant au caractère intentionnel des expériences et des pratiques qui engendrent régulièrement des apprentissages. En effet, dans la transposition pragmatique du curriculum formel en curriculum réel, il faut faire la part non seulement de l'équation personnelle du maître, qui détermine son interprétation du curriculum formel et sa conception du travail scolaire, mais aussi des contraintes de tout genre avec lesquelles il doit composer dans la gestion effective de sa classe. *Le curriculum réel n'est jamais la stricte réalisation d'une intention du maître*. Les activités, le travail scolaire des élèves échappent partiellement à son contrôle, parce que, dans sa démarche didactique, tout n'est pas choisi de façon parfaitement consciente et, surtout, parce que les résistances des élèves et les aléas de la pratique pédagogique et de la vie quotidienne en classe font que les activités ne se déroulent jamais exactement comme prévu. Nous avons ailleurs [Perrenoud, 1983] tenté de situer la pratique pédagogique entre une forme de *bricolage* au stade de la préparation et une forme d'*improvisation réglée* dans l'animation du groupe-classe. Lorsqu'il prépare son enseignement, le maître construit un scénario, imagine une suite d'activités meublant le temps scolaire. À



l'intérieur de chacune, il prévoit encore des moments distincts. Il sait, par exemple, qu'il va poser un problème ouvert, en demandant aux élèves comment on pourrait construire une représentation graphique des températures journalières. Il pense introduire le sujet, animer une brève discussion sur la nature de la tâche, puis inviter les élèves à proposer une solution en travaillant en petits groupes. Pendant cette phase, le maître compte circuler d'une équipe à l'autre, donner des conseils, se faire une idée des solutions ; il prévoit ensuite, si le temps le permet, la mise en commun des solutions proposées, leur discussion, éventuellement le choix de la plus satisfaisante et son application par tous à de nouvelles données.

Mais rien n'assure que tout se passera selon ce scénario. Le maître sait d'avance qu'il devra s'adapter au rythme de travail de ses élèves et tirer parti de ce qu'ils proposeront. Mais à ces inconnues s'en ajoutent bien d'autres : peut-être les élèves auront-ils été confrontés à une situation très proche l'année précédente et ne manifesteront-ils aucun intérêt ; peut-être le problème sera-t-il trop compliqué pour un grand nombre d'entre eux, auquel cas il faudra renoncer au travail en sous-groupes ; peut-être les élèves seront-ils trop agités pour participer avec discipline à la mise en commun et à la discussion générale ; peut-être une interruption imprévue obligera-t-elle à réorganiser l'activité.

Ce n'est qu'un exemple, volontairement choisi parmi les démarches que préconisent les nouvelles méthodologies. Le maître peut limiter la part des imprévus en donnant moins de place aux interventions des élèves. Sur le même thème, il peut par exemple donner un modèle de graphique, l'expliquer, mettre au tableau une série de températures et demander à chaque élève de construire seul, dans son cahier de mathématiques, un graphique du même type. Même dans cette pédagogie, qui donne au maître un plus grand contrôle des activités, tout n'est pas intégralement planifiable, il reste une part d'improvisation. Elle est *réglée* dans la mesure où, devant une situation complexe, le maître réagit en fonction de son *habitus* professionnel, sinon d'un plan ou d'une règle explicites. Chaque maître a un *système d'intervention* [Haramain, 1979] qui lui permet de gérer plus ou moins efficacement l'imprévu. Mais il n'est jamais seul « maître à bord ». Comme le souligne Eggleston [1977], le curriculum réel résulte d'une *négociation* entre le maître et ses élèves, plus généralement de la confrontation, d'heure en heure, de leurs stratégies respectives, qu'il y ait compromis explicite ou neutralisation réciproque dans un rapport de forces. Le propre des activités susceptibles d'engendrer des apprentissages, c'est qu'elles exigent un travail, des efforts, un intérêt, une implication personnelle de l'élève et non un simple conformisme de surface. Les élèves peuvent donc « marchander » leur bonne volonté. L'orientation de la pédagogie de l'enseignement primaire vers une école plus active, vers des situations d'apprentissage plus ouvertes, a notamment pour conséquence d'accroître la liberté du maître par rapport à l'institution, mais en même temps d'étendre le champ de la *négociation* avec ses élèves.

Les élèves ont en particulier un certain contrôle sur le rythme et l'intensité du travail scolaire. Ils ne l'exercent pas toujours consciemment, encore



moins de façon concertée. Mais chaque maître sait qu'il doit composer avec la puissance de travail de ses élèves et leur bonne volonté du moment. De sorte que le volume de travail accompli au cours d'une journée, d'une semaine ou d'une année scolaire est en partie indépendant de la volonté du maître. Comme le temps scolaire n'est pas extensible, il allège ou enrichit son programme selon le rythme de travail de ses élèves, qui influencent de la sorte, indirectement, la part du curriculum formel qui sera « survolée », voire ignorée, et la part qui sera approfondie.

Le maître tient compte aussi des *préférences* et des *résistances* de ses élèves dans le choix des activités, non seulement lorsqu'il y a négociation ouverte, mais parce que, dans une classe où la majorité des élèves s'engagent volontiers dans une situation de recherche mais détestent faire des opérations, le curriculum réel de mathématiques ne prendra pas la même allure que dans une classe où les élèves sont sécurisés par des tâches répétitives et structurées mais n'aiment pas réfléchir et discuter. On pourrait multiplier les exemples de ce fait essentiel : la transposition pragmatique du curriculum formel n'est pas gouvernée seulement par les conceptions didactiques du maître et son image de la culture ; elle dépend des élèves et de la dynamique du groupe-classe.

Par ailleurs, on ne peut faire comme si toutes les pratiques observables dans une classe étaient, même lorsqu'elles se trouvent sous le contrôle du maître, exclusivement orientées vers des apprentissages relevant du curriculum formel. Certaines de ces pratiques n'ont guère d'effets formateurs. D'autres ont un *effet pervers* [Boudon, 1977], elles engendrent des apprentissages étrangers au projet didactique du maître. On parle alors souvent d'un *curriculum caché*.

Jusqu'ici, nous avons essentiellement considéré le curriculum réel comme la façon dont se réalise concrètement, dans une classe, le curriculum prescrit, que ce dernier prenne la forme d'objectifs pédagogiques, de programmes ou de plans d'études, d'indications méthodologiques, de moyens d'enseignement ou de modèles d'activités à proposer ou à imposer aux élèves. Nous avons vu que, même lorsqu'il est détaillé, le curriculum formel ne peut « programmer » complètement l'activité du maître et des élèves, et qu'il leur appartient donc d'organiser leur travail quotidien à partir de la trame que leur fournit l'institution. De la trame au tissu quotidien de l'activité en classe, il y a place pour une interprétation qui tient non seulement à tout ce que l'institution ne prescrit pas, mais à ce qu'elle prescrit vaguement, à un niveau d'abstraction élevé ou de façon contradictoire, ambiguë, incohérente. À quoi s'ajoutent les préférences du maître et des élèves et les diverses contraintes qui donnent finalement forme et substance au curriculum réel. Il s'ensuit que tout ce qui est *appris* à l'école n'est pas *explicité* dans le curriculum formel.

La notion de curriculum caché ajoute-t-elle grand-chose à cette idée ? Tout dépend du sens qu'on lui donne.



Y a-t-il un curriculum vraiment caché ?

Dans l'usage un peu laxiste qui tend à se répandre, le curriculum caché désigne une action de l'école qui, sans être méconnue ou inavouable, est souvent présentée sous des dehors idéalistes ou édulcorés, alors qu'on pourrait lui prêter des intentions plus terre à terre : contribuer à la socialisation des nouvelles générations, leur faire intérioriser l'ordre moral et social, l'existence et la légitimité des inégalités et des hiérarchies, la nécessité du travail et de l'effort, le respect de l'autorité et des institutions. Il est vrai que le *curriculum moral* [Musgrave, 1978] de l'école tend de nos jours à devenir un peu « honteux » et que le discours tant politique que pédagogique peut être tenté de dissimuler sous des formules générales une action éducative plus intégratrice que libératrice, plus soucieuse de maintien de l'ordre social que d'épanouissement des personnes...

Mais, qu'à l'école, on apprenne à vivre en société, à être un bon citoyen, un travailleur sérieux, est-ce vraiment un secret ? Sans doute, en décrivant le curriculum caché, ou simplement en introduisant cette notion, la sociologie de l'éducation oblige-t-elle à prendre conscience de l'importance et de la relative *unité* des apprentissages qui, sans figurer très explicitement dans les objectifs de l'enseignement, sont néanmoins régulièrement engendrés par l'école. Les hommes politiques, les parents, les gens d'école et, dans une moindre mesure, les autres adultes ont bien l'intuition qu'à l'école on forme aussi des femmes et des hommes pour une société, ce qui suppose non seulement l'acquisition d'une culture générale, puis d'une formation professionnelle, mais encore une *socialisation* au sens le plus général. Les enfants et les adolescents ne passent pas dix à vingt ans de leur vie à l'école sans que cela contribue à en faire des acteurs et des membres à part entière de la société globale et des principaux systèmes qui la composent.

N'est-ce pas d'ailleurs la signification de toute une série d'objectifs pédagogiques qui mettent l'accent, souvent en termes assez vagues, sur la nécessité d'apprendre à l'école l'effort, le travail bien fait, la persévérance, l'hygiène, la propreté, l'ordre, la politesse, le respect d'autrui, la discipline, le respect de l'autorité et des institutions, l'amour de la patrie ?

Il est vrai que ces objectifs sont très souvent formulés en termes idéalistes : on ne dit pas crûment qu'il s'agit d'adapter l'individu à la société. Au XIX^e siècle, dans la première moitié du XX^e siècle encore, on ne craignait pas d'affirmer que l'école devait former de bons citoyens, de bons patriotes, de bons travailleurs, voire de bons croyants. L'individu – surtout celui du peuple – était à l'évidence au service de la nation. De nos jours, on s'exprime de façon plus personnaliste, en empruntant volontiers à la psychologie des idées telles que le développement, l'épanouissement personnel, l'identité, l'autonomie, la créativité, le goût et la capacité de communiquer et de coopérer. On affirme la prééminence de la personne, on nie la contradiction possible entre les besoins



individuels et les exigences de la société. À ce niveau utopique, qui n'engage guère le fonctionnement effectif du système d'enseignement, on peut faire comme si la société n'avait d'autre souci que d'assurer à chacun le plus grand bonheur individuel.

Cette *euphémisation* du curriculum moral n'autorise pas à le considérer comme réellement caché. L'apprentissage du métier de salarié, de citoyen, de consommateur d'agent ou de client des organisations est un enjeu important pour la société globale, en particulier pour ceux qui sont attachés à l'ordre social. Pour gérer ces apprentissages et s'assurer qu'ils vont dans le sens souhaité, la classe politique et l'opinion publique ne peuvent se passer complètement de représentations de ce que les élèves apprennent et doivent apprendre. En dépit de sa formulation vague, cette partie du curriculum n'échappe pas complètement à la conscience des acteurs sociaux.

En revanche, la prise de conscience de ces apprentissages est très inégale et reste souvent assez confuse. On peut être sûr que l'école prépare les élèves à leur vie d'adultes sans très bien savoir *comment* elle le fait, ni *en quoi* consiste exactement cette préparation. Lorsqu'on entend dire que les jeunes n'ont plus le « goût de l'effort » ou le « sens du sacrifice », qu'ils « vivent dans le présent et ne se soucient pas de l'avenir » ou qu'ils « n'ont plus aucun respect des institutions », on peut se demander si ces affirmations sont fondées. Et, si elles le sont, s'il est pertinent de mettre en cause l'école plutôt que d'autres instances de socialisation. Sans entrer dans ce débat, notons que le simple fait de mettre l'école en accusation, à tort ou à raison, revient à reconnaître que sa fonction de socialisation va bien au-delà de l'acquisition d'une culture générale ou d'un métier. En même temps, les gens qui accusent l'école le font de manière globale, ne sachant guère à quoi s'en prendre exactement, vitupérant à défaut le laxisme ou le gauchisme des enseignants. Autrement dit, la conscience des effets de socialisation de l'école est plus claire que celle des mécanismes qui les engendrent.

D'une certaine manière, la notion même de curriculum caché participe d'une vision très récente de l'école, proche de celle des constructeurs de *curricula* ou de taxonomies d'objectifs et, plus généralement, de tous ceux qui conçoivent avant tout l'école comme le lieu d'une action pédagogique rationnelle. Le curriculum caché apparaît alors le domaine du *non-dit*, de ce qui échappe à la formulation précise, même à s'en tenir aux objectifs « non cognitifs » ou « socio-affectifs ». Or, ce non dit n'existe qu'en fonction d'une exigence de rationalité et d'explicitation des finalités propre aux spécialistes de la didactique ou de l'évaluation. Les parents, les politiciens, l'homme de la rue se satisfont de formules plus vagues. Tout au long du XIX^e siècle et fort avant dans le XX^e, le débat sur les finalités de l'école s'est situé dans le registre de l'idéologie et de la morale plus que de la psychopédagogie. Dans ce registre, qui reste pertinent hors de cercles de spécialistes, le « dévoilement » du curriculum « caché » enfonce parfois des portes ouvertes... Du moins pour ce qui touche à l'éducation civique et morale, qui est dans le droit fil de la destination première de l'école élémentaire.





Pour construire une représentation réaliste du curriculum réel et de ses rapports au curriculum prescrit, peut-être faudrait-il renoncer à une opposition tranchée entre un curriculum manifeste et un curriculum caché, et envisager plutôt une *gradation continue* à l'intérieur du curriculum réel, allant du plus manifeste au plus caché sans solution de continuité : certains des apprentissages qu'il engendre de façon régulière sont parfaitement conformes à ceux que prescrit le curriculum formel ; d'autres apprentissages, à l'inverse, passent presque inaperçus, ne figurent dans aucun texte prescriptif et se font à l'insu tant des maîtres que des élèves. Entre ces extrêmes, il y a place pour une gradation continue d'apprentissages qui, sans être tout à fait absents du curriculum prescrit, n'y sont pas clairement formulés et ne sont pas associés explicitement à des moyens didactiques ou à des moments de l'horaire scolaire.

De toute façon aucun aspect de la socialisation, aussi caché soit-il, n'est définitivement à l'abri d'une théorisation naïve ou savante. Les sciences de l'éducation et le débat idéologique sur l'école contribuent à modifier graduellement la représentation des fins et des effets de l'enseignement. Le dévoilement du curriculum réellement caché de l'école n'entraînera pas sa disparition mais un débat, parfois une violente polémique, sur sa légitimité et son éventuelle prise en compte dans les formulations nouvelles des objectifs éducatifs et du curriculum formel. La rationalisation du curriculum ne passe pas en général par son épuration mais par la mise en ordre et l'étiquetage des apprentissages qu'il engendrait déjà, à l'insu de tous ou de beaucoup.

Mais y a-t-il vraiment, aujourd'hui, des apprentissages régulièrement engendrés par l'école dont il n'existerait aucune trace ni dans le curriculum formel, ni dans les finalités globalement assignées à l'instruction publique par le discours politique? Autrement dit, existe-t-il des apprentissages qui seraient strictement *clandestins*, dont la majorité des intéressés n'auraient aucune conscience ?

À notre sens, les aspects les mieux cachés du curriculum touchent moins aux valeurs et aux représentations qu'aux *systèmes de pensée* [Bourdieu, 1967] ou à l'*habitus*. Une approche anthropologique de l'école, comme lieu de vie et d'apprentissage par la pratique, est alors plus féconde qu'une analyse des contenus « idéologiques » de l'enseignement.

La formation d'un habitus et du sens commun

Il importe certes que les intentions de l'école figurent noir sur blanc dans un plan d'études détaillé ou soient affirmées plus vaguement dans le domaine de l'éducation morale, religieuse ou civique. Mais on ne peut parler d'un curriculum véritablement *caché* s'il s'agit seulement d'un curriculum moral



euphémisé ou idéalisé. La notion de curriculum caché, dans son sens strict, se réfère aux *conditions* et aux *routines* de la vie scolaire qui engendrent *régulièrement* des apprentissages méconnus, étrangers à ceux que l'école sait et déclare vouloir favoriser.

Jackson [1968], dans son livre *Life in Classrooms*, a identifié le curriculum caché aux *routines quotidiennes* qui, dans le fonctionnement de la classe et de l'établissement scolaire, font que les élèves apprennent, générations après générations, à vivre dans un environnement surpeuplé, à être constamment jugés par des professeurs ou des camarades ou encore à obéir à ceux qui détiennent le pouvoir. Eggleston [1977] s'inspirant de Jackson, identifie sept types d'apprentissages que favorise régulièrement le fonctionnement de l'école, sans qu'ils figurent pour autant dans les objectifs officiels de l'enseignement. Tentons de les résumer schématiquement.

À l'école :

1. on apprend à « vivre dans une foule », définie ici comme une concentration d'individus dans un espace relativement exigü, ce qui implique notamment une très faible intimité, la nécessité de vivre constamment sous le regard des autres ; on apprend donc aussi à s'isoler, à ignorer ou à tolérer les interruptions, à différer la satisfaction des désirs personnels ou à y renoncer : désir de parler au maître, ou à d'autres élèves, de se déplacer, de commencer ou d'interrompre une activité, d'obtenir de l'aide ou d'utiliser une ressource rare ;

2. on apprend parallèlement à tuer le temps, à attendre, à s'accoutumer à l'ennui et à la passivité comme une composante inévitable de la vie en classe. En un mot, on apprend la patience, et le désinvestissement qu'elle suppose : on supporte d'attendre parce qu'on s'accoutume à ne plus former, en classe, de projets dont la réalisation ne souffrirait aucun délai ;

3. on apprend à se prêter à l'évaluation d'autrui ; pas seulement celle du maître, mais aussi celle de ses camarades de classe. Chacun est évidemment soumis au jugement d'autrui bien avant d'aller à l'école et hors de l'école ; mais c'est un des lieux où il y est le plus exposé, sans pouvoir facilement s'y dérober. Il apprend donc à être évalué de la façon qui sert le mieux ses intérêts et protège le mieux sa tranquillité ;

4. on apprend aussi, à travers l'évaluation ou d'autres formes de renforcement, à satisfaire aux attentes du maître et des camarades, pour obtenir leur estime, leurs félicitations ou toute autre forme de récompense ;

5. on apprend à vivre dans une société hiérarchisée et stratifiée, donc à vivre comme normales et légitimes l'inégale distribution du pouvoir et l'existence d'individus ou de groupes de statuts différents ;

6. on apprend, d'entente avec les autres élèves, à contrôler, ou du moins à influencer, le rythme de travail scolaire et de progression dans le programme par diverses stratégies de diversion : poser de nouvelles questions, prétendre qu'on ne comprend pas, ne pas trouver son matériel ;

7. on apprend enfin à fonctionner dans un groupe restreint, à en partager et à en utiliser les valeurs et les codes de communication.



Ces sept points résument la liste d'Eggleston [1977, p. 110-113]. Sans doute n'est-elle pas exhaustive. Il importerait par exemple d'ajouter à la liste l'apprentissage :

- d'un *rapport au temps* à travers les horaires et le découpage du temps scolaire, l'expérience des échéances, des attentes, des rendements, des rythmes imposés par d'autres, de l'anticipation, de la régularité ;
- d'un *rapport à l'espace privé et public*, à travers l'intériorisation des distances convenables dans l'interaction sociale, des frontières invisibles à respecter [Hall, 1971] ;
- d'un *rapport aux règles et aux savoirs*.

Même complété, l'inventaire reste assez hétéroclite, juxtaposant des apprentissages divers, dont la portée est très inégale, tant durant la scolarité qu'au-delà. Une analyse plus rigoureuse du curriculum caché et des apprentissages qu'il produit reste à faire. Nous ne pouvons l'amorcer ici. Suggérons seulement qu'il serait opportun, avec les nuances requises, de distinguer dans le curriculum réel : d'une part, ce qui contribue à faire intérioriser des représentations, des croyances, des goûts, des idéologies, des modèles conscients et, d'autre part, ce qui induit une transformation de l'*habitus* comme système de schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action.

Dans le second cas, l'apprentissage est *doublement caché* : non seulement on méconnaît le rôle de l'école dans la formation de l'*habitus*, mais les schèmes qui le constituent restent eux-mêmes partiellement inconscients, fonctionnant à l'état purement pratique. Ainsi les schèmes qui gouvernent notre rapport au temps, à l'espace, aux autres, échappent-ils assez largement à notre conscience. Il en va de même pour l'apprentissage de la vie dans un environnement surpeuplé. Si les adultes sont capables de vivre dans une certaine promiscuité avec des inconnus, c'est en partie à leur expérience scolaire qu'ils le doivent. Lorsqu'on vit dans un immeuble où tout s'entend, lorsqu'on s'installe sur une plage ou dans un camping bondé, lorsqu'on travaille dans un atelier ou un bureau avec beaucoup d'autres personnes, lorsqu'on se fond dans une foule, au cinéma, dans un stade, dans les transports publics ou la cohue urbaine, on ne se doute pas que cette tolérance au contact avec autrui a été en partie acquise à l'école. Non seulement il n'y a aucune référence à un tel apprentissage dans le curriculum formel, mais les élèves n'ont pas conscience de cet aspect de leur *habitus*. On peut alors parler de curriculum caché au sens le plus fort de l'expression.

Pour aller au-delà de l'inventaire de Jackson et d'Eggleston, pertinent pour l'enseignement primaire, il faudrait analyser la formation des schèmes de pensée, du *sens commun*, ce qui pose des problèmes théoriques et méthodologiques encore plus ardues : comment saisir des apprentissages cachés, en particulier lorsqu'ils se manifestent essentiellement dans la *façon de penser* ? Avec Bourdieu, on peut considérer que, dans les sociétés scolarisées du moins : « ...les schèmes qui organisent la pensée d'une époque ne peuvent être compris complètement que par référence au système scolaire, seul capable de les





consacrer et de les constituer, par l'exercice, comme habitudes de pensée communes à toute une génération [Bourdieu, 1967, p. 371]. » Ou encore que : « Force formatrice d'habitudes, l'École pourvoit ceux qui ont été soumis directement ou indirectement à son influence non pas tant de schémas de pensée particuliers et particularisés, mais de cette disposition générale, génératrice de schémas particuliers susceptibles d'être appliqués en des domaines différents de la pensée et de l'action, que l'on peut nommer *habitus cultivé* [ibid, p. 373]. » Bourdieu illustre cette thèse abstraite par des exemples empruntés aux enseignements secondaires et universitaires. Parlant de Durkheim, il écrit :

«...il reste surprenant que, voyant dans l'apprentissage scolaire un des instruments les plus efficaces de l'intégration "morale" des sociétés différenciées, il ne s'aperçoive pas que l'École tend à assumer, de plus en plus complètement et exclusivement à mesure que les connaissances progressent, une fonction d'intégration logique. En effet, les individus "programmés", c'est-à-dire dotés d'un programme homogène de perception, de pensée et d'action, sont le produit le plus spécifique d'un système d'enseignement. Les hommes formés à une certaine discipline ou à une certaine Ecole ont en commun un certain "esprit", littéraire ou scientifique, normalien ou polytechnicien ; façonnés selon le même "modèle" (pattern), les esprits ainsi modelés (patterned) sont prédisposés à entretenir avec leurs pareils un rapport de complicité et de communication immédiates. [...] Si l'on admet que la culture et, dans le cas particulier, la culture savante, est, en tant que code commun, ce qui permet à tous les détenteurs de ce code d'associer le même sens aux mêmes paroles, aux mêmes comportements et aux mêmes œuvres, et, réciproquement, d'exprimer la même intention signifiante par les mêmes paroles, les mêmes comportements et les mêmes œuvres, on comprend que l'École, chargée de transmettre cette culture, constitue le facteur fondamental du consensus culturel comme participation à un sens commun, qui est la condition de la communication. Ce que les individus doivent à l'École, c'est d'abord tout un lot de lieux communs, qui ne sont pas seulement discours et langage communs, mais aussi terrains de rencontre et terrains d'entente, problèmes communs et manières communes d'aborder ces problèmes communs : les hommes cultivés d'une époque déterminée peuvent être en désaccord sur les questions dont ils discutent, mais ils s'accordent au moins pour discuter de certaines questions. Ce par quoi un penseur appartient à son époque, ce par quoi il est situé et daté, ce sont avant tout les problématiques obligées dans et par lesquelles il pense [ibid ; pp. 369-370]. »

Cette approche de la culture scolaire telle qu'elle est finalement intériorisée par les élèves a été développée à propos de l'enseignement secondaire ou universitaire. Il s'agit bien alors, au-delà de savoirs et savoir-faire particuliers, de former des catégories et des schèmes de pensée. Cette communauté d'*habitus* permet à ceux qui ont fait les mêmes études, appartiennent au même corps ou à la même Ecole, de se reconnaître et de communiquer. Trouve-t-on l'équivalent à l'école primaire ?

D'une certaine façon, puisqu'elle touche tous les élèves d'une génération, la culture enseignée à l'école primaire devrait permettre la communication à



l'intérieur d'une société politique par-delà les différences de conditions sociales et professionnelles. Quel est le rôle de l'école primaire dans la formation ou la transmission du sens commun ? Les maîtres contribuent évidemment à le faire intérioriser par les nouvelles générations du seul fait qu'ils sont, avec les parents, les adultes qui, dans notre société, passent le plus de temps avec les enfants et les adolescents. Cela ne signifie pas, *ipso facto*, que l'école est un lieu *spécifique* de formation du sens commun.

Un enfant qui, vivant dans notre société, ne fréquenterait pas l'école et ne recevrait pas une instruction équivalente, n'apprendrait probablement pas à écrire, peut-être pas à lire et à compter. Sans doute ignorerait-il tout des règles de grammaire et d'orthographe et saurait-il bien peu d'histoire, de géographie ou de science naturelle au sens où ces connaissances figurent dans le curriculum. Cet enfant penserait-il autrement ? Serait-il exclu du sens commun, dépourvu des schèmes et des catégories de pensée les plus largement partagés dans notre société ? Certainement pas, car le sens commun est diffus, il est investi dans la moindre pratique, la moindre interaction, le moindre objet, le moindre aspect de l'organisation sociale. La scolarisation n'est pas une condition nécessaire de la formation du sens commun, bien qu'il soit inscrit *aussi* dans les pratiques scolaires, dans les formes du travail et de l'évaluation, dans les rapports de pouvoir, dans l'aménagement de l'espace, dans l'emploi du temps, dans les modes de relation et de communication qui prévalent dans l'école. Dans la mesure où elle prend longuement en charge les enfants et les confronte à des problèmes intellectuels qu'ils ne rencontrent pas toujours ailleurs, l'école joue cependant un rôle majeur dans l'acquisition de certains aspects du *sens commun*, dans la formation des routines intellectuelles grâce auxquelles nous tenons pour acquises, évidentes, indiscutables de multiples facettes de la réalité et la façon de les décrire, de les organiser logiquement, de les transformer. En fait, ce que nous tenons pour évident résulte d'une construction partiellement arbitraire, puisque d'autres sociétés humaines, à partir des mêmes bases biologiques, construisent une autre vision du monde et d'autres façons de le penser. Mais le sens commun se définit justement par la *méconnaissance* de cet arbitraire, la certitude que notre façon de voir le monde et de définir la réalité est la seule possible, ou en tout cas la seule sensée.

L'apprentissage du sens commun est peut-être la composante la mieux cachée du curriculum caché, d'autant mieux cachée qu'elle nous crève les yeux. Le maître a-t-il conscience d'amener les enfants à partager le sens commun, les schèmes et les catégories fondamentales de pensée qui ont cours dans notre société ? Sans doute s'en rend-il compte de temps à autre, en particulier lorsqu'il est confronté à des enfants qui manifestent suffisamment de « déraison », voire de « folie », pour lui faire entrevoir, fugitivement, que le sens commun ne va pas de soi. Mais il est rare que le maître organise explicitement son action pour affermir le sens commun de ses élèves, sauf peut-être dans les petits degrés. Dès 8 ou 9 ans l'enfant paraît avoir assez de « bon sens » pour fonctionner normalement dans une classe. Le maître se préoccupe plutôt d'utiliser cet acquis pour l'investir dans des activités d'apprentissage, l'acquisition de savoirs

ou de savoir-faire spécifiques qui prennent appui, sans doute, sur le sens commun, la logique naturelle, des schèmes généraux de pensée, mais qui visent l'accumulation d'un capital culturel spécifique. En définitive, *l'apprentissage du sens commun fait partie de l'apprentissage du métier d'élève*. On peut en dire autant de la plupart des apprentissages favorisés par le curriculum caché. Ce qui ne les empêche pas d'avoir des effets au-delà de la scolarité, effets pertinents du point de vue de l'intégration sociale au sens le plus large.

Apprendre le métier d'élève

Pour saisir l'unité des apprentissages plus ou moins cachés, on pourrait s'en tenir à deux observations principales :

– la classe est un milieu de vie particulier, un groupe restreint relativement stable inséré dans une organisation bureaucratique. Les expériences antérieures à la première scolarisation préparent en partie à vivre dans ce milieu. Pour le reste, il faut apprendre « sur le tas » ; au fil des mois, puis des années, l'élève acquiert les savoirs et le savoir-faire, les valeurs et les codes, les habitudes et les attitudes qui en feront le parfait « indigène » de l'organisation scolaire, ou du moins qui lui permettront d'y survivre sans trop de frustrations, voire d'y vivre bien parce qu'il en a compris le bon usage. À l'école, on apprend le *métier d'élève* ;

– l'apprentissage de la vie dans un groupe restreint et dans une organisation bureaucratique prépare aussi, au-delà de la scolarisation, à vivre et à fonctionner dans d'autres organisations, que ce soit comme travailleur, comme client, comme malade, comme justiciable, comme usager, ou à vivre dans d'autres groupes restreints. Ce qu'un adulte vit n'est pas la stricte reproduction de son expérience scolaire, mais cette expérience est en partie transposable à d'autres types de groupes ou d'organisations. En ce sens, l'école prépare à la vie au moins autant à travers l'*habitus* d'acteur social qu'elle forme qu'à travers les qualifications et les connaissances qu'elle permet d'acquérir.

Ces deux types d'apprentissages ne s'opposent pas, même si les uns concernent la vie d'élève, les autres, la vie d'adulte, car c'est en apprenant son métier d'élève qu'on apprend aussi son métier de citoyen, d'acteur social ou de salarié. Métier n'est pas pris ici sous l'angle des qualifications académiques ou professionnelles, mais des « disciplines » qui permettent de s'acquitter d'une tâche productive au sein d'une organisation, avec ce que cela suppose de contraintes, de délais, de visibilité, de respect des normes quant aux ressources à employer, aux techniques à mettre en œuvre, aux autorités à consulter à chaque étape d'un travail.

C'est à la première catégorie d'apprentissages que nous allons maintenant nous intéresser de plus près, car ils nous ramènent plus directement aux

normes d'excellence et à l'évaluation. On ne peut en effet rien comprendre à l'enseignement si l'on oublie que la période de scolarité n'est pas seulement un passage, une préparation à la vie, mais un *moment de la vie* elle-même, qui a déjà pour cadre une organisation complexe. Réussir à l'école, c'est d'abord apprendre les *règles du jeu* !

Tout groupe social un peu durable et organisé construit sa propre culture, autrement dit un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de règles, de valeurs, de croyances, de représentations partagées qui contribuent à affermir l'identité collective et le sentiment d'appartenance de chacun et à permettre le fonctionnement stable du groupe ou de l'organisation. Lorsqu'on devient membre d'un groupe ou d'une organisation, on est conduit à en assimiler la culture pour en devenir membre à part entière. Cet apprentissage peut se faire au gré de l'expérience, en quelque sorte par la pratique, le nouveau membre du groupe ou de l'organisation découvrant peu à peu ce qu'il convient de faire dans chaque situation, éventuellement au prix de certains tâtonnements. Il arrive aussi que l'organisation ou le groupe prenne en charge la formation ou l'initiation des nouveaux membres, sous des formes très différentes selon qu'il s'agit d'une entreprise, d'un parti politique, d'un club très fermé, d'une association sportive, d'un gang ou d'une secte religieuse.

Lorsqu'on parle de *culture hospitalière* ou de *culture carcérale*, on désigne sans ambiguïté la culture partagée par les gens de l'hôpital ou de la prison. Lorsqu'on dit *culture scolaire*, on ne désigne pas d'ordinaire l'équivalent pour les gens d'école, mais des savoirs et savoir-faire, des habitudes et des attitudes *qui n'appartiennent pas en propre à l'école ou aux gens d'école*. La définition de la culture scolaire dépasse le système d'enseignement, même s'il est le lieu privilégié non seulement de sa transmission, mais de sa mise en forme.

L'attention portée au curriculum formel empêche souvent de voir que, comme les autres organisations, *l'école secrète sa culture interne*. C'est aussi parce qu'il n'y a, du moins pour les élèves, pas de démarcation nette entre la *culture à enseigner*, qui s'incarne dans le curriculum, et la *culture de l'organisation* lorsqu'elle est aux maîtres et aux élèves ce que la culture hospitalière est aux patients, la culture carcérale aux détenus, la culture judiciaire aux justiciables. Il n'y a pas de démarcation nette parce que ce que les élèves doivent apprendre en vertu des objectifs généraux de l'enseignement recouvre en partie ce qu'ils doivent apprendre pour tenir pendant neuf ans ou davantage leur rôle dans l'organisation scolaire, pour y faire convenablement leur « métier ». Prenons trois exemples.

- Apprendre à lire et à écrire sont des objectifs fondamentaux de l'enseignement primaire dans tous les pays, mais ce sont aussi des conditions de participation à la suite de la scolarité : un élève qui ne sait ni lire ni écrire ne peut, au-delà de 7 ou 8 ans, jouer « correctement » son rôle, alors que la part de la communication écrite va croissant dans le travail scolaire. Un élève de 10 ans qui ne sait ni lire ni écrire est un « inadapté scolaire » même s'il est parfaitement docile, sage, propre, ordonné, communicatif, pacifique. Tout simplement parce

que, privé de ce savoir-faire de base, il ne pourra accomplir le quart du travail qu'on lui demande, faute de pouvoir comprendre seul ce qu'on attend de lui.

- De même la construction du nombre, la maîtrise des opérations arithmétiques, du système métrique, de la logique des ensembles et des relations sont des ressources constamment réinvesties, non seulement en mathématiques mais dans de multiples tâches scolaires, en français, en géographie, en sciences, en histoire, en activités créatrices et dans de multiples moments d'organisation de la vie collective.

- On insiste beaucoup, depuis une vingtaine d'années, sur la nécessité d'*apprendre à apprendre*, ce qui suppose notamment la capacité de former un projet, d'organiser son travail, d'identifier des sources d'information et de s'en servir. Celui qui, au sortir de l'école, a appris à apprendre aura quelques atouts supplémentaires dans sa vie d'adulte, chaque fois qu'il se trouvera devant un problème qui exige l'acquisition de compétences qu'il n'a pas. Mais il est évident que, si un élève « apprend à apprendre » avant sa dernière année de scolarité, c'est autant de gagné pour ses maîtres successifs, qui pourront lui laisser plus d'autonomie et se consacrer à d'autres tâches. Ici encore, c'est un apprentissage à double face.

À ces trois exemples pris dans le domaine des savoirs et savoir-faire à dominante cognitive, on pourrait ajouter bien entendu tous ceux qui relèvent du curriculum moral ou des objectifs dits parfois « non cognitifs » : ordre, propreté, politesse, serviabilité, esprit de coopération, respect de la propriété, non-violence. Tous ces apprentissages sont à la fois requis par l'école et au-delà de l'école. Ce qui apparaît, en première analyse, transmission par l'école d'une culture définie en dehors d'elle et qu'on lui a donné mandat d'inculquer est passible d'une autre interprétation : assimiler le curriculum, c'est devenir *l'indigène de l'organisation scolaire*, devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière.

Le fonctionnement de l'organisation scolaire n'exige pas cependant, loin de là, que tous les élèves assimilent l'ensemble du curriculum et fassent preuve dans tous les domaines d'un niveau élevé d'excellence. Seuls certains des apprentissages prévus par le curriculum formel ont une importance vitale dans le fonctionnement de l'organisation. Et encore peut-elle, par le jeu de la sélection, écarter les élèves qui n'auraient pas suffisamment appris leur « métier » des degrés ou des filières où « ils n'auraient pas leur place ».

S'il n'y a pas de démarcation nette entre la culture scolaire et la culture de l'organisation scolaire, il n'y a pas non plus recouvrement absolu. Il est plus juste de parler d'une intersection, d'un ensemble d'apprentissages qui correspondent à *la fois* aux objectifs et aux contenus du plan d'études et aux exigences fonctionnelles pour l'organisation scolaire. En dehors de cette intersection, on trouve deux ensembles disjoints :

- d'une part, l'ensemble des composantes du curriculum formel dont l'assimilation n'a pas pour l'organisation scolaire une importance cruciale, parce qu'elles ne font l'objet d'aucune évaluation formelle, parce que l'absence



d'apprentissages n'entrave pas le travail scolaire. On pensera évidemment aux disciplines peu sélectives, comme l'éducation physique ou artistique, et aux disciplines dans lesquelles la construction des connaissances est peu cumulative, si bien qu'un défaut d'apprentissage dans les degrés précédents ne nuit guère à la scolarité ultérieure ;

– d'autre part, des éléments de culture qui, aussi fonctionnels soient-ils pour l'organisation, n'ont pas d'équivalent dans le curriculum formel. Ici, il est difficile d'identifier de grands domaines d'apprentissage qui importeraient aux maîtres et à l'organisation scolaire mais seraient totalement absents du curriculum formel. Dans tout ce qui concerne les méthodes de travail et la discipline, les exigences propres à l'école peuvent toujours être justifiées en fonction d'objectifs éducatifs généraux. Il est évident cependant que l'école attache davantage de prix à l'ordre et à l'effort qu'à l'esprit critique ou à la créativité. Elle peut se passer de ces derniers apprentissages, voire s'accommoder fort bien d'élèves dociles et dépourvus d'imagination. En revanche, il est vital pour la plupart des enseignants d'obtenir de leurs élèves, à court terme, ordre et application dans leur travail scolaire.

Cette analyse nous amène à prendre quelque distance par rapport à l'image d'une ECOLE entièrement régie par la volonté de transmettre efficacement la culture qu'on lui a donné mandat de transmettre. Comme organisation, l'école a ses propres enjeux culturels. À son échelle, chaque établissement tend aussi à transmettre une culture qui lui est propre. Et c'est vrai encore de chaque maître, à l'intérieur de sa classe. C'est pourquoi l'*excellence scolaire*, abstraitement définie comme l'*appropriation du curriculum formel*, s'identifie plutôt, en pratique, à l'*exercice qualifié du métier d'élève*. L'évaluation informelle consiste donc, pour une large part, à s'assurer que l'élève apprend et exerce son métier convenablement. Cela n'est évidemment pas indépendant d'une certaine maîtrise des savoirs et savoir-faire inscrits au plan d'études. Mais cette maîtrise épouse les formes et les contenus d'un travail scolaire qui est toujours, jusqu'à un certain point, détaché de ses finalités éducatives, transformé en un ensemble de routines, à l'exemple de toute activité régulière dans une organisation bureaucratique.

Le travail scolaire comme ensemble de routines

Nous avons déjà souligné, à propos de l'articulation du curriculum en degrés successifs, la tendance du maître à infléchir son enseignement dans le sens des attentes explicites ou implicites des enseignants qui recevront ses élèves. C'est une des façons d'interpréter le curriculum formel en fonction des impératifs de l'organisation et de la pratique pédagogique. Nous n'y reviendrons pas ici. Nous insisterons davantage sur la culture interne à une classe, sur les exigences propres à un maître. Dans la mesure où les maîtres se ressemblent et





vivent les mêmes contraintes, il y a d'une classe à l'autre des points communs. Il y a aussi des différences. Au cours de sa carrière un élève doit donc, chaque année, s'adapter non seulement à un programme nouveau mais encore à la culture d'un nouveau groupe, aux exigences d'un nouveau maître, à un nouveau style d'autorité, à un nouveau genre d'activités et de travail scolaire. Lorsqu'une équipe de maîtres prend en charge une filière composée de plusieurs degrés consécutifs, on peut s'attendre à une certaine unité des méthodes de travail, de la conception de l'enseignement. Dans les écoles où les enseignants travaillent de façon strictement individuelle, le hasard de la formation des classes fait qu'un élève peut suivre sa scolarité avec une relativement grande continuité ou, au contraire, vivre des expériences très contrastées, passant d'un maître expérimenté à un débutant, d'une pédagogie très traditionnelle à une pédagogie plus active, d'une classe où on écrit tout le temps à une classe où on discute sans arrêt.

En toute rigueur, pour situer les exigences et les pratiques d'évaluation d'un maître, il faudrait reconstituer l'organisation d'ensemble du travail scolaire dans sa classe. À partir des observations dont nous disposons, nous nous limiterons à esquisser un inventaire d'*activités de routine*, qui alternent selon des rituels et des règles variables d'une classe à l'autre, et dont le poids dans l'horaire ou l'importance symbolique dépendent des options pédagogiques du maître.

Dans une classe primaire genevoise, le maître et ses élèves passent ensemble vingt-six heures par semaine, trente-neuf semaines par an, soit un peu plus de mille heures dans l'année. Dans l'abstrait, ces heures sont consacrées à l'étude du programme. Concrètement, elles se répartissent en « plages » affectées à des disciplines différentes, mais aussi en moments divers quant à la forme du travail scolaire. Nous distinguerons les principaux, en tentant d'identifier pour chacun les caractéristiques d'un *bon travail*, autrement dit les normes d'excellence propres, au moins en partie, à cette modalité particulière du travail scolaire, normes dont le maître n'a d'ailleurs pas toujours en tête une formulation explicite :

1. Les moments d'évaluation formelle

Ils recouvrent les activités les plus explicitement soumises à un jugement d'excellence. *Bien travailler* consiste alors à :

- prendre le travail au sérieux, faire de son mieux ;
- travailler assez vite et de façon organisée, de sorte à répondre à toutes les questions ;
- résoudre les problèmes, donner des réponses justes, faire correctement le travail demandé ;
- soigner la présentation et l'orthographe.

2. Les devoirs à domicile

Comme leur nom l'indique, se font en principe hors de la classe, mais ils y sont préparés et contrôlés ; ils sont censés prolonger ou préparer directement le travail fait à l'école. *Bien travailler* consiste alors à :



- faire soi-même ses devoirs, sans les copier sur autrui ni se faire aider au-delà d'une limite raisonnable par ses parents ou un camarade ;
- s'organiser sur l'ensemble de la semaine pour répartir son effort et tenir les échéances ;
- faire complètement et correctement le travail ;
- soigner la présentation et l'orthographe ;
- subir avec succès le contrôle systématique ou épisodique des devoirs, qu'il s'agisse de la correction des exercices ou de petits contrôles sans notes.

3. Les exercices individuels

Même dans les classes les plus actives, où l'on pratique le travail par projets, en équipes, les élèves passent une partie de leur temps à faire des exercices figurant dans leur livre ou leur brochure, dans un fichier ou dans les stencils proposés par le maître. Dans les classes plus traditionnelles, les exercices individuels occupent une grande partie du temps scolaire. *Bien travailler* consiste à :

- lire attentivement les consignes ;
- se mettre au travail rapidement sans poser de questions inutiles ;
- faire tous les exercices demandés dans le temps imparti ;
- les faire complètement et correctement ;
- soigner la présentation et l'orthographe.

4. Les tâches discursives moins structurées

Il s'agit de rédiger des textes, de préparer des conférences, des monographies ou des dossiers sur un thème libre ou imposé. *Bien travailler* consiste à :

- prendre des initiatives là où le maître les encourage ;
- s'investir personnellement dans le travail, à en faire plus que le minimum décent ;
- faire montre d'un minimum d'originalité, d'une certaine imagination ;
- manifester un souci de cohérence dans la construction du texte ou de l'exposé ;
- aller au bout de la tâche entreprise ;
- intéresser le maître et les autres élèves ;
- soigner l'expression, la présentation, l'orthographe s'il s'agit d'un texte.

5. Les situations de recherche

Les enseignants acquis aux méthodes actives placent les élèves devant un problème ou une énigme qui n'appelle pas *une* réponse juste, mais une démarche de réflexion individuelle ou collective. *Bien travailler* consiste alors à :

- s'intéresser au problème et manifester l'envie de le résoudre ;
- faire preuve d'imagination et de curiosité ;
- travailler avec méthode et persévérance, sans abandonner en cours de route ;
- exprimer avec sûreté et précision les hypothèses et les solutions dégagées.



6. La participation aux leçons et discussions collectives

Ce sont les moments où le maître anime l'ensemble du groupe-classe, soit pour expliquer une notion, introduire un travail, soit pour susciter un échange à propos d'un problème, d'un événement, d'un projet. *Bien travailler* consiste alors à :

- manifester de l'intérêt pour le thème traité ou discuté ;
- écouter attentivement le maître ou les autres élèves et tenir compte de ce qu'ils disent ;
- intervenir activement dans la conversation lorsqu'une participation est sollicitée par le maître ;
- demander la parole, ne pas prendre trop de place ;

7. Le travail en sous-groupes

Le maître invite parfois les élèves à coopérer à deux ou trois à l'accomplissement d'une tâche commune, qui peut être la même pour tout le monde ou varier d'un sous-groupe à l'autre. Cette tâche peut consister à faire collectivement des exercices qu'à d'autres moments ou dans d'autres classes on ferait individuellement. Mais certains maîtres s'efforcent d'inventer des tâches qui exigent la coopération de plusieurs élèves, qui les incitent à se mettre d'accord sur une démarche, à se partager le travail puis à mettre en commun et à vérifier les apports de chacun pour arriver au résultat final. *Bien travailler* consiste alors à :

- s'investir dans les aspects intellectuels de la tâche ;
- jouer le jeu du travail d'équipe, sans faire cavalier seul, sans prendre le pouvoir, sans susciter de conflit ;
- faire une part équitable au travail de réflexion et de réalisation.

Cet inventaire ne couvre pas tous les types d'activités. Nous avons renoncé notamment à inclure les activités créatrices, les travaux manuels, le théâtre ou le sport parce que, dans ces domaines, les normes d'excellence ne sont pas propres au travail scolaire, même si elles sont adaptées à l'âge des élèves.

Pour le maître, au jour le jour, le bon élève n'est pas seulement celui qui maîtrise bien le curriculum. C'est aussi, et peut-être d'abord, celui qui s'investit dans les activités proposées ou imposées et en respecte les règles. Ces dernières touchent évidemment à la valeur proprement intellectuelle du travail fourni, à son exactitude dans les tâches de précision, à sa correction dans les tâches qui appellent le respect de normes, à sa validité dans les tâches qui appellent des réponses justes, à son originalité dans les tâches créatives. Mais à ces critères d'excellence s'en ajoutent souvent d'autres :

- le respect des conventions et des normes de présentation, d'écriture, de mise en pages, de correction. Tout travail écrit exige, surtout à l'école, qu'on y « mette les formes ». Certains maîtres sont intransigeants sur ce point, d'autres moins, mais aucun n'est indifférent à ces aspects formels ;
- le respect des règles de coopération et de communication. Le travail scolaire n'est pas un travail solitaire, il est destiné au maître, parfois aux parents





ou aux autres élèves, il se déroule au sein d'un groupe dont le fonctionnement dépend de la discipline de chacun. La façon de faire importe autant que la qualité du travail : silence, rapidité, organisation, visibilité, propreté, calme, précision et politesse dans l'expression, respect du travail des autres ;

– l'implication dans la tâche : intérêt, persévérance, effort, participation.

Soulignons l'imbrication entre l'excellence et la conformité à des conventions graphique, linguistique ou mathématique, mais aussi à des normes morales, dans la relation avec les autres et face aux tâches proposées.

Un travail pas comme les autres

Le travail scolaire n'est pas comme les autres parce qu'il n'a pas d'utilité immédiate visible, au sens où ce qu'il produit rendrait service à quelqu'un, réglerait un vrai problème ou enrichirait un patrimoine. Sa principale raison d'être est en principe de favoriser ou de consolider des apprentissages. En pratique, il a encore pour fonction d'occuper et de discipliner les élèves. Mais cela ne suffit pas à lui donner un sens. Depuis Claparède on parle d'*éducation fonctionnelle*, depuis Ferrière les courants d'*école active* s'efforcent de susciter des activités qui ont pour moteur un projet personnel, depuis Freinet le mouvement d'*école moderne* s'efforce de faire du travail scolaire un travail créateur et utile. Mais dans l'école primaire publique, ces courants ne sont pas majoritaires, même si, dans beaucoup de classes, on s'efforce de préserver des moments où le travail n'est pas une contrainte arbitraire, mais la conséquence d'un choix personnel.

La plupart des tâches scolaires sont imposées par le maître. Dans le meilleur des cas leur intérêt intrinsèque ou leur aspect ludique suffit à soutenir l'activité. Souvent, le travail n'est consenti que pour s'assurer des avantages ou s'éviter des désagréments. Il se rapproche à cet égard des tâches professionnelles les plus alimentaires, accomplies sans joie et sans implication personnelle par des praticiens qui cherchent surtout à s'assurer un revenu. Le travail scolaire ne procure aucun revenu monétaire, mais il garantit dans l'immédiat l'approbation des adultes et, peut-être, à plus long terme, la réussite scolaire. *Faire du bon travail, à l'école, c'est bien faire un travail qu'on n'a pas choisi et auquel on ne prend pas nécessairement beaucoup d'intérêt.*

Le caractère répétitif des tâches scolaires ne contribue pas à en accroître l'intérêt. Lorsqu'ils découvrent une activité nouvelle, beaucoup d'élèves manifestent de la curiosité. Les premières additions, les premières multiplications, les premières mesures d'aires, les premières constructions de rectangles, les premières recherches dans le dictionnaire, les premiers exercices sur le conditionnel mobilisent même les élèves habituellement passifs. À ce moment-là, ils ont l'impression de découvrir et d'apprendre quelque chose. Mais l'intérêt s'émousse, tant l'école a le secret de la répétition et du *drill*. Certains maîtres



font, il est vrai, des efforts considérables pour varier les situations et les tâches, pour créer un effet de surprise, pour insérer des opérations de routine dans le cadre de problèmes nouveaux. Mais tous les enseignants ne se donnent pas autant de mal. Dans beaucoup de classes, les exercices sont très stéréotypés : opérations et problèmes à la chaîne, phrases à analyser et à transformer, exercices à trous, mises en correspondance, constructions de classements, recherches de multiples ou de diviseurs, formes verbales à compléter ou à transformer, figures à construire. Tous les exercices sont différents dans leur détail, mais ils ont la même forme et donnent rapidement une impression de déjà vu. *Faire du bon travail, à l'école, c'est faire son travail même lorsqu'il est répétitif et ennuyeux.*

C'est aussi l'art de bien faire un travail extrêmement *fragmenté*. Les pédagogies du projet, des situations mathématiques, des activités-cadres s'efforcent de proposer des entreprises de plus longue haleine : conduire une recherche mathématique, monter une expérience scientifique, éditer un journal, construire une maquette, faire une enquête, organiser une exposition, préparer un spectacle. La réalisation d'un projet peut alors s'étaler sur plusieurs jours ou plusieurs semaines, et elle ne prend fin que lorsque le projet est réalisé. Cela n'exclut pas des moments de travail assez fastidieux : le dépouillement d'une enquête est une opération très laborieuse ; dans la préparation d'un spectacle, les répétitions et la mise au point sont très exigeantes ; en organisant une exposition publique, on s'impose beaucoup de contraintes dans la présentation et l'écriture. Du moins ces tâches participent-elles à un projet d'ensemble qui leur donne une justification.

Beaucoup de tâches n'ont pas cette ampleur et ne s'inscrivent pas dans un projet à long terme. Elles sont données pour quelques minutes, pour une demi-heure, pour deux heures. Souvent d'ailleurs il s'agit d'une *série* d'exercices plus ou moins disparates. Une fois qu'ils sont faits et corrigés, on n'en parle plus et on passe à l'activité suivante. Ce fractionnement tient dans une large mesure à l'existence d'un horaire hebdomadaire. Dans l'enseignement primaire, il n'est pas imposé par la division du travail entre professeurs spécialisés, comme c'est le cas dans le secondaire. On se réfère plutôt à la nécessité d'équilibrer l'emploi du temps, de faire alterner travail intellectuel et travail manuel, tâches individuelles et activités collectives, moments de jeux et moments plus austères, langue maternelle et mathématiques, temps forts et temps faibles. Cette volonté d'équilibre, réaliste en regard des capacités d'attention des élèves de 6 à 12 ans, peut aboutir à l'adoption d'un horaire rigide. Il a été longtemps imposé par l'administration scolaire. Désormais le maître peut l'établir à sa guise à condition de respecter la répartition prescrite entre les diverses disciplines. Certains maîtres prennent beaucoup de liberté par rapport à l'horaire affiché et se laissent guider par les occasions, par ce qu'apportent les élèves, par les rebondissements du travail en classe. D'autres, au contraire, respectent l'horaire à la lettre, interrompent les activités engagées et en commencent d'autres « parce que c'est l'heure ». Ils s'efforcent alors de calibrer le travail scolaire pour qu'il occupe exactement le temps disponible, quinze minutes pour des opérations ici,

vingt-cinq minutes là pour trois exercices de conjugaison, une heure quinze ailleurs pour une composition française. Ce découpage a pour conséquence une extrême *fragmentation* du travail scolaire, avec une alternance rapide de phases de mise en route, de travail intensif, de rangement, de transition vers une autre activité. *Faire du bon travail, à l'école, c'est s'investir dans ces tâches fragmentaires*, accepter de construire un losange de 8 h à 8 h 30, de répondre à des questions sur un texte de 8 h 30 à 9 h 05, de chanter de 9 h 05 à 9 h 20, de prendre ensuite une récréation, de faire une recherche sur les homonymes de 9 h 40 à 10 h 10, de faire ensuite dix minutes de calcul mental, puis trente minutes de lecture suivie. Ce *coq à l'âne* permanent exige non seulement des compétences minimales dans chaque domaine, mais la capacité de les mobiliser en quelques minutes. Certains élèves lents ou distraits donnent souvent l'impression de commencer à comprendre ce qu'il faut faire au moment où les plus rapides ont presque terminé et où le maître s'apprête à annoncer une nouvelle activité...

Faire du bon travail, à l'école, c'est encore raisonner, écrire, calculer, dessiner, s'exprimer, lire en restant constamment sous le regard du maître et parfois des autres élèves. Certains professionnels sont habitués à travailler devant un public qui suit pas à pas leurs essais et leurs erreurs. Dans beaucoup de métiers, les praticiens ne supporteraient pas qu'on les observe en permanence. Ils livrent un produit fini, le mode de production restant en partie leur domaine réservé. En classe, le travail d'un élève est constamment visible. Le maître peut regarder par-dessus son épaule, lui demander d'apporter son cahier, intervenir dans son travail, formuler une proposition sans laisser à l'élève le temps de réfléchir, anticiper une erreur qu'il n'a pas encore commise, le mettre en demeure de choisir ou d'avancer plus vite qu'il ne le peut. En général armé de bonnes intentions, le maître entre néanmoins sans cesse dans la « sphère personnelle » des élèves.

On le voit, *faire du bon travail, à l'école, c'est faire un travail non rétribué, largement imposé, fragmenté, répétitif et constamment surveillé.* On peut concevoir que, dans ces conditions, l'énergie des élèves ne soit pas constamment investie dans la recherche de la plus grande excellence possible. Le rôle du maître est de mettre les élèves au travail et de maintenir leur implication dans la tâche en dépit de la fatigue, de l'envie de faire autre chose, de l'ennui ou du manque de sens, pour l'élève, de certaines activités. Mais ce contrôle sur l'engagement dans le travail scolaire se double d'un contrôle exercé sur sa qualité, sur le degré d'excellence qu'il manifeste. C'est le rôle principal de l'évaluation informelle que le maître pratique au jour le jour.

3

Scolarisation et sens des savoirs : de l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien¹

Sans instruction, point de salut. Ce credo sous-tend le développement de la scolarisation au cours des siècles passés, avec son aboutissement au XIX^e siècle : *l'institution de la scolarité obligatoire*. Depuis, la scolarisation s'est étendue sans discontinuer : l'obligation scolaire est passée dans les faits, la durée de la scolarité obligatoire s'est accrue, l'enseignement pré-obligatoire s'est développé, les formations post-obligatoires se sont multipliées et allongées. Dans les années cinquante-soixante, la foi dans l'instruction a connu une nouvelle flamme : il ne suffisait plus de donner à tous un *minimum* d'instruction garantissant son intégration économique et civique ; il fallait favoriser l'accès du plus grand nombre au niveau *maximum* d'instruction. Les uns voulaient « investir en hommes », « puiser dans les réserves d'aptitudes » pour assurer la relève des cadres et la qualification croissante de la main-d'œuvre, bref la croissance économique. D'autres parlaient d'égalité des chances, d'accès de tous à la culture. Les politiques de démocratisation de l'enseignement ont dû alors leur succès, mais aussi leur ambiguïté, aux stratégies convergentes, pendant une décennie, de la gauche égalitaire et de la droite moderniste. Ces forces se sont passagèrement alliées pour soutenir les réformes de l'école moyenne, l'allongement de la durée des études, le développement de nouvelles filières post-obligatoires, la mise en place de pédagogies de compensation ou de soutien visant à prévenir l'échec scolaire [Hutmacher, 1982, 1984 ; Perrenoud, 1978 b].

1. Paru dans la *Revue suisse de sociologie*, n° 2, 1985, p. 213-226.

Moins de dix ans après les premiers chocs de la crise, ces politiques généreuses sont mises en question [Girod, 1981]. Elles n'ont pas tenu toutes leurs promesses égalitaires : les taux de scolarisation postobligatoire et universitaire ont spectaculairement augmenté dans la plupart des pays développés, l'inégalité entre filles et garçons a fortement diminué, mais les écarts demeurent entre classes sociales ou groupes ethniques et les inégalités régionales ne se sont pas résorbées. Les gestionnaires de la croissance sont eux aussi déçus : la planification de l'éducation n'a pas réussi à contrôler les flux, à diriger les nouvelles générations vers les filières correspondant aux « besoins de l'économie ». La structure des qualifications au sortir de l'école ne correspond que d'assez loin aux emplois vacants sur le marché du travail. Une fraction des jeunes est surqualifiée par rapport aux postes disponibles. D'autres n'ont pas une formation suffisante pour se reconvertir sur un marché du travail qui se rétracte. D'autres encore passent directement de l'école au chômage. Il n'en faut pas davantage pour alimenter un discours apocalyptique sur la crise de l'école, sur sa faillite, sur son laxisme, sur l'abandon des savoirs, des disciplines, du travail, des « vertus républicaines ». *Back to basics* est le slogan qui fait fortune aux États-Unis. En France, les socialistes au pouvoir tiennent le même discours. Dans tous les pays industriels, gauche gestionnaire et droite modérée réaffirment l'importance des savoirs, de l'instruction, de la formation initiale et continue.

Il y a dix ou vingt ans, on redécouvrait les méthodes actives, les pédagogies nouvelles, l'importance du développement, du plaisir d'apprendre. Il s'agissait d'apprendre à apprendre, voire d'apprendre à être. Aujourd'hui, Milner [1984], pour mieux réinventer l'école laïque et obligatoire, caricature les pédagogies novatrices. On écrit aux « parents des futurs illettrés », on dénonce le nouveau « massacre des innocents », la « destruction de l'université », le complot pour « rendre les enfants idiots »... Ce retour du balancier, qui n'est pas sans intérêt, ne devrait pas masquer une constante : la formidable insistance des sociétés contemporaines sur la formation scolaire et l'acquisition des savoirs. De 2 ou 3 ans à 16 ou 18 ans, que font les enfants et les adolescents dans notre société ? Ils vont à l'école, sous la pression de leur entourage lorsque ce n'est pas sous le coup de l'obligation légale [Felder, 1984]. Pendant neuf ans au moins, de plus en plus souvent pendant douze à quinze ans ou davantage, les jeunes passent vingt à trente heures par semaine en classe, trente à quarante semaines par an. Il se peut que le travail scolaire ne soit pas d'une efficacité sans reproche – il y a une certaine disproportion entre les heures investies et les acquis d'une fraction des élèves –, mais il est absurde de prétendre qu'on a abandonné la transmission des savoirs au profit du développement personnel ou du plaisir du moment. Les pédagogies ont évolué, elles sont moins basées sur la contrainte directe et les sanctions, elles font davantage de place à l'expression des élèves. Mais elles restent, dans la majorité des classes, *centrées sur les acquisitions cognitives*. La crise économique et certaines désillusions politiques ou pédagogiques nourrissent un discours critique qui feint de découvrir l'inefficacité relative des systèmes scolaires et l'interprète fallacieusement en termes d'abandon des savoirs. La réalité, c'est que les jeunes ont dans notre société une



identité principale : ce sont des *élèves*, dont le métier est d'apprendre. S'ils n'apprennent pas tous aussi vite et aussi bien que les adultes le voudraient, ce n'est pas parce qu'on aurait massivement renoncé à leur inculquer les savoirs. C'est peut-être parce que le sens de ces savoirs n'est pas assez convaincant.

Le savoir obligatoire

Dans toutes les sociétés connues, la transmission de certains savoirs importe aux adultes soucieux de préparer les enfants à leur succéder. Mais l'école obligatoire est une invention sans précédent dans l'histoire. Les sociétés industrielles ont défini des savoirs et des savoir-faire de base que *chacun* est censé acquérir, quels que soient sa condition d'origine, son envie d'apprendre, ses besoins et ses projets. En pratique, cette nécessité se traduit, pour la quasi-totalité des enfants et des adolescents, par une scolarisation forcée d'une dizaine d'années au moins. Astreints à un travail scolaire régulier, qui doit en principe assurer leur maîtrise progressive des savoirs et savoir-faire inscrits au programme, les élèves doivent manifester dès les premiers degrés, devant une évaluation constante, un minimum d'*excellence scolaire*, sous peine d'être l'objet d'une répression allant des moqueries, des réprimandes, des brimades, des contrôles quotidiens à des mesures plus graves telles de lourdes peines disciplinaires, l'exclusion de l'école ou la relégation dans des filières dévalorisées. Bien sûr, le savoir ne peut être comme tel rendu obligatoire. La contrainte porte donc sur la présence, le travail, l'application [Perrenoud, 1984].

Pendant près de dix ans de la vie de chaque individu, le rapport aux savoirs scolaires est, en dernière instance, basé sur une *obligation légale*. En deçà et au-delà des âges prévus par la loi, la contrainte familiale et sociale est à peine moins forte. Cela ne veut pas dire que la scolarité est vécue sur le mode de la contrainte par tous les élèves à chaque instant, car les adultes s'efforcent de leur donner envie d'apprendre, de donner un sens intrinsèque à l'acquisition des savoirs ou, à défaut, de valoriser les avantages que commandent la maîtrise des savoirs et la réussite scolaire, gages de la réussite sociale pour beaucoup. L'investissement des élèves dans le travail scolaire repose sur plusieurs mécanismes imbriqués : 1] la force d'inertie, autrement dit le poids des routines, l'envie de faire comme tout le monde, de ne pas se compliquer la vie ; 2] l'intérêt pour le travail scolaire et les savoirs pris en eux-mêmes ; 3] l'envie de faire plaisir, de briller, de réussir, de s'assurer les avantages sociaux immédiats ou lointains associés à la maîtrise des savoirs et savoir-faire ; 4] la crainte de la répression, de sanctions symboliques ou pratiques à court ou à long terme.

L'école fait d'abord appel à la routine, à l'envie d'apprendre, au réalisme : « Fais-moi plaisir ! » ou « Prépare ton avenir en travaillant sérieusement à



l'école ! » Si ces moteurs sont défaillants, diverses formes de répression prennent le relais, des plus douces aux plus musclées. Toutefois, les moyens disciplinaires des écoles du XIX^e siècle ou du début du XX^e – la fêrule, le fouet, les coups de règle, les claques, les oreilles ou les cheveux tirés, les mises au coin ou à genoux, les diverses formes de punition ou d'humiliation – peuvent faire paraître bien anodines les sanctions encore en vigueur dans les écoles contemporaines. La contrainte physique exercée sur les écoliers tend plutôt à s'adoucir de décennie en décennie. Sans doute est-ce parce que les élèves ont intériorisé la nécessité d'apprendre et travaillent de plus en plus de leur propre gré : la nécessité de la culture et de la réussite scolaire a une telle *évidence* aux yeux des adultes contemporains qu'on voit mal comment leurs enfants ne seraient pas influencés. C'est vrai même dans les classes paysannes ou populaires qui, au siècle dernier, restaient réfractaires à la scolarisation obligatoire, vécue comme un gaspillage de temps, un détournement d'une main-d'œuvre bon marché, une perte d'autonomie familiale ou d'identité culturelle. Le sentiment de subir une violence symbolique n'a certes pas entièrement disparu, mais les parents, les grands-parents, les arrière-grands-parents des élèves actuels ont eux aussi, pour la plupart, passé au moins quelques années sur les bancs de l'école. Même lorsqu'ils n'y ont pas réussi ou l'ont quittée à 12 ans, ils ont appris à considérer la scolarité comme un *mal nécessaire*, comme une partie intégrante de la condition d'enfant.

Dans une société aussi massivement scolarisée, il faut des circonstances exceptionnelles pour qu'un enfant prenne conscience de l'*arbitraire de la scolarisation*. Cela n'exclut ni l'ennui, ni la révolte, cela ne signifie pas que les enfants sont tous et toujours heureux d'aller à l'école. Devant toute entreprise éducative contraignante, les élèves développent des stratégies de protection et de résistance, transmises ou réinventées de génération en génération. Mais les moins intéressés par la maîtrise des savoirs et par la réussite s'adaptent désormais, en apparence, à ce qui paraît être la condition normale, « naturelle » d'un enfant ou d'un adolescent. L'absentéisme systématique ou la violence physique extrême sont le fait d'une très faible minorité. Chez la majorité de ceux qui résistent à l'entreprise d'inculcation, le refus d'investir dans le travail scolaire se manifeste plus discrètement : absentéisme « mental », dérision, résistance passive, investissement minimal, chahut « anomique » [Testanière, 1967 ; Hamon et Rotman, 1984]. Les jeunes vont à l'école, y travaillent plus ou moins. Mais quel est le sens de ce travail et des savoirs pour la majorité d'entre eux ?

La fin des héritiers

La nature du public scolaire a changé, du fait de l'extension de la scolarité à des adolescents qui, il y a trente ou cinquante ans, au même âge, auraient été déjà mis au travail, pour la plupart aux champs ou à l'usine. Pendant longtemps, les filières longues ont été un mode de socialisation quasiment interne à la bourgeoisie. On y admettait certes quelques élèves « méritants » des classes populaires

et des classes moyennes mais, pour l'essentiel, les élèves étaient issus des classes favorisées et destinés à en faire partie à l'âge adulte, héritant de leurs parents à la fois un patrimoine économique, un capital de relations et un capital culturel, lui-même transmis à la fois par la voie familiale et par la voie scolaire. La démocratisation des études au sens large devait nécessairement s'accompagner d'un élargissement du recrutement des filières « nobles », puisque la presque totalité des enfants issus des classes favorisées y étaient déjà scolarisés. L'extension s'est faite surtout en direction des enfants issus des classes moyennes, puis des franges les plus qualifiées de la classe ouvrière, si bien que coexistent de plus en plus, dans les filières longues, des élèves de conditions fort diverses.

Les uns doivent encore à leur origine sociale une relative familiarité avec la langue, les œuvres, mais plus encore avec les *modes de pensée* et le *rapport au savoir* caractéristiques de l'enseignement secondaire long [Bourdieu et Passeron, 1964, 1970]. Cela ne veut pas dire que tous les enfants de cadres ont une grande facilité à apprendre, ni surtout un goût marqué pour le travail scolaire. La résistance à la scolarisation existe aussi au sein des classes privilégiées. Mais la familiarité acquise de longue date avec les savoirs et les rapports aux savoirs valorisés par leurs parents aide les plus réfractaires à donner un *minimum de sens* aux contenus de l'enseignement. On ne peut plus actuellement faire comme si la culture scolaire n'était que la version scolarisée de la culture bourgeoise classique. Historiquement, l'aristocratie et la bourgeoisie ont délégué aux premiers lycées la mission de transmettre la culture humaniste dans laquelle elles reconnaissaient, à tort ou à raison, *leur* culture. Aujourd'hui, la proximité culturelle s'explique au moins autant par le mouvement inverse : les membres des classes privilégiées se reconnaissent dans la culture scolaire parce qu'ils ont été longuement scolarisés. En dépit du renouvellement des contenus et de l'évolution des hiérarchies entre savoirs littéraires ou scientifiques, les cadres moyens et supérieurs, les ingénieurs et les médecins, les professeurs et les travailleurs intellectuels sont familiers du rapport au savoir qui a cours à l'école, parce qu'ils l'ont intériorisé durant leur propre scolarité. Or, les filières nobles du secondaire et les écoles post-obligatoires accueillent une fraction croissante d'élèves dont les parents n'ont pas fait de longues études, ne sont pas familiers du rapport livresque et théorique à des savoirs abstraits coupés de toute utilité pratique immédiate. L'école cherche à se substituer à la famille, tente de donner à des adolescents de classe moyenne ou populaire le goût de la culture littéraire ou scientifique, de former chez eux un *habitus* intellectuel qui remplacera progressivement les valeurs et les goûts de leur classe d'origine. Mais cette assimilation se produira d'autant mieux que les élèves issus des classes populaires ou moyennes resteront minoritaires au sein d'un public d'héritiers, qu'ils seront les survivants d'un processus de sursélection qui garantit à la fois leur excellence scolaire et leur identification zélée aux normes de leur nouveau groupe de référence. Depuis que la démocratisation de l'enseignement amène plus massivement dans les filières longues des élèves qui n'ont pas trouvé dans leur berceau le rapport au savoir qui « va de soi » même chez les plus « dilettantes » des « héritiers », l'école n'arrive plus très bien à donner un sens à la culture qu'elle cherche à transmettre.



Un rapport stratégique à la scolarité

Il y aurait quelque naïveté à croire que les lycéens d'avant-guerre manifestaient tous un immense amour du savoir. La connaissance peut être une source de satisfaction personnelle. Elle peut être un moyen de comprendre ou de contrôler la nature ou les hommes. Mais le rapport à l'école a inévitablement une composante stratégique à partir du moment où les filières suivies et les diplômes obtenus sont convertibles en avantages divers, parmi lesquels l'accès à une condition sociale enviée. Même lorsque les filières longues étaient réservées, pour l'essentiel, aux enfants de la bourgeoisie et ne faisaient que les confirmer dans leur identité d'héritiers, il existait entre eux une certaine compétition pour les postes, donc aussi pour les titres scolaires. Mais aujourd'hui plus que jamais, l'obtention de certains diplômes peut être poursuivie avec acharnement indépendamment du contenu des formations correspondantes. Comme le montre Berthelot [1983], les filières nobles ont changé en vingt ans. Ce ne sont plus les lettres et la philosophie qui dominent, mais la mathématique et les sciences naturelles. Qu'importe ! Les classes favorisées ont révisé leurs stratégies, mis leurs œufs dans de nouveaux paniers. Elles visent désormais les nouvelles filières nobles, même lorsque le contenu du curriculum n'a plus guère de rapport avec la formation des parents et leurs propres goûts.

Dès lors, comme le souligne encore Berthelot [1983], toute la scolarité qui précède et, en particulier, les orientations clés sont investies *régressivement* d'une valeur stratégique : il faut n'accumuler aucun retard à l'école primaire pour être en bonne posture au moment de la première orientation ; il faut alors être admis dans les filières les plus exigeantes ou les établissements les mieux cotés du secondaire ; à l'issue de l'enseignement obligatoire, il faut s'assurer une place dans les filières qui conduisent au baccalauréat le plus valorisé dans les établissements du plus haut niveau.

Toutes les familles et tous les élèves n'ont pas d'aussi ambitieuses stratégies. Certains n'en ont aucune et naviguent au plus près. D'autres se contentent de viser une formation professionnelle qualifiée ou une ECOLE technique ou commerciale qui leur garantira des possibilités d'emploi, un salaire convenable et une éventuelle progression en cours de carrière vers des fonctions d'encadrement. Mais, pour tous ceux qui ont des objectifs à long terme, quel que soit leur niveau d'aspiration, le système scolaire devient un « parcours du combattant » : l'essentiel est de « surmonter » les épreuves, de faire bonne figure devant l'évaluation *au bon moment*, pour pouvoir emprunter les voies qui mènent aux grandes écoles, à défaut les voies moyennes. Contrairement à ce que soutenaient Baudelot et Establet [1971], il n'y a jamais eu deux réseaux seulement à l'intérieur des systèmes scolaires. C'est encore moins vrai depuis les années cinquante-soixante, car les réformes de l'école moyenne ont diversifié les filières. Les familles et les élèves se trouvent donc devant un large éventail de voies de scolarisation. Entre le parcours sans faute qui mène aux études universitaires et





le cursus qui conduit, d'échec en retard scolaire, à quitter l'école avant d'avoir atteint le dernier degré de scolarité obligatoire, pour occuper au mieux un emploi non qualifié, il y a place pour une large gamme de filières et pour davantage encore de parcours individuels plus ou moins atypiques.

Un rapport utilitariste au savoir

Un rapport stratégique au réseau scolaire induit fréquemment un *rapport utilitariste au savoir*. Si le contenu des filières et des diplômes est moins déterminant que leur position dans la hiérarchie des formations, hiérarchie construite en termes de valeur d'échange sur le marché du travail, il s'ensuit qu'on apprend de moins en moins pour maîtriser un savoir valorisé en tant que tel et de plus en plus pour satisfaire aux exigences de la sélection. Le rapport au savoir participe de plus en plus d'une *arithmétique utilitaire* en vertu de laquelle les désirs de maîtrise sont strictement calqués sur les exigences du système d'évaluation. Les élèves et les familles calculeront leurs investissements au plus juste, viseront l'excellence dans les branches principales et désinvestiront les domaines les moins rentables du curriculum. Ce qui impliquera, dans les branches dites secondaires, l'absence de travail et d'intérêt qui consterne souvent les professeurs de musique ou de dessin, voire de géographie ou de philosophie lorsque ces disciplines ne sont pas déterminantes pour la carrière scolaire. Même dans les disciplines principales, ce rapport utilitaire ou cynique au savoir pervertit probablement une partie du travail scolaire et de la relation pédagogique. Les enseignants qui ont été nourris d'un rapport personnel et très émotionnel à la culture ressentent comme des « étrangers dans la maison » les élèves et les étudiants qui veulent avant tout savoir si le cours est matière d'examen et qui « ne travaillent que pour la note ».

Ce rapport utilitaire au savoir est aggravé, semble-t-il, par deux phénomènes : d'une part, la dévalorisation des diplômes, et, d'autre part, l'entrée différée sur le marché du travail. Depuis une vingtaine d'années, le taux de conversion des diplômes en statut social évolue défavorablement. C'est l'*inflation des diplômes* [Bourdieu, 1979 ; Passeron, 1982]. Il fut un temps où un titre universitaire semblait garantir, d'une part, d'un emploi, d'autre part, d'une position enviable dans l'encadrement ou les professions libérales. Cela n'est plus vrai. Paradoxalement, cela n'autorise pas les acteurs « rationnels » à se désintéresser de la course aux diplômes. Ils doivent au contraire investir encore plus dans la compétition scolaire, être surqualifiés par rapport aux emplois pour prétendre à un poste correspondant à leurs ambitions. On observe qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, pour obtenir une place d'apprentissage dans un métier recherché et qualifié, il faut aujourd'hui, à Genève, sortir d'une filière générale, voire gymnasiale, du Cycle d'Orientation¹, alors que ces dernières destinaient en priorité,



il y a dix ans encore, aux formations postobligatoires en école [Amos, 1984]. Ce qui souligne le décalage croissant entre les exigences scolaires et les pratiques auxquelles le diplôme donne accès : la maîtrise des savoirs et savoir-faire n'est plus au premier chef la condition d'une pratique compétente ; elle devient le critère le plus *légitime* de sélection dans la compétition pour les postes enviables.

Quant à l'entrée différée sur le marché du travail, elle dévalorise aussi, à sa manière, le sens des savoirs : on reste à l'école pour ne pas devenir chômeur ou pour échapper à un emploi subalterne ; le travail scolaire devient le moyen de survivre dans le système scolaire, de retarder la confrontation au marché du travail. Les élèves accumulent alors des connaissances qui accroissent leur niveau d'aspiration et préparent des frustrations. On pourrait évidemment rêver d'une société dans laquelle l'acquisition des savoirs serait considérée comme un enrichissement personnel avant d'être une promesse d'emploi ou de statut. On doit constater que pour la plupart des élèves et des familles, la maîtrise des savoirs et savoir-faire scolaires reste définie d'abord comme un « passeport pour l'emploi » et un gage de réussite sociale.

Dévalorisation des diplômes et entrée différée sur le marché de l'emploi, qui sont autant d'*effets pervers de la démocratisation de l'enseignement*, contribuent à affaiblir le sens du travail scolaire. Mais elles ne sont pas seules en cause : les systèmes scolaires sont désormais d'immenses machines bureaucratiques dans lesquelles le sens du travail, constamment affirmé dans le discours des adultes, est souvent nié dans les pratiques.

Apprendre dans une organisation

Biologiquement, l'être humain est « condamné » à apprendre. Il en est aussi capable... mais pas dans n'importe quelles conditions ! Alors que le travail productif, dans l'industrie et même dans le tertiaire, s'accommode d'une faible implication personnelle des producteurs, il n'en va pas de même de l'apprentissage. On peut certes, à force de drill et de sanctions, apprendre l'orthographe ou les tables de multiplication sans s'y intéresser le moins du monde. Mais l'école exige désormais de *tous* ses élèves beaucoup plus que ces maîtrises élémentaires. Il faut apprendre à s'exprimer, à raisonner, à s'organiser, à être autonome, à traiter des informations, à apprendre : autant d'acquisitions complexes qui s'étalent sur de longues années, qui supposent un intérêt personnel et la confrontation quotidienne à des problèmes, à des situations nouvelles, à d'autres manières de dire ou de penser.

1. École moyenne intégrée, qui équivaut au Collège français.



Peut-on *organiser* de tels apprentissages à large échelle selon une logique bureaucratique, avec des programmes, des horaires, des âges, des méthodes, des critères standardisés ? Pour un être humain, apprendre consiste, dans une large mesure, à s'appropriier des savoirs et savoir-faire existants, que ce soit par l'imitation, l'imprégnation, l'intériorisation graduelle de modes de faire ou de penser. Souvent, l'apprentissage n'est pas conscient et ne passe pas par une action pédagogique délibérée. À l'école, on apprend à son insu à *vivre dans une organisation*, on construit, à travers l'apprentissage du *métier d'élève*, un *habitus* adapté à la vie dans les sociétés modernes. J'ai analysé ailleurs ces aspects du *curriculum caché* [Perrenoud, 1984 ; voir aussi les chapitres 1, 2 et 8 de cet ouvrage]. Mais l'école, par définition, est un lieu où l'on vient *pour apprendre*. Nul élève ne peut ignorer qu'il est « là pour ça ». Il sait parfaitement, dès les premiers degrés, qu'on lui demande de s'approprier les savoirs et savoir-faire constitués qui sont « au programme ». On en attend un travail que nul ne peut faire à sa place, un travail d'écoute, de compréhension, de mémorisation, d'oubli ou de refoulement des anciens schèmes de pensée, d'exercice des notions et procédures acquises, de généralisation, de transposition. Un tel travail passe par une suite d'activités essentiellement symboliques et intériorisées, dont la dynamique relève en dernier ressort de l'équation personnelle de chacun, de son envie et de sa manière d'apprendre, des caractéristiques affectives, relationnelles et sociologiques de son fonctionnement intellectuel. Comment contrôler ces processus fort peu accessibles à l'action directe, comment imposer à un individu des apprentissages définis à faire en un temps défini ?

À cette question, les sociétés répondent par des formes diverses de *violence symbolique* : l'éducation familiale ne contrôle pas les apprentissages à la manière de l'instruction militaire. Dans la famille, les apprentissages passent par une relation chargée de sentiments et d'émotions ; l'apprentissage s'inscrit dans un flux complexe d'échanges affectifs et cognitifs et d'identifications mutuelles. Or, en allant à l'école, l'enfant entre dans une organisation trop *bureaucratique* pour que l'apprentissage puisse se fonder constamment sur une interaction personnalisée à forte composante affective. Les tentatives de différenciation de l'enseignement et de pédagogies actives s'efforcent d'inscrire l'apprentissage dans une relation chaleureuse et personnelle. Même à l'école élémentaire, ces tentatives se heurtent à la logique de l'organisation [Perrenoud, 1982 ; Favre et Perrenoud, 1984, 1985]. L'apprentissage n'est fondé sur de fortes relations affectives que dans les premiers degrés : jusqu'à 10 ans, certains enfants travaillent pour faire plaisir à l'enseignant, pour être gratifiés de son affection et de son admiration. Mais, par la suite, la relation évolue vers un rapport de travail ordinaire, tel qu'il existe, dans la plupart des organisations, entre ceux qui jugent et qui détiennent le pouvoir et ceux qui obéissent et sont jugés. Pour la grande masse des élèves, la relation pédagogique se situe dès lors entre la sympathie superficielle et le conflit ouvert.

L'autre façon « éprouvée » de faire apprendre à un enfant, voire à un adulte, « ce qu'on veut quand on veut », c'est la *contrainte disciplinaire*,



appuyée à la limite sur la violence physique. L'école ne peut plus guère, et ne veut plus, fonder les apprentissages sur de telles recettes. Elle a perdu dans une large mesure ses ressources coercitives les plus « convaincantes ». Les pédagogies nouvelles sont loin d'avoir investi toutes les classes. Mais l'esprit du temps n'est plus aux *disciplines* telles que Foucault [1975] les a décrites, disciplines qui caractérisent encore les institutions totalitaires ou pénitentiaires et, jusqu'à un certain point, les organisations militaires ou industrielles. Vincent [1980] a montré la force de ces disciplines dans l'école primaire au siècle dernier. Mais l'école a changé. Certes, en 1972, Oury et Pain dénonçaient encore l'*école-caserne*, mais la caserne figurait à leurs yeux l'archétype des grandes organisations : concentration de nombreux individus dans un espace délimité, règles formelles censées gouverner l'ensemble des rapports quotidiens, division des tâches, séparation stricte des espaces, découpage du temps, réglementation des communications et des circulations, contrôle social fondé sur la surveillance et un système de sanctions, omniprésence des hiérarchies et des rapports d'autorité. Tout cela demeure, même si les règles et le contrôle social se sont assouplis. L'école ne pourrait *contenir* – au double sens du terme – autant d'élèves et de maîtres si elle ne fonctionnait pas en partie comme une caserne. Mais elle ne peut plus ou ne veut plus contrôler les apprentissages par la seule vertu de la répétition, du *drill*, de l'accomplissement minutieux de gestes censés permettre, fût-ce à l'insu des élèves ou contre leur gré, l'appropriation des savoirs et des savoir-faire. L'école n'a plus les moyens d'imposer de telles disciplines : les rapports entre jeunes et adultes ont changé, dans la famille, dans la ville, dans l'école [Perrenoud, 1978]. Les jeunes ne se laissent plus dicter leur conduite, ils négocient, ils demandent des justifications, sans toujours les obtenir.

Les maîtres eux-mêmes sont très ambivalents : ils souhaitent conserver un certain pouvoir, condition de leur réussite ou au moins de leur survie dans le métier, mais sans donner d'eux une image trop autoritaire. Certains rêvent d'une pédagogie démocratique, d'une relation égalitaire, d'un « contrat éducatif » négocié, en tout cas d'une discipline « librement consentie ». D'autres ont envie d'avoir la paix : beaucoup de maîtres d'aujourd'hui ne se vivent plus comme les « hussards de la République » ou les prêtres de la connaissance. Ce sont désormais des fonctionnaires des nouvelles classes moyennes, qui tirent de leur appartenance à l'appareil scolaire une identité et un revenu en échange desquels ils font leur travail, pas davantage. Les plus militants, ceux qui luttent contre l'échec scolaire ou contre la bureaucratisation du rapport pédagogique, savent et disent que pour donner un sens et un moteur à l'apprentissage, il faudrait, en tout cas pour les élèves les moins favorisés, inscrire le travail scolaire dans une autre relation. Cela n'empêche pas l'immense majorité des maîtres de limiter leur pratique à ce que l'organisation scolaire leur demande : respecter une certaine équité dans la relation et l'évaluation, gérer rationnellement le temps et les ressources, couvrir l'essentiel du programme, contribuer au bon fonctionnement du système. N'oublions pas que les maîtres d'aujourd'hui, dont beaucoup ont moins de 40 ans, sont issus du système scolaire qu'ils font maintenant fonctionner. Certains y ont acquis le rapport utilitaire aux savoirs qu'ils retrouvent chez



leurs élèves. Pour beaucoup, comme le montrent Hamon et Rotman [1984], l'enseignement n'est pas une vocation, ni une partie de plaisir. Ils appartiennent déjà aux générations aux yeux desquelles on a fait miroiter les avantages des études et des diplômes. Devenus « profs », ils se retrouvent en train, sans trop y croire, de tenir le même discours...

Encore une crise du sens ?

S'adaptant à l'évolution tant des enseignants et des objectifs pédagogiques que des rapports entre jeunes et adultes, l'organisation scolaire ne peut ni ne veut fonder les apprentissages sur les fortes contraintes disciplinaires et sur les valeurs civiques indiscutées qui assuraient l'instruction scolaire minimale des enfants dans la première moitié de ce siècle encore. Elle devient donc plus dépendante que jamais de la *coopération active* des élèves. Or c'est justement ce qui est le moins facile à susciter en un temps où chacun se replie sur le strict calcul de ses investissements, où les élèves et les familles sont devenus des *consommateurs d'Ecole* [Ballion, 1982] soucieux de leurs intérêts plus que de la beauté des savoirs...

En conclusion, s'il y a une « crise de l'enseignement », ce n'est pas parce que l'école aurait abandonné la transmission des savoirs. Elle y consacre toujours l'essentiel de son temps. L'évaluation et la sélection restent fondées sur la maîtrise des savoirs et savoir-faire intellectuels. Par contre, il y a peut-être une *crise du sens des savoirs*, du rapport au savoir. Notre société a placé la maîtrise des savoirs au centre de son système de valeurs, mais elle ne parvient guère à lui donner un sens autre que stratégique, comme atout dans la course à la réussite sociale. Parallèlement, elle insère massivement l'apprentissage, aventure personnelle, dans des organisations qui espèrent le gérer comme une production industrielle. Peut-être est-ce l'échec le plus manifeste de ce que Monjardet et Benguigui [1982] appellent l'*utopie gestionnaire*, utopie des nouvelles classes moyennes dont le système scolaire, entre autres appareils, est devenu la citadelle.

Faut-il relire Illich [1971], rêver d'une société sans Ecole ? Ou simplement procéder au réexamen de la tendance acquise depuis plus d'un siècle à instruire la jeunesse avant même qu'elle en éprouve le moindre besoin ? À l'heure où l'on présente le savoir informatique comme la pièce maîtresse de la culture qui sied à l'*honnête homme* du XXI^e siècle, on peut se demander si le désir d'instruire n'est pas devenu obsessionnel, s'il n'aboutit pas, à un rythme toujours plus rapide, à la *scolarisation des savoirs émergents*, à leur incorporation au curriculum du seul fait qu'ils paraissent avoir une grande importance symbolique ou pratique dans un secteur dominant de la société. Il est probablement nécessaire, pour apprendre quand on en a besoin, à n'importe quel moment du cycle de vie, de disposer déjà de savoirs et surtout de savoir-faire de base. Mais où est la limite ?





4

Le *go-between* : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message¹

Dans la plupart des systèmes scolaires, il est question d'ouvrir davantage l'école aux parents. Cette ouverture peut prendre de multiples formes : représentation des parents dans certaines instances de gestion ; informations orales et écrites ; consultation à travers des réunions, des sondages d'opinion, des contacts avec les associations ; accueil dans les classes ; participation à diverses activités (excursions, visites, animation d'un atelier de poterie, préparation d'un spectacle) ou même à l'enseignement (initiation à une technique artisanale, présentation d'un métier, soutien pédagogique) ; multiplication des contacts entre la famille et l'école (fêtes, spectacles, cérémonies diverses, apéritifs ou repas en commun) ; soutien aux associations et écoles de parents, etc. Pratiquées depuis longtemps dans divers systèmes, ces formes d'ouverture tendent à se banaliser. Elles complètent les échanges écrits, les conversations téléphoniques et le classique entretien entre l'enseignant et les parents d'un enfant, devenu dans beaucoup de classes une rencontre de routine.

D'une école et d'une classe à l'autre, il y a de grandes différences dans la forme, la substance et la densité des communications directes entre les parents et les maîtres. Certains parents fréquentent les réunions, lisent chaque circulaire, épluchent cahiers et carnets scolaires, contrôlent la correction des épreuves, vont voir le maître aussi souvent que possible, lui écrivent ou lui téléphonent à la moindre occasion, alors que d'autres ne mettent jamais les pieds à l'école et semblent ne pas s'intéresser à ce qui se passe en classe, consentant à

1. Paru dans C. Montandon & Ph. Perrenoud (dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang, 1987, p. 49-87.

peine à accuser réception des circulaires et à signer le carnet de leur enfant. On semble s'approcher alors du degré zéro de la communication. Mais ce n'est qu'une illusion, car les contacts directs ne sont que la partie la plus visible des relations entre les parents et l'école. Dans l'école la plus participative, les maîtres et les parents se rencontrent au mieux une dizaine de fois au cours d'une année scolaire, souvent dans des circonstances qui ne permettent qu'une conversation superficielle. Si les échanges écrits ou téléphoniques sont plus fréquents, ils restent sans commune mesure avec la densité des communications qui s'établissent à *travers l'enfant*.

Les communications indirectes

Ces communications n'ont à ce jour guère fait l'objet de recherches spécifiques. Ce qu'on peut regretter : famille et école sont deux institutions condamnées à coopérer dans une société scolarisée. De la mise en lumière de leurs modes et conditions de communication dépend l'intelligibilité du fonctionnement et du changement des systèmes scolaires.

Peu explorées par la recherche, ces relations indirectes ne sont pas davantage au cœur des débats sur l'ouverture de l'école aux parents. Sans doute parce que les adultes ont tendance à privilégier les relations qu'ils perçoivent le plus clairement et qu'ils croient maîtriser. Enfants et adolescents sont en général au centre de leurs conversations. Ce sont *ceux dont on parle*, dont on veut le bonheur ou la réussite, ceux qu'on cherche à instruire et à éduquer. On a moins l'habitude de les considérer comme les artisans de leur propre éducation. Parents et enseignants ne se rendent pas toujours compte que ceux dont ils parlent sont aussi ceux *à travers lesquels ils se parlent*. Ils mesurent moins encore que, bien loin d'être un messenger docile, le *go-between* est l'arbitre des relations entre ses parents et ses maîtres. Il peut rendre possible ou vider de leur sens les communications directes.

C'est pourquoi il est vain de travailler à améliorer les relations directes en ignorant ce qui se joue quotidiennement à travers l'enfant, à la fois messenger et message. Plus généralement, pour mieux comprendre aussi bien la genèse des échecs scolaires que le sort des réformes, il est indispensable de saisir dans son ensemble le *système de communication* qui fonctionne entre la famille et l'école.

La description amorcée ici ne se fonde pas sur une enquête unique, mais sur un ensemble d'observations accumulées depuis une dizaine d'années au gré de multiples recherches conduites à l'école primaire, en particulier sur la scolarisation préobligatoire [Perrenoud, 1974], sur la différenciation de l'action pédagogique [Perrenoud, 1979, 1982 ; Favre et Perrenoud, 1985], sur l'évaluation [Perrenoud, 1982, 1984, 1985], sur les nouvelles pédagogies [Perrenoud, 1985, 1986] ou encore sur l'enseignement du français [Favre et Perrenoud, 1985 ;



Dokic, Favre et Perrenoud, 1986]. Tous ces travaux touchent d'une façon ou d'une autre aux interactions quotidiennes entre la famille et l'école. À quoi s'ajoute la réflexion menée sur ce thème dans le cadre de *Rapsodie*, recherche-action sur l'échec scolaire et la différenciation de l'enseignement [groupe *Rapsodie*, 1979 ; Hamein et Perrenoud, 1981 ; Hadorn, 1985]. C'est notamment dans ce cadre que Sermet a conduit ses travaux [1982, 1985].

Nombre de mes observations portent sur des enfants de 9 à 12 ans. Une partie de l'analyse est sans doute transposable aux adolescents, du moins pour les premières années du secondaire. Mais le va-et-vient entre la famille et l'école évolue lorsqu'on s'avance vers la scolarité postobligatoire. Les adolescents protègent mieux leur autonomie et leur sphère privée, les rapports entre parents et enfants se transforment, enfin l'organisation scolaire fonctionne différemment, sous l'angle par exemple de la division du travail entre maîtres, de la sélection, des modalités du travail scolaire. De toute façon, même pour le primaire, ma démarche reste exploratoire et ne fait que défricher le terrain.

***Le go-between*, une figure sociologique**

À travers sa famille, tout enfant appartient à une classe sociale, à une collectivité locale ou régionale et à divers groupements. Mais, à partir d'un certain âge, il peut devenir membre, à titre personnel cette fois, de groupes, d'organisations, de réseaux dont tous les membres de sa famille ne font pas partie. Dès lors, comme la plupart des adultes, il partage son temps entre sa famille et d'autres groupes d'appartenance.

Les appartenances multiples sont souvent garantes d'une certaine liberté. Mais chacun doit gérer les conflits possibles entre ses diverses affiliations : chaque groupe exige de ses membres du travail, un apport de ressources ou de compétences, de la disponibilité, de la solidarité, de la loyauté, une allégeance publique... Autant d'exigences parfois difficiles à satisfaire simultanément. Comment, par exemple, concilier tâches familiales et engagement intensif dans une profession, un sport ou une carrière politique ? Comment articuler des statuts dissemblables, par exemple une position subalterne dans une hiérarchie professionnelle et de hautes responsabilités dans une organisation politique, dans l'armée ou une association ? Comment être accepté par les uns sans être rejeté par les autres ? Comment se déterminer s'il y a conflit entre les groupes ?

La double appartenance d'un *go-between* ne constitue un enjeu que si elle semble menacer ou servir les intérêts des groupes concernés, par exemple parce qu'elle favorise un transfert de ressources, d'informations, de compétences ou qu'elle expose à des influences. Le *go-between* reconnu comme tel peut alors être ressenti comme émissaire ou otage de l'autre groupe. On peut le ressentir, par moments, comme plus identifié à l'un des groupes qu'à l'autre, ou plus dépendant. Si les deux groupes entretiennent des rapports de coopération,



le *go-between* peut devenir un « agent de liaison », une sorte de trait d'union valorisé : il symbolise un rapprochement, à travers lequel passent des échanges bénéfiques pour les deux groupes. En cas de conflit, vite suspect d'être un « agent double », le *go-between* sera sommé de prendre parti, de donner des gages de loyauté de part et d'autre.

La figure du *go-between* convient par excellence aux enfants et aux adolescents scolarisés. C'est à *travers eux* que leur famille et l'école communiquent, parfois à leur insu ou à leur corps défendant. Une psychosociologie centrée sur l'enfant analyserait la façon dont il compose avec sa double appartenance, en cherchant à sauvegarder des plages d'autonomie, à concilier ses allégeances, ses rôles et ses engagements respectifs. Sans négliger cette perspective, je m'attacherai surtout à mettre en évidence l'effet possible des stratégies du *go-between* sur les *communications* qui s'établissent à travers lui. Il n'est pas un simple *medium* inerte, on le verra, mais un *acteur* conscient d'être l'objet et l'enjeu d'échanges entre maîtres et parents et résolu à contrôler la communication à son avantage s'il le peut.

Une liberté surveillée

De façon générale, sauf à vivre en complète autarcie, une famille est condamnée à se rendre dépendante des engagements externes de certains de ses membres, ne serait-ce que parce qu'elle tire ses ressources de leur activité professionnelle. Elle est aussi le lieu où chacun reconstitue ses forces pour affronter le « vaste monde », soigner ses « blessures », partager ses déceptions ou ses joies. Même les membres de la famille la plus « éclatée » se sentent concernés lorsque l'un d'eux s'engage ailleurs dans une expérience qui prend beaucoup de son temps et de son énergie et affecte en retour son moral, son image de soi, sa disponibilité. Lorsqu'un adulte quitte régulièrement son domicile, pour travailler, pour pratiquer un sport ou un art, pour militer dans une association politique ou syndicale ou pour rejoindre un cercle d'amis, les autres membres de la famille doivent composer avec cette réalité, en entendre parler, en subir indirectement les effets et les contraintes. C'est non moins vrai s'il suit une formation qui exige la fréquentation d'une école et un travail personnel intensif à domicile.

L'enfant scolarisé n'est pas libre de gérer à sa guise sa double appartenance. Ses parents et ses maîtres souhaitent contrôler « leur » *go-between* ; leurs intérêts sont en jeu et leur responsabilité engagée puisque, dans notre société, l'enfant est socialement défini comme un être dépendant, immature et irresponsable, réputé provisoirement incapable de mener sa vie de façon autonome, de choisir son emploi du temps, de s'imposer un travail et une discipline, de se donner ses propres projets et ses propres critères de réussite et d'échec. De cette définition de l'enfance, partiellement étendue à l'adolescence, découle la légitimité d'une éducation et d'un contrôle des jeunes par les adultes. L'enfant n'est

donc pas un membre quelconque du groupe familial ou de l'organisation scolaire. Il est volontiers conçu comme un *satellite*, qui ne peut quitter le champ d'attraction d'un astre que pour tomber dans l'orbite d'un autre ! Seule change sa dépendance. À peine faiblit-elle dans l'entre-deux, ce *no man's land* que peuvent offrir la rue, le quartier, les terrains de sport, les centres de loisirs. Même alors, l'enfant n'est pas tout à fait libre, puisque d'autres adultes prennent souvent le relais des parents et des maîtres ; c'est ainsi que l'animateur d'un centre de loisirs, le maître de musique, l'entraîneur sportif se définissent aussi comme des éducateurs. C'est l'identité qu'adoptent par moments d'autres adultes, commerçants, passants, voisins, agents de police ou conducteurs de bus. De telles prises en charge ne sont cependant pas constantes ni coordonnées. Elles laissent donc à l'enfant une certaine liberté, celle du passager, du consommateur, du promeneur, du footballeur. Il est alors acteur à part entière dans des rapports sociaux. De retour chez lui ou à l'école, il est à nouveau l'objet d'une prise en charge intensive. L'enfant a, dans sa famille et à l'école plus qu'ailleurs, le statut particulier d'une personne à éduquer, à soigner, à protéger, à surveiller.

Interdépendances

Fort sensibles à ce qui arrive à l'enfant lorsqu'il leur *échappe*, la famille comme l'école apprennent à compter avec les exigences et les initiatives de « l'autre » ; chacune est appelée à jouer un rôle éducatif et à exercer un contrôle sur les conduites de l'enfant, aucune ne maîtrise à elle seule la situation. Les parents savent que leurs efforts d'éducation et de contrôle peuvent être renforcés ou au contraire neutralisés par l'action de l'école. Inversement, les maîtres se sentent fort dépendants de la coopération des parents. Les appels à une collaboration harmonieuse entre la famille et l'école soulignent les risques que courent les adultes s'ils n'arrivent pas à fonctionner comme un véritable *team* [Besozzi, 1976]. Lorsqu'ils reconnaissent, du moins en leur for intérieur, que leur équipe ne fonctionne pas très bien, c'est en général pour le déplorer. Reste à savoir qui est responsable de la division et doit l'emporter en cas de divergence. La recherche de Sermet [1985] suggère que maîtres et parents n'ont pas la même image du pouvoir et du droit des uns et des autres de décider ce qui est bon pour l'enfant. En cas de conflit, les plus lucides admettront que les torts sont partagés. Mais chacun sera tenté de rejeter la responsabilité sur l'autre, accusé de « ne pas jouer le jeu ». Si l'influence de l'école va à l'encontre des valeurs des parents, ils seront enclins à stigmatiser l'incompétence des maîtres ou leurs initiatives abusives, malheureuses, autoritaires, maladroitement ou encore laxistes. De leur côté, certains maîtres s'en prendront à la famille lorsque les élèves ne répondent pas à leurs attentes. Cela n'empêchera pas les uns et les autres de taire ou de minimiser leurs divergences en présence de l'enfant : un adulte sait que « *l'image qu'il donne de lui-même ne doit pas préserver seulement sa respectabilité individuelle, mais aussi et surtout celle du team des adultes* » [Besozzi, 1976, p. 80].

La division du travail éducatif crée entre la famille et l'école un *système d'interdépendance et de communication* beaucoup plus dense et complexe qu'entre la famille et le monde du travail des adultes. Parents et enseignants se surveillent mutuellement. Ils concertent parfois leurs attitudes éducatives, ils s'ignorent en d'autres occasions ou pratiquent un « dialogue de sourds ». Cependant, même lorsque les relations directes sont rompues ou réduites à leur plus simple expression, parents et enseignants restent *interdépendants* et continuent à communiquer à travers l'enfant.

La communication est conçue ici au sens large, mais sans aller jusqu'à couvrir toutes les interdépendances et influences mutuelles. Ainsi la transmission des maladies ne relève-t-elle pas de la communication, sauf lorsqu'elle devient l'objet de propos échangés directement ou à travers l'enfant. On ne s'intéresse plus alors à l'aspect épidémiologique proprement dit, mais à l'enjeu que constituent l'hygiène et les mesures sanitaires. Envoyer à l'école un enfant couvert de boutons ou grelottant de fièvre est une forme de message pour l'enseignant ; les parents décodent de la même façon le fait que, faute de précautions, leur enfant contracte en classe une maladie contagieuse. Ils y voient la marque d'une désinvolture coupable à leur égard. Les gestes et les décisions des uns et des autres comptent autant que les paroles !

La ligne de démarcation n'est pas facile à tracer entre interdépendance « aveugle » et communication. Celle-ci n'est pas toujours intentionnelle, ni même consciente. Parents et enseignants n'interprètent pas nécessairement les choses de la même façon : un message trop « codé » peut n'être pas reconnu comme tel, alors qu'on prêtera une intention à un geste anodin. L'ambiguïté, qui est monnaie courante dans la communication directe, ne peut que s'accroître lorsque les échanges se font à travers un *go-between*.

Avant d'en venir à l'analyse des communications indirectes *stricto sensu*, j'examinerai le rôle du *go-between* dans l'organisation et le déroulement des rencontres entre parents et enseignants. J'analyserai ensuite les stratégies du *go-between* lorsqu'il est explicitement considéré comme *messenger*. Puis j'en viendrai à des formes moins explicites de communication : propos « téléguidés », jugements mis en circulation, secrets dévoilés. Enfin je considérerai l'enfant comme un *message* exprimant, souvent à son insu, son milieu familial ou son milieu scolaire.

L'enfant médiateur des contacts directs

Les contacts directs entre parents et enseignants sont partiellement sous le contrôle de l'enfant. Il dépend de lui de transmettre ou de censurer l'information qui prépare une rencontre : il peut « oublier » la circulaire annonçant une réunion ou demandant aux parents de prendre contact avec le maître s'ils désirent

un entretien. L'enfant peut aussi mettre peu d'empressement à dire au maître que sa mère voudrait le voir et à obtenir un rendez-vous. Il peut à l'inverse « traîner » ses parents à l'école pour leur faire voir sa classe ou rencontrer son maître. Sans oublier bien entendu que l'enfant est le principal objet des échanges directs : il peut s'arranger pour être juste assez sage et juste assez bon élève pour donner à ses parents et à ses maîtres l'impression qu'ils n'ont pas de raisons urgentes de se rencontrer. Il peut, au contraire, avoir un comportement tellement étrange que maîtres et parents n'auront de cesse de s'être concertés. Même lorsqu'il est absent de la scène, le *go-between* exerce une certaine influence.

Lorsque parents et enseignants se rencontrent, perdent-ils tout contrôle sur la communication ? On va voir que non ! Quels sont les enjeux des contacts directs entre maître et parents ? Le plus courant est de faire le point sur le travail de l'enfant, son évolution, ses apprentissages, sa conduite, son intégration au groupe-classe, sa santé, et, au-delà, sur son bonheur, sa réussite, son avenir. Mais la réalité de l'enfant n'est pas simple ; les adultes doivent en construire une représentation commune s'ils veulent concerter leur action. Aboutir à un relatif consensus est le premier enjeu de la rencontre.

Être ou ne pas être partie prenante ?

L'enfant ne saurait être indifférent à la représentation que les adultes se font de lui, ni à l'avenir qu'ils lui réservent. Son sort est en jeu. Mais comme « c'est un enfant », les adultes n'en tirent pas nécessairement la conclusion qu'il faut l'associer à leurs rencontres. C'est une évidence pour certains maîtres ou certains parents, mais d'autres pensent que les enfants ne sont pas assez grands ou assez mûrs pour discuter de leur propre sort. Parfois, maîtres et parents se rencontrent à l'insu de l'intéressé. Lorsqu'il est au courant, il n'est pas toujours invité, ni même informé de l'exacte raison d'être de la conversation. Après coup, il n'en reçoit en général que des échos partiels : maîtres et parents filtrent l'information, de sorte qu'elle soit compréhensible, qu'elle n'inquiète pas l'enfant et qu'elle ne l'aide pas à déjouer leurs plans...

Lorsqu'il est présent, l'enfant ne participe pas *ipso facto* à la conversation. Souvent les adultes l'envoient « jouer plus loin », pour pouvoir parler de lui sans trop de précautions. On le voit alors, l'air ennuyé ou vaguement inquiet, attendre au fond de la classe ou s'amuser dans le préau. Lorsqu'il est invité à s'approcher, il peut se montrer ambivalent. Peut-être voudrait-il être une mouche, pour ne rien perdre de ce qu'on dit de lui. Il ne se sent pas toujours à l'aise face à ces adultes qu'il a l'habitude d'affronter séparément, mais qui se présentent ce jour-là réunis, sinon unis. La rencontre entre parents et enseignants matérialise le *team* des adultes, même lorsqu'ils sont en conflit ou mènent une négociation difficile sur la discipline, les notes ou l'orientation. L'enfant a alors conscience d'être l'objet d'une prise en charge conjointe sur laquelle il a

d'autant moins de prise que ses parents et ses maîtres mettent en commun leurs informations et concertent leurs stratégies. Certains enfants pressentent que ces rencontres, aussi rares soient-elles, mettent des bornes à leur autonomie. Comme *go-between*, ils conservent une marge de manœuvre. Lorsque parents et maîtres se rencontrent, les mailles du filet se resserrent. Concertées, les prises en charge présentent moins de failles, les enfants le pressentent bien. Ils tentent donc d'éviter les alliances trop étroites entre les adultes dont ils dépendent le plus.

Tout dépend évidemment de l'enjeu exact de l'entretien et du degré de consensus entre maîtres et parents. Pour tel enfant, rien n'est pire que d'être confronté aux reproches convergents de ses parents et de ses maîtres, à leurs pressions conjointes pour que sa conduite ou son travail s'améliorent. Pour tel autre, le pire est d'être pris dans un violent conflit entre adultes, d'avoir à choisir son camp ou à préserver une difficile neutralité. Consensus sans faille ou vif conflit à son propos peuvent donner à l'enfant l'envie d'échapper au face-à-face entre ses maîtres et ses parents, à l'exemple de ces malades gravement atteints qui préfèrent ne rien savoir de leur triste état. Dans d'autres cas, l'intéressé a envie d'être écouté, de présenter sa version des faits, de contester l'analyse ou les propositions des adultes, qui ne l'entendent pas forcément de cette oreille. L'enfant peut alors vivre la situation du malade qui assiste, muet et impuissant, à une conversation entre des spécialistes qui parlent de lui comme s'il était absent !

Métacommunication

Pour marginales qu'elles soient dans l'emploi du temps et peut-être dans l'esprit des maîtres ou des parents, les rencontres en face à face peuvent avoir de l'importance dans l'économie générale des communications et des interdépendances entre la famille et l'école. Au jour le jour, l'action de chacun est affectée par l'action de l'autre.

S'il y a consensus, les rencontres face à face, les échanges épistolaires ou téléphoniques le renforcent. En cas de divergences et de tensions, les rencontres permettent dans le meilleur des cas de les gérer, d'atténuer les agacements, les impatiences, les frustrations accumulées de part et d'autre, de lever les malentendus, d'ajuster les images réciproques.

Cette *régulation* n'est pas automatique : il se peut qu'une rencontre tourne court ou avive les griefs, qu'elle devienne l'occasion de déverser une agressivité contenue ou simplement que les participants en reviennent déçus, ayant confirmé leurs préjugés. Le maître peut en sortir plus sûr que jamais que les parents sont rigides, peu coopératifs ou enclins à prendre inconditionnellement le parti de leur enfant. Les parents peuvent avoir l'impression que le maître ne comprend rien à leur point de vue et refuse de se mettre en question. Rien n'autorise à affirmer que toute rencontre est bénéfique. Il ne suffit pas de

se parler pour se comprendre. La coexistence pacifique dans l'ignorance mutuelle vaut parfois mieux qu'un affrontement ouvert qu'on ne sait pas maîtriser.

Mais il arrive aussi qu'en dialoguant parents et enseignants clarifient les « règles » non écrites de leur communication quotidienne à travers l'enfant. En usant du langage des théories de la communication [Watzlawick, Helmick-Beavin et Jackson, 1972], on pourrait dire que les rencontres face à face sont des moments de *métacommunication*, où on tente de clarifier le sens des échanges indirects. La métacommunication, rappelons-le, porte sur le code et le contexte de la communication. Dans le meilleur des cas, elle permet de mieux comprendre les messages ou les signes échangés au jour le jour à travers l'enfant, parfois dans la précipitation ou la mauvaise humeur. C'est du moins ce que souhaitent les partisans du « dialogue ». Mais on ne peut exclure l'hypothèse inverse. Il arrive que les contacts directs « brouillent les cartes » : l'un des interlocuteurs s'applique, plus ou moins consciemment, à semer le trouble dans l'esprit de l'autre, en particulier quant à la signification des messages qu'il transmet par d'autres voies. Ainsi, un enseignant habituellement très sévère, coutumier de jugements catégoriques sur l'enfant, peut-il, lors d'une rencontre, présenter un tout autre visage, disant qu'il aime beaucoup les enfants et qu'il ne faut pas prendre ses colères ou ses remontrances « au pied de la lettre ». Que doivent alors penser les parents ? On pourrait parler de *double bind* ou de *communication paradoxale* : les échanges en face à face démentant le sens des échanges quotidiens à travers l'enfant [Watzlawick, Weakland et Fish, 1975].

L'enfant a-t-il toujours intérêt à ce que tout soit clair entre ses parents et ses maîtres ? Sûrement pas ! S'il tire son autonomie d'un certain flou ou de certaines contradictions, il n'encouragera pas les rencontres et ne fera rien pour qu'elles aboutissent à un consensus. Or, il a le pouvoir non négligeable de simplifier ou, au contraire, d'embrouiller la représentation de la situation. Ainsi peut-il, en donnant à ses parents et à ses maîtres des versions contradictoires de ses motifs, les empêcher de comprendre exactement sa conduite et donc de définir une ligne d'action commune.

Contrôler la communication écrite

Lorsque maîtres et parents ont des documents à échanger, ils les confient volontiers à l'enfant : c'est plus rapide, plus simple et moins cher que la poste. Or, comme porteur de messages, l'enfant n'est pas dépourvu de pouvoir.

Pour une part, les messages de l'école concernent des affaires d'adultes – assurances, précautions sanitaires, réunions de parents, allocations d'études, gestion du restaurant scolaire – dont l'intérêt échappe aux enfants. Les oublis relè-

vent alors de la distraction plus que d'une stratégie. En revanche, lorsque l'enfant sait ou pressent qu'il est question de lui, il sera tenté d'agir au mieux de ses intérêts. Pourquoi apporterait-il des verges pour le battre ?

Si ses résultats sont désastreux, s'il a été impoli, s'il s'est absenté sans excuse, s'il a agressé un camarade ou bouché les lavabos, l'enfant n'aura pas une envie folle de le faire savoir à ses parents et de se retrouver devant le cortège prévisible d'étonnements navrés, de remontrances, de menaces et de punitions. S'il porte le message, ce n'est pas de gaieté de cœur, mais plutôt de crainte d'aggraver son cas ! Même calcul lorsque ses parents lui confient un mot destiné au maître. S'il s'agit d'excuser une arrivée tardive, de justifier un congé exceptionnel pour un camp de football ou un examen de piano, l'enfant n'hésitera guère à porter le message. Mais il transmettra à contrecœur un mot qui lui interdit de « faire la gymnastique » ou d'aller vendre des insignes avec ses camarades...

L'altération des messages

Il peut faire des faux purs et simples, par exemple rédiger une excuse pour une absence « inexcusable », imiter une signature ou falsifier une note dans un bulletin. Il peut tronquer un vrai message, ne pas le remettre ou en différer l'acheminement assez longtemps pour qu'il perde toute actualité, feignant alors d'avoir perdu le document. Sans être véritablement égaré, un message peut séjourner dans un cartable ou dans une pile de cahiers assez longtemps pour arriver chiffonné, déchiré, maculé au point de n'être plus présentable. Le temps de transmission et l'état du message peuvent en altérer le sens ou fixer l'attention sur le mode de communication plutôt que sur le contenu du message : les parents qui reçoivent une information périmée sont contrariés ; une excuse trop tardive ou déchirée ne produit pas l'effet attendu !

Lorsqu'ils sont conscients de certains de ces risques, en général après une expérience malheureuse, les parents et les maîtres cherchent à s'en protéger. Exceptionnellement, ils recourent à la poste. Plus banalement, ils placent leur correspondance sous pli fermé pour que l'enfant ne puisse en prendre connaissance ou sous couverture plastique pour qu'elle arrive en bon état. Les maîtres passent une partie de leur temps à vérifier que chaque élève a emporté divers documents destinés à ses parents, qu'il les a acheminés et qu'il a rapporté à temps une réponse, une signature, un accusé de réception, une autorisation, une somme d'argent montrant que le message a été transmis et compris. Dans certaines classes, chaque épreuve, chaque devoir, chaque correction, chaque information confiée aux élèves doit porter en retour le « visa » des parents. D'autres maîtres, moins méfiants ou moins méthodiques, n'appliquent ces procédures que pour les documents très importants. Mais nul n'est sûr que toute l'information destinée aux parents a passé.

Altérer la communication écrite entre maîtres et parents paraîtra souvent à ces derniers une stratégie à courte vue. L'enfant devrait imaginer qu'ils finiront bien par s'apercevoir que telle lettre n'a pas été reçue ou que le carnet est présenté avec trois semaines de retard. Les adultes oublient que, pour les enfants comme pour eux, l'essentiel est souvent de *parer au plus pressé*, de reculer le moment d'une confrontation douloureuse. Gagner du temps peut d'ailleurs être une stratégie parfaitement rationnelle si l'essentiel est de ne pas compromettre la prochaine « boum », l'achat d'une bicyclette ou le départ en classe verte !

Influencer l'interprétation

Bien entendu, les messages qu'échangent maîtres et parents sont pour la plupart acheminés « normalement ». Les cas de falsification, de rétention ou de perte ne sont pas la règle, mais ils montrent que le messager garde un certain contrôle sur la communication. L'enfant n'altérera un message qu'en dernière extrémité. Il lui suffira souvent d'en influencer plus ou moins subtilement l'interprétation. Lorsqu'il est en cause, on lui demande en général de donner son avis, par exemple d'expliquer sa mauvaise conduite ou ses résultats médiocres. Si la teneur d'un message n'est pas claire, le plus simple n'est-il pas de questionner le messager ? Il arrive aussi que l'enfant commente spontanément le message. Il ne s'en prive pas s'il sent ses intérêts ou son image en jeu ! S'il est suspect de partialité, le destinataire ne se fiera pas entièrement à sa version. Certaines rencontres ou certains contacts téléphoniques entre maîtres et parents sont souvent suscités par une phrase lapidaire dans un bulletin scolaire, une excuse peu convaincante ou un commentaire obscur en marge d'une épreuve. Mais, dans beaucoup de cas, parents et enseignants n'accordent pas assez d'importance au message pour prendre le temps de remonter à la source. Ils se fient aux dires de l'enfant, ce qui lui offre la possibilité d'éviter le pire. Il peut alors déployer des trésors d'argumentation pour minimiser les événements, expliquer « qu'il n'a pas fait exprès », que « le maître était de mauvaise humeur » ou que tous ses camarades ont obtenu d'aussi médiocres résultats. Familier d'une situation que le destinataire ne connaît pas, l'enfant peut contrôler partiellement le sens, donc l'effet d'un message.

Participer à la rédaction

Le messager peut aussi exercer une influence sur la teneur du message. Certains maîtres, au moment de rédiger les bulletins d'évaluation du travail et de la conduite, consultent leurs élèves, qui tentent alors de négocier ou d'atténuer les passages qui pourraient les mettre en mauvaise posture. Les parents – autre exemple – doivent trouver aux absences de leurs enfants une excuse légitime : fatigue, accident, maladie, cas de force majeure... Lorsqu'un enfant a

manqué l'école parce qu'il a accompagné ses parents en week-end, parce qu'il n'avait pas envie d'aller en classe ou parce qu'il est resté endormi, la famille a intérêt à inventer une excuse acceptable. L'enfant peut alors faire des propositions ou s'assurer que l'excuse rédigée par ses parents est crédible et qu'il pourra la confirmer. Lorsque les parents veulent écrire au maître pour protester, par exemple, contre sa façon d'évaluer ou la fréquence des sorties en plein air, l'enfant peut intervenir soit pour les en dissuader, soit pour influencer la formulation. Il sait très bien que le message qu'il transmet peut servir ses intérêts ou le placer au contraire dans une situation difficile, parce qu'il est en cause ou simplement parce qu'il sera jugé *solidaire* d'un message négatif. Les enfants n'aiment pas être associés à un message agressif, parce qu'ils en ont honte ou parce qu'ils savent que c'est à eux que s'adressera la réaction du destinataire, ironique, méchante ou simplement perplexe. Chacun apprend dès son plus jeune âge qu'on accueille mal le porteur de mauvaises nouvelles ou de propos critiques.

« Ma maman m'a dit de vous dire... »

Lorsqu'on lui confie un *message oral*, l'influence de l'enfant est plus grande encore. Il peut par exemple oublier de le transmettre, en censurer ou en altérer délibérément le contenu. Il peut encore le transmettre à un moment, sur un ton ou avec des commentaires qui en influenceront fortement le sens. S'il y a des enfants « faussaires », d'autres sont « mythomanes » : ils inventent de toutes pièces des messages censés émaner de leurs parents ou de leurs maîtres. Mais ces cas patents de *désinformation* [Watzlawick, 1978] sont marginaux aux côtés des interventions banales qui infléchissent l'interprétation d'un message ; il suffit souvent d'ajouter ou de retrancher certains éléments, de mettre certains accents, de dévoiler au destinataire les intentions cachées de l'auteur, de livrer des fragments de contexte ou encore de noyer le message dans un flot de paroles.

Les messages anodins sont soit oubliés, soit fidèlement transmis : « Dis à ta mère qu'elle peut venir me voir mardi à onze heures », ou « Tu diras à ton maître que je paierai la course d'école demain », ou encore « Dites à vos parents que je serai absent vendredi prochain et que vous aurez un remplaçant ». De tels messages peuvent être oubliés si l'enfant a d'autres choses en tête. Il se souvient surtout de ce qui l'intéresse directement. Sur des sujets plus brûlants, la déformation devient probable : « Dis à ton maître que j'aimerais bien savoir comment il fait ses barèmes », « Tu peux dire à tes parents que s'ils continuent à te laisser regarder la télé aussi tard, il ne faudra pas qu'ils s'étonnent si tu as de mauvaises notes », « Tu diras à ton prof de math qu'il vous donne des exercices sans intérêt », « Dis à ta mère qu'elle ne doit pas te faire apprendre par cœur le

texte de la semaine, c'est du travail de singe »... L'enfant se doute que de tels messages seront mal reçus s'il les transmet à la lettre. Il préférera les atténuer, taire ou euphémiser les critiques.

Si les adultes se servent de l'enfant comme messenger, c'est d'abord parce que c'est plus simple et plus rapide. Ils ont parfois d'autres raisons, plus subtiles, de confier un message oral plutôt que d'écrire un mot : cette forme de communication *atténue leur responsabilité*. Ils se réservent la possibilité, si le message devait être mal reçu, de plaider le malentendu, d'affirmer que « ce n'est pas ce qu'ils voulaient dire », que « l'enfant a tout compris de travers ». Au cours de l'année scolaire, il arrive que les parents ou les maîtres aient sur le cœur des choses qu'ils n'ont pas le courage d'écrire ou de dire en face. L'enfant est alors un messenger commode. Il permet de ne pas être confronté à une réaction directe. Lorsque le père dit à son fils : « Tu diras à ton maître que lire en classe des bandes dessinées, c'est du temps perdu. Vous feriez mieux de faire des dictées », il sait que ce message, s'il passe, ne risque guère d'amorcer un vrai débat. Le maître dira peut-être : « Tu répondras à ton père que les bandes dessinées font partie de la culture et qu'on ne peut pas faire que de l'orthographe », et l'affaire en restera là. Par contre, si le père lui dit la même chose en face, le maître se sentira obligé d'argumenter, mettant peut-être son interlocuteur dans une position difficile, par exemple en lui demandant s'il connaît réellement la bande dessinée ou en l'accusant d'être fermé au monde moderne. De même, un maître court davantage de risques en disant aux parents : « Vous donnez une éducation déplorable à votre enfant », que s'il confie le message à l'intéressé.

S'abriter derrière l'enfant, en lui demandant de transmettre des propos qu'on n'oserait pas tenir en face n'est pas nécessairement une stratégie consciente. Au moment où il confie à l'enfant un message agressif ou ironique, l'adulte ne sait pas toujours lui-même s'il joue, s'il exprime une envie vite censurée ou s'il formule une vraie demande. C'est une forme de rhétorique que d'apostropher un enfant en lui enjoignant « Tu diras à ton maître... » ou « Tu diras à tes parents... ». Les adultes pensent en général qu'il ne prendra pas la consigne au sérieux ou qu'il censurera les propos trop critiques, grossiers ou ironiques. *Feindre de confier un message* peut être une façon détournée de s'adresser à l'enfant lui-même ou de sonder ses sentiments à l'égard des adultes en présence. Selon qu'il accepte ou non d'entrer dans le jeu, selon qu'il conteste ou non le contenu du message ou l'opportunité de le transmettre, selon l'angoisse ou la jubilation qu'on peut lire dans son regard, l'enfant révèle ses attitudes et ses craintes. Ces *messages possibles*, joués, fantasmés, sont autant de façons de parler de l'école en famille ou de la famille en classe, autant de façons de contrôler indirectement la conduite de l'enfant dans l'autre univers ou d'influencer son jugement.

Les jeux des adultes n'échappent qu'aux enfants très jeunes. Lorsqu'ils avancent en âge, les enfants sont de moins en moins dupes. Ils apprennent que certains messages sont des formules de rhétorique, que d'autres permettent aux

adultes de « se cacher » derrière le messager. Ils peuvent alors, selon leurs propres enjeux, se prêter à la manœuvre ou la déjouer !

Les propos « téléguidés »

Il ne s'agit ici ni de messages explicitement confiés à l'enfant, ni d'influences involontaires. Si l'enfant reprend telle formule entendue à table ou en classe, il procède par simple imitation ; s'il transmet un message, il n'est pas censé en être responsable. Les propos téléguidés ne sont efficaces que si l'enfant les *prend à son compte*, soit parce qu'il « joue le jeu », soit parce qu'il n'a pas conscience d'être téléguidé.

On se trouve ici dans le registre bien connu des conseils donnés à un proche qui va participer à un débat ou à une conversation difficile. Les parents savent que leur enfant vivra une fois ou l'autre en classe des situations délicates. Pour mieux le préparer, ils envisagent avec lui diverses éventualités, lui conseillant de réagir de telle ou telle manière, de poser une question s'il n'a pas compris, d'avouer s'il a fait une bêtise, de contester une décision injuste, de demander des explications s'il reçoit une note ou des corrections qui ne lui semblent pas fondées. À ces conseils très généraux s'ajoutent des recommandations plus spécifiques, par exemple lorsque l'enfant est engagé dans un conflit avec un maître ou certains de ses camarades. À un enfant dont le maître se moque constamment, ses parents conseilleront de se taire dignement ou de « ne pas se laisser faire ». Si un maître tient des propos élitaires, racistes ou sexistes, certains parents conseilleront le silence à leur enfant, d'autres la protestation. Certains parents préparent leurs enfants à se défendre contre les propos séducteurs, les questions indiscrettes sur leur vie privée ou un endoctrinement politique ou moral étranger aux valeurs familiales. Les conseils peuvent aussi porter sur des sujets plus terre à terre : « S'il t'interroge, dis-lui que tu étais malade jeudi, que tu n'as pas eu le temps de faire tes devoirs », « N'oublie pas de demander au maître de t'expliquer ce que tu n'as pas compris en math », « Dis au prof de gymnastique que tu ne dois pas grimper aux perches, ça te fait mal au dos », « Demande au maître comment tu dois faire pour t'inscrire aux devoirs surveillés »...

S'il leur semble « naturel » de suggérer des propos à leurs enfants, les parents attendent des maîtres davantage de réserve. Ils leur reconnaissent éventuellement le droit de se mêler de ce qui touche au travail scolaire : « Tes parents peuvent t'aider à faire ta composition, mais dis-leur de ne pas l'écrire à ta place », « Demande-leur de ne pas te montrer les divisions à leur façon, ça ne peut que t'embrouiller », « S'ils ne comprennent pas ce qu'on fait en grammaire, dis-leur que c'est normal, que le programme a changé ». Les conseils du

maître devraient d'ailleurs, dans l'esprit des parents, être donnés ouvertement et prendre la forme d'un message à leur intention, plutôt que d'une suggestion faite à l'enfant.

Parents et enseignants veulent en principe le bien de l'enfant. Mais ils n'en ont pas toujours la même image. Il arrive que les conseils des uns aillent dans le sens souhaité par les autres et renforcent leur autorité. Les conseils donnés à l'enfant peuvent l'aider à se défendre contre un maître injuste ou trop sévère ou contre des parents autoritaires, rigides ou anxiogènes. Chacun des partenaires peut avoir le sentiment d'être *le seul* à agir pour le bien de l'enfant, prêtant à « l'autre » une influence néfaste, qu'il s'applique à contrecarrer.

L'enjeu dépasse parfois le bien de l'enfant, même entendu en un sens très large : bien-être, sécurité, estime de soi, réussite scolaire. Certains parents ont envie, à travers leur enfant, d'agir sur l'école pour la faire évoluer ou au contraire pour l'empêcher de changer. Lorsqu'un père dit à son enfant : « La prochaine fois que vous ferez des jeux en classe, tu diras à ton maître que tu ne vas pas à l'école pour t'amuser », il pense préserver d'abord les intérêts de son enfant. Mais à travers lui, il s'adresse à l'enseignant pour lui signifier qu'il désapprouve sa pédagogie. Lorsqu'un maître dit à un élève : « La prochaine fois que tes parents t'emmènent faire la fête tout le week-end, tu leur diras que tu travailles, toi, le lundi matin ! », il se soucie bien sûr de la forme de l'élève, mais il espère peut-être aussi ramener les parents à une vie plus raisonnable.

L'école de son côté peut trouver légitime, sous réserve des moyens employés, que des parents veuillent préserver les intérêts de *leur* enfant, fût-ce contre le maître. Par contre, elle ne leur reconnaît aucun droit de plaider à *travers eux* pour telle réforme ou contre telle pédagogie. En sens inverse, on n'acceptera pas qu'un maître tente, à travers l'enfant et par les propos qu'il lui conseille, de modifier les valeurs ou le mode de vie d'une famille. Ce maître « sortirait de son rôle », « se mêlerait de ce qui ne le regarde pas ». Pour la plupart, les parents n'acceptent pas qu'un enseignant suggère à leur enfant des propos ou des conduites sans rapport avec la scolarité, qu'il s'agisse de conflits familiaux, d'hygiène, de mœurs, d'alimentation ou de programmes de télévision !

Un adulte qui « téléguide » les propos d'un enfant n'est jamais tout à fait sûr de son bon droit. Si sa tentative d'influence est dévoilée, il risque d'être accusé de manipulation, d'ingérence, de transgression des règles du jeu. Il doit donc affronter une certaine incertitude, craindre que l'enfant avoue innocemment qu'on lui a soufflé ses propos.

Il n'est pourtant pas toujours facile de savoir si un enfant parle en son propre nom ou s'il est « téléguidé ». Tous les propos inspirés par les uns ou les autres ne sont pas identifiés comme tels, et inversement. En cas de conflit entre les parents et l'enseignant, les propos les plus anodins peuvent être interprétés comme des « manœuvres ». La communication indirecte prendra donc une importance d'autant plus grande que le *team* des adultes est divisé.

Les adultes n'ont pas beaucoup de moyens de savoir si les enfants tiennent les propos qui leur sont suggérés. Car le *go-between* a ses propres stratégies, qui s'écartent de celles des adultes et qui jouent sur les ambiguïtés de la situation. Alors que certains avouent naïvement qu'on leur a conseillé de dire telle ou telle chose, d'autres sont assez habiles pour *faire croire* que les propos qu'ils tiennent leur ont été suggérés, ce qui leur permet de dire des choses de leur cru tout en se retranchant derrière quelque inspirateur imaginaire. Dans maintes situations de communication, les propos prêtés à un tiers jouent un rôle important. Pourquoi les enfants se priveraient-ils de faire parler *le tiers absent* ?

Les adultes se caractérisent en général par une assez grande naïveté quant aux stratégies des enfants. Ils imaginent maîtriser la communication, alors que...

La circulation des jugements

Beaucoup d'enfants racontent à la maison ce qui s'est passé en classe et inversement. Ils rapportent en particulier les *jugements* dont ils ont été plus ou moins explicitement l'objet. La mise en circulation de ces jugements suffit à établir une communication indirecte entre maître et parents. Le maître se sent évalué lorsque les parents jugent leur enfant *en tant qu'élève*, lorsqu'ils évaluent les compétences, les manières, les humeurs qu'il est censé devoir à l'école. Les parents se sentent indirectement jugés plus souvent encore : ils s'estiment mis en cause chaque fois que le maître évalue l'excellence scolaire, le caractère, l'intelligence, l'application, la sociabilité ou la moralité de leur enfant... ce qui arrive pratiquement tous les jours !

Quiconque *s'identifie* à un proche est personnellement touché par les jugements dont il est l'objet. Les parents sont en général portés à s'identifier fortement à leur enfant, puisqu'ils l'ont élevé, l'aiment et en sont fiers. En raillant ou en félicitant leur enfant, c'est eux qu'on raille ou qu'on félicite. Les enseignants s'identifient moins vivement à leurs élèves, puisqu'ils en ont vingt ou trente, qu'ils ne gardent qu'un an ou deux. Mais il arrive qu'un maître s'attache particulièrement à un enfant et le prenne en charge au-delà de son travail scolaire. L'identification s'accroît si l'enfant vit dans une famille que le maître voit divisée ou désorganisée. Lorsque l'enfant lui semble mal aimé ou maltraité par ses parents, lorsqu'il a l'impression de pouvoir lui offrir un appui et une sécurité qu'il ne trouve pas dans sa famille, les rôles peuvent se renverser : le maître « adopte » en quelque sorte l'enfant, défend ses intérêts, se « substitue » à la famille si elle lui paraît indifférente ou impuissante, la combattant si elle lui semble rendre l'enfant « fou » ou malheureux. Sans en arriver à ce degré d'identification, beaucoup de maîtres ont à cœur que leurs élèves ne soient pas mal jugés par leurs parents, en particulier dans les domaines où la responsabi-

lité de l'école est engagée : les savoirs, la culture générale, mais aussi le sens de l'organisation, le goût du travail ou la politesse.

Des jugements réciproques

L'école est par définition une « machine à évaluer ». Les jugements qu'elle *fabrique* [Perrenoud, 1984] n'engagent pas seulement le maître qui les énonce, mais l'institution au nom de laquelle il juge. Loin d'être une simple opinion, le jugement de l'école a « force de loi » et commande des décisions qui s'imposent aux élèves et à leurs parents, par exemple un travail supplémentaire en cas de mauvaise performance, une punition pour mauvaise conduite, ou encore l'envoi en cours d'appui, le passage dans une autre classe, le redoublement, l'exclusion de l'école ou une (ré)orientation défavorable. Si leur enfant ne se conforme pas aux attentes du maître, les parents ont très vite le sentiment de n'avoir pas fait « tout ce qu'il fallait ». Si le maître dit à l'enfant : « Tu es vraiment trop bête ! », les parents entendent, idéologie du don oblige, « Il est à votre image. » Si son fils dit en revenant de l'école : « Le maître s'est moqué de moi parce que j'avais les ongles tout noirs », la mère de famille reçoit cette moquerie comme un désaveu et comme une incitation à mieux veiller à la propreté de son enfant. S'il dit : « Le maître pense que je ne ferai jamais rien de bon, que je suis vraiment trop paresseux », les parents entendent : « Vous n'avez pas su lui inculquer le goût de l'effort et lui donner des ambitions. »

L'opinion des parents sur l'école a moins de poids. Elle peut plus facilement être ignorée ou disqualifiée. Même lorsque des parents jugent très sévèrement ce que l'école fait de leur enfant, ce jugement n'a pas la publicité, la légitimité, les conséquences de l'évaluation scolaire. Néanmoins, beaucoup de maîtres se sentent individuellement mis en cause pas les jugements des parents.

Le bon usage des jugements

Nombre de jugements sont portés *sur le vif*, parfois à l'emporte-pièce. Incriminer l'école, respectivement la famille, peut être une façon de rejeter ou de partager les responsabilités. L'adulte qui énonce, dans l'énervement ou sur le ton de la plaisanterie, quelque jugement catégorique est souvent à mille lieues de penser que l'enfant va le retenir et en faire état, parfois bien plus tard. Lorsque cela arrive, c'est parfois par accident. Mais la circulation des jugements obéit aussi à des raisons stratégiques. Un enfant peut se défendre ou se faire valoir en faisant état d'un jugement en sa faveur. Qu'il rapporte un jugement positif, au moment qui sert le mieux ses intérêts, rien n'est plus normal. Certains enfants rapportent aussi des jugements qui les présentent sous un jour défavorable : il y a ceux qui racontent presque tout ce qui leur arrive, par besoin de communiquer, même lorsque cela leur attire des ennuis. D'autres prennent les

devants, préférant présenter les choses à leur manière avant que le maître ne s'adresse directement à leurs parents. Ceux qui se sentent injustement dévalorisés par le jugement du maître cherchent auprès de leurs parents un réconfort et un geste de solidarité. D'autres encore, accusés de quelque méfait, font rejaillir l'accusation sur le vrai coupable. L'enfant peut aussi rapporter un jugement dont il n'a pas saisi clairement le sens ou la portée, par exemple parce que les mots utilisés par le maître ne veulent pas dire grand-chose pour lui: « La maîtresse a dit que j'étais complètement dyslexique » ou « Maman, le maître a dit que j'avais pas inventé la poudre... qu'est-ce que ça veut dire ? »

À l'école, des mécanismes analogues sont à l'œuvre. Beaucoup d'enfants ont conscience de faire plaisir à leur maître s'ils lui rapportent les jugements positifs de leurs parents : « Mes parents trouvent que j'ai fait beaucoup de progrès en lecture depuis le début de l'année », « Mon père était très content, il m'a dit que j'avais bien appris à me débrouiller seul pour mon travail scolaire », « Mes parents trouvent que je suis beaucoup plus calme depuis que je suis dans cette classe ». Lorsque les enfants font état de jugements négatifs, c'est parfois pour embarrasser l'enseignant ou lui être désagréable, parfois parce que c'est une façon détournée d'exprimer une opinion personnelle : « Mon père m'a dit que je devenais paresseuse, parce qu'en classe on travaille beaucoup moins que l'année dernière », « Maman, elle dit que je parle de plus en plus mal, parce qu'on ne nous corrige pas assez à l'école », « Mes parents m'ont dit que si je suis nul en calcul mental, c'est parce qu'on n'en fait pas assez en classe ». Le « On se demande ce qu'on vous apprend à l'école » est la revanche rituelle des parents qui prennent leur enfant en flagrant délit d'ignorance ! C'est parfois pure rhétorique, façon d'exprimer une humeur. Mais il suffit que l'enfant prenne le propos au sérieux et juge bon de le rapporter...

Quelles que soient ses causes, la mise en circulation des jugements établit une forme de communication indirecte entre la famille et l'école, parfois génératrice de conflits et de malentendus, parfois de sentiments positifs.

Agent double ou témoin embarrassant

Ce que l'enfant dit de l'école dans sa famille, ou de sa famille à l'école, ne se limite pas aux jugements qu'il rapporte. Lorsqu'il revient de l'école, l'enfant parle souvent de ce qui s'est passé dans la journée, de ses angoisses, de ses plaisirs, de ce qui l'a ennuyé ou intéressé, de ses amitiés ou de ses conflits, de ce qu'il a entendu, vu, fait, reçu et de ses réactions. Certains enfants content leurs faits et gestes par le menu, alors que d'autres ne disent presque rien de ce qu'ils vivent à l'école, même lorsqu'il s'agit d'événements dramatiques ou très heureux. De leur côté, les parents sollicitent très inégalement leurs enfants. Sans

ignorer ces différences, le maître ne sait pas exactement ce que ses élèves racontent à leurs parents. Dans le doute, chaque élève lui paraît un *témoin* possible de scènes qui pourraient être mal comprises ou être aux yeux des parents contraires au programme, au règlement, à la déontologie ou au sens commun.

Le fantasme panoptique

Dans la majorité des classes, comme dans la plupart des lieux de travail, tout en respectant « en gros » les règles, on se permet de petites entorses, certains retards, certains expédients liés moins à un défaut de sérieux professionnel qu'à la complexité de la tâche, au manque de temps, à l'impossibilité de tout prévoir et de tout maîtriser. Par exemple, dans le feu de l'action, un maître peut ne pas s'apercevoir qu'un élève a quitté la classe au milieu d'une activité. Si on le retrouve sous les roues d'un camion, c'est un scandale. Dans les autres cas, on fait comme s'il ne s'était rien passé ! Sauf si d'autres élèves ont la malencontreuse idée d'en parler à leurs parents... Le maître se sent observé par les enfants et, à travers eux, par les parents. Injustices, gestes de violence, colères démesurées, passages à vide, chahuts, moments de désorganisation, incohérences dans l'évaluation n'échappent pas aux élèves perspicaces. Comment être sûr qu'aucun d'eux, par malveillance ou en toute naïveté, ne racontera pas la scène à ses parents ? Perspective d'autant plus navrante que le maître présente à ses collègues une façade irréprochable.

La *visibilité*, l'accès aux « coulisses », est une forme de *communication involontaire* entre le maître et les parents. Il ne s'agit plus alors de véritables messages, mais du *regard* indirect des parents sur la réalité de la classe. Tous les maîtres n'ont pas également le sentiment d'être exposés au regard des élèves et à travers eux des parents. Il faut faire en ce domaine une large part aux *fantasmes* : beaucoup de choses passent inaperçues ou paraissent anodines, alors même que l'enseignant a le sentiment d'avoir perdu la maîtrise des événements. Lorsque les enfants s'en rendent compte, ils ne se soucient pas tous d'en parler à leurs parents. Mais le maître ne sait jamais exactement ce que les élèves ont perçu, ce qu'ils ont compris et ce qu'ils vont raconter. On peut évoquer à ce propos la surveillance *panoptique* dont parle Foucault [1975] à propos des prisons : le dispositif permet aux gardiens d'observer chaque détenu en permanence et à son insu. Ignorant s'il est présentement observé, un prisonnier devient dépendant de ses propres angoisses. Certains se sentent constamment observés, alors que d'autres, plus insouciantes, font comme si le surveillant regardait ailleurs. Le maître se trouve, par rapport à ses élèves dans une situation analogue : potentiellement, tout ce qui se passe en classe peut être porté à la connaissance des parents et parfois, à travers eux, de l'autorité scolaire. S'il est d'un naturel anxieux, le maître aura l'impression de travailler constamment « sous les feux de la rampe » ; il se rongera les sangs si, une fois ou l'autre, il perd la maîtrise de la situation. D'autres maîtres ne s'en soucient guère.

Secrets de famille

Le mécanisme fonctionne en sens inverse : les enfants racontent en classe une partie de ce qui leur arrive à la maison. Le nombre d'élèves, l'accent mis sur le travail scolaire et sa discrétion personnelle ou professionnelle conduisent le maître à ne pas questionner systématiquement les enfants sur ce qu'ils vivent dans leur famille et à limiter le temps et les occasions qui leur permettraient de le raconter spontanément. Cependant, un enfant ne vit pas vingt-cinq à trente heures par semaine à l'école sans rien dire de sa vie de famille. Certaines activités y inclinent plus que d'autres : dans toutes les discussions qui portent sur des sujets « peu scolaires », par exemple la justice, les accidents de la route, l'alcool, la télévision, la mode, la santé, l'hygiène, l'alimentation, la conduite automobile, les relations de parenté, l'argent, beaucoup d'enfants amènent volontiers des exemples empruntés à leur vécu familial. D'autres moments sont favorables à ce genre de « confidences » : les courses d'école, les promenades, les moments de relative détente où le maître a le temps de bavarder avec quelques élèves d'autre chose que du travail scolaire proprement dit. À nouveau, notons les différences : certains maîtres s'intéressent très peu à la vie de famille de leurs élèves, alors que d'autres trouvent très important d'en savoir plus pour comprendre les enfants qu'ils ont en face d'eux. Certains maîtres s'interdisent toute conversation touchant à des sujets d'ordre privé, alors que d'autres considèrent qu'on ne peut pas favoriser le développement intellectuel et l'épanouissement d'une personne, ni même la maîtrise de la langue, en considérant comme tabous tous les sujets qui touchent à la vie quotidienne, parmi lesquels beaucoup impliquent plus ou moins directement la famille de l'enfant.

Les enfants n'ont souvent pas conscience de dévoiler des secrets ou de trahir une intimité, mais il leur arrive pourtant de donner des informations qui vont bien au-delà de ce que les parents souhaiteraient faire savoir. Ces derniers, pour leur part, ont fort inégalement conscience du fait que certains aspects de leur vie familiale peuvent être dévoilés en classe. Beaucoup d'entre eux n'imaginent pas très concrètement la nature et le ton des conversations qui y ont cours. Certains prêtent à leurs enfants la réserve dont ils font preuve personnellement. Ils sont donc sidérés le jour où ils apprennent que leur enfant a raconté en classe, par exemple, que sa famille a des difficultés financières, que sa mère suit un régime amaigrissant, que son frère aîné se drogue ou que son père vit chez une amie.

Si les enfants trahissent, parfois innocemment, parfois sciemment, ce que les adultes considèrent comme des « secrets de famille », il va de soi qu'ils parlent avec plus de naturel encore de ce qu'ils mangent, des maladies des uns et des autres, des nouveaux meubles du salon, de ce qu'on regarde à la télévision, des projets de vacances, des colères du père ou du goût de la mère pour les romans-photos. Toutes choses que les parents ne souhaitent pas nécessairement voir divulguer en leur absence et surtout d'une façon qui échappe à leur contrôle.



Les enfants ne sont pas moins soucieux que les adultes de la *respectabilité* de leur famille, mais ils n'ont pas la même perception de ce qui peut discréditer leurs parents dans l'esprit des enseignants. Les parents enseignent aux enfants qu'il n'est pas bon de tout dire hors du cercle de famille. Mais il est difficile de faire comprendre à un enfant que ce qui se pratique couramment et avec naturel en famille, par exemple dans le domaine de l'hygiène, du ménage, du partage des tâches, des contacts physiques, pourrait être jugé vulgaire ou immoral selon d'autres normes. Le souci de préserver son intimité varie selon le degré de marginalité de la famille, selon qu'elle est dominée ou non par le sentiment d'avoir des choses à cacher, selon sa conception de la vie privée. Mais peu de parents peuvent rester indifférents à l'idée que ce qu'ils vivent de plus privé puisse être raconté en classe.

On a affaire ici à un registre particulier de communication : il n'y a pas intention de communiquer, mais mise en circulation, à travers l'enfant, d'une information qu'autrui captera à *l'insu* ou au corps défendant des intéressés. Par le fait qu'il appartient aux deux univers et développe une *double solidarité*, l'enfant fonctionne un peu comme un *agent double*, qui introduit des fissures dans la sphère intime de la famille aussi bien que dans la vie « protégée » du groupe-classe.

L'enfant, expression d'un milieu de vie

L'enfant peut mettre parents et enseignants en communication d'une façon encore moins consciente, encore plus éloignée de la transmission délibérée d'un message. Chaque jour il revient de l'école dans un certain état physique et mental, plus ou moins excité, fatigué, anxieux, frustré, révolté, désabusé ou au contraire, joyeux et ravi de sa journée. Il peut de même afficher plus ou moins clairement ses sentiments ou ses dispositions d'esprit lorsqu'il s'apprête à retourner à l'école. Les parents qui observent attentivement leur enfant n'ont pas grand mal à deviner qu'il s'est passé quelque chose. Pour confirmer leur impression, ils peuvent l'interroger ou tirer parti de son récit spontané. Ce n'est pas toujours nécessaire. Avec l'habitude, les parents décodent certaines émotions et certains états d'esprit à partir d'autres indices : l'enfant revient à une heure inhabituelle, les yeux rouges ou l'air tendu, il jette son cartable dans un coin, se plaint d'avoir mal au ventre ou de souffrir de migraine, ne mange pas... autant de signes qui ne trompent pas.

Le maître, lui, accueille des enfants qui doivent à leur vécu familial des sentiments, un état physique et mental, des humeurs qui vont en partie conditionner leur travail scolaire, leur comportement, leur mode d'intégration au groupe-classe. Lorsqu'un maître attribue la fatigue d'un élève à un trop long



week-end en voiture ou à une soirée passée jusqu'à minuit devant la télévision, cette fatigue est non seulement un obstacle au travail scolaire, mais une sorte de message des parents, l'expression de ce qu'ils sont, de leurs valeurs, de leur mode de vie, de leur attitude *désinvolte* à l'égard de l'école, de même lorsqu'un élève vient à l'école battu, affamé, malade, ou encore mal habillé, sale, dépourvu de ses affaires ou de très mauvaise humeur.

Un enfant est aussi porteur de caractéristiques plus *stables* – sa personnalité, son capital culturel, ses attitudes, ses habitudes, ses intérêts, ses aspirations, sa manière d'être avec autrui, sa façon de communiquer, son stade de développement intellectuel –, toutes choses qu'on se représente, au moins intuitivement, comme fonction d'attitudes éducatives autant que de conditions de vie. L'enfant n'est plus alors messenger. Il est lui-même le *message* ; il exprime son milieu familial sans le vouloir, par ce qu'il *est*.

En contre-partie, il exprime son milieu scolaire en famille. En cherchant à expliquer les inégalités de réussite scolaire, on a souvent mis l'accent sur ce que les enfants héritent de leur famille : image de soi, envie d'apprendre, capital culturel, personnalité, compétences. Certaines influences, ne l'oublions pas, s'exercent dans l'autre sens : à partir de 3 ou 4 ans et jusqu'à l'âge adulte, les jeunes passent des milliers d'heures à l'école, ils en sont graduellement mais profondément changés. Cela concerne les apprentissages prévus par le curriculum formel, mais aussi ceux qui relèvent de l'expérience de vie dans un groupe-classe ou un établissement scolaire, ce que j'appelle le *curriculum réel* [Perrenoud, 1984], qui est partiellement caché ou simplement moins explicite que les acquis scolaires classiques. À l'école, on intériorise des valeurs, des attitudes, des fragments d'idéologies, des normes de conduite, des modes de relation ; autant d'acquis qui font de l'enfant l'expression de l'école dans sa famille.

Hameline [1986] nous indique tant la fatalité du discours métaphorique, s'agissant d'éducation, que ses pièges. Ce qui est « codé » dans l'humeur, l'état d'esprit, la personnalité ou le capital culturel d'un enfant n'est pas un véritable message, faute d'être émis comme tel et de correspondre à une intention de communiquer. Mais engendrer et éduquer un enfant, n'est-ce pas une façon de s'exprimer ? Kellerhals et Pasini [1976] soulignent l'importance des motivations narcissiques à la procréation et présentent l'enfant comme un miroir et un symbole du couple, de son amour, de sa capacité à créer un être neuf doté de toutes les perfections. Pour certains couples, mettre au monde et élever un enfant est une façon de communiquer avec le monde, d'exprimer ce à quoi on tient le plus, ce qui mérite d'être développé chez un être neuf. Plus banalement, la plupart des parents ont conscience d'être jugés à travers leurs enfants, qui leur feront honte ou honneur selon la façon dont ils se conduisent. De là à considérer l'enfant comme un « message » envoyé par des adultes à d'autres adultes, il n'y a qu'un pas... Un enseignant se défait difficilement du sentiment que l'enfant *exprime* les attitudes, les valeurs, les habitudes de ses parents plus complètement et plus sincèrement qu'ils ne le feront jamais dans un face-à-face.

L'enfant est un acteur !

La communication qui s'établit à travers l'enfant prend diverses formes. Nous avons examiné successivement : la participation aux rencontres entre maîtres et parents, l'interprétation des messages écrits, la transmission des messages oraux, les propos « téléguidés », la circulation des jugements, les failles dans la sphère privée et l'enfant expression d'un milieu de vie. Cet inventaire ne prétend pas reconstituer la réalité de la communication, ne serait-ce que parce que le même événement fait souvent l'objet de communications où se mêlent dialogue direct, échange de messages, circulation des jugements, informations dérobées. Dans la vie, chacun utilise, pour construire une représentation de l'autre, tous les moyens et toutes les sources disponibles.

Mon propos voulait surtout montrer, aussi concrètement que possible, qu'entre la famille et l'école on ne saurait réduire la *communication* aux entretiens entre maîtres et parents, aux réunions, aux classes ouvertes et à d'autres formes de participation et de contacts. Aussi soutenues soient-elles, ces communications directes ne sont que la partie visible d'échanges qui sont, pour le reste, médiatisés par l'enfant messager et « message ».

Pourquoi le nommer *go-between* ? Parce que cela nous rappelle que, comme le jeune garçon du film de Joseph Losey, l'enfant va et vient *entre* deux mondes. De l'un à l'autre, il fait passer *tout* ce qu'un être humain peut capter, filtrer, restituer en vertu de son équation personnelle, mais aussi de ses stratégies. Les ingénieurs parlent de *relais*, les informaticiens d'*interface*, les parapsychologues de *medium*. Le *go-between*, de façon plus imagée, est tout cela à la fois. Mais c'est aussi et d'abord un *acteur* !

Loin d'être un médium neutre, l'enfant intervient *sélectivement* et *activement* dans la communication entre maître et parents. Il peut ou non demander à être associé aux rencontres. S'il est présent, sa participation ne se conforme pas toujours aux attentes des adultes ; il reste parfois plus silencieux ou passif qu'on ne le voudrait, alors qu'en d'autres circonstances il intervient sans qu'on l'y ait invité et d'une façon qui contrarie ou déconcerte les adultes. Quand on lui confie un message, il joue aussi ses propres cartes. Parfois, il oublie, il censure, il invente. Et surtout, il pèse sur l'interprétation des messages dont on le charge dans le sens de ses intérêts du moment, pour jeter de l'huile sur le feu ou pour réconcilier ses parents et ses maîtres, pour se faire oublier ou se mettre en valeur. Quant aux suggestions qu'on lui fait de tenir tel ou tel propos à ses parents, respectivement à ses maîtres, il reste libre de leur donner suite. Il peut même feindre de suivre les conseils et agir en réalité à sa guise. Les parents ont peu de moyens de savoir exactement ce que leur enfant dit et fait en classe et, à l'inverse, le maître est réduit à des suppositions sur son attitude à la maison.

L'enfant peut choisir de rapporter les jugements dont il est l'objet ou de les garder pour lui ; il peut restituer plus ou moins fidèlement le contexte, dramatiser

ou minimiser la portée d'un jugement, le mettre en scène pour susciter l'indignation, l'admiration, la solidarité, le rire. La façon dont l'enfant « trahit » l'intimité de sa famille ou de son groupe-classe dépend non seulement de la situation, mais des stratégies qu'il mène. S'il divulgue certains « secrets » par inadvertance, il peut aussi agir sciemment, pour se rendre intéressant, pour « se venger », pour se défendre devant une accusation. *Go-between*, l'enfant conduit ses propres stratégies ; il prend des risques, forme des projets ; il gère des conflits et des alliances ; il discute, il négocie, il décide, à l'instar de n'importe quel adulte.

Au fond, les parents et les maîtres savent très bien que l'enfant est un *acteur*. Pourtant, même s'ils valorisent son autonomie, ils ne lui reconnaissent pas toujours le droit de mener ses propres stratégies, surtout lorsqu'elles s'opposent à leurs projets. Dans le discours de la plupart des éducateurs, l'enfant idéal est celui qui, tout en restant actif, accepte fondamentalement le pouvoir des adultes, qui prétendent l'exercer pour son bien. C'est pourquoi ils déniaient souvent à l'enfant le droit d'être un acteur à part entière. Lorsqu'il affiche son « autonomie stratégique », on le traite volontiers comme un « déviant », immature, ou, au contraire, « trop adulte pour son âge ».

En traitant l'enfant comme un acteur à part entière, la sociologie ne suggère pas qu'il mène constamment des stratégies bien réfléchies et toujours efficaces. Avoir des stratégies n'est pas forcément avoir de bonnes stratégies. En outre, si l'enfant met souvent son action au service de certains intérêts ou de certains projets, rien ne permet d'affirmer qu'il pense constamment la communication entre ses parents et ses maîtres dans une perspective stratégique. Souvent, s'il la perturbe ou la facilite, ce n'est pas délibérément, mais parce qu'il poursuit d'autres buts. L'enfant n'a pas toujours conscience de son pouvoir et il ne s'en sert pas toujours à son avantage.

5

Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire¹

Le concept de *didactique*, en sociologie, renvoie à l'analyse du processus de *transposition didactique* tel que Verret [1975] l'a défini : la transformation de la culture en objet d'enseignement et d'apprentissage scolaire. La notion est aujourd'hui au centre des travaux de didacticiens comme Conne [1986] ou Chevallard [1985]. Elle peut et doit aussi rester un concept sociologique [Perrenoud, 1986].

Lorsqu'on analyse la *scolarisation* de certains savoirs et savoir-faire, on observe d'abord la façon dont ils sont légitimés, codifiés et répartis aux fins de constituer un *curriculum formel*. Comme le montre Felder [1987, 1988, 1989] à propos de l'informatique, cette première phase de la transposition didactique est riche d'enjeux scientifiques et statutaires. La question est alors de savoir à qui appartiennent le droit et le pouvoir de dire ce qu'il faut enseigner et à qui. Il reste ensuite à comprendre comment le *curriculum formel* – objectifs, plans d'études – devient un *curriculum réel* [Perrenoud, 1984, 1985]. La seconde phase de la transposition didactique se joue dans la salle de classe, avec la mise en place d'un *système didactique* qui met les savoirs et savoir-faire sous une forme compatible avec ce que Chevallard appelle les « lois du fonctionnement didactique ».

Il ne s'agit plus seulement, à ce stade, de structurer le « texte du savoir » en vue d'une progression du groupe-classe. Il s'agit de mettre en place un système d'interactions, d'activités, de *travail* dans une *organisation*. Dans la

1. Paru dans Ph. Perrenoud & C. Montandon (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, 1988, p. 175-195.

perspective des didacticiens, le contenu des interactions et des tâches est essentiel. J'en ferai ici partiellement abstraction, pour m'intéresser aux *stratégies* des élèves dans un système didactique.

Avant d'être des occasions d'apprentissage, les activités didactiques – écouter, intervenir, répondre à des questions, résoudre des problèmes, rédiger – sont des *tâches* assignées aux élèves, puis surveillées, contrôlées et rétribuées. On se trouve alors plutôt dans le registre de la sociologie du travail et des organisations.

Un rapport stratégique au travail scolaire

Institution interne, l'organisation didactique instaurée dans une classe règle notamment la nature et l'intensité du travail demandé aux élèves. Comme dans n'importe quelle organisation, les élèves entretiennent avec les règles censées gouverner leur participation et leur travail un *rapport stratégique*. Bien loin de faire constamment tout ce qu'on leur demande, ils tentent, avec un succès inégal, de négocier ou de tourner les règles et les consignes.

La gamme des stratégies disponibles varie selon le système didactique institué. Je voudrais esquisser ici l'analyse de la transformation de l'*espace de jeu* [Berthelot, 1983] des élèves lorsque se substituent aux formes classiques de l'enseignement et du travail scolaire des didactiques nouvelles plus inspirées des principes de l'école active et du constructivisme. L'analyse portera essentiellement sur l'enseignement primaire. Elle permettra de redécouvrir que les élèves, même à l'école élémentaire, sont aussi des *acteurs* et qu'ils conduisent dans l'organisation scolaire des *stratégies*, inégalement efficaces et diversement concertées, pour protéger leurs intérêts, leur tranquillité et leur liberté contre les exigences des adultes et, en particulier des maîtres [Woods, 1979, 1983 ; Nizet et Hiernaux, 1985 ; Perrenoud, 1987].

Dans une organisation, les stratégies des acteurs se situent entre deux pôles : les uns tentent *d'agir sur le système*, d'en contrôler les règles de fonctionnement, les objectifs, les politiques ou les structures ; d'autres se contentent de *tirer leur épingle du jeu*, en s'efforçant d'en repérer les failles et les zones d'incertitude, de bien choisir leurs alliances, de prendre des risques calculés, de monopoliser certaines informations ou certaines ressources [Crozier et Friedberg, 1977]. Entre *agir sur les règles* et *jouer avec les règles* [Perrenoud, 1986], le choix des acteurs dépend de multiples paramètres, parmi lesquels la nature des enjeux : on peut obtenir certaines choses en utilisant sagement le système existant, mais d'autres passent par sa transformation explicite. Importent également les représentations que les acteurs ont du système : prisonniers d'un modèle formaliste ou juridique de l'organisation, ils auront tendance

à ne pas voir qu'on peut jouer avec les règles ou à ne pas s'y autoriser ; plus cyniques ou plus clairvoyants, ils utiliseront leur connaissance intuitive du fonctionnement des organisations pour tourner les règles sans s'y opposer ouvertement.

Dans une organisation, seuls les dirigeants ont formellement le pouvoir de redéfinir les règles du jeu, d'infléchir les politiques, les budgets, les investissements, de remodeler les objectifs, la division du travail, les structures. Certes, ils ne décident pas seuls, ils sont dépendants de la coopération de leurs collaborateurs directs et dans une moindre mesure, de l'ensemble des agents de l'organisation. Cette diffusion du pouvoir [Foucault, 1976] ne signifie pas cependant que chaque individu a prise sur la politique de l'ensemble. Même consulté, même proche du pouvoir, même écouté au sein d'une coalition influente, il finit par se trouver placé dans un système de règles et de statuts qu'il doit, du moins dans l'immédiat, considérer comme une donnée. Il cherchera alors à tirer le meilleur parti possible des règles en vigueur, de leur flou, de leurs contradictions.

L'élève condamné aux stratégies du pauvre

C'est à ce degré zéro de prise individuelle ou collective sur le système que sont en général réduits les élèves. Il existe certes quelques écoles qui ont poussé assez loin des formules de participation des élèves, par exemple à travers l'élection de représentants à un conseil d'établissement ou à un conseil de classe. Il existe aussi des classes où le maître a instauré une forme de « cogestion » dans la ligne de la pédagogie institutionnelle ou des classes coopératives. À l'école obligatoire, cependant, le lot de la majorité des élèves est de n'avoir que peu de prise sur le système, tant individuellement que collectivement. Comment s'en étonner ?

- Ce faible pouvoir traduit dans la logique de l'organisation la dépendance des enfants et des adolescents à l'égard des adultes. Réputés immatures, irresponsables, incapables de gérer leur propre vie, les mineurs sont, à l'école comme ailleurs, placés sous la surveillance et le pouvoir d'adultes supposés bienveillants.

- Même s'ils passent dix ou vingt ans à l'école, les élèves changent de degré et de maître presque chaque année, de cycle d'étude et d'établissement plusieurs fois dans leur cursus. Les groupes d'élèves sont constamment défaits et refaits au gré de la sélection et des exigences de la carte scolaire. Les stratégies individuelles et collectives sont donc nécessairement à courte vue (les parents d'élèves souffrent du même handicap [Montandon, 1987]).

- Les élèves sont en train d'apprendre la vie dans les organisations. Ils en découvrent peu à peu les rouages et les règles, mais leur expérience est trop courte pour qu'ils puissent s'en servir immédiatement pour intervenir au niveau du système, sinon pour des actions sporadiques, liées par exemple à un conflit avec un professeur ou à l'exclusion injuste d'un élève.

- Les enfants et les adolescents ne maîtrisent pas davantage les formes de l'action collective qui permettent même aux adultes les plus démunis de réunir quelque peu leurs forces.

- Les élèves sont placés dans une situation de compétition permanente qui empêche une véritable solidarité sur toute une série de thèmes, par exemple l'évaluation, la quantité du travail en classe ou à domicile, le rythme de progression dans le programme, l'aide apportée par le maître aux uns ou aux autres, ses exigences, le système disciplinaire.

Les élèves sont donc pratiquement condamnés à des stratégies essentiellement *défensives*, qui consistent à jouer avec les règles, à les contourner, à y échapper ou à en négocier l'application de cas en cas. Ces stratégies doivent en outre rester *clandestines*. Aucune organisation ne reconnaît volontiers à ses membres le droit de jouer avec les règles, de les interpréter, de tirer parti des zones d'ombre ou des contradictions. Mais dans certains systèmes, on considérera informellement que c'est « de bonne guerre » ou même que cela contribue, dans une certaine mesure, au bon fonctionnement de l'ensemble. Depuis le début du siècle, la psychosociologie a montré que, réduites à la pure application de leurs structures formelles, beaucoup d'organisations seraient complètement sclérosées, incapables de changer, enfermées dans des routines tenant davantage du rituel que de l'action efficace, peuplées de salariés investissant le meilleur de leur énergie et de leur imagination en dehors de leur travail. Les managers les plus réalistes comptent désormais sur la vie souterraine de l'organisation, sur les initiatives personnelles, sur le système D, le jeu avec les règles, voire la déviance caractérisée pour résoudre des problèmes qu'on ne peut gérer, ni même poser parfois au plan des structures formelles.

Cela vaut aussi pour l'école, mais sans être légitime et affiché dans la culture de l'organisation. Les libertés que prennent les enseignants avec leur cahier des charges, avec le curriculum formel, avec certaines règles rigides peuvent, comme ailleurs, contribuer à accroître l'efficacité de l'organisation. Mais, sur le plan des représentations, le jeu avec les règles reste invouable. Certains maîtres n'en ont même pas conscience.

Les élèves sont encore plus mal lotis. Beaucoup d'adultes leur dénie le *droit* de mener des stratégies, de défendre leur point de vue, de maintenir une façade, de dissimuler leurs « coulisses », de tenir un double discours, de tricher ou de mentir pour protéger leurs intérêts ou par solidarité. Pendant longtemps, on a refusé avec horreur l'idée que les enfants puissent avoir une sexualité. Aujourd'hui on hésite encore à les considérer comme des acteurs sociaux à part entière, dont les intérêts *réels* pourraient, sur certains terrains, s'opposer à ceux

de leurs parents ou de leurs maîtres. Les adultes se plaisent à croire qu'ils savent ce qui est bon pour les enfants. Toute opposition leur paraît donc perverse... Il n'en va pas autrement du travail scolaire. Censé garantir leur réussite, donc leur avenir, il ne souffre aux yeux des adultes aucune contestation légitime.

Contrôle du travail et didactique traditionnelle

Chaque maître organise à sa façon le travail de ses élèves. Cependant, on peut identifier certaines régularités. La didactique traditionnelle est d'autant plus reconnaissable qu'elle a fait l'objet d'une codification explicite dans le cadre de la formation des maîtres aussi bien que dans les guides méthodologiques.

On peut appeler *didactique traditionnelle* l'alternance bien connue de leçons, d'exercices et de moments de contrôle des acquisitions. Progressant dans le *texte du savoir* [Chevallard, 1985] qu'il a lui-même établi ou qu'il a reçu déjà constitué, le maître aborde successivement, au fil de l'année scolaire, les divers chapitres du programme. Il explique alors de nouvelles notions, expose de nouvelles connaissances, introduit de nouveaux savoir-faire ; il définit la terminologie correspondante et la fait noter et mémoriser ; il énonce et fait répéter des faits, des règles ou des théorèmes ; il donne des exemples, montre des objets ou des illustrations ; il s'assure par un questionnement que les élèves comprennent les explications et mémorisent l'essentiel. Dans cette phase – la leçon –, les élèves ne restent pas passifs, mais le maître joue le rôle principal, demandant avant tout leur attention, par moments leur participation à un dialogue dont il est le principal organisateur.

Une fois les notions introduites, les élèves sont invités à faire des exercices, parfois oralement, très souvent par écrit, à partir de consignes dictées, notées au tableau ou imprimées dans des manuels ou des brochures d'exercices. Leçons et exercices se combinent dans des proportions variables pour couvrir les notions constitutives d'un chapitre du plan d'études. Lorsque le maître juge que suffisamment d'élèves ont compris ou appris, il les interroge oralement ou leur administre une épreuve écrite. Cette évaluation, outre le fait qu'elle est formellement communiquée aux élèves ou aux parents, permet au maître de « tourner la page » et d'aborder un nouveau chapitre du programme.

En pratique, ce schéma admet d'innombrables variantes, selon l'âge des élèves, la discipline enseignée, le degré d'avancement dans le programme, le temps disponible ou les options personnelles du maître. En outre, les diverses composantes et leur articulation évoluent au gré du renouveau des idées pédagogiques. Ainsi, la leçon magistrale tend-elle à devenir de plus en plus interactive ; elle fait une part croissante aux apports et aux curiosités des élèves, sans pour autant cesser d'être ordonnée en fonction d'une progression planifiée. Les

exercices les plus traditionnels (lecture à haute voix, récitation par cœur, copie, dictée, analyse grammaticale, opérations arithmétiques, exercices à trous), sans disparaître, font place à des exercices plus « modernes » : questionnaires, recherches, constructions, classements et graphiques, manipulations concrètes. Cette évolution tient, pour une part, au renouvellement des contenus. Mais il faut aussi faire la part de l'importance croissante des livres et cahiers d'exercices préparés par des spécialistes et mis sur le marché par les éditeurs de moyens d'enseignement. Les formes d'évaluation se transforment également, on recourt davantage aux questionnaires à choix multiples, à des tests de connaissances standardisés, à des grilles d'observation.

Pendant les leçons, l'élève est impliqué dans un *réseau de communication* fort contraignant. Le maître sollicite en permanence son attention et parfois son intervention sous deux formes modales : d'une part, répondre à des questions, d'autre part, en posant, pour manifester sa curiosité ou clarifier ce qu'il n'a pas encore compris. Dans les deux cas, il existe une règle d'or : demander la parole, attendre la sollicitation ou l'autorisation du maître pour s'exprimer. Sirota [1985, 1988] a étudié les stratégies des élèves de l'école primaire dans cette situation d'interaction, en insistant sur les liens entre l'origine sociale et la stratégie adoptée. Ces travaux montrent que les élèves ont le choix entre quelques stratégies seulement, dans la mesure où le réseau « officiel » de communication est sous le contrôle attentif du maître.

En renvoyant à cette étude, je me centrerai ici sur un autre aspect de la didactique traditionnelle, le travail demandé aux élèves entre les leçons. Je ne puis ici faire l'analyse des contenus, qui varient selon la discipline et le degré. Ce que je voudrais montrer, c'est que les tâches assignées aux élèves relèvent essentiellement d'une *logique du contrôle*.

1. Le travail scolaire est *exigé* par le maître ; il arrive très rarement qu'un élève se mette au travail de sa propre initiative, sans injonction ni référence à une échéance. Autrement dit, le travail ne répond pas à un besoin personnel, mais à une attente explicite ou implicite de l'enseignant.

2. Le travail demandé est effectué *sous surveillance* ; on laisse rarement les élèves livrés à eux-mêmes pendant de longues périodes. Même les devoirs à domicile sont en principe faits sous le contrôle des parents ou de responsables des études surveillées. En classe, les exercices sont faits sous l'œil du maître, qui vérifie au moins de loin que les élèves se mettent au travail, qu'ils ne bavardent pas, qu'ils se plongent dans les cahiers ou les livres indiqués, qu'ils utilisent les instruments voulus. Souvent, le maître exerce une surveillance plus serrée en parcourant les rangs ou en interpellant tel ou tel élève.

3. Le travail des élèves est *évalué* lorsqu'il est achevé, non pas nécessairement pour recevoir une note mais pour être *corrigé* et rendu avec indication des erreurs et consigne de compléter ou de rectifier les éléments peu satisfaisants.

Tâches traditionnelles

Pour que le travail scolaire soit facile à donner, à surveiller et à corriger, la *nature des tâches* est essentielle. Sociologiquement, on peut analyser toute une série de caractéristiques des tâches scolaires sous cet angle : elles paraissent conçues pour favoriser un contrôle à la fois omniprésent et relativement économique pour un maître qui a devant lui vingt à trente élèves, parfois davantage. Quelles sont-elles ? J'en distinguerai une dizaine.

1. L'accomplissement synchronisé de tâches identiques

Standardisation et synchronisation permettent au maître de concentrer toute son attention sur la façon dont les élèves travaillent. Même s'il la donne pour la première fois, le maître n'a aucune difficulté à maîtriser les tenants et les aboutissants d'une tâche unique, à en connaître les consignes, à en repérer les difficultés, à savoir quelles procédures les élèves doivent adopter et où elles doivent les mener. Si tout le monde commence le même travail en même temps, le maître peut vérifier collectivement la compréhension des consignes ; n'avançant pas au même rythme, les élèves ne terminent pas tous ensemble, ce qui permet de contrôler leurs résultats les uns après les autres.

2. La fermeture des tâches

Elle garantit l'existence d'une procédure unique dont la mise en œuvre méthodique est à la fois nécessaire et suffisante pour faire correctement le travail demandé. En questionnant un élève ou en l'observant, le maître repère immédiatement le stade d'avancement de son travail. Il peut évaluer le rythme de travail de l'élève, donc sa bonne volonté. Une tâche ouverte, au contraire, oblige le maître à entrer dans le raisonnement et le cheminement de chacun. Il ne suffit plus d'un coup d'œil sur un cahier, il faut un dialogue qui prend du temps, fixe le maître auprès d'un élève et amoindrit son contrôle sur l'ensemble.

3. La fragmentation des tâches

Il est beaucoup plus facile de contrôler une série de tâches courtes indépendantes qu'une tâche unique demandant un travail équivalent, qui sera donc plus important et plus complexe. L'école met donc souvent l'accent sur des tâches élémentaires dépourvues de contexte : opérations arithmétiques en séries, formes verbales à compléter, phrases à transformer, unités à convertir.

4. La standardisation des tâches

La standardisation simplifie elle aussi le contrôle, car elle élimine un élément difficile à évaluer : la compréhension des consignes. Devant une tâche inédite, les élèves ne comprennent pas immédiatement ce qu'on leur demande, ils tardent à se mettre au travail ou empruntent des voies sans issue. Cela

n'arrive plus avec les tâches *standard*, semblables sinon dans leur détail – on ne donne pas dix fois exactement *le même* exercice —, du moins dans leur structure : type de données et de consignes, genre d'opérations et de démarches, façon de transcrire les étapes et les résultats du travail.

5. *La composante écrite des tâches*

Elle accroît leur visibilité, puisque le travail laisse des traces. Un maître n'a pas le temps de suivre pas à pas ce que fait chaque élève. Mais si l'essentiel est mis par écrit, il reconstituera facilement la suite des opérations déjà faites ; il pourra identifier d'éventuelles erreurs, réorienter le travail ou le donner à refaire à partir d'un point précis de la feuille ; il pourra aussi corriger le travail de façon différée, ce qui lui permet par exemple, au moment où les élèves sont en train de faire des exercices, de concentrer son intervention sur certains d'entre eux ou de veiller à l'application générale de tous – « Continue ! Retourne à ta place ! Ne lève pas le nez ! » – en remettant à plus tard la correction proprement dite.

6. *Le caractère individuel du travail*

Le travail peut être individuel sans être le moins du monde individualisé. Un groupement des élèves en petites équipes de deux ou trois diminuerait d'autant le nombre de tâches parallèles à suivre. En contre-partie, et c'est l'avantage du travail individuel, le maître n'a affaire chaque fois qu'à un seul élève, réputé responsable de son travail, qu'il peut féliciter ou blâmer personnellement, avec lequel il peut se fâcher, plaisanter, auquel il peut apporter ou refuser son aide, dont il peut évaluer et sanctionner les compétences et la bonne volonté en restant dans le registre de la psychologie individuelle.

7. *Le caractère quantifiable des tâches*

Quantifier les erreurs et les réussites permet un contrôle plus efficace parce que la « rétribution » de chacun (notes, appréciations qualitatives, récompenses ou sanctions diverses) est « calculée » en proportion de la quantité de travail correctement effectué ; dans certains domaines, les élèves travaillent quasiment « aux pièces », leur rétribution est fonction inverse du nombre d'erreurs ou fonction directe du nombre d'opérations ou de réponses correctes.

8. *L'alternance rapide de tâches courtes*

Chaque changement d'activité permet de reprendre le contrôle du groupe-classe, de « remettre les compteurs à zéro ». Plus une tâche se prolonge, plus les écarts se creusent entre les élèves : les plus rapides s'ennuient, les plus lents se démobilisent. Pour avoir sa classe « bien en main », le maître préfère changer souvent d'activité.

9. *La relative facilité des tâches*

C'est un facteur essentiel : si les tâches sont trop difficiles, la plupart des élèves seront rapidement bloqués, arrêteront de travailler, lèveront la main,

s'adresseront à leurs voisins, regarderont par la fenêtre, demanderont à aller aux toilettes ou iront jeter un papier dans la corbeille... Pour que les élèves restent concentrés pendant un certain temps sur une tâche écrite, il faut qu'elle soit à leur portée et qu'ils puissent progresser sans appeler constamment à l'aide.

10. Le caractère peu interactif des consignes

C'est une autre façon de limiter les interventions du maître. Chaque élève est censé disposer au *départ* de l'ensemble des informations nécessaires et suffisantes pour accomplir seul son travail. Ces informations seront en général dictées ou mises par écrit au tableau, sur stencil ou dans une brochure d'exercices avec d'éventuels renvois à des ouvrages de référence. Le maître interviendra parfois pour éclairer le sens des informations initiales ou pour les répéter, pas pour en donner de nouvelles au fur et à mesure que les élèves progressent.

Cinq stratégies classiques

Face à de telles tâches, la marge de manœuvre des élèves est limitée. Tous n'ont d'ailleurs pas la même attitude face au travail scolaire. Ceux qui aiment ce genre de tâches et s'en acquittent sans trop de peine n'ont pas besoin de stratégies subtiles pour s'en protéger. Ils font avec bonheur et sérieux ce qu'on leur demande de faire. Mais les autres ? Ceux que le travail scolaire n'intéresse pas ? Ceux qu'il met en situation d'échec ? Leurs stratégies de défense ne sont pas innombrables, en raison du caractère extrêmement structuré de la situation. On peut en recenser cinq.

1. Boire le calice jusqu'à la lie

Plutôt que de se battre contre le système, l'élève en accepte toute la logique, renonce à toute révolte, fait docilement ce qu'on lui dit de faire, comme il doit le faire, sans discuter, sans se poser de questions. Il investit peu de lui-même, ayant la satisfaction d'être, sinon irréprochable quant au résultat, du moins peu suspect de mauvaise volonté, ce qui lui vaut la confiance du maître et une certaine autonomie, par exemple dans les corrections.

2. Vite ! vite ! vite ! ou comment s'en débarrasser

Il s'agit alors d'expédier le plus rapidement possible les tâches scolaires pour s'occuper à autre chose. L'élève bâcle ses exercices, met des abréviations ou des guillemets chaque fois qu'il peut, copie éventuellement sur un voisin plus avancé, prend le minimum de temps pour réfléchir, pour vérifier son raisonnement ou ses calculs, pour se relire ; l'essentiel est d'avoir fini assez vite

pour bénéficier d'un petit moment de *répit* jusqu'au moment où le maître donnera à tous un nouveau travail.

3. *Hâte-toi lentement*

La stratégie est alors, sans refuser ouvertement le travail, de trouver mille manières d'en différer le début, puis de s'interrompre sous prétexte de tailler son crayon, de chercher un cahier ou de demander une explication. Il faut avant tout *gagner du temps*, avoir l'air occupé sans faire d'efforts, feindre de s'intéresser aux problèmes et exercices proposés. Cette stratégie est risquée, surtout si le maître exige que tous les élèves finissent le travail commencé, au besoin en restant en classe à la récréation ou après les heures, ou en achevant le travail à la maison. Dans certaines classes, où le contrôle est moins strict, beaucoup d'élèves n'arrivent pas à la fin du travail demandé parce qu'ils ont avancé trop lentement, sans qu'on puisse ouvertement le leur reprocher.

4. « *J'y comprends rien !* »

S'avouer incompetent devant la tâche est une autre stratégie permettant d'échapper à une partie du travail. L'incompétence, l'incapacité de comprendre les consignes ou de trouver une voie vers la solution permet de justifier de longs moments d'inactivité, surtout si le maître refuse de répondre aux questions ou est occupé avec d'autres élèves. S'il est disponible, cette stratégie permet de lui faire faire une partie du travail, en lui soutirant des informations et des indices, en lui demandant de confirmer des réponses incertaines, en le mettant en situation, par impatience ou par charité, de *piloter* l'activité de l'élève.

5. *Contestation ouverte*

Cette cinquième stratégie est la plus dangereuse. Elle consiste à nier ouvertement l'utilité du travail demandé, voire à refuser explicitement de le faire en invoquant son peu d'intérêt, l'absence d'envie, la fatigue ou la mauvaise humeur. Peu d'élèves ont les moyens d'adopter régulièrement cette attitude sans courir au-devant de graves ennuis disciplinaires. C'est pourquoi il s'agit plutôt d'une stratégie occasionnelle. Ceux qui y recourent constamment n'ont en général plus grand-chose à perdre et mènent une guerre d'usure contre l'institution. D'autres élèves contestent plus subtilement le travail demandé : sans refuser le principe, ils argumentent avant même que le groupe ne se mette au travail, suggérant soit que les exercices sont trop difficiles et qu'il faut des explications supplémentaires, soit qu'on a déjà fait ce genre de travail et qu'il est inutile de recommencer, soit qu'on pourrait le faire à un autre moment. Le succès de ce type de stratégie dépend de l'oreille que le maître voudra bien prêter à de tels arguments. Aucun enseignant n'a envie d'apparaître constamment comme celui qui impose sans discussion un travail unanimement jugé ennuyeux ou trop difficile. Il y a donc des moments où il est prêt à supprimer un exercice, à différer une tâche ou à la simplifier. Encore faut-il saisir ces moments. C'est là que le sens stratégique de certains élèves fait merveille !

Nouvelles didactiques

On ne peut évidemment pas identifier un jour J où les didactiques traditionnelles auraient laissé la place à des didactiques nouvelles. Dans l'enseignement primaire, on trouve plutôt un large éventail de pratiques, des plus traditionnelles aux plus actives. Chaque maître dispose d'ailleurs de plusieurs registres didactiques, de plusieurs systèmes de travail, différents selon les disciplines, selon les moments de l'année, selon l'énergie dont il dispose, selon qu'il se trouve dans le creux de la vague ou en période d'optimisme et d'innovation.

En gros, on peut dire que les didactiques nouvelles, nées d'une critique des didactiques traditionnelles, se présentent comme des *alternatives* proposées à tous ceux qui ne se satisfont pas des formes classiques de l'enseignement et du travail scolaire. Dépouillées de leur forme canonique, elles sont, en pratique, ce qui reste des pédagogies alternatives, actives, coopératives, institutionnelles ou modernes lorsqu'elles se diffusent au-delà des mouvements pédagogiques qui leur ont donné naissance, lorsqu'elles sont reprises, sensiblement édulcorées, par les rénovations officielles qui touchent notamment l'enseignement de la mathématique, de la langue maternelle et des disciplines dites d'éveil ou d'étude de l'environnement. L'historien des idées pédagogiques attribuera ces idées à tel ou tel père fondateur, Freinet, Bovet, Dewey, Ferrière, Claparède, Decroly, Piaget et quelques autres. Mais, à force d'être évoquées, sinon mises en pratique massivement, dans des cercles qui vont s'élargissant, ces idées sont tombées dans le fond commun de la pensée pédagogique. Elles alimentent d'innombrables discours sur les réformes sans que les intéressés sachent très bien d'où viennent ces idées, ce dont ils se soucient d'ailleurs assez peu.

Les didactiques nouvelles se caractérisent en général par :

- l'accent mis sur l'élève, comme sujet actif de son apprentissage, plus que sur le maître dispensateur de savoir ;
- l'insistance sur la construction progressive des connaissances et des savoir-faire non seulement à travers une activité propre mais également à travers des interactions sociales aussi bien entre élèves qu'entre le maître et les élèves ;
- une volonté de décroquer les disciplines, de privilégier des compétences fonctionnelles et globales par opposition à des acquis notionnels et à des savoirs fragmentés ;
- la volonté d'ouvrir l'école sur la vie, d'ancrer les apprentissages scolaires dans les expériences quotidiennes, le « vécu » des élèves ;
- le respect de la diversité des personnalités et des cultures ;
- la valorisation de l'autonomie de l'enfant, du *self-government* du groupe-classe, du moins dans certaines limites ;
- le prix attaché à la motivation intrinsèque, au plaisir, à l'envie de découvrir et de faire par opposition au jeu de la carotte et du bâton ;

– l'importance accordée aux aspects coopératifs du travail scolaire et du fonctionnement du groupe-classe, par opposition aux tâches strictement individuelles et à la compétition entre élèves ;

– l'importance donnée à l'éducation et au développement de la personne par opposition à une centration exclusive sur les savoirs ou les savoir-faire ;

Tous les mouvements pédagogiques et tous les enseignants ne donnent pas la même importance à tous ces thèmes. Mais, quels qu'en soient l'intensité et les accents, toute rupture avec les didactiques traditionnelles se traduit notamment par une *redéfinition des tâches*.

Tâches nouvelles

En reprenant les dix critères utilisés plus haut pour décrire les tâches scolaires traditionnelles, on peut esquisser le profil d'une didactique nouvelle sous l'angle de ce qu'elle attend des élèves mis au travail.

1. Tous les élèves ne font pas constamment *la même chose en même temps*. Cette diversité peut aller bien au-delà d'une absence de synchronisation, par exemple lorsque les élèves s'engagent dans des tâches dont le contenu et la difficulté varient en fonction de leurs besoins ou de leurs préférences.

2. Les tâches sont *ouvertes*, n'appellent pas une solution unique, mais requièrent l'invention d'une démarche partiellement originale, que personne ne connaît d'avance, même pas le maître. Lorsqu'on se lance dans une recherche en mathématiques, une enquête sur un aspect de l'environnement ou la création d'une pièce de théâtre, on ne sait pas exactement à quel résultat on va aboutir, ni combien de temps cela prendra.

3. Les tâches sont plus *globales*, dans la mesure où elles naissent en principe d'un problème réel, d'une nécessité fonctionnelle, et ne se plient pas, par conséquent, au découpage horaire et notionnel du curriculum.

4. Les tâches présentent des formes *moins stéréotypées*, parce qu'on ne les puise pas dans des répertoires d'exercices, mais qu'on les invente au fur et à mesure en fonction de projets et de propositions du maître ou des élèves, en saisissant certaines occasions qui ne se représenteront pas régulièrement, une campagne électorale à analyser, une action collective dans l'école, une fête, un voyage, un élève qui s'en va, un meuble à construire.

5. Les tâches font fréquemment appel à l'*oral*. On ne recourt à l'écrit que lorsqu'il est utile, on s'en passe lorsqu'il alourdit ou ralentit inutilement le travail. L'essentiel est d'arriver à une décision, à une solution, à une réalisation sans être obsédé par des traces écrites.

6. Les tâches sont souvent *assumées collectivement*, par plusieurs élèves, qui discutent, se partagent le travail, font des propositions à l'ensemble du groupe-classe.

7. Il est *difficile de comparer le rendement* des uns et des autres, parce que les tâches sont de natures diverses et ne s'analysent pas facilement. L'appréciation du travail de chacun repose sur une évaluation globale et intuitive plus que sur un décompte précis de la quantité de phrases ou d'opérations.

8. Certains élèves ou le groupe-classe tout entier s'engagent parfois dans des *tâches de longue haleine*, plusieurs heures, une journée entière, parfois une semaine ou davantage lorsqu'il s'agit de la préparation d'un spectacle, d'une enquête sur le terrain, de l'édition d'un journal par exemple. La journée ne se présente plus comme une alternance rapide de tâches distinctes, mais comme une succession de moments différenciés inscrits dans un même objectif général, dont la réalisation suppose toutes sortes d'opérations et en général une division du travail.

9. Les tâches ne sont pas choisies essentiellement en fonction de leur facilité et des possibilités de correction qu'elles offrent, mais de leur *utilité pratique* ou de leur *intérêt*. Il arrive donc que les élèves soient confrontés à des tâches qui les dépassent et fassent l'expérience soit de leur impuissance, soit de leur dépendance par rapport à l'adulte ou à d'autres personnes ressources.

10. Les tâches se définissent *progressivement*, au gré d'une *concertation* entre les élèves et le maître. Il n'y a pas à proprement parler de « consignes », mais un travail permanent de rappel et d'aménagement des objectifs généraux, d'explicitation des prochaines étapes et des priorités.

Il n'existe sans doute aucune classe où *toutes* les tâches présenteraient constamment *toutes* ces caractéristiques, tout simplement parce qu'une telle didactique exigerait une dépense d'énergie considérable, tant du maître que des élèves, et serait très difficile à gérer, même dans une école alternative, sans programme rigide ni évaluation formelle, *a fortiori* dans une école publique où les contraintes sont légion. Ces caractéristiques indiquent des tendances très diversement réalisées d'une classe à l'autre et d'une tâche à l'autre.

Cet inventaire nous permet cependant de décrire ce qui se passe alors du côté des élèves. Dans un tel système didactique, ils sont placés devant des choix beaucoup plus ouverts, mais aussi plus complexes et pour certains angoissants. Une didactique traditionnelle enserme les élèves dans un réseau serré d'obligations et de contrôles. Une didactique nouvelle les emporte dans un *tourbillon de projets et de possibilités*, sans commune mesure avec l'organisation du travail dans une classe traditionnelle. Leur contrat devient à la fois plus flou et plus exigeant. Ils ne peuvent plus se contenter de faire simplement leur travail. On leur demande d'être actifs, inventifs, d'amener des idées, de prendre des initiatives, d'assumer des responsabilités, d'être à la fois autonomes et capables de travailler en groupe, assez investis dans leur travail pour mener leurs tâches à bout, assez décentrés pour négocier la division du travail et les projets avec les

autres... Même si ces exigences ne se cumulent pas constamment, elles définissent un tout autre *métier d'élève* [Perrenoud, 1984], appelant d'autres stratégies.

Stratégies nouvelles

Les stratégies disponibles face au travail scolaire traditionnel restent partiellement valables. Il reste possible de boire le calice jusqu'à la lie à force de conformisme, de se débarrasser le plus vite possible du travail en en faisant le minimum, de perdre le maximum de temps, de feindre de ne rien comprendre aux consignes et d'être dans l'impossibilité d'avancer, ou enfin, de contester ouvertement l'utilité du travail demandé ou d'en négocier le volume ou les modalités.

Le conformisme est moins facile cependant, parce que les normes sont moins claires et que l'élève ne peut simplement suivre des rails ; quant à la contestation, elle implique l'élève non plus seulement dans un rapport de force, mais dans un travail intellectuel constructif : on lui demande, s'il n'est pas d'accord, de proposer autre chose de plus intéressant, ce qui risque en définitive de lui demander davantage d'efforts ! Il devient plus difficile aussi de se débarrasser rapidement d'une tâche pour s'occuper d'autre chose, puisque la tâche n'est pas définie d'avance, qu'elle peut se compliquer au fur et à mesure, que le maître est toujours prêt à relancer l'élève qui a atteint une étape sur de nouvelles pistes, à lui demander de se fixer un nouveau défi, de s'inventer un nouveau problème. Travailler très vite devient donc moins intéressant, puisque c'est souvent se condamner à travailler davantage !

En revanche, la lenteur et le peu d'enthousiasme mis à comprendre ce qu'il faut faire restent des stratégies accessibles. Elles sont même plus simples encore que face aux didactiques traditionnelles, parce que les tâches ne sont pas standardisées : il faut chercher des méthodes par tâtonnements, donc « perdre du temps » ; devant une situation mathématique, un mécanisme linguistique ou un fait expérimental, beaucoup d'élèves n'ont donc pas beaucoup de mal à faire croire qu'ils ne « voient rien », qu'ils n'ont aucune idée de ce qu'il faut faire. Devant des tâches ouvertes et plus créatives, la mauvaise volonté prend beaucoup plus facilement les dehors de l'impuissance ou de l'incompétence !

Les didactiques nouvelles modifient donc les *coûts* et les *profits* associés aux stratégies déjà disponibles face au travail scolaire traditionnel. Mais ce n'est pas leur seul effet. Elles rendent également possible des *stratégies différentes*, qui n'auraient guère de sens dans le cadre d'une didactique traditionnelle. Voici les principales.

1. Accaparer des tâches sécurisantes

Certains élèves détestent les tâches ouvertes, n'aiment pas réfléchir, sont découragés à la simple idée de se poser des questions. Parmi plusieurs activités

possibles, ils choisissent celles qui se rapprochent le plus du travail scolaire traditionnel, par exemple recopier un texte, classer des fiches, mettre en ordre des documents, chercher des mots ou des renseignements dans une liste, réaliser minutieusement les découpages ou les graphiques requis pour faire certains essais. Il y a toujours, dans des activités complexes et collectives, place pour des tâches d'exécution relativement stéréotypées. Certains élèves se les attribuent systématiquement, ayant l'air de participer à une pédagogie nouvelle, reproduisant en réalité des conduites très conformistes.

2. Organiser le travail des autres

Les tâches ouvertes et collectives permettent l'émergence d'un rôle nouveau, qui est d'organiser, de coordonner le travail des autres élèves. Dans une didactique traditionnelle, ce rôle est monopolisé par le maître. Dans une didactique nouvelle, il ne peut plus animer et coordonner seul toutes les tâches parallèles et, souvent, il ne le souhaite pas, pensant que le *leadership* est aussi formateur que toute autre tâche. Certains élèves, qui n'ont qu'un intérêt limité pour le programme, trouvent des satisfactions intellectuelles et relationnelles dans l'exercice d'un *leadership* dont ils prennent l'initiative ou qui leur est délégué par le maître ou par leurs camarades. Ils deviennent les porte-parole du groupe, ils organisent la discussion, ils rappellent les uns et les autres à leurs engagements.

3. Disparaître dans les interstices

Dans n'importe quelle classe, certains élèves tentent de « passer entre les gouttes », d'échapper à certaines tâches, mais c'est assez difficile lorsque le maître donne systématiquement le même exercice à tout le monde. Lorsque les tâches se diversifient, lorsque le maître sollicite des initiatives, attend des propositions, il devient possible de ne rien proposer du tout ! Encore faut-il le faire avec une certaine habileté : un élève qui, ouvertement, ne jouerait pas le jeu, qui montrerait qu'il n'a aucune envie d'inventer une histoire ou de trouver une démarche pour calculer l'aire d'un polygone, courrait le risque d'être rappelé à l'ordre et, éventuellement, de se voir assigner des tâches plus conventionnelles. Certains élèves sont assez subtils pour ne pas afficher leur manque d'intérêt ; ils feignent avec application de se creuser la tête désespérément. Mais si on les observe assez longtemps, on s'aperçoit qu'ils passent d'un groupe à l'autre, constamment sur le point de se mettre au travail, mais que vingt minutes plus tard, ils n'ont toujours rien fait et ne savent toujours pas ce qu'ils veulent faire. Le maître est souvent trop occupé par ceux qui s'investissent dans la tâche pour repérer rapidement les élèves habilement inactifs. Même lorsqu'il les surveille du coin de l'œil, il lui est difficile, dans une telle didactique, de leur imposer d'emblée un travail structuré, alors que la règle du jeu est de faire preuve d'initiative et de créativité.

4. L'activisme désordonné

Au contraire des élèves qui ne font rien, d'autres sont en permanence occupés, on pourrait même dire hyperactifs. Mais si l'on regarde de près ce

qu'ils font, on se rend compte que, souvent, ils s'engagent dans des tâches qui n'ont que peu de rapport avec la situation définie par le maître, qui n'ont qu'une utilité limitée et dont personne ne se servira vraiment. Certains élèves vérifient fébrilement dans le dictionnaire des mots dont nul n'a besoin, font des calculs sans rapport avec le problème, mesurent, découpent, dessinent n'importe quoi sous prétexte de contribuer à la tâche commune. Cette agitation ne paraît guère source d'apprentissages, mais elle fait illusion.

5. *Faire cavalier seul*

Les didactiques nouvelles permettent à certains élèves, individuellement ou à deux, de se détacher complètement du groupe-classe et de s'inventer un curriculum et des objectifs particuliers, avec la bénédiction du maître. C'est évidemment un privilège réservé aux meilleurs élèves, qui peuvent alors, plutôt que de chercher à combattre l'ennui par diverses formes d'indiscipline, se distancer des tâches communes et trouver des activités à leur mesure. Si le maître tente de différencier son enseignement, une didactique nouvelle lui permet aussi, dans certaines limites, d'établir pour les élèves les plus faibles un régime de travail partiellement indépendant des activités du groupe-classe, ce qui peut les aider à retrouver un intérêt, donc à recourir moins souvent aux stratégies défensives auxquelles les condamne le travail scolaire traditionnel.

Questions ouvertes

Si des observations plus systématiques devaient valider ces observations conduites dans quelques classes primaires, il resterait à se demander si les stratégies adoptées varient en fonction de l'origine sociale des élèves. Si les pédagogies nouvelles sont à certains égards élitaires [Perrenoud, 1985 a], c'est notamment parce qu'elles élargissent l'espace de jeu des élèves et leur demandent, pour survivre, des compétences stratégiques plus étendues.

Autre piste à suivre : quelles que soient leurs vertus pédagogiques, les nouvelles didactiques affaiblissent le contrôle du maître et élargissent l'espace de jeu des élèves. Pour expliquer l'attachement de nombreux enseignants aux didactiques traditionnelles, il n'est pas nécessaire de leur prêter une idéologie conservatrice ou une rigidité personnelle face au changement. Un enseignant qui ne maîtrise pas les stratégies des élèves face à une didactique nouvelle a de bonnes raisons d'être réticent. Garant à la fois d'une certaine discipline et de certaines acquisitions, il ne peut se permettre d'instituer une didactique qui lui ferait courir trop de risques sur l'un de ces deux points. Pour comprendre le changement des pratiques des maîtres face aux courants de rénovation didactique [Dokic, Favre et Perrenoud, 1986 ; Favre et Steffen, 1987], il faut donc, parmi d'autres facteurs, faire la part des stratégies nouvelles qu'ils anticipent chez leurs élèves !

6

Stratégies face à l'évaluation

Les deux textes qui suivent ont été écrits à cinq ans d'intervalle, mais ils se complètent pour éclairer une face essentielle du métier d'élève : comment survivre face à une évaluation omniprésente ? Art de se faire bien voir [Merle, 1993] ou travail ? Stratagèmes ou véritables compétences ?

Apprendre à réussir ¹

Tout au long de sa carrière scolaire, l'élève est censé apprendre *pour* réussir. Or, il peut s'épargner une partie de ce travail s'il apprend à réussir, à jouer sur les apparences, à agir sur les signes extérieurs de compétence, chaque fois qu'il le peut. Cela ne suffira pas à transformer un cancre potentiel en élève irréprochable. Mais cela peut, aux environs du seuil qui sépare la réussite de l'échec, suffire à « faire la différence ».

Il est impossible de saisir *directement* des compétences. On ne peut que les *inférer* à partir de ce que dit ou fait l'élève, de l'*excellence observable*. Il serait absurde de faire comme s'il n'y avait aucune distance entre l'être et le paraître, comme si l'évaluation scolaire produisait une mesure précise et exhaustive des compétences réelles de chaque élève. C'est pourquoi les productions et les conduites à travers lesquelles on les évalue ordinairement deviennent

1. Extrait de Ph. Perrenoud (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 1984.

des *signes extérieurs de compétence*, que les élèves apprennent à reconnaître comme tels et à manipuler dans la mesure de leurs moyens. L'évaluation n'est pas une prise d'information sur un objet inerte, mais un *jeu tactique* entre des acteurs dont les intérêts sont opposés : le maître veut juger l'élève à sa vraie valeur, l'élève essaie de paraître à son avantage, de masquer ses lacunes.

D'année en année, l'élève *apprend à être évalué*, il repère ce sur quoi le maître fonde ordinairement son appréciation, il identifie les signes extérieurs de compétence. Le contribuable qui connaît les signes extérieurs de fortune sur la base desquels l'administration fiscale procède à une taxation, s'efforcera de les manipuler à son avantage. Devant l'évaluation scolaire, l'élève fera de même. Mais tous les signes extérieurs de compétence ne sont pas manipulables facilement. Un élève qui ne sait pas faire une division pourra difficilement faire illusion s'il doit exécuter cette opération devant le maître et ses camarades. Mais toutes les situations d'évaluation sont loin d'être aussi « défavorables » à l'élève.

Manipuler les signes extérieurs de compétence, ce peut être, en recourant à divers types de « fraudes », s'arranger pour livrer au jugement du maître des productions qui n'auront pas fait appel aux seules compétences de l'élève.

Quelques exemples :

- une partie de l'évaluation formelle ou informelle porte sur des travaux faits hors de la classe, notamment certains textes ou certains devoirs à domicile. L'élève peut alors se faire aider par ses parents, ou par d'autres élèves ;

- l'évaluation passe souvent par des épreuves écrites administrées à l'ensemble des élèves d'une classe, voire d'un ensemble de classes. Tous ceux qui ont passé par l'école connaissent, pour les avoir observées ou pratiquées, les mille et une recettes qui permettent de ne pas affronter seul les questions : regards en biais sur la feuille du voisin, chuchotements, petits billets, coups d'œil sur le manuel, utilisation clandestine d'une machine à calculer, formules gravées sur la table ou inscrites sur la peau...

- l'évaluation écrite donne au maître un important travail de correction. Certains enseignants demandent donc aux élèves de corriger eux-mêmes leurs épreuves, ce qui, malgré la surveillance, permet de rectifier *in extremis* quelques erreurs.

Apprendre à réussir, c'est aussi apprendre le bon usage du *bachotage*. Ce n'est pas une fraude, mais cette pratique mérite une attention particulière, parce qu'elle montre que les élèves et leurs parents comprennent que l'évaluation scolaire porte souvent sur des conduites stéréotypées qu'il suffit d'exercer sans relâche, sur des connaissances limitées dont il faut faire étalage au bon moment. Ils investissent alors dans le repérage et la manipulation des signes extérieurs de compétence. Plus les compétences sont identifiées à un ensemble restreint de conduites connues d'avance, plus l'apprentissage semble pouvoir se limiter à ces conduites, si l'élève est décidé à « ne travailler que pour la note ».

Ayant découvert, à l'usage et intuitivement, que l'évaluation porte sur un nombre restreint de conduites stéréotypées, les élèves peuvent se borner à acquérir non pas les compétences transférables mentionnées dans les plans d'études, mais les conduites censées les manifester dans la pratique de l'évaluation scolaire. Le bachotage est aussi un travail, peut-être plus fastidieux, mais bien plus économique pour qui a compris le système ; on peut le faire à la dernière minute : aussitôt appris, aussitôt récité, aussitôt oublié ! Parfois, l'intervention des parents va exactement dans le même sens : dans leur surveillance des devoirs à domicile, ils renforcent l'apprentissage de conduites stéréotypées, n'hésitant pas à dicter quatre ou cinq fois à leur enfant le « texte de la semaine », à lui faire revoir et revoir encore ses listes de vocabulaire, à lui faire faire des calculs supplémentaires sur le modèle prescrit par le maître. Dans l'enseignement secondaire et universitaire, on sait que certains étudiants peuvent déployer un véritable génie de l'imitation, s'imprégnant des « tics » et des « dadas » de leurs maîtres pour trouver grâce à leurs yeux. Le bachotage est moins caricatural dans l'enseignement primaire. Il reste qu'en observant la façon dont certains élèves, aidés de leurs parents, se préparent à l'évaluation, on se dit qu'ils ont compris ce qu'est au fond l'excellence scolaire : *la capacité de savoir refaire, au bon moment, ce qui a été longuement exercé.*

L'efficacité de telles stratégies n'est pas l'essentiel. Leur simple existence manifeste un *rapport stratégique à l'évaluation*. L'élève ne peut s'y dérober, mais il peut « jouer le jeu » à sa façon, tirer parti de toutes les ressources que la situation lui offre : les incohérences, les flous, les failles du système d'évaluation, l'inattention, la paresse, l'indifférence de certains maîtres ou, encore, leur refus d'évaluer ou de sélectionner. Certains élèves n'ont d'autre ambition que de faire bonne figure devant l'évaluation lorsqu'elle est déterminante pour la réussite. Parfois, il leur faudra travailler. À d'autres moments, il suffira de bachoter ou de sauver les apparences. En réalité, rares sont les élèves qui se tiennent, durant toute leur carrière, à une stratégie unique. La plupart s'investissent, selon les disciplines, les notions, les moments, soit dans l'étude proprement dite soit dans le bachotage et la manipulation des signes extérieurs de compétence.

Il faudrait encore analyser le rôle du capital culturel et, singulièrement, linguistique que l'élève doit à sa famille. Renvoyons sur ce point aux analyses de Bourdieu [1966], Bourdieu et Passeron [1970], Bernstein [1975], Lawton [1972] ou du CRESAS [1978, 1981]. Il faut simplement faire ici la même distinction qu'à propos de l'intelligence, qui n'est en définitive qu'une composante de l'*habitus*, donc du capital culturel : ces ressources interviennent déjà au moment de l'apprentissage. Au moment de l'évaluation, elles sont elles-mêmes l'objet du jugement du maître, dans la mesure où le développement intellectuel et l'élargissement de la culture générale et des savoir-faire sont des objectifs didactiques en même temps que la résultante de l'expérience extrascolaire. Enfin ces ressources aident l'élève à mettre en évidence d'autres savoirs et savoir-faire spécifiquement scolaires, par exemple en lui permettant d'organiser logiquement son discours ou d'exprimer avec précision sa pensée. Nous avons analysé ailleurs [Perrenoud, 1982 a] l'ensemble des compétences *instrumentales*

mobilisées au moment de l'évaluation, soit pour mettre en scène, mettre en valeur, manifester à travers la parole ce qu'on sait, soit pour négocier l'évaluation avec le maître. Dans les deux cas, l'élève fait appel à un capital culturel qu'il doit à sa famille, dans lequel la maîtrise de la langue et des codes de communication est une composante essentielle.

Vouloir être premier de classe, est-ce bien raisonnable ?¹

Aujourd'hui, dans le fonctionnement concret de l'école, les classements n'ont plus la même importance dramaturgique qu'autrefois, la sélection s'accommode d'une mise en scène plus sobre. Mais la figure du premier de classe ne peut laisser aucun ancien élève indifférent. Comment un adulte qui fut mauvais élève pourrait-il ne pas projeter son amertume ou sa rage sur les premiers de classe d'aujourd'hui ? Comment un excellent élève se défendrait-il d'avoir quelque sympathie pour ces élèves qui lui ressemblent ? Pourtant, rien n'est simple... Certains, qui n'étaient pas de bons élèves, regrettent de n'avoir pas été premiers et espèrent que leurs enfants le deviendront. D'autres, qui ont été parmi les meilleurs, rejettent violemment l'obsession du classement qui les a emprisonnés et empoisonnés durant leur jeunesse.

On pourrait s'en tenir, sociologiquement, à l'analyse des *représentations* de l'excellence scolaire [Perrenoud, 1984, 1986, 1987]. J'adopterai ici une autre démarche, qui consiste à dresser l'inventaire de ce qu'on perd et de ce qu'on gagne lorsqu'on fonce tête baissée dans le piège scolaire [Berthelot, 1983].

Il y a premiers de classe et premiers de classe

On peut être premier par accident, sans le vouloir, parce qu'il faut bien que quelqu'un se dévoue. Certains élèves se « promènent » dans le cursus avec une facilité qui laisse les adultes songeurs... et peut-être envieux. Là où d'autres doivent peiner, souffrir, se battre pour être et rester les meilleurs, ils sont premiers sans efforts. Comment leur reprocher de montrer que malgré tous ses discours sur la différenciation, l'école demeure foncièrement incapable d'offrir aux enfants qui s'écartent trop de la moyenne des situations d'apprentissage à leur mesure ? *Le premier malgré lui* s'ennuie et ne tire guère de vanité de sa facilité, parce qu'il découvre assez vite qu'à vaincre sans périls... Il arrive même qu'un

1. Paru dans *Educateur*, n° 1, 1990, p. 14-17.

élève très « doué » s'applique à paraître « normal » pour éviter l'hostilité des uns ou la flatterie des autres. Les premiers de classe malgré eux sont en quelque sorte des *déviants*, qui ont intérêt à faire oublier et pardonner leur facilité aussi longtemps qu'ils sont astreints à la condition commune.

Que dire des autres, de ceux qui ne peuvent être premiers qu'à force de volonté et de travail ? Tordons d'abord le cou à certains clichés : tout premier de classe n'est pas forcément lèche-bottes ou hyperconformiste ; on *peut* être premier sans être sérieux à en devenir sinistre, sans mener une vie monastique, sans prendre les allures du fort en thème rivé à sa table de travail et infirme sur le plan relationnel. On peut imaginer des premiers de classe heureux, non dénués d'humour, ouverts, sportifs ou attirés par le sexe opposé. Ne nous laissons pas piéger par les stéréotypes : leur fonction n'est-elle pas de protéger le plus grand nombre contre l'excellence de quelques-uns ?

Des élèves « presque comme les autres »

Certains sont premiers de classe parce qu'ils ont simplement de meilleures notes, parce qu'ils travaillent mieux, sont un peu plus intelligents ou tiennent de leur famille un « capital culturel scolairement rentable ». Sans doute tirent-ils quelques bénéfices de leur première place : les louanges de leur famille, peut-être quelque argent de poche supplémentaire, le sentiment de plaire au maître, l'admiration de quelques camarades. Rien qui autorise à parler sans nuance d'aliénation, d'obsession de la compétition ou de volonté de paraître. On peut être premier en travaillant raisonnablement, sans « sacrifier sa jeunesse » sur l'autel de la réussite scolaire ; on peut être le meilleur et fier de l'être sans écraser les autres, ni devenir complètement dépendant des compliments et des classements. Je ne sais si la volonté d'être premier est une « bonne préparation à la vie ». Du moins est-ce une faiblesse fort répandue chez les adultes. On peut comprendre que certains enfants ou adolescents ne dédaignent pas ces instants de gloire. Le spectacle de notre société suggère qu'ils ne sont pas les seuls à aimer les hochets, les médailles et les prix d'excellence. Certains adultes se vantent de savoir fabriquer la plus longue saucisse du monde ou de connaître par cœur le nom de tous les vainqueurs du Tour de France, d'autres brillent parce qu'ils peuvent citer le nom du chef opérateur de *Metropolis* ou le cours en bourse des cent sociétés les mieux cotées. Notre siècle médiatique nous a habitués à admirer des performances de tout genre sans trop s'interroger sur leur sens. La course aux bonnes notes n'est certainement pas la plus absurde des formes d'excellence et il n'y a nulle raison de jeter la pierre aux élèves qui cèdent à la tentation de briller. Il y a beau temps que le moi n'est plus haïssable.

Je ne vise pas ici à réhabiliter des pratiques détestables. L'école a presque partout renoncé aux prix, aux tableaux d'honneur et même aux classements formels plus discrets. Dans beaucoup de systèmes scolaires, le premier de classe n'est plus identifié qu'informellement, parce qu'on sait autour de lui qu'il est

presque toujours le meilleur. Tant mieux ! On a mesuré que pour donner des prix, il fallait en refuser, qu'il n'y avait pas de premiers sans derniers, qu'on ne pouvait féliciter les uns publiquement sans humilier les autres. Les hiérarchies se font moins visibles, sous l'influence de divers discours critiques. Beaucoup d'enseignants primaires se sentent aujourd'hui volontiers coupables, sinon de distinguer les bons élèves, du moins de dévaloriser les autres. Les parents des bons élèves n'ont pas tous les mêmes hésitations : certains ne cachent pas qu'ils regrettent le bon temps où les mérites de leurs rejetons auraient été publiquement affirmés. D'autres pensent cependant, comme beaucoup de maîtres, qu'un enfant ne peut investir raisonnablement dans le travail scolaire sans carotte ni bâton. Les images du travail et de la réussite ont changé. S'il faut prévenir le retour à une compétition omniprésente, il n'apparaît pas indispensable de traquer toute tentation de se prendre au jeu de l'excellence. Ce qui pourrait inquiéter en revanche, c'est qu'un adulte – maître ou parent – puisse, aujourd'hui encore, prendre un bon classement pour une garantie d'excellence : être le premier de sa classe est à peu près aussi important que de n'être que le plus instruit des passagers de l'autobus. La satisfaction narcissique d'être meilleur que ses voisins n'atteste pas, à plus large échelle, d'un niveau élevé de compétence !

Le premier au village...

Si l'on jette aujourd'hui un voile pudique sur les classements, est-ce parce qu'on a saisi leur absurdité ? Ce n'est pas sûr. Beaucoup d'enseignants et la majorité des parents croient encore que les bons élèves sont réellement plus instruits que les autres et qu'ils maîtrisent mieux les savoirs essentiels. Or rien n'est plus faux ! La plupart des moyennes et des classements s'établissent à l'intérieur d'une seule classe. À cette échelle, un bon classement n'est aucunement le gage d'un niveau élevé de formation. « J'aime mieux comme César être le premier au village que le second dans Rome », écrivait Musset. La formule indique à merveille que, si le seul enjeu est d'être classé premier, mieux vaut se comparer à une population limitée et de niveau médiocre. On pourrait ajouter : mieux vaut rester dans son village et oublier qu'une autre compétition se déroule à Rome, sans quoi on pourrait déchanter...

Certes, selon les systèmes scolaires, il arrive qu'un bon classement vaille *hic et nunc* mieux qu'une bonne formation. Si c'est le classement local qui donne accès aux filières viables du secondaire, on peut être tenté d'ignorer qu'un élève premier dans une classe faible serait parmi les derniers dans une classe forte. Mais le raisonnement est à courte vue : ce n'est pas son rang que l'élève investira dans sa scolarité secondaire, mais ses ressources réelles, scolaires et extrascolaires. Un brillant classement, s'il masque un faible niveau réel, ne fera illusion que le temps d'une admission. À l'inverse, un élève médiocrement classé dans un groupe fort aura beaucoup d'atouts, quand bien même son rang et ses notes laissent présager des difficultés. Plusieurs études (notamment

Grisay [1988] montrent que les notes et les classements des maîtres ont une forte corrélation avec le niveau relatif des élèves à l'échelle d'une volée, mais une *corrélation très faible avec leur niveau absolu de compétence*. Au-delà des bénéfices symboliques qu'il assure dans l'immédiat, *le classement n'est pas un bon placement*. Tout dépend du niveau réel de la classe et de l'établissement.

On peut imaginer des classements plus fiables, tels ceux que permettent des épreuves standardisées ou des procédures de modération (correction de l'évaluation locale en fonction du niveau moyen de la classe ou du district). Le classement devient alors un meilleur indice du niveau réel d'excellence scolaire à l'échelle d'une génération. Compte tenu du fonctionnement de la sélection et des conditions de survie dans le secondaire, il y a alors d'indéniables avantages à être parmi les meilleurs, parmi ceux qui ont le choix et peuvent prétendre aux orientations les plus enviées.

Est-il payant de tendre toute son énergie pour être le meilleur des meilleurs ? La question n'est pas d'ordre moral. Dans un système où 95 % des élèves progressent dans le cursus en fin d'année scolaire, que gagne-t-on à être premier ? Même question, par exemple, lorsque 70 % des élèves sortant de sixième année primaire à Genève accèdent aux sections les plus exigeantes du Cycle d'Orientation.

On s'en doute, pour franchir le cap suivant, mieux vaut être dans la moitié la plus favorable du classement. Mais est-il intéressant d'être dans les 5 % les mieux classés, même à large échelle, plutôt que dans le quart le mieux situé ? Peu importe évidemment si cela représente le même effort. Mais il en coûte d'être le meilleur, même aux bons élèves.

Ce qu'il en coûte d'être premier

Pour qu'un *bon* élève devienne ou reste un *excellent* élève, il lui en coûte, sauf s'il a une facilité peu commune :

- du travail, donc du temps et de l'énergie soustraits à d'autres activités ;
- du stress, de l'angoisse ;
- des exigences nouvelles (« Peut mieux faire ! ») ;
- un contrat implicite (ne pas déchoir, ne pas décevoir maîtres et parents) ;
- des tensions possibles avec une partie de ses camarades de classe ;
- une allégeance inconditionnelle aux exigences de l'école ;
- une accoutumance à la première place, avec la peur de la perdre.

Parfois le coût est plus dramatique : conduites obsessionnelles, angoisses aiguës, tensions psychologiques destructrices, enfermement dans le rôle de bon élève, risques de dépression. La volonté d'être le premier peut conduire au « syndrome japonais », voire à une forme de pathologie ou d'aliénation mentale

relevant de la psychologie clinique. Il est alors évident que le coût est disproportionné. Mais on ne peut généraliser : on peut être premier sans vendre son âme au diable ni ruiner sa santé, ce qui ne signifie pas que le jeu en vaut la chandelle ! Dans un concours ou un examen très sélectif, on ne prend que les meilleurs. Mais très souvent, dans les écoles d'aujourd'hui, on admet au degré suivant ou dans des filières difficiles des élèves assez médiocres. À quoi bon être premier ?

À chacun d'apprécier si la gloire et les récompenses équilibrent le coût de l'opération. Souhaitons seulement qu'aucun élève ne soit dans cette affaire prisonnier des ambitions et des fantasmes de ses parents, qu'on lui laisse la liberté de peser le pour et le contre. Il y a certainement des enfants et des adolescents pour lesquels l'admiration des autres justifie d'importants sacrifices. Pourquoi, au nom de quelle norme, refuser à quiconque le droit de renoncer à des loisirs et à des libertés pour se sentir le meilleur ? Selon sa propre philosophie de la réussite et de l'existence, chacun appréciera diversement le sens d'une course aux trophées. Pour le sage vivant dans le dépouillement, la réussite sociale est un miroir aux alouettes, qui détourne de l'essentiel. À l'inverse, le manager ou le sportif de haut niveau ne conçoivent pas qu'on puisse vivre sans compétition ou en limitant ses ambitions. Les enfants et les adolescents héritent dans un premier temps de ces valeurs. L'important est qu'ils puissent s'en détacher si elles ne leur conviennent pas.

Encore faut-il ne pas assimiler recherche des honneurs et efficacité pédagogique. Rien ne permet d'affirmer que les premiers de classe sont sensiblement plus intelligents ou plus instruits que les bons élèves. Certains le sont et deviennent premiers sans effort, « par-dessus le marché ». Ceux qui veulent être premiers ne s'assurent pas en revanche qu'ils atteindront un niveau plus élevé de développement ou de connaissance, et ce pour deux raisons qui tiennent à la fabrication des notes et à la nature de l'excellence scolaire.

Pour quelques dixièmes de plus !

Dans l'école actuelle, on attribue des notes, massivement. Il suffit de construire un barème qui fasse correspondre des notes à un certain nombre de points ou d'erreurs, ou à une évaluation synthétique d'un niveau. Or, la logique des notes est d'utiliser toute l'échelle, à l'exclusion peut-être du *zéro* ou du *un*, qui n'ont plus la cote. Un maître qui ne mettrait jamais de « mauvaises notes » passe pour laxiste, un maître qui n'attribue pas la note maximale pour exagérément sévère, voire sadique. La plupart des enseignants sont donc conduits, dans la plupart de leurs épreuves, à fabriquer une hiérarchie utilisant les trois quarts de l'échelle. Techniquement, ce n'est pas très difficile : il suffit que l'épreuve soit assez sélective pour que seule une minorité d'élèves aient quelque chance de la réussir complètement. Les résultats s'étalent donc en une pseudo « courbe de Gauss » qu'il suffit de découper artistement pour obtenir deux ou trois notes

excellentes, un peu plus de très bonnes notes, davantage de bonnes et de moyennes. Le premier est celui qui obtient les deux points qui le séparent du peloton des « viennent ensuite », rien de plus. C'est celui qui a évité un piège, répondu à une question subsidiaire ou résolu un problème plus trapu, précisément glissé dans l'épreuve « pour faire la différence ». L'écart peut être infime, de l'ordre de celui qui sépare ceux qui font deux erreurs et ceux qui n'en font aucune à la dictée de Pivot. Comme aux Jeux olympiques, l'un monte sur le podium et l'autre pas, pour un centième de seconde, alors même que les performances sont extraordinairement proches et témoignent d'un niveau de maîtrise pratiquement équivalent.

Un surcroît de conformisme

On dira sans doute : « Prendre régulièrement un centième à ses concurrents, n'est-ce pas justement manifester une surcroît d'intelligence ou de savoir ? » Pour l'affirmer, il faudrait être sûr que ces écarts reflètent des acquis durables et transposables. Or, tout suggère au contraire que la différence se creuse souvent grâce au *perfectionnisme*, à l'obsession de ne faire aucune faute, à l'imitation servile des tics du maître. Les épreuves scolaires ne testent pas que des savoirs et savoir-faire fondamentaux. Elles vérifient pour une part le conformisme, le *sérieux*, la discipline, l'application de l'élève. On sait aussi que, très souvent, on demande aux élèves de refaire, en situation d'évaluation, des exercices du type de ceux qui meublent les manuels et le travail scolaire quotidien. La réussite scolaire est alors fonction non pas tellement de compétences de haut niveau que d'une capacité de reconnaître des indices, des consignes, des problèmes comme « déjà vus » et de mobiliser des procédures de résolution qui ont fait leur preuve dans un contexte voisin. Être premier plutôt que septième de la classe, c'est donc souvent être plus attentif, plus sensible aux formes, plus soigneux, plus ordonné, et pas nécessairement plus capable de résoudre un problème nouveau dans un contexte nouveau. Il y a donc des raisons de penser que l'obsession du classement est un mauvais calcul si on la considère essentiellement comme garante d'une meilleure formation.

La maîtrise plutôt que le classement

Dans l'école telle qu'elle est, comment s'étonner que les « consommateurs d'école » [Ballion, 1982] jouent le classement plutôt que la maîtrise ? C'est justement la logique diabolique du piège scolaire (Berthelot, 1983) : qu'on adhère ou non à la compétition comme valeur humaine, on peut difficilement s'en détourner sans conséquences graves. Dans son film *On achève bien les chevaux !*, Sydney Pollack met en scène, dans les années de dépression, des pauvres engagés dans un concours de danse que gagnera le dernier encore



vaillant vingt-quatre ou quarante-huit heures plus tard ! Chacun est, en principe, libre d'arrêter quand il veut. Mais il perd tout et son partenaire avec lui... L'école précipite chacun dans une situation analogue. L'existence de premiers de classe n'est que la partie visible de l'iceberg, le témoignage de notre obsession de hiérarchiser. Pour rompre avec cette logique, il ne faut pas demander aux élèves et aux familles davantage de *vertu*. Il faut reconstruire le système scolaire et ses procédures d'évaluation dans le sens de la *pédagogie de maîtrise*, d'une pédagogie de maîtrise élargie, adaptée [Huberman, 1988], mais conservant ce qui en fait l'essentiel : viser des compétences, des seuils vérifiables d'acquisition pour chaque élève, sans se soucier de les classer. Lorsqu'on aura enfin accepté de définir des objectifs et de favoriser une évaluation formative, les premiers de classe deviendront une image nostalgique de l'ancien temps, de ce temps où on mettait des notes, au XX^e siècle...



7

Sens des devoirs, sens du devoir

Les deux textes réunis dans ce chapitre sont des écrits de circonstance. Le premier est un texte d'humeur destiné à un dossier sur les devoirs à domicile, paru dans *l'Éducateur*, périodique de la Société pédagogique romande. Le second est un texte de travail dans le cadre d'une équipe pédagogique. Je les retiens ici parce qu'ils illustrent mieux qu'une longue analyse la façon dont les devoirs expriment telle ou telle conception du travail scolaire ou du métier d'élève (voir aussi Meirieu [1987] et Favre et Steffen [1988]).

Pourquoi parler de l'essentiel quand il est si amusant de parler des devoirs ?¹

Finirai-je par m'y faire ? Comme sociologue de l'éducation, je devrais être habitué à voir l'école foncer tête baissée dans des débats sans issue. Pourtant, j'ai parfois du mal à conserver ma sérénité. Je vois trop la face cachée des choses : encore une fois, un dialogue de sourds risque fort de détourner les interlocuteurs de l'essentiel et de les laisser aigris et fatigués, peu disponibles pour parler sérieusement d'autre chose pendant un bon bout de temps.

Les devoirs ne sont pas sans importance dans la vie des élèves, des parents, des enseignants. Il est évident au contraire qu'ils comptent passablement dans la journée de nombre d'écoliers et le climat de beaucoup de familles.

1. Paru dans *Educateur*, n° 7, 1990, p. 13-15.

Je ne dis pas que tout va bien, qu'il ne faut rien changer. Il est sûr qu'on peut rêver de devoirs plus intelligents, équilibrés, intéressants, utiles, différenciés... Mon désaccord est ailleurs : espérer progresser en détachant le thème des devoirs de l'ensemble du débat pédagogique est un *non-sens*.

Bon sujet pour dialogue de sourds

La force extraordinaire du thème des devoirs, c'est qu'il autorise n'importe quelle opinion. C'est idéal pour nourrir le débat au *Café du Commerce*. Chacun s'exprime à partir de son expérience, de ses valeurs, de sa conception de l'éducation. Le sujet semble concret, bien délimité, simple. Tout le monde a quelque chose à dire, avec suffisamment de passion pour qu'on ne s'ennuie pas.

Avec l'orthographe, l'horaire scolaire et les punitions, les devoirs sont un de ces sujets inépuisables qui font démarrer la discussion au quart de tour. Comme le sait tout animateur d'une table ronde, un « bon sujet » permet à chacun de camper sur ses positions ; le flou est suffisant pour que chacun ose soutenir avec force une idée initiale et la conserver en toute bonne foi quoique disent ses interlocuteurs. Il ne reste plus qu'à relancer la polémique, en touchant les diverses facettes du problème, qui mettent à jour les mêmes clivages. Les débats sur les devoirs sont écrits d'avance, c'est ce qui fait leur vertu médiatique et leur absurdité pédagogique.

Il n'en va pas ainsi parce que les interlocuteurs abandonneraient toute logique, mais parce que la part du *non-dit* et peut-être de l'*indicible* est immense dans les propos de chacun. On pourrait certes rêver d'un débat suffisamment long et organisé pour que chacun parvienne à mettre sur la table ses expériences et ses intuitions, ce qui permettrait aux autres de *comprendre vraiment* ce qu'il dit, d'où il parle, dans quelle vision du monde et dans quelles conditions de vie s'enracinent ses opinions. Hélas, un échange aussi laborieux deviendrait vite assommant et risquerait d'être confisqué par les spécialistes. Le *charme* du débat sur les devoirs, c'est son caractère passionné, son côté guerre de religions, son rendement médiatique. L'apostrophe et l'excommunication crèvent l'écran, la nuance et la recherche du consensus tuent le spectacle ! Les bons sujets sont ceux qu'on dramatise, qu'on presse comme un citron le temps d'une émission ou d'un dossier, qu'on oublie ensuite jusqu'à ce qu'ils retrouvent une nouvelle jeunesse.

Comme tout le monde, j'ai mon idée sur les devoirs. Comme chercheur, j'ai évidemment la faiblesse de croire qu'elle est partiellement fondée, mieux du moins que nombre d'opinions toutes faites, sur des éléments fiables d'observation et de théorie. Mais je sais en même temps que, même si j'avais totalement raison et si je pouvais le démontrer, cela n'aurait guère d'importance. Tout simplement parce que mes convictions s'ancrent dans une expérience particulière

d'élève, de père, d'intellectuel, de sociologue ; elles participent de représentations de l'apprentissage, du savoir et de la pédagogie difficiles à partager au *Café du Commerce*.

En bref, ma conception des devoirs, comme la vôtre, ne peut être réellement comprise dans les conditions habituelles du dialogue sur les devoirs. Je vais essayer de montrer pourquoi. Ce qui m'amènera à identifier quelques-uns des non-dits.

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Rien n'est moins partagé, dans notre société, que la réponse à cette question, dont dépend pourtant largement l'attitude face aux devoirs. Vous êtes *pour* les devoirs au nom des apprentissages ? Pour les mêmes raisons, je suis *contre*. Comment espérer vous convaincre ? Parlons-nous de la même chose ?

Vous avez peut-être le souvenir d'avoir appris l'orthographe, la table de multiplication ou d'autres éléments essentiels en passant chaque jour un moment à faire des devoirs. Pour moi, faire des devoirs, c'est faire ce qu'il faut pour avoir la paix, se bourrer le crâne pour faire bonne figure et avoir le droit d'oublier. Aussi loin que je me souviens, je n'ai jamais rien appris par devoir. J'ai appris par nécessité, par calcul, sans véritable envie, sûrement. Mais rarement à heures fixes, par tranches, pour le lendemain. Ou alors, pour tout oublier une fois l'épreuve ou l'interrogation orale passées. Si les devoirs sont pour vous des moments forts et gratifiants, comment pourrions-nous trouver un terrain d'entente ?

Vous avez peut-être la conviction qu'on apprend en travaillant régulièrement, sans états d'âme, avec discipline, comme on arrache méthodiquement les mauvaises herbes. J'aurai du mal à vous prouver, alors même que j'en fais quotidiennement l'expérience, qu'apprendre peut être une activité très complexe, fragile, sinueuse, qui dépend fortement de l'humeur, du climat, de l'énergie. Une activité fantasque, peu rationnelle, en dents de scie, qui fait alterner temps perdu et moments de stress. Une activité éminemment subjective, dont personne ne peut me décharger, que nul ne peut programmer à ma place. Une activité qui s'accommode mal d'horaires fixes, qui dépend des rythmes personnels. Si apprendre est pour vous une simple question de volonté, de persévérance et d'effort, comment pourrions-nous trouver un terrain d'entente ?

Vous pensez peut-être qu'apprendre, c'est ajouter chaque jour une pierre à l'édifice, à coup d'exercices et de mémorisation. Pour moi, pour apprendre quelque chose de durable à l'école, il faut accepter d'affronter des problèmes et de prendre le temps de les résoudre, pendant les heures de classe et en dehors. C'est prendre le temps de finir ce qui est commencé lorsqu'on pourra difficilement recréer une dynamique favorable. C'est prendre le temps de lire, de réfléchir, de revenir avec des questions, des propositions, des observations pour ali-

menter le travail de la classe. Ne me dites pas, de grâce, que c'est une façon de définir des devoirs « intelligents ». Ne jouons pas sur les mots ! Les « tâches » que l'élève emmène chez soi, chaque jour ou chaque semaine, quoi qu'il arrive, n'ont par définition qu'un rapport ténu avec les activités en cours en classe. Lorsqu'on fabrique un journal de classe, il y a des périodes où tout le monde devrait travailler plusieurs heures par jour pour faire avancer les textes, les illustrations, la mise en pages, les enquêtes, et des périodes où il suffit de réfléchir à un titre ou de discuter d'un projet avec un camarade en rentrant de l'école. Si l'on apprend en s'engageant dans un véritable travail intellectuel, il faut, notamment dans une entreprise collective, accepter que :

- l'activité suive des rythmes irréguliers, parfois anarchiques ;
- certains aient davantage de travail que d'autres, ou ne soient pas actifs en même temps ;
- chacun fasse « ce qu'il a à faire », non par devoir, mais parce que le projet lui importe, parce que les autres comptent sur lui, parce que le groupe a des échéances.

Bref, il faut miser sur l'école active, pas sur des devoirs plus intelligents. Si vous pensez au contraire que le savoir est un « capital », qu'il faut le constituer patiemment, comment pourrions-nous trouver un terrain d'entente ? Je veux dire : comment pourrions-nous trouver un terrain d'entente dans les conditions habituelles du débat ? rapidement ? simplement ?

Faux-semblants

Vous êtes *pour* les devoirs au nom du dialogue avec la famille ? Pour les mêmes raisons, je suis *contre*. Comment espérer vous convaincre que dialoguer avec les parents, ce n'est pas leur montrer la part la plus pauvre des programmes et du travail scolaire, les stresser, les culpabiliser, laisser le champ libre à leurs angoisses, les transformer en répétiteurs, empoisonner les soirées familiales, mettre beaucoup de parents dans des situations d'incompétence ou de toute-puissance ?

Vous êtes *pour* les devoirs au nom du développement de l'autonomie ? Pour les mêmes raisons, je suis *contre*. Comment espérer vous convaincre que favoriser l'autonomie, ce n'est pas imposer un devoir, c'est laisser la liberté de ne rien faire en assumant des risques, c'est apprendre à faire ce qu'on doit faire, même si on n'en a pas envie, parce que ça fait partie d'une stratégie d'ensemble, parce qu'on anticipe au-delà du lendemain ? Que favoriser l'autonomie, ce n'est pas donner des consignes, c'est laisser un espace et créer une dynamique favorable à des projets ?

Vous êtes *pour* les devoirs au nom de la lutte contre l'échec scolaire ? Pour les mêmes raisons, je suis *contre*. Comment espérer vous convaincre que prévenir les inégalités, ce n'est pas accabler les élèves faibles de tâches qui sont

inutiles lorsqu'elles sont faisables, impossibles à accomplir seules lorsqu'elles favoriseraient vraiment le développement et les apprentissages fondamentaux ? Que l'échec scolaire doit être attaqué à la racine, par un enseignement différencié en classe, et non par des compensations illusoire ?

Vous êtes *pour* les devoirs au nom de la surcharge des programmes ? Pour les mêmes raisons, je suis *contre*. Comment vous persuaderais-je que l'essentiel n'est pas de trouver, hors de classe, du temps pour tout faire, mais de revenir aux acquis essentiels, de cesser de courir tous les lièvres ?

Sur chaque point, pour avoir une chance de rapprocher les points de vue, il faudrait un travail de fond, l'explicitation de conceptions du savoir, de l'autonomie, de la coopération famille-école, de la lutte contre les inégalités.

Si le débat sur les devoirs en amorce d'autres, plus fondamentaux, tant mieux. S'il enferme dans une polémique sans issue, il ne mérite pas qu'on le prenne à ce point au sérieux... Ce pourrait être un *prétexte* privilégié pour parler du travail et du jeu, de l'échec scolaire et de la sélection, de la part de l'école et de la famille dans l'éducation, des connaissances et des savoir-faire, de la discipline et de la responsabilité, de la surcharge des programmes et de l'horaire de l'écologiste. Il est vraisemblable que tous ces thèmes seront mobilisés par les uns ou les autres pour étoffer une argumentation. Mais il y a fort à parier qu'avec le souci d'obtenir un changement rapide et localisé, on ne fera qu'agiter des idées anciennes au service de la cause du moment.

Quand comprendra-t-on dans l'organisation scolaire que tout se tient, qu'aucun dossier ne détient à lui seul la clé du progrès ? Les devoirs actuels sont l'expression d'un système pas très efficace, mais qui a sa logique. Une réelle modernisation des devoirs ne peut passer que par un changement qualitatif de l'école, par la construction d'une *autre école*, avec une autre logique. Pourquoi ne pas mettre cartes sur table ?

L'école à l'école ?

Je suis, on l'aura compris, contre les devoirs. Est-ce à dire que je refuse l'idée que les élèves travaillent pour l'école en dehors de leurs heures de présence en classe ? Absolument pas. L'école à l'école, c'est le comble de la bureaucratie, c'est transformer avant l'âge les élèves en employés modèles qui oublient tout dès que s'achèvent leurs heures de présence dans l'entreprise. On peut regretter que notre société ait, pour tant de gens, rendu le travail professionnel si peu intéressant qu'on peut l'interrompre au milieu d'une phrase ou d'un geste, figeant l'action jusqu'au lendemain. En tout cas, ce n'est pas un modèle engageant pour le travail scolaire. Parler de l'élève comme d'un salarié sans salaire, c'est précipiter son aliénation. Considérer qu'on ne peut apprendre qu'entre les quatre murs de l'école, enfermé dans un groupe, c'est nier le besoin de solitude, de distance, de liberté dans le travail intellectuel. Apprendre, ce n'est pas un travail comme un autre.

Il se peut que vous soyez comme moi *contre* les devoirs. Dans les conditions actuelles du dialogue, cela ne prouve pas que nous nous comprenons mieux que des partisans de thèses opposées. La façon dont on discute ce dossier autorise aussi bien les alliances contre nature que les oppositions absurdes. Ce n'est pas bon signe !

Contre les devoirs, pour un temps de travail à la maison ¹

Ce n'est pas jouer sur les mots que de tenter de dissocier *deux débats* qui sont souvent entremêlés. *Premier débat* : le temps de travail de l'écolier se limite-t-il à ses heures de présence en classe ou peut-on, chaque semaine, lui demander de consacrer quelques heures en plus au travail scolaire, au sens le plus large ? *Second débat* : dans l'affirmative, à quoi sert ce travail, comment est-il défini, distribué, contrôlé ? Doit-il être le même pour tous les élèves ? Et constant tout au long de l'année ?

Pour affirmer un *début de doctrine* dans ce domaine, l'équipe pédagogique pourrait :

- se prononcer en faveur d'un temps de travail à la maison (TTM) raisonnable, qui oscillerait entre une à deux heures *par semaine* au début de la scolarité obligatoire et trois à quatre heures par semaine en sixième année primaire. En admettant que ce temps est une moyenne, qu'il peut fluctuer d'une semaine à l'autre, en fonction des besoins, des activités engagées, etc. Et aussi que certains élèves peuvent, davantage que d'autres, choisir ou avoir besoin de travailler à la maison ;

- admettre que l'usage du TTM doit être défini explicitement si on ne veut pas, par la force des stéréotypes, retomber dans la conception traditionnelle des devoirs. D'où le choix d'une dénomination et d'un sigle qui valent ce qu'ils valent, mais qui ont au moins le mérite de ne pas véhiculer immédiatement toutes les images traditionnellement attachées aux « devoirs à la maison », tels que tous les parents ou presque les ont connus.

Ce que vous avez toujours voulu savoir sur le TTM

La force de l'expression « devoirs à la maison », c'est de susciter des images très précises et personnelles, en regard desquelles le TTM peut paraître bien abstrait. Tentons donc de le caractériser plus concrètement.

1. Texte inédit, 1991. Ce texte a été rédigé dans le cadre d'une collaboration avec une équipe pédagogique animant une filière d'école active d'orientation Freinet dans une école primaire publique genevoise, l'Unité coopérative d'enseignement (UCE).

1. Une ressource pour l'élève, pour la classe, pour le maître

Le TTM doit être utilisé en fonction des besoins et des projets, pas d'une façon réglementée ou rituelle. Il s'inscrit dans une logique de l'action rationnelle et du travail qu'elle demande en dehors du groupe.

2. Un temps de travail, pas nécessairement d'apprentissage

Le TTM peut l'être au sens strict (*drill*, mémorisation, révision, préparation à des travaux écrits) ou en un sens plus large (faire des recherches dans le dictionnaire, résoudre des énigmes, inventer des messages, rédiger des textes, chercher des informations, préparer des questions, essayer de comprendre un document, etc.). Ce peut aussi être une préparation ou un prolongement d'activités plus globales conduites en classe : concertation, travail d'organisation, mise au net de notes, recherche de documentation, d'images, de films, entretiens ou enquêtes, collections d'objets, etc.

3. Un gage de souplesse

Le TTM a d'abord pour fonction de permettre un fonctionnement plus souple et plus décentralisé de certaines activités. C'est une facilité qu'un groupe se donne pour favoriser le travail commun dans la salle de classe. Certaines activités se feront plus naturellement et plus tranquillement à la maison ou en tout cas en dehors des heures d'école, individuellement ou à deux plutôt qu'en grand groupe.

4. Jamais un substitut du travail en classe

Même lorsqu'il est clairement défini comme un temps d'apprentissage, le TTM ne peut être qu'une consolidation ou une préparation du travail fait en classe. Il ne dispense donc nullement de travailler telle notion ou tel savoir-faire en classe.

5. Contre toute équité formelle

Il n'importe pas que chaque élève reçoive chaque jour ou chaque semaine exactement la même dose de travail à la maison. On peut accepter aussi bien des variations raisonnables du temps que du contenu du temps de travail à la maison. Certains élèves en auront besoin davantage que d'autres pour réviser, mémoriser, exercer des notions ou des savoir-faire. D'autres pourront consacrer plus de temps à des activités d'organisation ou de préparation de ce qui se fait en classe. L'absence d'arbitraire est plus convaincante qu'une équité formelle.

Le TTM peut être différencié aussi selon les difficultés des élèves, mais on ne peut fonder sur ces quelques heures la lutte contre les inégalités, qui doit passer par le soutien intégré en classe et la différenciation de l'enseignement.

6. Un temps fluctuant

Tout au long de l'année, d'une semaine à l'autre, le temps de travail à la maison peut fluctuer, avec des temps faibles ou des temps forts, correspondant

par exemple aux phases cruciales d'une enquête, de la mise en scène d'un spectacle, ou à des moments intenses d'apprentissage ou de révision.

7. Le TTM n'est pas fait pour les parents

Le temps de travail à la maison n'a pas pour fonction principale de donner aux parents une idée de ce qui se fait en classe. Pour cela, ils disposent des entretiens, des classes ouvertes, des expositions, des réunions de parents, du dossier d'évaluation, etc. Le temps de travail à la maison n'a donc aucune raison d'être représentatif de l'ensemble des activités faites en classe, ni de répondre aux besoins d'information des parents. Il n'est pas fait pour eux.

8. Les parents n'en sont pas responsables

Dans le même esprit, les parents ne sont pas responsables du travail à la maison de leurs enfants. Si un élève ne fait pas ce qu'il a annoncé ou ce qu'on lui a demandé, c'est l'affaire du maître ou de la classe. L'absence de sérieux ou de solidarité dans le TTM peut faire l'objet d'une évaluation et d'un échange avec les parents, mais on ne leur demande pas, chaque jour, de contrôler si leur enfant « a fait son TTM », comme ils s'assuraient qu'il avait « fait ses devoirs ». Cela doit être très clair pour les parents, et non démentis par des attentes ou des réprobations implicites.

9. Le TTM n'est pas évalué

En tant que tel, le TTM ne fait l'objet d'aucune évaluation formelle. S'il participe d'un travail plus global (préparation d'une conférence, d'un spectacle, rédaction d'un texte, etc.), c'est l'ensemble qui fait l'objet d'une évaluation.

10. Aucune raison de normaliser le TTM d'une classe à l'autre

Le TTM n'a aucune raison d'être uniformément défini dans toutes les classes. Chaque enseignant peut expliquer aux parents et d'abord aux élèves quel usage il entend faire du TTM. Il peut tenir compte des avis des uns et des autres. Mais ni les élèves ni les parents ne peuvent se réclamer d'une norme qui s'imposerait à toutes les classes. On part au contraire du principe que le temps de travail à la maison est une composante d'un système global de travail et ne peut être jugé isolément.

11. Un réexamen périodique

Un système aussi souple peut engendrer des effets pervers, des inégalités imprévisibles, des dérives fâcheuses. Il importe donc, pour maintenir sa cohérence, de faire régulièrement le point au sein de l'équipe pédagogique et entre parents et enseignants, mais sans chercher à normaliser le TTM ou à revenir à des devoirs traditionnels.



Un autre rapport au travail

Au-delà de ces modalités, le TTM est une façon d'apprendre à articuler travail individuel et travail collectif. Il doit, dans cet esprit, se faire de façon autonome, négociée, partiellement volontaire, parce qu'il a du *sens* dans le cadre du fonctionnement et des projets du groupe-classe, parce que son utilité est évidente pour l'élève :

- soit en fonction de ses projets et difficultés propres ;
- soit dans le cadre d'une division du travail pour une activité collective.

Apprendre à travailler en marge d'un groupe pour contribuer à son fonctionnement ou se préparer à y jouer son *rôle* ou à y faire son *métier*, c'est un apprentissage fondamental, mais qui ne peut se faire qu'en prenant des responsabilités et en disposant d'une certaine autonomie. Si le TTM fait l'objet d'un contrôle pointilleux, de conflits entre maîtres et élèves, d'une surveillance des parents, il perdra son rôle éducatif sans profit. De même si le travail est fait par d'autres, notamment les parents.

Dans cette perspective, le sens du TTM doit être régulièrement réexpliqué aux parents, mais surtout *reconstruit par et avec les élèves*, comme un aspect du contrat didactique : être disponible en dehors des heures de présence et assumer sa part de travail dans le fonctionnement normal d'un groupe.





8

Curriculum caché : deux paradigmes possibles¹

Pour définir le curriculum caché, mieux vaudrait être au clair sur le curriculum tout court. Historiquement, en sociologie de l'éducation, la notion de curriculum s'est construite à partir du sens commun. En anglais, le curriculum est un vocable usuel pour désigner les programmes scolaires, en insistant peut-être plus qu'en français sur l'idée d'un *parcours* éducatif. La sociologie du curriculum était au départ, dans le monde anglo-saxon, la sociologie de ce que les gens d'école appelaient et appellent toujours le curriculum. La construction théorique ne se fait donc qu'à partir d'une notion commune, comme souvent en sciences humaines.

Elle passe notamment par une première opposition entre le monde des textes et des représentations et le monde des pratiques pédagogiques et du travail scolaire : curriculum *formel* (ou prescrit), curriculum *réel* (ou réalisé). Là encore, on reste pour un temps prisonnier du discours de l'école sur elle-même. Chacun sait bien qu'il y a une distance entre les programmes et ce qu'on en fait dans les classes. Mais les contenus effectifs de l'enseignement restent pensés comme des *écarts à la norme*, comme une *réalisation* imparfaite, biaisée ou simplement locale ou personnelle du programme officiel. Certains travaux parlent de « curriculum réalisé », ce qui souligne que les contenus effectifs sont pensés avant tout comme la mise en œuvre d'un projet éducatif saisissable dans les textes ou les déclarations d'intention.

1. Texte inédit, 1990. Ce texte a été rédigé en marge d'une recherche dans le cadre d'un cours de deuxième cycle à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation en 1989-1990. Il vise à mettre en forme la complexité du concept plutôt qu'à en donner une définition stable, rassurante mais fallacieuse.



La notion de *curriculum caché* introduit un certain flottement dans cette manière de voir. On se trouve alors devant un choix : soit on tente de maintenir l'idée que le curriculum est indissociable d'un projet éducatif ; soit on se libère de cette contrainte qui découle de l'histoire du concept davantage que de sa pertinence théorique.

Le paradigme de la censure

Il n'y a censure que s'il y a volonté délibérée d'obtenir certains effets éducatifs *sans l'avouer*. Cette conception du curriculum caché renvoie à un schéma classique : certains acteurs sociaux ont des intentions cachées, fût-ce de façon vague, peu verbalisée, intermittente ; ils agissent sans dire « ce qu'ils ont derrière la tête », masqués derrière des projets légitimes, agissant par personnes ou institutions interposées, mettant en place des mécanismes complexes qui interdisent de remonter jusqu'à ceux qui « tirent les ficelles ». C'est le schéma de la *manipulation*, qu'elle soit réelle ou mythique...

Appliqué à l'école, ce schéma entraîne toute une série de questions :

- qui a des intentions cachées ? Autrement dit : qui souhaite susciter des apprentissages dont il vaut mieux ne pas parler ouvertement ?
- de quelle nature sont ces apprentissages, à quel présent ou à quel avenir se réfèrent-ils ?
- à qui les cache-t-on ?
- pourquoi les cache-t-on ?

Sans examiner toutes les variations possibles, on peut identifier la question cruciale : le curriculum caché est-il caché surtout aux élèves, éventuellement à leur famille, ou échappe-t-il aussi aux enseignants ?

Lorsque les enseignants savent ce que les élèves ignorent...

On se trouve alors dans le registre classique de la psychosociologie de l'éducation : tout éducateur (parent, enseignant, etc.) ne communique pas ses intentions à l'enfant, à l'adolescent, voire à l'adulte sur lequel il exerce une action. Pourquoi un éducateur cacherait-il ses intentions ? Pour des raisons *pédagogiques* (l'apprenant n'est pas jugé capable ou désireux de comprendre ce qu'on lui veut ou cela pourrait le troubler inutilement), des raisons *stratégiques* (l'action éducative perdrait de sa légitimité ou deviendrait impossible si on mettait « cartes sur table »), des raisons *philosophiques* (l'apprenant n'a aucun droit particulier à savoir où on le mène) ou encore des raisons *pratiques* (la question ne s'est jamais posée, on n'y pense pas).



On s'engage alors dans une réflexion sur le contrat didactique et, plus globalement, sur la relation pédagogique comme rapport social asymétrique, dans lequel la transparence totale n'est pas jugée possible ou souhaitable. Il faudrait aussi faire la part, dans cette optique, de la délimitation du rôle de l'enseignant. Les maîtres ont, professionnellement, la charge d'enseigner et d'éduquer dans le sens d'objectifs prescrits par les textes. Mais au-delà de ce rôle, ils partagent avec tous les adultes la responsabilité de « socialiser » les nouvelles générations. Et en deçà, ils doivent initier les enfants au *métier d'élève*, pour faire fonctionner l'école et la classe.

Il se peut donc qu'on ne parle pas de certains apprentissages, sans véritablement les cacher :

- soit parce qu'ils ne relèvent pas spécifiquement du rôle d'enseignant ; n'importe quel adulte est supposé, dans notre société, contribuer à favoriser chez les jeunes l'apprentissage de la politesse, du respect de l'intégrité ou de la propriété d'autrui. Les parents et les enseignants le font plus souvent parce qu'ils vivent avec les jeunes et en ont la charge comme éducateurs, mais nombre d'enseignants penseront que cet aspect de la socialisation est *banal*, qu'il n'y a donc pas lieu d'en parler ;

- soit parce qu'ils participent de la « cuisine interne » de la classe ou de l'établissement. L'apprentissage du métier d'élève (se mettre en rang, circuler dans le bâtiment, se déplacer dans la classe, demander la parole, ranger ses affaires, se mettre au travail) apparaît à la fois banal dans l'enceinte de l'école et sans intérêt au-delà.

Le curriculum ne serait alors caché que parce qu'il est *trivial*. Sollicité, chaque enseignant admettrait qu'en effet il éduque en deçà et au-delà du programme, mais que c'est un *secret de Polichinelle*, dont il ne parle pas spontanément parce que « ça va de soi ». Le curriculum est alors non pas vraiment caché, mais passé sous silence au sens où le sont beaucoup de *rutines*. La censure s'exerce davantage par une forme de modestie, de banalisation que par la crainte des conséquences.

Lorsque les enseignants sont les seuls à savoir ce que tout autre ignore...

On peut envisager une autre hypothèse : le curriculum est caché lorsqu'il correspond à des projets éducatifs personnels qui ne coïncident pas avec le curriculum formel. On se trouve alors dans le registre de l'écart à la norme. La censure s'exerce dans ce cas pour protéger l'autonomie du maître, masquer les interprétations, les déformations, les amputations ou les extensions qu'il fait consciemment subir au curriculum formel parce qu'il :

- attache de l'importance à certains apprentissages que le curriculum formel ne mentionne pas ou seulement de façon marginale ;

- ne croit pas, au contraire, à l'utilité ou à la légitimité de certains des apprentissages prescrits ;

- infléchit le curriculum formel dans un sens qui lui paraît adapté à la condition sociale et à l'avenir probable de ses élèves ; Isambert-Jamati [1984] le montre à propos des activités d'éveil ou de l'instruction civique ;
- tient compte du niveau des élèves, de leur demande ou de celle des parents ;
- ne maîtrise pas certains savoirs et savoir-faire inscrits au programme ;
- n'aime pas les enseigner (goûts, tabous personnels, intérêts) ;
- ne parvient pas à les enseigner (tabous collectifs locaux, résistances des élèves, risques de désordre) ;
- n'a pas le temps...

Le maître qui s'éloigne du curriculum formel, par choix ou par nécessité, n'estime en général pas indispensable de le crier sur les toits. En ce sens, il donne le moins de publicité possible au curriculum réel et à ses intentions, que ce soit auprès des parents, de l'administration scolaire, de ses collègues, voire des élèves. Ces derniers ont évidemment une expérience directe du curriculum réel dans leur classe, mais les intentions et les écarts au curriculum formel leur échappent souvent et le maître qui se sent déviant se garde de le signaler.

La thématique du caché relève alors de l'analyse des stratégies qu'utilisent les professionnels dans les organisations lorsqu'ils s'éloignent de leur cahier des charges ou des normes de la profession. Selon les domaines, on ne cache pas la même chose, mais les mécanismes sont assez proches, puisqu'il s'agit toujours de déjouer la surveillance, de conquérir des marges d'autonomie, de concilier ses objectifs personnels avec ceux de l'organisation.

Lorsque les enseignants ne savent pas eux-mêmes...

Si le curriculum caché échappe non seulement aux élèves, mais aussi aux enseignants, on passe dans un tout autre registre, celui des fonctions de l'école pour « la société » ou certains groupes sociaux. Si l'école sert un projet éducatif à l'insu des enseignants (ou de beaucoup d'entre eux), il reste à savoir qui sont les marionnettistes et comment ils tirent les ficelles et, notamment, comment ils obtiennent certains effets sans les expliciter dans le curriculum formel.

On est conduit aussi à nuancer l'étendue du caché. Il est difficilement concevable que les enseignants ignorent complètement ce qu'ils font tout en le faisant régulièrement et efficacement. C'est donc que leur action a un double sens : un sens *apparent*, celui qu'ils donnent à leur travail quotidien ; et un sens *caché*, qui n'apparaîtrait qu'à d'autres. Cette dichotomie est plausible, parce que les apprentissages faits à l'école ont toujours à la fois un statut *immédiat* – dans l'évaluation, mais aussi le travail scolaire et le comportement –, et un statut plus *lointain*, rapporté à d'autres situations sociales, au-delà de la scolarité.

On peut envisager que certains apprentissages – par exemple du silence, de l'ordre, du respect de l'autorité ou de la propriété – changent de sens lorsqu'on passe de l'univers scolaire au monde du travail. Ce ne sont pas alors les apprentissages eux-mêmes qui sont cachés, mais leurs fonctions, *leurs usages au-delà de la scolarité*. Même alors, on peut difficilement imaginer que tous les enseignants soient naïfs au point de ne pas pressentir que ce qu'ils développent chez leurs élèves a d'autres usages sociaux, au-delà de l'école. On entre du coup dans une problématique nouvelle, celle de la *construction de la réalité* qui convient à chacun, au sens notamment où elle lui permet de conserver son estime de soi et sa respectabilité. On pourrait avancer alors l'hypothèse suivante : le curriculum caché ne désigne pas des apprentissages réellement méconnus ; les enseignants *savent ce qu'ils font*, au moins par intermittence, ou du moins ils s'en doutent. Mais ils préfèrent *passer sous silence*, sinon les apprentissages eux-mêmes, du moins leurs usages probables au-delà de l'école, en particulier lorsqu'ils vont dans le sens du conformisme social et de la dépendance à l'égard de diverses formes d'autorité.

Le caché n'est pas alors du *non-su*, du *non-pensé*, mais seulement du *non-dit*. Pas seulement chez les maîtres, mais chez tous ceux qui préfèrent ne pas appeler un chat un chat, pour éviter de choquer, de souligner des contradictions. Il faut à ce propos faire la part de toutes sortes de sensibilités et d'images de l'individu et de sa place dans l'ordre social. À certains, il paraît tout naturel que l'enfant s'inscrive dans un ordre établi, apprenne à aimer sa patrie, à respecter les notables et les institutions, à obéir, à travailler, à partager les valeurs dominantes. Il n'y a alors rien à cacher, aucune *honte* à avoir.

Dans une société pluraliste, toutes les valeurs et les intérêts de la personne (autonomie, bonheur, etc.) ne sont pas nécessairement compatibles avec celles du système social. Certaines fonctions de l'école suscitent donc soit un conflit entre tenants d'idéologies différentes, soit un malaise personnel chez certains acteurs partagés entre des valeurs contradictoires ou saisis par le doute. Dans ce cas, on est conduit à gommer, à euphémiser la réalité, pour ne pas provoquer la contestation ou le conflit, pour ne pas vivre dans trop d'inconfort.

Dans cette perspective, *le curriculum n'est caché qu'à ceux qui ne veulent pas voir*, parce qu'ils se protègent de la réalité. C'est dans ce sens qu'on peut parler d'un curriculum *euphémisé*, *enjolivé* plutôt que vraiment caché. Dans de nombreux domaines, les professionnels s'attachent à montrer la face la plus présentable de leur travail, celle qui fait l'unanimité et leur vaut le respect de la collectivité. Parallèlement, ils s'appliquent à masquer ou à minimiser les bavures, les moutons noirs, les corporatismes, les privilèges, mais aussi les aspects de leur travail qui les mettent au service d'un pouvoir ou d'une idéologie. Il n'y a pas de justice de classe, l'hôpital est entièrement au service des malades, les banques dignes de ce nom ne blanchissent pas d'argent sale, les violences policières sont exceptionnelles, il n'y a pas d'écoutes téléphoniques, la presse est libre, la publicité informe, les politiciens ne se soucient que du bien public. Dans cette série de fictions, l'école libératrice n'est pas la plus corsée !



Le paradigme de la méconnaissance

On peut s'affranchir complètement de la notion de projet éducatif lorsqu'on affirme, de façon très générale, qu'un curriculum est une succession cohérente d'*expériences* favorisant certains apprentissages identifiables, mais qui ne manifestent pas nécessairement un projet éducatif. Certes, l'école est, dans l'histoire des sociétés humaines, une des tentatives les plus poussées d'organiser à large échelle certaines expériences génératrices d'apprentissages définis. Ce faisant, elle ne fait que reconnaître et tenter de contrôler des processus qui lui préexistent et sont à l'œuvre dans toutes les sociétés :

- les êtres humains ont presque tout à apprendre ;
- ils apprennent au gré de l'*expérience*, en vivant, en agissant, en fonctionnant, en communiquant et en interagissant avec d'autres, en réfléchissant sur ce qui leur arrive ;
- cette expérience n'est pas entièrement laissée au hasard. Elle est partiellement structurée par les conditions de vie et les rapports sociaux dans lesquels les individus sont placés.

Cela ne signifie pas que toutes les expériences que l'école engendre sont mises en place délibérément. Les fonctionnements inséparables de la scolarisation ont des effets cohérents. C'est un aspect des mécanismes généraux de socialisation et de formation des *habitus* au gré de l'expérience.

Curriculum réel et formation des *habitus*

Par la stabilité des contraintes naturelles et sociales auxquelles il se heurte, par la ressemblance des occasions, des problèmes, des demandes, des réactions auxquels il doit faire face, l'individu se développe et évolue dans un certain sens, accordé à son milieu naturel et social. Il s'adapte à un climat, une terre, une alimentation, un environnement matériel, des coutumes, des façons de vivre et de communiquer, tout bonnement parce qu'il y est confronté *régulièrement*. On peut appeler *curriculum* la succession d'expériences formatrices qu'un individu subit (ou choisit) durant une phase de son cycle de vie. On se trouve ici très près de la notion courante de *curriculum vitae*, en ne s'intéressant cependant à l'expérience que sous un angle spécifique, celui des apprentissages qu'elle engendre. On pensera aussi à la biographie éducative telle qu'elle a été développée en éducation des adultes [Dominicé, 1990 ; Finger et Josso, 1985 ; Josso, 1991].

La notion de curriculum ne se construit pas alors à partir d'un projet éducatif, mais de la cohérence qu'on observe dans la genèse des *habitus*. La plupart des individus n'apprennent pas n'importe quoi dans n'importe quel ordre, de façon anarchique. La cohérence est en partie sous-tendue par des invariants biologiques et les processus de maturation. Mais toute l'anthropologie montre que les individus apprennent de façon cohérente des choses extrêmement variables



d'une société, d'une classe sociale, d'une famille, d'un individu à l'autre. La source de la cohérence n'est donc pas biologique.

Lorsqu'on pense à la stabilité de l'environnement matériel et social, à la régularité et à la redondance des conduites et des événements, on met l'accent sur l'existence « objective » du curriculum. On ne saurait cependant ignorer que l'expérience est en définitive subjective, et que l'individu, par besoin de cohérence, de stabilité, de continuité, apprend à privilégier dans le flux des événements ce qui lui est familier, ce qui est prévisible, intelligible, gérable ; il renforce donc souvent l'effet stabilisateur des structures et des conduites environnantes, en ignorant certaines variations, certains désordres, certains écarts à la moyenne. En outre, il acquiert progressivement un *rapport réflexif* à sa propre formation et une certaine maîtrise sur les expériences auxquelles il s'expose ou se soustrait.

La sociologie doit intégrer la part de l'acteur dans le processus, sa contribution au maintien, mais aussi parfois au bouleversement de son environnement. Durant la prime enfance, et très souvent bien au-delà, on ne saurait expliquer la cohérence et l'effet cumulatif des expériences formatrices par le seul contrôle consciemment ou inconsciemment exercé par l'intéressé. Se pose alors une question : d'où vient la stabilité des expériences formatrices ? Et notamment, est-elle voulue par quelqu'un ? Parfois, c'est évident, à l'école notamment : le fait qu'on se retrouve pendant des années, à heures fixes, devant des exercices d'orthographe ou de calcul ne doit rien aux hasards de la vie. À l'autre extrême, dans une culture donnée, comme l'a montré Hall [1970], la *distance* entre interlocuteurs, dans une conversation face-à-face, est extrêmement standardisée, de l'ordre par exemple de cinquante centimètres dans les civilisations plutôt méditerranéennes ou latino-américaines, d'un mètre en Amérique ou en Europe du Nord. Ce n'est pas un invariant biologique. Chacun a appris à respecter cette distance. Où et comment ? Nul ne se soucie de l'enseigner, parce que les acteurs ignorent qu'ils respectent un standard et même qu'il en existe un. On ne peut parler d'une norme, sinon au sens statistique, puisque personne n'a énoncé de règle. Pourtant, tout le monde l'apprend. Il faut donc accepter l'idée qu'il y a dès l'enfance, dans notre curriculum, suffisamment d'expériences qui nous conduisent à notre insu à trouver et à garder la bonne distance. Entre cet apprentissage parfaitement cohérent, mais totalement inconscient, et les leçons d'orthographe chaque lundi matin, on peut voir une différence de nature ou de degré. On peut privilégier l'opposition entre deux univers, celui de l'apprentissage spontané et inconscient, celui de l'action éducative intentionnelle. On peut aussi, ce qui semble plus conforme à la complexité du réel, reconnaître une gradation continue d'un pôle à l'autre.

Y a-t-il un éducateur dans la salle ?

Dans cette seconde perspective, la question est ouverte de savoir qui maîtrise le curriculum d'autrui. Elle appelle une réponse empirique, de cas en cas. On accepte l'idée que certains apprentissages, même s'ils se produisent

régulièrement, même si on en voit les fonctions pour le système ou tel groupe, n'ont pas été nécessairement voulus et organisés dans ce sens. Cela ne veut pas dire qu'ils sont livrés au hasard ni que les expériences qui suscitent certains apprentissages réguliers échappent à toute volonté. Les acteurs sociaux ne cessent d'aménager leur expérience et celle d'autrui, sans pour autant mesurer constamment les effets formateurs de leurs choix, parce que ce n'est pas leur enjeu et parce qu'ils ne disposent pas des « théories » qui leur permettraient de comprendre à quel point ils façonnent autrui, sa personnalité, son développement, sa culture, en le plaçant régulièrement dans certaines circonstances.

Ainsi, la genèse de certaines formes de schizophrénie ou de troubles mentaux semble clairement liée à des fonctionnements relationnels, notamment familiaux pathogènes, caractérisés par la double contrainte (par exemple « Deviens autonome, mais reste dépendant »), le paradoxe (du type « Sois spontané ! »), le chantage affectif. Les travaux de Laing [1970, 1971] et de l'école de Palo Alto sur la schizophrénie et la communication paradoxale [Watzlavick, Helmick-Beavin et Jackson, 1972] montrent que l'enfant apprend à s'adapter à des structures d'interaction qui sont en partie consciemment mises en place, mais pas nécessairement pour des raisons éducatives et sans que les adultes mesurent leurs effets à long terme. On pourrait en dire autant, de façon plus banale, des habitudes, des rituels, des règles qu'on instaure ouvertement dans n'importe quelle famille ou n'importe quelle organisation pour mille autres raisons que la transformation des personnalités ou des *habitus*.

L'école se situe, comme institution, du côté de l'*intention d'instruire*, selon la formule d'Hameline [1971]. Elle constitue cependant un univers aussi complexe et à certains égards aussi irrationnel que tout autre groupe ou institution. Une partie des fonctionnements relationnels ou didactiques les plus courants peuvent donc parfaitement avoir des effets formateurs – positifs ou négatifs – qui n'ont pas été voulus et ne sont parfois pas même perçus. On se trouve alors dans une problématique générale, celle de la prise de conscience, par les acteurs, des mécanismes qu'ils font fonctionner à leur insu. Le caché est alors simplement *ce qui reste caché* aussi longtemps que personne ne l'a dévoilé, n'en a fait l'objet au moins d'une représentation floue ou d'un savoir intuitif.

L'histoire des civilisations et des sciences peut se lire comme une lutte pour dévoiler peu à peu *des choses cachées depuis la fondation du monde*, selon l'expression de Girard [1978]. Pendant longtemps, on a ignoré certains des processus physiques et biologiques les plus fondamentaux, ceux qui permettent l'existence, la survie, la reproduction de l'espèce humaine. Ce qui touche aux processus économiques, démographiques et, plus encore, culturels, psychologiques, linguistiques, sociaux fait l'objet d'une méconnaissance bien plus grande encore, même dans les sociétés les plus avancées dans le développement des sciences humaines. Il n'y a donc rien de surprenant à envisager que l'école puisse, parce qu'elle suscite régulièrement certains types d'expériences intellectuelles, affectives, relationnelles, produire régulièrement des apprentissages dont les acteurs n'ont pas conscience. Ces expériences formeraient le véritable



curriculum caché. Pourquoi l'école saurait-elle totalement ce qu'elle fait aux élèves ? On ne peut attendre d'aucune institution, même orientée vers l'éducation, une totale lucidité sur les effets de ses fonctionnements. Il reste que leur méconnaissance n'implique pas qu'ils soient anodins...

De quoi dépend la prise de conscience et quels en sont les enjeux ? On rejoint là le premier paradigme : toute réalité n'est pas bonne à connaître, encore moins à dire. Il arrive à chacun de soupçonner des réalités, des causalités, des influences qu'il se garde bien de vérifier, trop effrayé ou embarrassé par ce qu'il entrevoit. Freud ou Marx ont franchi un seuil où d'autres avaient rebroussé chemin au cours des décennies ou des siècles précédents. Il est donc probable qu'il faudra combiner les deux approches : lorsqu'elle devient intéressée et active, la méconnaissance ressemble diablement à une censure...





Regards sociologiques sur la communication en classe¹

La communication est au centre de toute sociologie, il n'y a aucun phénomène social dont on puisse parler sans l'analyser sous cet angle. Qu'en est-il du point de vue d'une sociologie de l'éducation et, plus spécifiquement, des pratiques pédagogiques, du travail scolaire et du curriculum ? Voici quelques axes possibles.

1. On peut parler de communication en classe du point de vue de l'échec scolaire ; Bourdieu, Passeron et de Saint-Martin [1965] ont montré que le problème de la distance culturelle entre l'école et les élèves est en partie un problème de communication, de malentendus, de codes de communication non partagés. Cette analyse reste pertinente, même si elle est devenue un peu partielle [Perrenoud, 1992 a] ;

2. Autour des situations d'évaluation se greffent des stratégies et des contre-stratégies de communication relativement complexes et intéressantes [Chevallard, 1986 ; Cardinet, 1988 ; Perrenoud, 1984, 1993] ;

3. On peut s'intéresser à la communication entre les familles et l'école, notamment en essayant d'analyser l'élève comme messenger et message (voir le chapitre 5 dans cet ouvrage). La communication ne s'instaure pas seulement à travers le langage, mais aussi à travers une expression non verbale, et plus largement à travers des événements, des fonctionnements, des personnes.

4. On peut aussi s'intéresser à la communication dans une perspective plus didactique ; les pédagogies renouvelées, notamment du français et de la

1. Paru dans les Actes du Colloque *Education et communication*, Université de Lausanne, Institut des sciences sociales et pédagogiques, 1992, p. 37-48.

langue seconde, prennent la communication soit comme un objectif de maîtrise à développer [Perrenoud, 1991 a ; Weiss, 1992], soit comme un moyen d'acquérir d'autres connaissances [Martin, 1991]. La communication didactique se présente comme une communication « bien sage », mise au service des finalités déclarées de l'institution, mais elle interfère constamment avec d'autres registres.

C'est de ce dernier constat que je partirai ici. L'entrée par la didactique ou par la pédagogie postule que la communication est une bonne chose, une chose maîtrisée par le maître, une chose à développer chez les élèves du point de vue de leurs compétences et à utiliser sciemment et de façon optimale par l'enseignant. En prenant ce thème au sérieux, j'ai choisi de m'intéresser à l'envers du décor.

Curriculum et communication

L'éducation ne passe pas toujours par une communication, sauf à considérer comme telle toute interaction avec le réel, ou toute interdépendance entre êtres vivants. Partir de l'idée que toute pédagogie pose avant tout un problème de communication serait perdre de vue la richesse des choses qui *se font* dans une école. On ne se borne pas à parler, dans une salle de classe : on travaille, on agit, on fonctionne, on noue des relations qui ont des composantes affectives et cognitives. Penser la pédagogie, pour un sociologue de l'éducation, c'est penser ce que j'appelle le *curriculum réel* [Perrenoud, 1984, 1993 a], c'est-à-dire l'ensemble de l'*expérience* de l'élève, tout ce qui lui arrive à l'école et qui engendre des apprentissages, au sens large : l'acquisition de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être, mais aussi la construction de la personne, de l'identité, de l'image de soi, la formation d'attitudes. L'éducation, comme action orientée vers la transformation de la personnalité, des représentations et des compétences d'autrui, est efficace lorsqu'elle aménage son expérience, lui impose ou propose un curriculum comme suite relativement cohérente d'expériences formatrices. Je ne parle pas seulement des formes et des contenus de l'enseignement et du travail scolaire ; il s'agit aussi du cadre de vie, du fonctionnement du système classe, du contrat didactique, des rapports de pouvoir.

Il serait absurde de vouloir améliorer la communication éducative sans la situer dans l'ensemble de l'expérience de l'apprenant. C'est, en effet, cette expérience qui détermine la formation de la personne, et pas seulement de ses savoirs. Méconnaître cette richesse et cette complexité, ce serait se limiter à optimiser la communication didactique et donc, d'une certaine façon, mettre un emplâtre sur une jambe de bois. Si le fonctionnement réel du groupe-classe, des interactions, de la situation scolaire, dément constamment le message pédagogique, les valeurs affichées, les contenus apparents de l'enseignement, on ne s'étonnera pas d'une certaine impuissance des pédagogies les plus prometteuses.

Prenons l'exemple des pédagogies de la langue maternelle. Elles veulent désormais développer la maîtrise pratique de la langue, et certains professeurs de français tentent avec cohérence, dans leurs cours, de mettre constamment les élèves en situation de communication. Peut-on ignorer ce qui se passe le reste du temps ? Les pédagogies de la communication se heurtent souvent à des modes de travail, d'évaluation, de gestion, de décision qui, globalement, dissuadent les élèves de communiquer à de multiples moments de leur semaine d'école et de leur vie d'élève. Si l'école donnait aux élèves maintes occasions de communiquer, donc d'argumenter [Roulet, 1985], elle leur donnerait en même temps de la place, de l'importance, du pouvoir... L'organisation de l'école, globalement, ne favorise pas l'apprentissage de la communication [Perrenoud, 1991 b]. Et cela rend un peu dérisoires les efforts didactiques dans le cadre étroit des heures de français. Ne pas voir cette contradiction, c'est se condamner à se prendre la tête dans les mains en se disant : « Mais pourquoi sortent-ils de l'école sans savoir vraiment lire, s'exprimer, argumenter ou même soutenir une conversation téléphonique élémentaire ? » Les raisons, ne les cherchons pas forcément dans les limites des pédagogies du français. Analysons le fonctionnement le plus ordinaire de la classe la plus ordinaire.

Pourquoi n'est-ce pas évident ? Parce que le curriculum est en partie *caché*, parce qu'il recouvre un ensemble de fonctionnements qui produisent régulièrement des effets plus ou moins identifiables sans que personne ne les ait voulus et en ait une claire conscience. Ces fonctionnements sont pour une large part de l'ordre de la communication, mais une communication parfois clandestine, souterraine. Entre enseignants et élèves, les *logiques de la communication* [Watzlawick, 1978 ; Watzlawick *et al.*, 1972] sont multiples, parfois antagonistes, souvent cachées ou implicites. La communication n'est efficace qu'en regard des intentions des acteurs. Or, ces derniers ne visent pas toujours à être compris, encore moins à susciter des apprentissages. Ils préfèrent parfois être aimés, admirés, craints, oubliés, séduits, amusés, étonnés... Le maître est loin de contrôler tous les réseaux et tous les phénomènes de communication. Parfois, même ses propres fonctionnements lui échappent, parce que sa culture et ses sentiments s'en mêlent.

Je ne puis prétendre ici faire le tour de tous les phénomènes de communication en classe, sans parler de tout ce qui se passe dans l'établissement ou entre la famille et l'école, et qui composent aussi une part du curriculum réel. Je me bornerai à mettre en évidence quelques dimensions trop souvent *oubliées* de la communication en classe : la communication stressée, inutile, clandestine, piégée, contestataire, régie par le savoir, normée, obligée, codée, assourdissante...

Notons-le en guise de précaution : il n'y a pas de théorie unifiée de la communication. La communication est partout, tout le temps ; chaque science humaine la rencontre et tente de la penser, de la définir, de la décrire, de l'analyser, mais nulle ne détient l'ensemble des clés qui permettraient de proposer un discours totalisant. Il faut s'accommoder d'éclairages complémentaires. Chacun peut et doit prendre en compte une partie des propos tenus à partir d'autres

points de vue disciplinaires. Il n'y a pas de raison pour que la sociologie dise de la communication tout autre chose que la psychanalyse ; ainsi, si on s'intéresse au caché, au non-dit, aux aspects de l'action pédagogique qui ne sont pas les plus rationnels et les plus présentables, on trouve des phénomènes refoulés, inconscients ou très implicites qui intéressent aussi bien les psychanalystes que les sociologues.

Les paradoxes de la communication en classe

La communication en classe est surdéterminée par le rapport pédagogique, le contrat didactique, les conditions d'exercice du métier d'élève et du métier d'enseignant. Si bien qu'elle est à de nombreux égards paradoxale. Il serait bien entendu absurde de chercher une communication indépendante de tout cadre institutionnel, de tout rapport de forces. La communication, c'est la vie, elle emprunte sa complexité et ses ambivalences. On peut cependant identifier certains milieux où le poids des rapports sociaux n'est pas loin de vider la communication de son sens ! L'école en est un.

La communication stressée

« Ton temps ne vaut rien, mais ne le perds pas ! » À l'école, on apprend simultanément à « attendre » et à « se dépêcher », ce qui marque certains élèves durant le reste de leur existence, influence leur rapport au travail, à la société, à la communication. Le temps scolaire, pour des raisons qui ne tiennent pas au mauvais vouloir des enseignants, est un temps *fractionné*, régi par la cloche ou la division du travail ; un temps faiblement négocié, faute de temps et pour d'autres raisons ! Il y a un horaire officiel, les règles et les habitudes de l'établissement, les attentes des collègues ; on ne peut pas « déborder » parce qu'il y a le restaurant scolaire, la récréation, les devoirs surveillés, la leçon d'éducation physique, les autres cours, le catéchisme, la leçon de musique. Le temps scolaire est calculé, calibré, de façon souvent optimiste, en fonction d'une tâche, avec peu de temps morts et peu de temps pour vivre. Tout le temps qu'on a, on est, à l'école, censé l'utiliser pour « faire le programme », sachant d'ailleurs qu'on ne le fera pas, mais contraint de *faire comme si*, d'aller le plus loin possible.

La plupart des tâches et des situations de communication s'assortissent explicitement ou non d'une façon d'utiliser le temps : « Lisez d'abord les consignes, puis prenez les exercices qui vous concernent ou qui vous semblent le plus à votre portée, ensuite faites les autres ; si vous avez le temps, relisez-vous, recherchez vos erreurs ! » Le temps scolaire n'est pas à la disposition des élèves, même si ce sont eux qui travaillent et apprennent. Il est régi par l'institu-

tion, qui exerce une pression constante et crée un stress : « Vite ! Dépêchez-vous ! Plus que cinq minutes ! »

L'organisation du travail scolaire est largement indifférente aux rythmes individuels. Lorsqu'il demande à ses élèves de travailler sur un document, le professeur fixe un temps de lecture en se basant sur le lecteur moyen. À l'issue du temps imparti, certains décrochent déjà, soit parce qu'ils n'ont pas lu ou pas compris le texte, soit parce qu'ils ont eu le temps de le lire deux fois et s'ennuient déjà. Ensuite, à supposer qu'on organise le travail en équipes, en donnant à chacune une vingtaine de minutes, il y a fort à parier qu'au bout de cette période certains élèves commenceront à peine à entrer dans une vraie discussion, alors que d'autres auront fait le tour du problème et épuisé le débat depuis longtemps. On interrompra alors tout le monde, ceux qui sont en pleine activité et ceux qui se disent que c'est bientôt l'heure de la récréation, ceux qui ont fini et ceux qui auraient besoin d'encore vingt minutes. Le professeur mettra fin aux réflexions personnelles ou aux conversations en équipes, pour engager chacun dans une mise en commun en grand groupe. À aucun de ces moments, la communication n'aura été librement gérée par les interlocuteurs.

La structuration sociale du temps est une dimension de toute expérience, donc du curriculum. On apprend à l'école qu'on n'a jamais le temps et en même temps qu'on a toujours le temps : le temps d'attendre que les *autres* aient fini, que les *autres* vous donnent la parole, que les *autres* veuillent bien vous écouter, donc un rapport assez paradoxal au temps et à la communication, fait d'un mélange de précipitation et d'impatience...

La communication inutile

À l'école, on vit dans une certaine *promiscuité* : durant des dizaines d'heures chaque semaine, vingt, trente ou quarante élèves et un ou plusieurs adultes coexistent dans un local assez exigu. On apprend donc à « vivre dans une foule » [Jackson, 1978], sous le regard d'autrui. Nul n'a d'espace propre, aucun écran ne permet de s'isoler, même cinq minutes [Perrenoud, 1991 c]. Il y a peu d'autres endroits, dans la société, où la sphère personnelle, à la fois auditive, visuelle, olfactive, matérielle est si mince. L'école est une institution *panoptique* [Foucault, 1975], voire, à ses heures, une institution *totale* [Goffman, 1968].

Dans de telles conditions, communiquer n'est pas évident. En classe, on prive la communication d'une de ses fonctions essentielles, qui est de mentir, de dissimuler. Notre survie en société est possible parce que nous ne sommes pas télépathes ; nous pouvons constamment régler la distance entre ce que nous pensons et faisons vraiment et ce que nous en donnons à voir. Or, plus nous sommes sous le regard des autres, dans une forte promiscuité, plus nous sentons privés d'un aspect essentiel de l'identité : la distance, le décalage entre

la pensée et le discours, l'intimité, les « coulisses ». En classe, un élève ne peut pas mentir sur grand-chose, puisqu'il est facile de vérifier ses dires en regardant ce qu'il fait, ce qu'il écrit, ce qu'il a dans son pupitre, dans son cahier, dans son cartable. Le système de contrôle visuel, de contrôle matériel fait que la communication est, d'une certaine manière, *inutile*. Pour savoir, le maître n'a souvent pas besoin de demander ! L'élève est cerné de toutes parts, par des adultes qui, pour son bien, ne cessent de l'observer, si bien qu'il est plus dépourvu de ressources, pour maintenir une façade, que la plupart des adultes.

La communication clandestine

L'école valorise la *transparence* : un bon élève « n'a rien à cacher », c'est un acteur sans coulisses ni arrière-pensées, sans inconscient ni stratégie. Le meilleur élève est celui dans lequel le pédagogue *lit à livre ouvert* [Repusseau, 1978]. Comment supporter cette *Glasnost* définie de façon unilatérale, de façon d'autant plus légitime – aux yeux des adultes – qu'ils agissent en éducateurs, souvent sur la base d'une représentation de l'enfant qui le nie comme sujet complexe et autonome ? À l'école, on apprend donc à dissimuler et à feindre la transparence, à mener de front une communication clandestine et une communication publique, à faire coexister des rêveries inavouables et des pensées présentables... et à masquer les premières sous les secondes.

La communication clandestine ne cherche pas à s'opposer au maître, mais seulement à échapper à son contrôle. *Mezzo voce*, elle tente de passer inaperçue. C'est ce que les enseignants appellent le *bavardage*, qu'ils stigmatisent quand il prend des proportions exagérées. Pourtant, dans la vie d'un écolier, le bavardage est vital ! Comment imaginer qu'on puisse vivre en classe vingt-cinq à trente-cinq heures par semaine, quarante semaines par an, pendant neuf à quinze ans de sa vie, à ne rien faire d'autre qu'écouter le maître et répondre à ses questions ? Pour survivre, l'élève a fondamentalement besoin de trouver des *interstices*. Si l'enseignant ne le concède pas volontairement, les élèves *prendront*, d'une manière ou d'une autre, le temps de se dire ce qui leur importe.

Pour le maître qui gère sa classe, le bavardage équivaut à du désordre. Les élèves qui parlent pendant un cours créent un bruit de fond, voire amorcent un chahut ; ils perturbent le professeur, qui trouve donc assez vite que les élèves exagèrent et les rappelle à l'ordre. Pourtant, sociologiquement, il est normal qu'une partie de la communication qui se développe en classe soit étrangère à ce que le maître considère comme le sujet principal. Sirota [1988] distingue *deux réseaux de communication en classe* : un réseau *légitime*, animé et contrôlé par le maître, et un réseau *parallèle*, qui sans être totalement clandestin, est simplement toléré, avec une répression à géométrie variable selon l'humeur

et la philosophie du professeur, la tâche entreprise et ses exigences, le climat général de la classe. Ce réseau est alimenté par toutes les conversations particulières, par les messages, les petits dessins qu'on se passe, les sourires, les clins d'œil, toutes sortes de communications non verbales. Si vous observez une classe sans être responsable de la communication légitime, autrement dit sans adopter la posture du maître, vous verrez que la moitié au moins des phénomènes de communication sont de cet ordre, durant les heures de cours les plus officielles. Comprendre la communication en classe, c'est tenir compte des deux réseaux et comprendre comment ils interfèrent. Les enseignants expérimentés ont appris à laisser une « juste place » aux conversations parallèles, à « ne pas voir » les élèves qui bavardent, à ne pas intervenir constamment, à ne pas nier ou réprimer tout ce qui pousse les élèves à parler d'autre chose. Quelle est la tolérance d'un enseignant au bavardage ? D'où vient-elle ? Que doit-elle à sa propre expérience d'élève ? Il ne s'agit pas seulement de supporter un certain volume de bruit, ou l'idée que certains élèves vont manquer des moments cruciaux de la leçon. La question est de savoir *qui a le pouvoir*. Un enseignant peut-il vivre tout à fait sereinement une parole qui lui échappe, une parole qu'il n'entend pas et à laquelle il ne peut répondre, une parole qui l'exclut, une parole hors du sujet, une parole prise sans avoir été accordée, une parole peut-être critique ou narquoise à son égard ? Dans les classes où se développe une dynamique intéressante, l'enseignant laisse de la place aux conversations des élèves et ne tient pas à être constamment le chef d'orchestre, celui qui maîtrise tout. Un professeur qui repère un élève qui chuchote ou passe un papier à son voisin a le pouvoir exorbitant de dire : « Répète à voix haute ce que tu viens de dire tout bas à ton voisin, c'est sûrement très intéressant » ou « Apporte-moi donc ce billet qui passe de main en main ! » Savoir enseigner, c'est probablement savoir s'abstenir d'intervenir régulièrement de la sorte... C'est savoir que les élèves ont droit à une vie et à des communications privées, y compris lorsqu'elles sont hors du sujet, frivoles, totalement anodines par rapport à la leçon de mathématiques ou de grammaire en cours. C'est plus facile à dire qu'à assumer en pratique...

La communication piégée

« Tout ce que tu diras pourra être retenu contre toi ! » C'est ce qu'on apprend souvent à l'école. Lorsqu'on dit qu'un juge « instruit » une affaire, on fait comme si le terme n'avait aucun rapport avec l'instruction publique. Et si le maître était, à sa manière, un « juge d'instruction » ? N'accumule-t-il pas sur les élèves et leurs familles un nombre incroyable d'informations qui peuvent, un jour ou l'autre, se retourner contre les intéressés ? Dans un entretien avec les parents, le jour où l'élève demande une dérogation ou une faveur, au moment d'un conflit, d'un échec, d'une indiscipline grave, le maître peut se référer à des choses vues, entendues, observées au cours des mois, voire des années qui précèdent. Le carnet scolaire ou le dossier de l'élève fonctionnent parfois comme

un « casier judiciaire ». Mais ce n'est rien en regard de tout ce qui s'accumule dans la mémoire individuelle et collective des enseignants. « C'est un élève peu sociable, timide, isolé » ou « Je l'ai entendu dire des choses très grossières à ses camarades, il les provoque sans cesse » ou encore « Il tient régulièrement des propos sexistes ». Tout cela finit par dresser un portrait qui peut peser dans nombre de décisions pédagogiques, d'évaluation ou d'orientation.

Les élèves le comprennent assez vite. L'école développe donc ce qu'on pourrait appeler poliment de la *prudence*, un certain discernement dans ce qu'on dit, une censure de ce qu'on pense. On apprend, à l'école comme dans d'autres organisations d'ailleurs, à ne pas livrer aux autres des armes pour vous battre. On apprend donc à communiquer prudemment. J'ai développé ce thème à propos de l'évaluation formative [Perrenoud, 1991 c] : un de ses paradoxes est qu'elle demande aux apprenants de dévoiler leurs points faibles, alors que l'expérience scolaire traditionnelle leur enseigne dès le début à les cacher. Chaque élève apprend qu'il vaut mieux dire « J'ai fait mes devoirs » ou « J'ai compris », s'il veut sortir à la récréation ou avoir la paix. L'intérêt de l'élève, dans l'immédiat, est souvent de masquer un certain nombre de lacunes ou de difficultés pour ne pas provoquer un accroissement de l'encadrement pédagogique et une perte d'autonomie, pour ne pas donner prise à un certain nombre de questions inquisitrices ou d'interprétations blessantes.

À l'école, on construit un rapport *obligatoire* au travail intellectuel et à l'évaluation. On apprend, davantage que dans la famille la plus sévère, l'effort, l'angoisse, l'ennui, le stress, la frustration. On acquiert donc peu à peu toutes sortes de *mécanismes de défense*, qui sont aussi des stratégies de communication ou de non-communication. On apprend qu'il y a un certain nombre de situations dans lesquelles il vaut mieux ne jamais se mettre, parce qu'elles vous menacent trop. Quand on adresse une question à un auditoire de quatre cents personnes, il y en a trois cent quatre-vingt-dix-neuf qui ne lèvent pas la main, alors que beaucoup auraient quelque chose à dire. Pourquoi ? Parce que, si on lève la main, on s'expose au regard des autres : le temps qu'on vous donne la parole, on a oublié ce qu'on voulait dire, on n'est plus très sûr de son idée, on ne trouve plus ses mots. Bien sûr, faire face à ce genre de risques par l'abstention, c'est frustrant. Mais, dans l'immédiat, c'est moins angoissant. Dans une classe, il n'y a pas quatre cents personnes qui écoutent, mais vingt peuvent largement suffire pour vous angoisser et vous empêcher de parler. D'autant plus que l'expression de cette angoisse ne fait pas partie du travail scolaire quotidien. Chacun est donc renvoyé à ses paniques personnelles, en croyant peut-être qu'il est le seul à craindre de prendre la parole devant vingt ou quatre cents personnes...

De la même façon, on apprend à se protéger de tout ce qui pourrait mettre en difficulté : poser une question, prendre une initiative, avancer une hypothèse, assumer une responsabilité. « Faire le mort » semble la ligne de conduite d'une partie des élèves.

La communication contestataire

À l'école, les enseignants ont le monopole de la parole légitime. C'est peut-être le seul endroit avec l'Église, l'armée et les tribunaux – autant d'institutions extrêmement fortes – où quelqu'un peut garder la parole pendant une heure ou davantage sans que personne d'autre ne « pipe mot », ou alors en contrebande, sachant qu'il risque d'être rappelé à l'ordre s'il « dépasse les bornes ». C'est une situation assez exorbitante, même par rapport à ce qu'on vit dans les familles ou les entreprises les plus autoritaires. Dans le monde du travail ou des associations, le contrôle de la parole s'est beaucoup atténué. À l'école, le pouvoir de dire et de faire taire reste terriblement asymétrique.

La communication clandestine est une façon d'échapper à ce pouvoir, sans s'y opposer ouvertement. Mais on ne peut esquiver à jamais l'affrontement. Une partie de la communication en classe participe d'une sorte de défoulement, de *lutte perdue d'avance*, mais qui fait du bien, contre le droit du maître à contrôler la parole. L'élève qui veut toujours « en placer une », qui a toujours quelque chose à dire, même en dehors du sujet, qui perturbe parce qu'il fait perdre du temps, se fait rappeler à l'ordre. Le professeur peut-il entendre le message très important qui se cache sous un comportement contestataire ? Peut-il comprendre que, pour certains élèves, il n'est pas supportable d'être aussi souvent dans la situation de celui qui se tait, attendant qu'on lui dise quand il faut parler, de quoi, dans quel registre de langue et pour combien de temps ?

Il est normal qu'une partie des phénomènes de communication en classe se situent dans le registre de la contestation, du refus d'un pouvoir et de règles du jeu peu gratifiantes. Une partie des élèves s'habituent à ne guère avoir la parole, ou alors sur commande ; d'autres souffrent durant toute leur scolarité d'être constamment réduits au silence alors qu'ils avaient l'impression d'avoir quelque chose à dire. Souvent, ce sont de petites choses, trente secondes suffiraient ; pourtant, ce n'est ni le sujet ni le moment, il faut *attendre* la fin de l'heure, la réunion de classe, le moment où on n'aura rien d'autre à faire. Différer la prise de parole, c'est souvent lui faire perdre son sens, même si on ménage ici et là des moments de libre parole. La communication en classe est faite aussi d'une révolte prudente, d'une rage contenue, d'un humour grinçant qui n'ose pas aller au bout de son propos, de peur de la répression. Parler en classe, c'est prouver, rappeler qu'on existe. Parfois, la seule façon de le faire est de se greffer sur la communication officielle, pour la perturber, la caricaturer, la détourner.

Rêves de silence

Dans une classe, surtout une classe moderne, sur vingt-cinq ou trente heures hebdomadaires, il y a peu d'heures de silence. On ne dispose pas tou-

jours de la tranquillité requise pour se concentrer sur un travail intellectuel. On demande à l'élève de faire abstraction de l'agitation et du brouhaha qui l'environnent, pour réfléchir, apprendre, avancer dans sa tâche, réagir aux sollicitations de l'enseignant...

Le passage du silence à différents types de conversations – ou vice versa – est uniformément défini dans une classe et ne tient donc pas compte des besoins et des rythmes personnels. Donc l'élève se trouve souvent en situation d'avoir des choses à dire quand ce n'est pas le moment de parler et d'avoir envie de se taire ou de ne rien entendre quand on le prie de participer à la conversation. Ces contretemps dans la communication sont aussi des contretemps dans le fonctionnement intellectuel et dans l'apprentissage [Perrenoud, 1991 c].

Distances culturelles, conflits et communication

La communication dans une classe met en jeu des distances culturelles majeures, entre maîtres et élèves, mais aussi entre des élèves issus de milieux sociaux, de familles différentes. Ces différences sont de tous ordres, mais portent notamment sur le rapport à la langue et à la communication. Le *silence* n'a pas la même valeur dans toutes les classes sociales : dans la bourgeoisie et les classes cultivées, on parle volontiers pour ne rien dire, cela fait partie du mode de vie ; dans les classes populaires, le bavardage a un autre statut, parfois moins tendu, moins obligé de fuir la banalité ; parfois censuré : il y a des circonstances où dire des choses « juste pour jouer » est une forme de sacrilège. Les jeux de langage ont des statuts très différents selon les classes sociales, l'argumentation aussi. Bernstein [1975], Labov [1978] et d'autres sociolinguistes ont montré qu'à l'intérieur de la même aire linguistique, il fallait tenir compte des différences de classe, d'ethnie, de région, de statut dans le rapport à la langue et à la communication.

À l'école, on veut faire communiquer des gens qui, au départ, viennent de traditions et d'horizons culturels différents, ne partagent pas les mêmes codes ; d'où un certain nombre de *malentendus*, dans le verbal et dans le non-verbal. Ainsi, regarder les gens « dans les yeux » quand on s'adresse à eux ou qu'ils vous parlent, est-ce du savoir-vivre ou de la provocation ? Dans certaines cultures, si on a les yeux baissés, c'est qu'on n'est « pas très net », qu'on a quelque chose à cacher : regarder « en face » est un signe d'honnêteté, de confiance. Dans d'autres cultures, c'est un signe d'insolence : un enfant « bien élevé » n'affronte pas l'adulte en le regardant en face ; il reconnaît son infériorité en baissant modestement les yeux. Pudeur, soumission, réserve dans un cas, hypocrisie et culpabilité dans l'autre... On voit bien qu'une telle différence, si on ne la perçoit pas comme d'ordre *culturel*, ne peut conduire qu'à des interprétations tout à fait fallacieuses, en termes de caractère plus ou moins ouvert ou insolent, en termes de déviance ou de conformisme en regard d'une norme supposée universelle, alors que chacun ne fait que fonctionner conformément à son

héritage culturel. Les pédagogies actives, paradoxalement, accroissent le poids des différences culturelles, parce qu'elles font appel à des dimensions de la personne qui ne sont pas aussi ouvertement en jeu dans les pédagogies traditionnelles [Perrenoud, 1985 a].

La communication ou la norme ?

On va aussi à l'école pour apprendre à communiquer. Il faut donc s'attendre à une forte présence de la norme et de la correction dans la communication scolaire. Tant du côté du maître, censé incarner une parole exemplaire et la connaissance des règles, que du côté des élèves, dont le métier consiste, notamment, à être jugés sur la forme de leurs propos autant que sur leur contenu ou leur pertinence, comme des apprentis locuteurs, lecteurs, auditeurs ou scripteurs dont la parole ou le texte ne sont souvent que des prétextes à montrer ce dont ils sont capables.

« C'est qu'est-ce que je dis » : marché linguistique et correction

On apprend à l'école à être constamment évalué, comparé, classé, situé dans diverses hiérarchies d'excellence [Perrenoud, 1984, 1988 c]. La parole est, elle aussi, mise dans un éclairage particulier. On ne peut faire une intervention sans qu'elle soit aussitôt située sur une échelle, jugée « moins intéressante », « plus pertinente », « mieux structurée » ou « plus pauvre » que les autres. Ce jugement permanent ne contribue pas nécessairement à donner envie de communiquer. L'école est un *marché linguistique*, au sens de Bourdieu [1982]. Le jugement porte sur le fond, sur la forme, sur le niveau de langue, sur la pertinence de ce qu'on dit, sur la façon de prendre la parole. Une classe est un marché linguistique par excellence, un lieu où la parole n'est jamais neutre, où on a toujours des raisons de craindre d'être mal jugé sur ce qu'on dit.

À cela s'ajoute la vieille tradition formaliste de l'enseignement : la correction prend très souvent le pas sur le souci du message ; on interrompt et on corrige constamment les propos des élèves sur la forme, on rectifie la syntaxe, on stigmatise un mot grossier ou on suggère un enrichissement lexical. La *correction* de la langue prime sur l'efficacité de la communication. Il est difficile d'apprendre à argumenter ou dire ses sentiments lorsqu'on est constamment interrompu par quelqu'un qui demande : « Est-ce que tu ne pourrais pas dire cela correctement, plus justement, plus élégamment ? » Même les pédagogies renouvelées n'échappent pas à ce travers.

Le maître n'est pas le seul juge. Bourdieu [1979] a montré le poids, dans tout groupe social, des *stratégies de distinction* : chacun a pour but de *se faire valoir*. À l'école comme ailleurs, on ne cesse donc de parler pour se mettre en valeur, pour recevoir des jugements flattant le narcissisme, pour avoir une position influente dans le groupe, que ce soit dans le registre scolaire ou dans le registre extrascolaire. Les bons élèves se font envier et admirer parce qu'ils ont réponse à tout, savent poser une question intelligente quand le maître ouvre la discussion ; d'autres se font remarquer par une communication plus déviante, plus souterraine, sur des sujets tabous, allusions sexuelles, impertinences, provocations, critiques, commentaires ironiques de la parole du maître. Certains élèves jouent sur les deux tableaux.

On a raison quand on sait

À l'école, on apprend que le savoir est une *ressource* pour exercer le pouvoir, pour « river son clou à l'autre », de dire « c'est comme ça parce que je sais ». L'asymétrie du rapport entre le maître et l'élève condamne ce dernier, pendant neuf ou quinze ans de sa vie, à être privé de parole devant quelqu'un qui parle « parce qu'il sait ». À l'école obligatoire, on est constamment dans une situation de violence symbolique, la connaissance est présentée comme finie, sûre, incontestable et comme venant d'ailleurs. Le statut de constructeur de savoir est assez largement dénié à l'élève, dont on attend qu'il soit plutôt un consommateur déférent du savoir, au bout de la chaîne de transposition didactique.

Dans cette chaîne, les maîtres ne sont guère plus autonomes que leurs élèves, pris entre le savoir savant et ses mises en forme didactiques par les spécialistes. Les maîtres ont eux aussi un rapport souvent déférent au savoir. C'est un des problèmes de la formation des maîtres et de leur relation aux nouvelles pédagogies en mathématique ou en français. Il y a par exemple un malentendu énorme entre les linguistes et les enseignants : les « constituants de la phrase », que le chercheur tient pour le produit d'un découpage provisoire et sujet à révision, deviennent vérités d'Évangile aux yeux d'un enseignant soucieux de grammaire scolaire. Faute de formation épistémologique et de la maîtrise des modes de production du savoir savant, le maître se réfère à un état figé, sacralisé, de la théorie linguistique. À l'école, dans toutes les disciplines, ce rapport respectueux au savoir pèse terriblement sur la communication, le statut de l'erreur, de l'hypothèse, de l'essai, de l'alternative. Lorsqu'elle porte sur la connaissance, la communication scolaire donne souvent raison à celui qui révèle et révère le dogme. Au *Café du Commerce*, chacun peut dire n'importe quoi. Il s'expose à la critique, mais entre égaux. À l'école, c'est l'inverse, il existe une autorité qui détient la connaissance et juge souverainement de la forme et du fond des opinions des uns et des autres. Comment s'étonnerait-on qu'il soit décourageant de prendre la parole dans les domaines où le maître « a toujours raison » ? Certes, les didactiques nouvelles donnent un statut plus positif à l'erreur et transforment dans ce sens le contrat didactique, mais a-t-on mesuré la

révolution copernicienne que cela représente quant au rapport au savoir ? A-t-on vraiment, à l'école, la liberté de réfléchir à haute voix ?

Sans règles ni autorité, c'est l'anarchie !

À l'école, on apprend à obéir, on apprend qu'il faut des règles, ce dont tout le monde peut convenir jusqu'à un certain point, mais des règles instituées, des règles peu négociables, des règles qui sont « déjà là », semble-t-il, de toute éternité. Il y a « les choses qu'on fait », par exemple se mettre en rang pour entrer en classe ou demander la parole ; il y a « les choses qu'on ne fait pas », par exemple se lever pendant les cours. On pourrait donner maints exemples de choses qui, si elles étaient sujettes à explication et négociation, offriraient autant de prises sur la réalité et donc aussi autant d'occasions de communication. La pédagogie institutionnelle l'a bien compris, lorsqu'elle axe une partie du travail scolaire sur l'aménagement des *institutions internes*. Seulement, c'est loin d'être une pratique courante. Elle sent le soufre.

Il est sûr que, dans les pédagogies nouvelles, actives, participatives, coopératives, on essaie de travailler sur ces dimensions, de gérer le temps, l'espace, la personne, la règle, l'équité différemment et, notamment, d'en faire des objets de concertation, d'argumentation et de décision. Cela change complètement le statut des règles : cessant d'être un héritage, sans raison apparente ni ouverture, elles deviennent l'enjeu d'un arrangement, d'un marchandage local. On peut alors en parler autrement que sur le mode de la résignation ou de la révolte, qui tournent court.

C'est tout le problème du *transfert du pouvoir*, de l'établissement vers le maître, et du maître vers les élèves. Il est posé par les nouvelles pédagogies de la langue maternelle. Ainsi, une pédagogie de l'oral qui ne prendrait pas en compte le problème du pouvoir, de la règle, de la justice, du temps de parole serait une pédagogie absurde, qui se condamnerait à « caser » un apprentissage fondamental et très difficile dans un cadre étriqué. Une approche systémique amène à considérer que la communication est déjà dans l'école, actuellement ou virtuellement. Orienter une pédagogie vers la communication, c'est partir de là [Perrenoud, 1991 a, 1991 b] !

L'expression obligatoire ou la bonne communication

Les pédagogies traditionnelles n'ont guère pour but que l'élève s'exprime, ait envie de « se dire ». Les pédagogies nouvelles sont plus ambiguës, elles s'attaquent à des apprentissages qui ne sont pas de l'ordre de l'instruction, mais touchent à la *manière d'être au monde et avec les autres*. On avance là sur un terrain assez mouvant. Les pédagogies de l'oral en sont l'exemple le plus évident : jusqu'à quel point a-t-on le droit de demander à quelqu'un de s'exprimer, d'exposer ses idées, d'avouer ses préférences, de dire

ses sentiments et ses valeurs ? Le dialogue le plus facile à engager se noue autour de thèmes comme l'argent, la violence, la télévision, le racisme, la santé, la consommation, l'alimentation, les loisirs. Sur tous ces thèmes, les élèves sont solidaires de valeurs familiales, ils ont des expériences parfois douloureuses, ils ont envie parfois de garder leur quant-à-soi, parfois d'en dire trop [Bain, 1991]. Les pédagogies les plus actives et interactives peuvent mettre en difficulté une partie des élèves, auxquels elles demandent de prendre la parole sur des thèmes qui leur sont très personnels, qui ne regardent pas l'école, ou tout simplement de « s'exprimer », alors qu'ils pourraient être heureux en classe et se développer en ne parlant qu'assez peu, ou du moins pas sur commande.

L'école exerce une sorte de pression à la prise de parole, d'autant plus que les didactiques modernes invitent le maître à partir de l'expression des apprenants, de leur vécu, de leur langage, de ce qui les touche. « Sois spontané ! », disent les pédagogies actives. Si l'élève n'obéit pas à cette injonction paradoxale, le système didactique entre en crise...

Métacommuniquer

On ne peut attendre de personne, même d'un enseignant bien dans sa peau, expérimenté, bien formé, qu'il maîtrise constamment toutes les facettes des phénomènes de communication, en particulier lorsqu'elles sont cachées ou implicites. Cela n'importerait guère si l'on se donnait le droit et si l'on prenait le temps, dans les écoles, de *communiquer sur la communication*, de s'interroger sur ce qui se passe, de confronter des points de vue. Hélas, il semble qu'on ne consacre en classe que fort peu de temps à analyser le fonctionnement du groupe et le système de travail, à se demander quel est le sens de ce que l'on fait, comment on vit la situation au jour le jour. Et on ne s'interroge pas davantage sur les normes, les habitudes, les stratégies, les dits et les non-dits qui structurent la communication.

Pourtant, ce n'est pas très difficile. Il suffit de prendre un quart d'heure de temps en temps, si possible en situation, juste à l'issue d'une activité ou en cours de route, pour interroger les élèves. Ils sont sensibles aux phénomènes de communication, ils remarquent que certains parlent tout le temps, que d'autres ne disent jamais rien ; ils distinguent ceux qui parlent pour se faire remarquer, mais n'ont pas grand-chose à dire, et ceux qui ont des choses intelligentes à dire, mais n'osent pas. Chacun, dès sa prime enfance, devient par la force des choses « expert en communication », chacun a fait des observations sur les registres de langue, les tabous, les prises de parole et de pouvoir, les normes, les stratégies des uns et des autres pour se faire remarquer, obéir, admirer... Il faut simplement un lieu pour que la *métacommunication* puisse se développer. Certains



problèmes de communication relèvent de l'enseignant, d'autres du groupe-classe. Pour en débattre, le pas à franchir est relativement simple, mais ensuite il faut assumer l'analyse qu'on déclenche. On peut apprendre à élucider tous les phénomènes évoqués et tenter de les maîtriser, à condition d'en parler, de poser ouvertement les problèmes de la prise de parole, de l'inégalité dans la communication, du droit au silence. On peut imaginer qu'un maître pose la question à ses élèves : « Par moments, souhaitez-vous que je me taise ? Souhaiteriez-vous avoir une demi-heure par jour où personne ne dise rien ? » Peut-être y a-t-il des classes où tout le monde dirait : « Non, non, ça va comme ça », et d'autres où on verrait que c'est utile à l'hygiène mentale, à une sorte de consolidation du travail intellectuel de la journée. Pourquoi craindre de poser une question aussi élémentaire ? Pourquoi ne pas demander aux élèves ou aux étudiants s'ils préfèrent travailler en petit ou grand groupe ?

En bref : la régulation des phénomènes de communication passe par la reconnaissance commune de leur existence, de leur complexité, de la difficulté de donner une place à chacun sans perturber l'avancement dans une tâche, de l'ambiguïté des normes et des codes, de la multiplicité des valeurs, des stratégies et des points de vue investis dans les interactions, en classe comme partout ailleurs.





10

Sens du travail et travail du sens à l'école¹

Si je devais dresser la liste des dix mots que j'aime le moins, « motivation » y figurerait sans doute ! Lorsque je veux dire quelque chose de précis autour des mobiles des élèves, de leur investissement dans le travail scolaire et les apprentissages, de leur rapport au savoir, ce n'est pas le mot qui me vient. Pourquoi ?

1. Il est *creux*. Dire de quelqu'un qu'il est motivé suggère qu'il a de bonnes raisons de faire ce qu'il fait. Pourquoi le fait-il ? Le mystère reste entier. « La sociologie de l'intérêt est-elle intéressante ? », se demandait Caillé [1981]. Non, répondait-il, parce qu'elle n'explique rien. Sans doute chaque acteur engagé dans une pratique ou une décision y trouve-t-il quelque intérêt. Reiser disait : « Quand on sait ce qu'on sait et qu'on voit ce qu'on voit, on ne peut s'empêcher de penser ce qu'on pense. » Ni, ajouterai-je, de faire ce qu'on fait. Mais pourquoi sait-on ce qu'on sait et voit-on ce qu'on voit ? Dans une perspective constructiviste, là est l'essentiel.

2. À l'école, et souvent dans la vie, la motivation est généralement invoquée lorsqu'elle fait *défaut* ; on se trouve dans le registre du manque, des carences, du handicap, de la privation ; il suffit de lire quelques bulletins scolaires pour constater que « le manque de motivation » est un lieu commun qui participe du constat d'échec, de la stigmatisation de l'élève qui ne joue pas le jeu, de la recherche d'une « explication » qui dispense l'école de chercher plus loin, voire du rejet des responsabilités sur les familles. Quand on ne sait pas que dire d'un élève peu actif, on dit qu'il « n'est pas motivé ». Que peuvent faire les

1. Paru dans les *Cahiers pédagogiques*, n° 314-315, 1993, p. 23-27.

parents d'un tel message ? Est-ce que ça se soigne, le manque de motivation ? De qui est-ce la faute ?

3. On suggère souvent que la motivation est une caractéristique de la personne ou de la personnalité, quelque chose de *durable* ; on est « motivé pour les langues étrangères » à la manière dont on aurait « la bosse des maths », comme si on était né comme ça... Je résiste à cette analyse, en plaidant plutôt pour une approche qui lie la motivation, non pas seulement à la personne, mais à la relation, à l'interaction, à la situation.

4. La motivation est un concept qui s'enracine avant tout dans la psychologie. Or les besoins, les désirs, les envies, les intérêts relèvent tout autant d'une approche anthropologique et sociologique, en termes d'appartenance à une communauté, à une culture, à une classe sociale, à une organisation, en termes aussi de stratégies d'acteurs, de rapports de pouvoir, de conformisme.

5. La motivation semble échapper au sujet, il paraît en être le jouet, alors qu'elle relève à mon sens, pour une part, de ses *stratégies* [Perrenoud, 1988 a, chapitre 6 dans cet ouvrage]. Tout acteur un peu expérimenté dose son investissement dans l'action, et, notamment, le travail scolaire, en fonction des besoins qu'il éprouve et des buts qu'il se fixe. Il n'est pas toujours nécessaire d'être « motivé » pour s'en tirer. Certes, être motivé empêche de s'ennuyer, mais c'est en même temps une dépense d'énergie, voire une prise de risques. Chacun pèse avantages et inconvénients. Il peut jusqu'à un certain point « choisir » d'être ou de paraître passif ou actif, ennuyé ou intéressé. Il peut se persuader de faire quelque chose qui le rebutait cinq minutes auparavant, ou se dégoûter activement de quelque chose qui le passionnait. Chacun navigue à vue, de façon assez opportuniste, en fonction de l'énergie qu'il a et de ce que son attitude peut lui valoir. La paresse et le désintérêt scolaire sont, pour certains élèves, des stratégies parfaitement adéquates, parce qu'être « motivés » ne leur apporterait guère de bénéfices, alors que d'autres « se défoncent » dans n'importe quelle activité juste pour conserver l'estime ou les faveurs de l'enseignant !

Pour ces diverses raisons, je suggère une option de méthode : tenter de se « désengluier » des images toutes faites associées au concept de motivation et essayer de trouver un autre langage et une approche moins normative, plus constructiviste et interdisciplinaire. Je propose de parler du *sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires*, en esquissant trois thèses :

1. Le sens se construit ; il n'est pas donné d'avance.
2. Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations.
3. Il se construit en situation, dans une interaction et une relation.

Face à la machine scolaire, à l'omniprésente intention des adultes d'instruire les enfants et les adolescents pour leur bien [Perrenoud, 1984, 1986 ; chapitre 3 dans ce livre], les élèves n'ont pas la vie facile. Dans un système aussi contraignant que l'éducation obligatoire, ils sont condamnés à des *stratégies*



d'acteurs dominés, face à un système qui leur laisse extrêmement peu de choix, qui leur impose un nombre impressionnant de choses absurdes, incompréhensibles ou pénibles, ou qui, plus simplement, ne correspondent pas à leurs envies du moment. Dans l'institution scolaire, on apprend à jouer avec les normes et les apparences, même si les professeurs ont du mal à l'accepter ! C'est pourquoi la construction du sens est à la fois vitale – pour survivre d'aussi longues années – et difficile. Elle passe par un véritable *travail mental*, que nul ne peut faire à la place de l'élève, car le sens tient à *sa* vision de la réalité, à *sa* définition de ce qui est cohérent, utile, amusant, juste, ennuyeux, supportable, nécessaire, arbitraire...

Ce travail, on peut cependant tenter de le faciliter, en laissant à l'apprenant un espace d'initiative, d'autonomie, de négociation, d'indécision, de rêve. Qu'elles le sachent ou non, les pédagogies actives, coopératives, différenciées n'ont de force que si elles permettent une autre construction du sens dans l'esprit des élèves, et peut-être dans celui des maîtres...

Le sens se construit

Peu d'êtres humains se résignent volontiers au non-sens. Chacun tente de dire et de faire en priorité ce qui a le plus de sens pour lui ; lorsqu'il est pris dans une situation dont il n'est pas maître, il cherche à fuir, ou à s'impliquer le moins possible. S'il n'y parvient pas, il essaye de construire du sens, en justifiant à ses propres yeux sa soumission ou sa révolte. Face à l'école, l'élève est rarement maître du jeu et il ne lui est guère facile de se soustraire aux situations dans lesquelles on le place. Il est donc souvent contraint à s'engager dans un *travail*, la recherche d'un compromis entre ses préférences et les contraintes qu'il subit.

On ne peut enfermer le sens du travail et le travail du sens dans un seul registre disciplinaire, qu'il soit psychanalytique, psychopédagogique ou sociologique, ou dans un seul type d'explication. Le sens des savoirs, des situations, des apprentissages scolaires a de *multiples sources*, qui se conjuguent ou se compensent diversement d'une situation ou d'une personne à une autre. Le sens dépend des envies qu'il satisfait, des besoins qu'il comble, des projets qu'il sert, des obligations qu'il honore. Chacun cherche à allier nécessité et vertu, raison et sentiments, devoir et envie. Le travail du sens participe à la fois des tactiques à court terme et des stratégies de longue haleine, du principe de plaisir et du principe de réalité.

Dans l'espèce humaine, la plupart des envies, des désirs, des besoins sont *construits*, certains à partir d'une base biologique, voire génétique, d'autres en fonction de la seule histoire de vie du sujet, donc notamment de son appartenance à une famille et diverses communautés, avec leurs cultures. D'où une extrême variabilité, un grand arbitraire et une certaine *instabilité* des besoins et des intérêts. C'est ainsi qu'il n'y a guère de raison de postuler chez les enfants



ou les adolescents l'existence d'un besoin permanent et général d'apprendre. Chacun n'a que des envies et des besoins singuliers, souvent flous ou éphémères : l'envie ou le besoin d'apprendre ceci ou cela à tel moment de sa vie, pour des raisons qui peuvent disparaître ou se renforcer. Plutôt que de voir dans la « motivation à apprendre » la manifestation d'un appétit de savoir indifférencié, il vaudrait mieux essayer de saisir les investissements dans le travail scolaire dans une perspective *constructiviste et stratégique*.

Pourquoi un individu particulier s'intéresse-t-il au football à un certain moment de sa vie ? Il ne suffit pas de connaître son sexe et sa classe sociale pour l'expliquer. En retire-t-il des satisfactions narcissiques ? Trouve-t-il de la sorte une place dans un groupe ? Est-ce un terrain de dialogue avec son père ? Sa seule façon d'être bon élève ? Les six élèves qui, tel jour, en éducation physique, lèvent la main pour demander qu'on joue au football, ont sans doute six raisons *différentes* de s'y intéresser, de la plus banale – c'est ce qu'il y a de moins fatigant, de plus ludique –, à la plus « psychanalytique » : assumer les attentes d'un père sportif qui veut que son enfant suive son exemple et lui fasse honneur.

Ne faisons pas comme si l'intéressé n'avait rien à dire sur le sens qu'il donne à son activité. Chaque acteur a une « théorie » de ce qui « le fait courir ». Il peut parler de ses mobiles, en prendre acte, y travailler. Ils ne relèvent pas totalement d'un inconscient qui parlerait à son insu, de quelque chose qui lui échapperait radicalement ; c'est une part de soi qu'il contrôle partiellement. Un élève au travail sait souvent, au moins confusément, pourquoi il fait ou ne fait pas ce qu'on attend de lui... Il sait aussi que moins il dévoilera ses stratégies, plus il conservera une part d'autonomie. Il n'a pas intérêt à expliquer pourquoi il « se ménage » aujourd'hui, pourquoi il feint de ne pas être dans le coup alors que d'habitude il est un partenaire privilégié dans les leçons de mathématique, pourquoi il n'a pas fait ses devoirs ou achevé son exercice. Une explication passe-partout, fût-elle banale, peu crédible, voire ridicule, préservera mieux sa liberté d'acteur.

Dire que le sens se construit n'est pas dire seulement que c'est une affaire de représentations, une affaire subjective. C'est dire aussi que cette construction est une activité mentale complexe, réflexive, dans laquelle l'acteur investit une part de sa liberté et de sa distance au monde. Il se dit : « Je sais que j'ai besoin de sens et je prends parfois la mesure de mes efforts, plus ou moins dérisoires, pour le maintenir ou l'inventer contre vents et marées... »

Le sens s'ancre dans une culture

La construction du sens d'un savoir, d'une tâche, d'un projet, d'un exercice, d'un problème à résoudre s'ancre dans la culture de l'acteur : aucun élève ne réinvente constamment l'ensemble des valeurs et des schèmes grâce aux-



quels il donne du sens aux situations scolaires et aux efforts qu'on lui demande. Il puise dans un héritage, c'est-à-dire dans un *habitus*, un *capital culturel* qui l'aident à penser l'effort, le but, les récompenses, les risques, lui permettent d'évaluer ce qu'il lui en coûtera de se donner du mal face à une tâche scolaire et ce qu'il peut en contrepartie attendre de cet investissement.

Nul n'est jamais seul dans la construction du sens. Chacun est juché notamment sur les épaules des générations précédentes et entouré de ses condisciples. Un milieu d'élèves ou d'étudiants, c'est d'abord un ensemble partagé de stéréotypes sur le travail scolaire, sur les « profs intéressants », les « trucs pas fatigants », les exercices qu'on peut faire à moitié. Les élèves exercent à leur façon un *métier* [Perrenoud, 1984 ; chapitre 2 dans cet ouvrage]. Il est, comme n'importe quel autre, au principe d'une *culture des gens de métier* qui permet d'identifier les gestes professionnels et les règles de l'art, de repérer les critères du conformisme et de l'excellence, d'appriivoiser le stress, la fatigue, les tensions.

Les élèves puisent aussi dans leur *culture familiale*. Or leurs héritages sont fort divers : les enfants d'enseignants ou de cadres mobilisent dans les situations pédagogiques une capacité de construire du sens qui est sans commune mesure avec celle des enfants de travailleurs immigrés. Le sens n'échappe pas aux différences culturelles et aux inégalités sociales quant aux ressources dont disposent les uns et les autres pour penser et maîtriser l'expérience, pour s'appropriier des informations, pour négocier les normes ou les tâches, pour s'impliquer à leur avantage dans des situations didactiques. Quand, pour la première fois de sa vie, un élève doit faire une dissertation, une composition, un texte libre (« Inventez un récit, parlez de votre week-end, faites un portrait de votre grand-mère »), aucun ne comprend bien le sens de l'exercice. Seulement, cinq minutes plus tard, certains ont interprété la situation de sorte à se trouver engagés dans une tâche mobilisatrice, alors que d'autres, quatre ans plus tard, ne comprennent toujours pas pourquoi on les met régulièrement devant une feuille en leur demandant d'écrire sur des sujets qui ne les inspirent aucunement, auxquels ils n'ont jamais pensé et ne repenseront jamais, des sujets qui n'existent dans leur vie que le temps d'une composition. Les individus issus de classes sociales différentes sont très *inégaux devant la construction du sens*, notamment, parce que l'école privilégie des codes et des tâches qui correspondent mieux à la vision du réel, au langage, à la pratique de l'abstraction des classes instruites ; et aussi parce que les familles et les cultures de classes préparent diversement à se débrouiller devant des situations déconcertantes, nouvelles ou artificielles.

Ces banalités sont aujourd'hui censées être dans tous les esprits, mais nous avons parfois la mémoire courte... La culture est une ressource face aux tâches scolaires, de mille manières, mais peut-être d'abord parce qu'elle permet de construire du sens et de trouver la « bonne distance » face aux attentes de l'école. Le cynisme ou l'utilitarisme participent de l'héritage culturel, de même que la façon de doser ses investissements et son énergie. « Qui veut voyager





loin... » En partance pour les études longues, chacun est sa propre monture. Qui le dit à ses enfants ? Certainement pas les parents des classes populaires. Ce sont les cadres – sauf ceux qui sont névrotiquement attachés à la réussite de leurs enfants –, qui ont traversé ce système et qui en connaissent la loi : « N'en fais pas trop, fais juste ce qu'il faut pour durer, réussis, les moyens n'importent pas, passe plus loin ! »

Le sens se négocie en situation

Le sens se construit pour une part sur le vif, *en situation*. Il se construit, certes, dans le cadre d'une relation interpersonnelle durable, la Relation pédagogique avec un R majuscule : on peut détester ou aimer l'anglais ou l'allemand simplement parce qu'on ne supporte pas ou qu'on adore le professeur. Si c'était la seule source du sens, on serait voué à une sorte d'utopie relationnelle pour l'ensemble de l'éducation nationale : comment espérer que s'établissent des relations fortes et positives entre tous les élèves et tous les professeurs ?

Le sens ne dépend qu'en partie de la relation intellectuelle et affective de base entre l'apprenant et l'enseignant. Il dépend aussi de ce qui se passe *ici et maintenant*. Le sens se construit dans la conversation, dans la façon de présenter les choses, de donner de la place à l'autre, d'en tenir compte, de *négocier*. Un professeur de français débarque dans un lycée et affirme : « Valéry, c'est très beau, je vais vous en lire un poème et si vous ne comprenez pas la splendeur de ce texte, c'est que vous êtes nuls et que vous n'êtes pas à votre place. » Ce professeur *ne négocie rien* quant au sens du travail scolaire : ni le niveau, ni les normes, ni l'approche, ni la nature du plaisir, ni les alternatives possibles à cette activité. Il se prive donc de la marge de manœuvre qui lui permettrait peut-être de gagner l'adhésion de cinq ou neuf élèves de plus à son cours de français. Plus on accepte de négocier le niveau d'exigence, la structuration de la situation didactique, la différenciation des tâches, le rythme de travail, plus on accroît ses chances d'impliquer les élèves qui oscillent entre l'adhésion et l'opposition, l'implication ou l'indifférence. Pour cela, il faut que le professeur sache que le sens n'est pas donné une fois pour toutes, qu'il ne s'attache pas définitivement à la personne ou à l'origine de l'élève, qu'on peut donc *l'infléchir*, le renforcer en transformant la situation ou la relation, en prenant en compte non seulement les besoins, l'identité, les possibilités des élèves, mais aussi leur capacité de construire du sens dans un dialogue. Qu'il se négocie en situation, entre acteurs ayant des raisons de coexister, voire de coopérer [Garcia-Debanc, 1991 ; Marc et Picard, 1991]. Encore faut-il ne pas confondre négociation et propagande unilatérale... Négocier, ce n'est pas amener l'apprenant au sens préconstruit par l'enseignant, c'est chercher un compromis !





Bien entendu, aucun acteur engagé dans une situation ne peut totalement s'affranchir de sa culture, de ses alliances et allégeances, et du système de pouvoir et de travail qui sous-tend la situation. Entre le sens donné d'avance et le sens construit sur le vif, il faut faire la part du *contrat* pédagogique et didactique, de la *culture commune* élaborée entre le maître et ses élèves à propos du travail scolaire, des savoirs, de l'erreur, de la recherche, du débat, de l'argumentation, de l'excellence. Et plus globalement du climat, du mode d'autorité et de coopération, de l'organisation du travail, de la communication, de l'évaluation. La négociation est toujours à recommencer, mais dans des conditions plus ou moins favorables selon le degré d'accord préalable qui lui sert de toile de fond.

Que faire ?

Que peut-on faire si on prend au sérieux le fait que *le sens se construit à partir de cultures diverses et dans une interaction qui le module* ?

Prendre le temps de métacommuniquer

L'école pourrait œuvrer beaucoup plus ouvertement et intensivement au sens du travail scolaire et des apprentissages si elle accordait à cette construction collective davantage de temps, de légitimité, de rigueur méthodologique. En classe, on ne prend, en général, guère le temps de réfléchir sur les paresse et les enthousiasmes, les passages à vide et les débordements d'énergie des uns et des autres, sur ce qui ennue, amuse, agace, révolte, fait peur. L'école tient avant tout un discours *normatif* sur le rapport au savoir : il « faut » être intéressé, actif, participatif, curieux, autonome, créatif. Et si l'on reconnaissait que, même pour le professeur, le sens est toujours à reconstruire, n'est jamais assuré ? Et si l'on admettait que c'est encore plus difficile pour les élèves, qui n'ont pas « embrassé la culture » ? Dès que le professeur admet qu'il n'est pas toujours « motivé », qu'il lui arrive aussi de s'ennuyer, d'avoir envie d'être ailleurs, de se demander « À quoi ça rime tout ça ? », on voit certains blocages se lever du côté des élèves, tout simplement parce que cet aveu donne un statut au refus, au doute, à l'ennui, au non-sens. On voit, en même temps, se développer une certaine capacité à se penser soi-même comme une personne qui n'est pas toujours motivée, qui d'ailleurs n'a pas à l'être, mais qui a prise sur soi, qui parvient à se situer.

On pourrait à ce propos parler de *métacommunication* ou de *métacognition* appliquées à la dynamique de l'apprentissage plutôt qu'aux erreurs ou aux aspects purement cognitifs. Je ne voudrais pas transposer de façon trop hardie le concept de métacognition au domaine de l'énergétique, mais il n'est pas absurde de considérer que la construction du sens ne relève pas purement de





l'inconscient, du non-dit, de l'ineffable, mais qu'on peut en parler, objectiver des processus. Ainsi, lorsqu'au cours d'un débat, on s'aperçoit que sur vingt-trois élèves, huit ou treize n'ont rien dit et n'ont pas eu l'air d'écouter, il serait élémentaire de ne pas laisser passer l'événement sans chercher à comprendre. Est-ce que ce sont toujours les mêmes qui ne participent pas ? Ou le groupe des élèves passifs varie-t-il en nombre et en composition ? Quels sont les mécanismes en jeu : désintérêt, fuite, peur, résistance, hésitation ? Il s'agit de dialoguer avec les élèves qui sont les moins actifs, les moins présents dans la situation pédagogique, sans les punir pour autant, même symboliquement. Il importe donc de créer une sorte d'intérêt, de *curiosité pour ce qui se passe*. Ce qui ne va pas sans reconnaître la diversité des attitudes et les fluctuations de chacun face aux attentes de l'école.

Construire une culture commune et un contrat clair

L'école dépend fortement, souvent sans le reconnaître, de l'héritage culturel des élèves, celui qui vient de leur famille et de leur classe sociale et celui qu'ils reçoivent de leurs pairs, les autres élèves du même âge. L'héritage social et familial est extrêmement diversifié et inégalitaire. L'héritage du groupe des pairs est avant tout cynique et utilitariste : des autres élèves, on hérite un rapport défensif, tactique, compétitif, bref un rapport assez négatif au travail scolaire.

Plutôt que d'ignorer ces représentations, qui sous-tendent les attitudes et les conduites de ses élèves, l'école ferait mieux d'investir plus intensivement dans une *contre-culture*, à l'échelle de l'établissement et du groupe-classe, autour du statut du travail et du savoir. Non pas en réaffirmant des normes et des idéaux très éloignés des apprenants, mais en partant de leurs représentations préalables. Il ne suffit pas de dire rituellement ou dans les moments de crise : « Vous savez que cette année scolaire est très importante pour vous, que vous jouez votre carrière, votre réussite dans la vie. » Créer une culture commune, c'est prendre ici encore le temps de l'échange à propos de tout ce qui se joue dans le rapport pédagogique. Le discours professoral entretient volontiers le mythe qu'un « bon élève » est toujours disposé à travailler. Tous les autres auraient donc quelque chose à se reprocher. Construire une culture commune et un contrat clair, c'est prendre le contre-pied de cette attitude normative, c'est essayer d'expliquer plutôt que de prescrire. C'est sortir du mythe, adopter une attitude curieuse, proche de celle des sciences humaines, en se demandant « Comment ça marche ? Pourquoi tel ou tel n'a-t-il rien dit aujourd'hui ? Pourquoi telle activité a-t-elle fonctionné tout à l'heure alors que la dernière fois elle a lamentablement échoué ? Pourquoi tel groupe entre-t-il de plain-pied dans une tâche alors qu'un autre la refuse ? » Si l'on adopte, à propos de la communication, du rapport au savoir, du travail, des différences, des peurs, des préférences, des tactiques des uns et des autres, la même curiosité qu'à l'endroit des phénomènes naturels – la foudre, le cycle de l'eau, les loups, etc. –, on observe que les élèves de 8 ou 10 ans ont beaucoup de choses à dire, qu'ils observent





très finement les processus psychosociaux, qu'ils en ont des théories subjectives qui gagneraient à être explicitées et confrontées.

Négociier

Négociier, cela veut dire inscrire dans la situation didactique, du temps pour analyser et aménager la situation en fonction des réactions des uns et des autres. Avec l'hypothèse que le sens du travail scolaire relève rarement du « tout ou rien » : on peut toujours *accroître le sens* d'une activité à condition de l'inscrire dans un projet concerté, d'alléger un peu les attentes, de donner plus de temps, de transformer la consigne, d'introduire un peu plus de diversité dans les cheminements. Souvent, avec de petites variations, de petits ajustements qui ne modifient pas la pédagogie du tout au tout, on peut abaisser le seuil à partir duquel l'activité prend du sens, donc touche un plus grand nombre d'élèves. Négociier les situations didactiques, dans cet esprit, ce n'est pas seulement tenir compte de la réalité, du niveau, des attitudes des élèves en planifiant son enseignement. C'est avoir une sorte de *capacité de régulation de l'activité en temps réel*, pour la proportionner non seulement au public, mais à l'humeur, à l'énergie, à la dynamique du moment. Les enseignants les plus consciencieux investissent souvent beaucoup de forces dans la création d'activités didactiques censées captiver les élèves par leur substance ou la façon dont elles sont amenées, mais ils accordent moins d'importance à la régulation, à l'animation, à la relance, à la gestion de projet, à la prise de décisions collectives, à la façon de *négocier tout en maintenant un cap*. Sans doute faut-il renforcer dans ce sens la formation des enseignants, et donc leur donner l'occasion d'acquérir une pratique de la négociation et de fortes capacités d'improvisation. En commençant par donner un statut légitime à ces pratiques : aussi longtemps qu'il entend suivre son scénario quoi qu'il arrive, à moins d'être éjecté de la salle de classe, aussi longtemps qu'il associe l'idée même de négociier à une perte de pouvoir, le professeur condamne une fraction de ses élèves au non-sens...

Multiplier les entrées et les moteurs

Il y a maintes façons de donner du sens à la même activité. Certes, il serait gratifiant pour le professeur que tous les élèves soient mus par l'intérêt intrinsèque des tâches et des savoirs qu'on leur propose. C'est la définition même d'un enseignement élitiste, qui présuppose une immense complicité culturelle préalable à tout travail pédagogique. Ou d'un enseignement narcissique et séducteur qui n'a qu'un enjeu : gagner l'élève aux valeurs ou à la personne du maître.

Si l'on veut optimiser les chances de chacun de trouver du sens dans la situation, mieux vaudrait au contraire accepter la diversité des fonctionnements.



Certains trouveront un intérêt obsessionnel à faire certaines opérations arithmétiques là où d'autres seront portés par la magie du raisonnement. Certains se lanceront des défis personnels, d'autres chercheront constamment à se mesurer à leurs camarades. Certains seront sensibles au contenu des tâches, d'autres au climat, à la relation. Certains voudront plaire au maître, d'autres se faire plaisir sans concession au jugement d'autrui. Certains seront à l'aise dans des tâches structurées, d'autres navigueront avec bonheur dans le flou. Certains seront totalement pragmatiques, ne s'intéressant qu'aux savoirs utiles pour l'action, d'autres seront séduits par la connaissance gratuite. Certains auront le goût du jeu, d'autres n'accorderont d'attention qu'aux choses sérieuses. Nul n'ignore cette diversité. Pourtant, l'enseignant censure ou hiérarchise ces mobiles : s'il n'aime pas la compétition, il renoncera à ce moteur ; s'il adore jouer, il comprendra mal les élèves que le jeu met sur la défensive ; s'il a le goût de la recherche, il démobilisera ceux qui ne fonctionnent que dans un cadre rigide ; s'il croit au travail solitaire, il découragera ceux qui ne réfléchissent que dans l'interaction.

Il y a donc un premier pas à faire vers l'acceptation des différences et la relativisation des jugements de valeur, et un second vers la diversification des tâches proposées, des styles et des fonctionnements cognitifs valorisés. Bref, c'est une autre conception du curriculum réel [Perrenoud, 1993 a] et de la didactique qu'il faut esquisser, en se souciant moins de définir les démarches et les contenus idéaux qu'en offrant davantage d'espace à la diversité des rapports au savoir et des modes de construction du sens.

Pour conclure, j'insisterai sur l'omniprésence du travail du sens dans toute expérience. Certes, en classe, on « manipule » des personnes, des tâches, des relations, des choses, des jugements. Mais on manipule surtout du sens : s'il se construit, au moins provisoirement et partiellement, l'apprentissage devient possible ; sinon, on perpétue la comédie du savoir !



Conclusion

Scénario pour deux métiers nouveaux ?

Dans sa note de synthèse, Sirota [1993] propose une revue fort complète du statut de l'élève dans les travaux de psychosociologie et de sociologie de l'éducation. Dans cette conclusion, mon propos est différent mais complémentaire : il propose un inventaire des *questions ouvertes* au sujet du métier d'élève et du sens du travail scolaire. Sur chacun des points évoqués je risquerai quelques hypothèses qui sont autant de programmes de recherche.



Comment apprend-on le métier d'élève ?

Les jeunes enfants qui arrivent pour la première fois de leur vie dans une école ont déjà des représentations du métier d'élève (et du métier d'enseignant), à travers leurs parents, leurs aînés, les histoires, les films, etc. Ils corrigent, nuancent, mettent à jour cette image d'Épinal. Ils apprennent surtout ce qui est spécifique à leur première classe, puis, tout au long du cursus, à chaque classe particulière. En effet, le métier d'élève n'est pas partout le même. Des pédagogies traditionnelles aux pédagogies actives, ses contours varient [Baeriswyl et Vellas, 1993]. Ils changent encore d'un maître à l'autre, selon ses attentes, ses méthodes, son mode de gestion de classe, sa conception de l'apprentissage, de l'ordre, du travail, de la coopération, de l'évaluation, etc. Ils varient aussi, toutes choses égales, lorsque l'enseignant progresse dans sa vie professionnelle, acquiert de la confiance, des routines efficaces, perd dans le même temps certains enthousiasmes ou certaines naïvetés du début. L'élève comprend assez vite que, sur une toile de fond assez constante, les variations sont essentielles : chez tel maître, on a le droit de se tromper, de communiquer, de prendre des initiatives, de rire, de négocier un travail ; chez tel autre, on n'a que le droit de se taire et de faire son travail sans broncher...





La personne et le rôle

L'élève est une *personne*, qui habite son métier à *sa manière*. Certes, tout métier, en retour, façonne celui qui l'exerce. Mais la personne n'est jamais réductible à son métier. Le sujet échappe en partie à ses rôles sociaux et ne se reconnaît jamais entièrement dans l'image que les autres lui renvoient. L'identité d'une personne est toujours plus riche, complexe, mouvante et contradictoire que la part d'elle-même qu'elle doit à son métier ou à une activité quelconque, aussi centrale et prenante soit-elle.

Aucun enfant, aucun adolescent ne peut se soustraire à son métier d'élève, aucun n'en sort indemne, mais le poids de cette expérience dans la construction de l'identité personnelle est fort variable. Pour certains élèves, elle est déterminante, alors que pour d'autres, qui sont à l'école comme absents – corps docile, l'esprit ailleurs – le métier d'élève n'est qu'un vêtement d'emprunt.

Chaque individu est en dernière instance singulier, unique. Cela n'interdit pas de mettre en évidence des *dénominateurs communs* : l'appartenance à une génération, une famille, une classe sociale, une communauté engendre des *habitus* qui, sans être identiques, présentent des traits semblables. L'élève investit son métier à partir de sa singularité, mais aussi de tout ce qu'il doit aux diverses facettes de sa socialisation.

Il est au carrefour de trois types d'influences :

- les premières proviennent de sa famille et du groupe social dont elle fait partie, plus globalement de l'ensemble des milieux extrascolaires qu'il a traversés au cours de son histoire de vie ;
- les secondes relèvent des diverses classes et des enseignants successifs fréquentés durant sa carrière scolaire ;
- les troisièmes sont issues du groupe des pairs, les autres élèves.

Ces influences suivent plus d'un cheminement. L'élève apprend son métier, à la fois :

- par appropriation des *représentations sociales* du métier d'élève qui circulent parmi ses pairs aussi bien que parmi les adultes ;
- par imitation, imprégnation plus ou moins consciente de *façons de faire* qui ont cours en classe et incarnent la réalité du travail scolaire ;
- par intériorisation de *contraintes objectives* qui induisent des réponses adaptées aux situations scolaires quotidiennes.

Les images du métier d'élève

Le premier cheminement est le plus visible, puisqu'autour du travail scolaire circule une profusion d'images mythiques ou normatives. Les adultes ont naturellement tendance à prendre plus au sérieux leurs propres représentations, sans s'apercevoir :





– qu’elles sont souvent contradictoires. Les messages reçus par les enfants et les adolescents varient d’un adulte à l’autre, chacun s’exprimant à partir d’une perspective pragmatique et d’angoisses, d’espoirs, de valeurs qui lui sont propres, mais aussi de son passé d’élève et des comptes qu’il règle encore avec l’école ;

– que nombre d’adultes sont fort ambivalents, recommandant dans la même conversation de bien travailler et de ne pas en faire trop, louant à la fois le sérieux et la capacité de naviguer au plus près, parfois complices, solidaires de l’élève, se plaçant de son côté contre les arbitraires et les exigences « exorbitantes » de l’institution, adoptant à d’autres moments la posture de l’éducateur « responsable » affirmant sans l’ombre d’un doute « C’est pour ton bien ! » ;

– que les enfants et les adolescents participent à une culture des jeunes et, notamment, des élèves, plus particulièrement encore des élèves de tel établissement ou de telle classe ; cette culture les nantit d’autres images et d’autres normes, valorisant souvent le cynisme, la ruse, le pragmatisme, la débrouillardise, l’art d’en prendre et d’en laisser, la sauvegarde des apparences. Autant d’antidotes au discours des adultes !

Faire comme les autres

Pour une part, le métier d’élève s’apprend « sur le tas », en imitant les autres. Avant même d’être guidé par le maître ou rappelé à l’ordre, l’élève s’adapte, regarde comment font ses camarades, à l’exemple de tout étranger qui cherche à repérer les usages d’un nouveau milieu pour ne pas commettre d’impair. Dans les classes à degrés multiples, ou les écoles qui travaillent en cycles, il y a toujours des élèves plus âgés qui incarnent aussi bien la norme que la déviance tolérée (Coulon, 1993). Même dans une classe réunissant des élèves de même ancienneté dans le cursus, il y en a toujours qui comprennent plus vite que les autres, parfois à leurs dépens. C’est pourquoi l’apprentissage du métier d’élève ne passe pas nécessairement par des représentations ou des discours : il se donne à voir et chacun l’intériorise par imitation de ses voisins.

Comme souvent dans un processus de socialisation, l’explicitation des bonnes manières de faire ne survient qu’en cas d’incident. Aussi longtemps que la norme est tacitement respectée, pourquoi l’énoncer ? Les enseignants ne sont donc pas clairement conscients de toutes les facettes de leurs attentes. La notion de métier d’élève n’a d’ailleurs pas cours dans les institutions de formation ou les salles des maîtres et les enseignants n’ont donc pas coutume de voir les choses sous cet angle. Ils connaissent certes leurs principales exigences en matière de travail et de discipline, mais ne voient pas nécessairement qu’elles tracent, pour les élèves, les contours d’un véritable métier.

Une réponse adaptée

L’apprentissage du métier d’élève relève également du *curriculum caché*. Comme le souligne Jackson [1968], l’élève apprend par exemple à différer ses



projets, à devenir patient, altruiste, mais aussi indifférent ou cynique, en partie parce que le maître l'exhorte à maîtriser ses ardeurs, à attendre son tour, à comprendre « qu'il n'est pas seul au monde », en partie parce qu'il voit les autres prendre leur mal en patience, faire la queue ou contempler la progression désespérément lente des aiguilles de l'horloge, comme dans cette photo célèbre de Robert Doisneau. Mais il n'est besoin ni de normes ni de modèles lorsque la réalité de la classe induit peu à peu des schèmes adaptés. À l'école, on s'habitue à attendre et cette habitude devient « habitus », seconde nature.

Autre exemple : l'enfant sait qu'il suffit, dans sa famille, d'un peu de séduction ou de provocation pour capter l'attention de ses parents ; il découvre assez vite qu'à l'école, « ça ne marche pas », qu'il n'y est pas un personnage aussi important que dans sa famille, qu'il doit retenir ses idées, ses envies, ses joies, ses rages parce que les autres ne sont pas prêts à céder leur tour ou à s'intéresser à ses états d'âme. L'exercice du métier d'élève est alors le produit d'une socialisation implicite, voire invisible, d'un processus de régulation que personne n'a voulu, mais qui censure peu à peu les modes de réaction qui restent sans effet ou attirent des ennuis.

Le cadre matériel a une influence, mais ce sont évidemment les conduites des autres qui façonnent l'habitus. Ces conduites se fondent sur des représentations et manifestent de multiples attentes normatives, mais leur intention n'est pas de socialiser au métier d'élève. On le sait, les acteurs sociaux ne perçoivent pas toujours la cohérence, la redondance et la force des effets de socialisation de leur façon d'agir.

L'action du maître, sa façon de faire la classe et d'organiser le travail induisent des apprentissages qui lui rendent service, sans qu'il ait nécessairement voulu les provoquer. Les élèves captent peu à peu la cohérence d'un système didactique et transposent leurs schèmes à de nouvelles situations. Ainsi, là où la parole est libre, l'erreur et la négociation sont généralement permises, et on apprend implicitement que le métier d'élève est de raisonner à haute voix. Là où l'erreur est une faute, on peut s'attendre à ce que le maître contrôle étroitement la communication et laisse peu de pouvoir aux élèves ; ils comprennent que leur métier est de taire l'essentiel de leurs pensées s'ils veulent être acceptés ! Tout système didactique, par-delà la diversité des contenus, présente des invariants qui induisent des apprentissages, souvent à l'insu des acteurs.

Habitus et représentations, un mélange inextricable

Bien entendu, ces trois cheminements – appropriation de représentations, imitation de pratiques et intériorisation de contraintes objectives – sont étroitement entremêlés. Souvent, ils se conjuguent, se renforcent mutuellement. Les aspects les plus saillants du métier d'élève sont le produit, à la fois, de normes explicites, d'une imitation des autres et d'une réponse adaptative aux conditions du travail scolaire.



Coulon propose de considérer l'entrée à l'université comme un *passage*, au sens ethnologique du terme. Il distingue dans l'apprentissage du métier d'étudiant « *trois temps* :

– *le temps de l'étrangeté, au cours duquel l'étudiant entre dans un monde inconnu, dont les institutions rompent avec le monde familier qu'il vient de quitter ;*

– *le temps de l'apprentissage, où il s'adapte progressivement et où une conformisation se produit ;*

– *le temps de l'affiliation enfin, qui est celui d'une maîtrise relative, qui se manifeste notamment par la capacité d'interprétation, voire de transgression, vis-à-vis des règles » (Coulon, 1993, p. 166).*

Ces phases valent sans doute pour les élèves des autres niveaux. Avec l'âge, la capacité s'accroît de penser cet apprentissage, de le thématiser, d'en faire un objet privilégié de la culture que partagent et se transmettent les générations successives d'élèves. Le métier d'élève est-il pour autant un métier exercé consciemment ?

Pour une part, les élèves « savent ce qu'ils font » et peuvent en parler sagement. Ceux que Charlot, Bautier et Rochex [1992] ont interrogés ont une image assez précise de certains de leurs fonctionnements cognitifs, de la façon dont ils se mettent au travail, se laissent influencer par les autres, restent en deçà de leurs possibilités. Les travaux plus engagés sur la métacognition, l'évaluation formatrice ou l'aide méthodologique montrent aussi que nombre d'élèves ont certaines *représentations* – très variables d'une personne à l'autre – de la façon dont ils travaillent, questionnent, répondent, analysent, mémorisent, expliquent, raisonnent, se trompent, sollicitent un appui, utilisent des ressources, etc.

Les élèves n'ont toutefois pas entièrement conscience d'apprendre et d'exercer un métier. Si bien que, comme tout professionnel, ils exercent en partie leur métier dans l'illusion de la spontanéité qu'autorise l'habitus, grammaire génératrice des pratiques [Bourdieu, 1972, 1980]. Ils perçoivent moins encore à quel point l'exercice du métier, tel qu'ils l'ont intériorisé et tel qu'il leur est imposé, structure leur *expérience* individuelle et collective et le *sens* qu'ils lui donnent.

Faire, faire encore

Pourquoi lier *métier d'élève* et *sens du travail scolaire* ? L'analyse du métier d'élève peut, en tant que telle, intéresser sociologues et anthropologues. S'ils sont d'orientation phénoménologique et constructiviste, ils ne pourront se borner à décrire les gestes du métier. Ils éprouveront le besoin d'entrer dans la logique des acteurs, de comprendre le sens qu'ils donnent à la situation.



Les « pédagogues » sont condamnés à cette perspective pour des raisons moins désintéressées, puisqu'ils se demandent comment faire apprendre et doivent du coup s'interroger sur le sens du travail et des savoirs scolaires pour les élèves.

Des routines pour apprendre

Construire un curriculum, ce n'est pas seulement définir des objectifs, délimiter des savoirs savants ou des pratiques sociales de référence, en achever ou en affiner la transposition didactique. On ne peut apprendre qu'à travers une activité. Le métier d'élève est l'expression d'une *nécessité*, qui semble indissociable de la forme scolaire : trouver des structures capables de mettre *régulièrement* les élèves en *activité* dans l'espoir qu'ils apprendront, de la sorte, ce qu'on veut leur enseigner.

Les pédagogies nouvelles – depuis le siècle dernier –, les courants constructivistes – depuis Claparède et Piaget – et les didactiques *new look* – depuis moins longtemps – insistent sur la part de l'élève dans son développement et ses apprentissages. Cela pourrait amener à perdre de vue que même les pédagogies les plus traditionnelles mettent l'élève au travail : écouter une leçon, faire des exercices, peut-être n'est-ce pas la meilleure façon d'apprendre, mais c'est aussi une *activité* qui prétend favoriser l'appropriation de savoirs et savoir-faire. À leur façon, toutes les méthodes sont « actives ».

Être élève, dans toutes les pédagogies, c'est donc *faire*. Or ce faire ne peut être chaque jour réinventé. À l'échelle d'une classe, il passe par des routines, des choix imposés, suggérés ou contrôlés dans une gamme d'activités légitimes. Bien entendu, il importe que tous fassent au même instant, seul dans leur coin, mais comme les autres, l'exercice 43 de la brochure de conjugaison ; ou, au contraire, que chacun s'engage dans un « projet » original négocié avec l'enseignant et les autres élèves. Mais dans les deux cas, on a affaire à un métier.

Dans les pédagogies actives, il est – en apparence – moins stéréotypé, mais il existe. Baeriswyl et Vellas [1993], à partir d'une recherche conduite avec des étudiants dans une dizaine de classes se réclamant des méthodes actives, montrent qu'il y a des facettes assez constantes. Dans de telles classes, le métier d'élève amène et dans une certaine mesure oblige à :

- être curieux, à se poser des questions, à formuler des hypothèses, à s'exposer ;
- participer à la construction et à la recomposition de l'espace didactique, à renoncer à un territoire protégé ;
- ne pas compter son temps, à être gouverné par le projet ou la tâche plus que par l'horloge, donc à n'avoir « jamais fini » ;
- ne pas faire comme les autres, à suivre son propre chemin, en assumant donc liberté, risques et parfois solitude ;

- devenir acteur d'un projet collectif, à contribuer à la démarche de l'ensemble, à écouter, négocier, coopérer ;
- négocier avec les autres, puis à respecter des contrats explicites, plutôt que de jouer avec des règles fixées unilatéralement par le maître ou l'organisation ;
- devenir membre du conseil de classe, coresponsable des « institutions internes » ;
- faire le *go-between* dans un climat de transparence et de coopération famille-école.

Pour être moins conventionnel, le métier d'élève n'est alors pas moins défini. Il peut, pour certains élèves, être plus pesant que dans les pédagogies traditionnelles, parce qu'il impose davantage de communication, de réflexion, de responsabilité, d'implication personnelle, de cohérence, de fidélité à soi-même, de respect des autres, d'honnêteté...

Dans tous les cas, il s'agit de *standardiser le travail quotidien*, d'en fixer les règles. On peut donner des *points de repère* même aux métiers les plus créatifs : les chercheurs, les artistes, les concepteurs en tous genres ne savent pas d'avance ce qu'ils vont trouver ; pour avancer, ils ont besoin d'une certaine fantaisie, mais aussi de contraintes, d'habitudes, de routines. Les normes, les méthodes et les rituels fixés par les organisations humaines contiennent le meilleur et le pire ; ils peuvent décerveler, stériliser la pensée ; ils libèrent aussi du souci de recréer chaque jour des conditions de travail et des modes de coexistence, pour se concentrer sur l'essentiel : comment faire du neuf avec du vieux.

L'important n'est donc pas de lutter contre l'existence d'un métier d'élève, au nom d'un spontanéisme aussi romantique qu'illusoire. Les pédagogies qui nient la durée et l'importance de routines et de règles ne font pas long feu. L'essentiel est d'analyser ce que les contraintes et les normes font aux acteurs, de repérer et de prévenir les perversions et les dérives, tout ce qui conduit, à partir de l'intention d'instruire ou de faire apprendre, à son contraire : l'ennui, le désinvestissement, la perte de goût pour le travail et le savoir, la dégradation de l'image de soi ou du lien social. Or une partie essentielle se joue dans le registre du sens.

La question du sens

Aucune conception du métier d'élève n'assure *a priori* que les apprentissages souhaités s'opéreront. Tout dépend de la façon dont chaque enfant ou chaque adolescent investit ce métier, lui donne sens. Ainsi, les pédagogies actives peuvent être terriblement désécurisantes ou inquisitrices pour certains élèves, qui trouvent mieux leur compte dans des tâches plus stéréotypées, des règles du jeu qui font peser sur leurs épaules moins de responsabilités. Aucune pédagogie ne définit un métier d'élève convenant à tout apprenant.



En construisant un curriculum, on prétend aménager des situations de travail qui soient aussi des situations d'apprentissage. Mais on peut se tromper, du moins pour certains élèves. Il est difficile de planifier des fonctionnements didactiques cohérents, en jouant sur la nature de la tâche, la clarté des consignes, la composition et la dynamique des groupes, les ressources et le temps disponibles. Il est plus incertain encore d'anticiper sur le sens que les acteurs construiront en situation et en interaction. Ainsi, écouter le maître lire ou raconter une véritable histoire est *a priori* une activité attrayante, mobilisatrice, mais son sens pour les élèves varie selon qu'elle est vécue comme une habitude ou une exception, une faveur ou un droit, un moment de détente ou un temps de travail, une activité indépendante ou une étape dans une séquence didactique plus complexe, un jeu gratuit ou un travail en fin de compte évalué. Tout dépend également du climat, de la place laissée aux élèves, des limites que fixe l'enseignant, du plaisir qu'il prend ou de la frustration qu'il laisse transparaître, de sa capacité de changer de registre de communication, de contrôle, de relation lorsqu'il lit ou raconte une histoire ou lorsqu'il fait une leçon de grammaire. Or ces attitudes – la décontraction, l'humour, la proximité, l'ouverture, la flexibilité – ne peuvent se définir localement, en fonction d'une seule tâche. Elles traversent, avec des accents divers, toutes les activités, reflétant la conception qu'a le maître du jeu et du travail, du temps qui passe et du temps qui reste, du plaisir et de la souffrance, de la liberté et du pouvoir, etc. Bref, elles reflètent la conception du métier d'élève qui prévaut dans une classe particulière.

Du sens des situations au sens du métier

Les enseignants les plus engagés censurent une partie de leurs convictions et des idées didactiques qui leur viennent : ils craignent de voir leurs propositions tournées en dérision par des élèves assez lucides pour repérer les naïvetés et les failles qui se cachent derrière tout projet. D'autres sont sensibles au risque de paralyser certains élèves en les touchant de trop près. Partout, les enseignants savent qu'ils naviguent au plus près entre deux écueils : susciter l'ennui mortel ou créer une fausse impression d'activité à base de séduction et de démagogie. On peut mettre n'importe quelle classe en ébullition en jouant sur les registres les plus troubles : exhibitionnisme, voyeurisme, compétition, règlements de comptes avec d'autres professeurs. On peut, tout aussi facilement, provoquer la plus profonde léthargie, en faisant comme si la légitimité du savoir et du travail allait constamment de soi, comme si s'instruire était pure affaire de cohérence, de bonne volonté ou de goût intrinsèque pour la connaissance. Tous les professeurs l'apprennent à leurs dépens : rien n'est plus fragile que l'intérêt, l'attention, l'adhésion à une activité, en un mot le sens du travail scolaire.

Peut-être ne mesurent-ils pas toujours que ce sens, s'il se construit en situation, ne tient pas seulement à la tâche du moment, mais s'inscrit sur une *toile de fond* constituée, notamment, par la relation pédagogique et la vision



dominante du métier d'élève. En amont de chaque situation, il y a certes les programmes, l'établissement, les horaires et bien d'autres contraintes lourdes. Et les enseignants seront tentés de penser ce qu'ils mettent en place, à leur échelle, en termes de gestion de classe, de planification et de transposition didactique, de maintien de l'ordre et d'évaluation plus que de sens. Du point de vue des élèves, cependant, rien n'est plus concret que le sens du travail qu'on leur demande et l'attention, la considération, l'affection qu'on leur porte.

Je ne traiterai pas ici du rapport pédagogique comme violence, séduction, amour ou haine, manipulation, autorité, exclusion, captation, transfert [Cifali, 1994]. Je noterai seulement que la relation pédagogique et le métier d'élève sont étroitement imbriqués : la première se développe à l'occasion d'une interaction autour de tâches d'apprentissage et de leur contrôle, le second prend une allure différente selon l'état des relations intersubjectives – tension ou complicité, impatience ou adhésion, présence ou absence, agressivité ou empathie –, tout peut se répercuter sur le niveau des attentes de l'enseignant ou la qualité du travail des élèves.

Dans un état – provisoirement – stabilisé des relations intersubjectives, le système de travail, le contrat pédagogique et la définition du métier d'élève peuvent contribuer à accroître ou à appauvrir le sens de chaque situation particulière, pour tout ou partie des élèves. Si le contrat didactique proscrit l'erreur, culpabilise son auteur, incline à ne parler qu'à coup sûr, les tâches les plus ouvertes perdront beaucoup de leur sens potentiel, parce que les élèves hésiteront à prendre des risques. Si, dans l'échange quotidien, la forme l'emporte constamment sur le fond, si le respect des façons de faire importe plus que le résultat, certains élèves cesseront de se prendre au jeu, même si le jeu est en principe « intéressant », parce qu'il en cache un autre, auquel ils sont toujours perdants. Si, en classe, tout est matière à jugement, correction, hiérarchie d'excellence, le sens de chaque tâche se trouve surdéterminé par la compétition, amoindri pour ceux qui la fuient, accru pour ceux qui y trouvent leur bonheur. Si la conformité l'emporte sur l'originalité, certaines tâches, qui pourraient offrir un espace à l'inspiration personnelle, deviennent des exercices de style et perdent de leur intérêt. Il est donc tout aussi nécessaire d'attirer l'attention des enseignants sur le métier d'élève et le rapport au savoir qu'ils exigent ou favorisent – souvent sans s'en rendre compte – que sur le contenu didactique précis des tâches qu'ils proposent ou imposent.

Sens du travail et sens des savoirs

Du point de vue des adultes, on va à l'école pour apprendre. Le sens du travail scolaire est donc indissociable du sens des savoirs. Dans l'esprit des élèves, les choses sont moins claires. Certes, à force de s'entendre dire qu'il faut travailler pour apprendre, apprendre pour savoir, savoir pour réussir à l'école et dans la vie, la connexion ne leur est pas tout à fait étrangère. Mais au jour le jour, ils la perdent de vue. Ce qui leur importe, c'est le sens de la relation, de la tâche,

de la situation, du moment présent. Dans leur propre travail, les adultes ne sont guère différents : tout en sachant que leur tâche se justifie – en principe – par sa contribution à de lointaines finalités individuelles ou collectives, ils ont aussi besoin de satisfactions immédiates ; il leur est difficile d'investir constamment en fonction d'un avenir lointain, qui souvent ne les concerne pas directement. Que leur action ait du sens « à long terme » ne suffit pas à la majorité des êtres humains, ils ont besoin d'en trouver « ici et maintenant ».

Les pédagogies de toute obéissance se sont donc appliquées à proposer à l'activité des élèves des *moteurs* moins abstraits : la lutte contre l'ennui, la peur, la haine, la vertu, l'envie de s'échapper de l'école le plus vite possible, le désir d'être aimé ou admiré, le bonheur tranquille du conformisme, la recherche de distinction, le goût du jeu, l'attrait du pouvoir, l'ivresse de la compétition, la satisfaction narcissique de comprendre ou de maîtriser, la curiosité face aux énigmes, l'orgueil face aux défis dont les pédagogues les plus subtils émaillent le parcours de l'apprenant.

Il serait donc absurde de s'en tenir à une image rationaliste : le sens du travail scolaire ne dérive qu'en partie, parfois faiblement, du sens des savoirs dont il est censé garantir l'acquisition. Il reste néanmoins utile de réfléchir sur le rapport au savoir qu'induit le métier d'élève.

Quel rapport au savoir dans le métier d'élève ?

Comme le soulignent Charlot, Bautier et Rochex [1992], le rapport au savoir n'est pas fait seulement de représentations et de valeurs relatives au savoir – comme dimension de l'expérience humaine – ou aux savoirs pluriels des individus et des groupes. Chacun entretient avec le et les savoirs une relation pratique et émotionnelle qui déborde et, parfois, contredit ses représentations. C'est pourquoi on ne saurait reconstituer le rapport au savoir qu'induit le métier d'élève en s'en tenant aux seuls discours des élèves sur la substance ou le sens de leurs savoirs. C'est à travers l'observation des pratiques et l'identification de l'*habitus* qu'on peut identifier les faces les moins conscientes du rapport au savoir. Il reste évidemment nécessaire, et je commencerai par là, de s'intéresser à ce qu'en pensent et disent les élèves.

Images floues ou normatives du savoir

Les représentations du savoir, comme composantes d'un rapport plus global au savoir, se définissent par les *questions* qu'on se pose autant que par les *réponses* plus ou moins stables, construites et explicites qu'on leur donne.



Or, à l'école, on ne se pose guère de questions sur le ou les savoirs. On n'y travaille pas systématiquement des questions pourtant déterminantes pour construire une représentation du savoir, par exemple :

- Comment le savoir se développe-t-il dans l'esprit de quelqu'un ? Par imitation, essais et erreur, transmission organisée, construction active, apprentissage par cœur ?

- Quelle est la part de l'expérience personnelle et la part de la transmission culturelle ? Faut-il les opposer ?

- Comment le savoir se conserve-t-il ? Est-il enregistré dans son détail ou reconstruit au gré des besoins (problème de la mémoire et de l'organisation des connaissances) ?

- Comment est-il mis en œuvre pratiquement, dans la pensée, l'action et le discours ? de façon digitale (comme dans un ordinateur) ou par analogie, *Gestalt* ?

- Y a-t-il des savoirs de natures diverses ? Comment les classer, les distinguer ?

- Comment les savoirs sont-ils vérifiés, mis à l'épreuve de la réalité ? Y a-t-il plusieurs modes de validation ?

- Comment le savoir d'une personne est-il observé, jaugé, mesuré, reconnu dans les rapports sociaux ?

- Comment les savoirs sont-ils créés, élaborés, accumulés dans l'histoire d'un groupe ou d'une société ?

- Pourquoi y a-t-il inégalité d'accès aux savoirs ? Quelles en sont les conséquences ?

- À quoi servent les savoirs ? Pourquoi cherche-t-on à en produire ou en acquérir, qu'il s'agisse d'une personne ou d'une collectivité ? Quel rapport à la réussite sociale ? Au bonheur ? Au pouvoir ? A l'autonomie ? A l'argent ? A la foi ? A l'estime de soi ? A l'identité ?

- Une personne sait-elle exactement ou confusément ce qu'elle sait ? Et comment elle l'a appris ?

- Le savoir est-il une chose sérieuse ou ludique ? Libératrice ou aliénante ? Conservatrice ou novatrice ? Bénéfique ou dangereuse ?

À de telles questions, les discours pédagogiques ne répondent pas, ou alors de façon normative et schématique. Alors que le savoir est au centre de l'identité de l'école, elle le prend rarement pour *objet* d'une interrogation ouverte, d'une métaconnaissance, d'une épistémologie interne. Certes, à partir des travaux sur la transposition didactique [Verret, 1975 ; Chevallard, 1985 ; Grosbois, Ricco et Sirota, 1992 ; Schubauer-Leoni, 1986] et l'invention des disciplines scolaires [Chervel, 1977, 1988], de la nouvelle sociologie de l'éducation



dont l'un des emblèmes est *Knowledge and Control* [Young, 1971; Forquin, 1992], des travaux francophones [Charlot *et al.*, 1992 ; Isambert-Jamati, 1984, 1990 ; Perrenoud, 1984], une partie des chercheurs en sciences de l'éducation se sont intéressés aux *savoirs scolaires*. Cette curiosité reste marginale dans le système éducatif, alors même qu'on y traite constamment des savoirs, au niveau des programmes à moderniser, des démarches didactiques à mettre en forme, des manuels à renouveler, des activités à conduire en classe, des travaux à évaluer.

Le métier d'élève est donc un métier du savoir qui le traite comme une réalité simple, évidente, non problématique, dans un rapport normatif plus qu'analytique. C'est donc dans une certaine solitude que chacun s'efforce de comprendre, loin des normes didactiques et des déclarations d'intention, ce qu'est le savoir, à quoi il sert, comment on se l'approprie.

Le rapport pratique au savoir

La part la plus décisive du curriculum caché, outre ce silence ou ce rapport peu problématique et critique au savoir, c'est l'intériorisation progressive de procédures de *traitement du savoir* en situation scolaire. Pour reprendre une formule de Chevallard, l'école est un lieu où « celui qui sait pose des questions à celui qui ignore les réponses ». On s'écarte donc d'une pratique du savoir comme ressource pour résoudre de « vrais » problèmes, atteindre de « vrais » objectifs. Peut-être est-ce inhérent à la forme scolaire, peut-être est-il vain de souligner encore et encore le peu de prise de l'école sur la réalité. Je ne rouvre pas ici le débat sur les pédagogies actives ou le rapport entre l'école et la vie. Je souligne plutôt que le métier d'élève induit un rapport très spécifique au savoir : *décontextualisé*, le savoir scolaire est coupé à la fois du cadre de sa découverte et de celui de sa mise en œuvre pour comprendre ou contrôler le monde. À l'école, le savoir apparaît surtout comme une valeur en soi, un investissement ou un moyen d'être conforme aux attentes des adultes. Le savoir est aux élèves comme l'argent aux employés de banque : il leur en passe beaucoup entre les mains, mais à la fin de la journée, se sont-ils enrichis ? Ont-ils mieux compris d'où il venait et où il allait ?

Pour des raisons qui tiennent à la progression dans le programme et aux procédures de contrôle du travail, le savoir est à l'école fragmenté, codifié selon une logique dans laquelle les impératifs de la gestion des tâches et des parcours pèsent bien davantage que le souci de comprendre le monde. On s'accoutume donc notamment :

- à *renoncer*, à ne pas aller au fond d'une question, parce qu'il est l'heure de passer à autre chose ; le *zapping* perpétuel lié à la valse des disciplines et des activités scolaires rendrait improductif le chercheur le plus génial ;
- à *taire sa curiosité* parce qu'elle ne se manifeste pas « au bon moment » ou dans le cadre de la « bonne discipline » ; combien d'élèves réputés



passifs ou dénués de curiosité intellectuelle l'école n'a-t-elle pas auparavant découragés, en différant toute réponse à leurs questions, au point qu'elles perdaient tout leur sens ?

– à exprimer – voire à penser ! – non ce qu'on croit juste, y compris ses hypothèses, ses confusions et ses doutes, mais ce qu'on croit *habile* de dire, compte tenu des procédures d'évaluation ; devant un QCM, lorsqu'il ne sait pas, seul l'étudiant le plus déplorablement honnête et naïf s'abstiendra de choisir une réponse au hasard ;

– à ne pas contester *la raison du plus savant* ; devant la complexité du réel, les doutes sont permis, sauf à l'école, hormis chez quelques professeurs ou dans quelques disciplines qui ont une vocation particulière à développer l'esprit scientifique ou critique ;

– à ne pas rapporter les savoirs à leurs *conditions* sociales de production aussi bien qu'aux *stratégies* de pouvoir qu'ils servent ; à l'école, le savoir est là « de toute éternité », neutre ou positif.

Rien de bien neuf dans ces constats, mais on les fait ordinairement pour critiquer les didactiques traditionnelles, plaider pour les pédagogies du projet et les méthodes actives. Ici, il m'importe plutôt de rappeler que le métier d'élève est une pratique du rapport au savoir, pratique qui en induit d'autres, plus tard, dans le travail, la vie, la politique et participe à ce titre du curriculum caché.

Ambiguïté et négociation

On ne saurait réfléchir sur le métier d'élève sans se demander comment les acteurs « s'arrangent » pour supporter durant autant d'heures, les uns d'être mis au travail tous les jours ou presque durant dix à quinze ans de leur vie, les autres d'exercer une pression de chaque instant sur des enfants et adolescents pour qu'ils se mettent ou se remettent au travail.

Entre l'aliénation et le divertissement

L'ambiguïté est au cœur du travail humain. Les adultes comme les enfants rêvent de ne pas avoir besoin de travailler. Or, lorsqu'on leur en offre l'occasion, nombreux sont ceux qui, assez rapidement, se sentent désœuvrés, s'ennuient et s'inventent des activités souvent aussi astreignantes, épuisantes, stressantes que le travail. La plupart des enfants n'échappent pas à cette tendance. On peut évidemment l'interpréter comme la rançon d'une totale aliénation : le syndrome du prisonnier qui rêve des chaînes dont on l'a délivré. Mais



peut-être est-ce plus complexe. Notre culture n'est pas contemplative, les gens construisent du sens en agissant, et faisant des efforts pour vaincre des obstacles, réaliser des projets. Comme le montre la psychologie génétique, cette rage de se fixer et d'atteindre des buts est un puissant catalyseur du développement sensori-moteur et intellectuel.

Il existe des enfants ou des adolescents radicalement paresseux, dont le *farniente* est la seule et permanente ambition. Beaucoup ont des besoins plus ambigus : agir, voire travailler, mais sans y être contraints, avec la liberté de suspendre leur effort, d'y renoncer ou de le reprendre au gré de leur fantaisie. Là s'exerce la réelle *violence* de l'école : mettre au travail à *contretemps*, au moment où une partie des élèves de la classe ont envie de ne rien faire ; ou, au contraire interrompre une tâche prenante, pour en entamer une autre que seuls le maître et peut-être quelques élèves estiment importante à *cet instant-là*.

C'est pourquoi la construction du sens est si fragile, d'autant plus que les enseignants paraissent souvent les moins bien placés pour se mettre à la place de leurs élèves, eux qui ont en général aimé l'école et se sont investis plus que la moyenne de leurs camarades dans les activités qu'elle leur proposait durant leurs études primaires, puis secondaires. Un adulte qui doit sa réussite à sa persévérance, à sa constance dans l'effort, à sa capacité d'aller au-devant et au bout de tâches ingrates, a du mal à comprendre ces élèves qui, durant quelques minutes, sont « tout feu tout flamme » pour une activité nouvelle, puis s'en désintéressent brusquement, au premier obstacle ou par simple ennui. La déconvenue est d'autant plus forte qu'un enseignant sait que ce sont les obstacles à surmonter et la continuité dans l'effort qui provoquent les apprentissages voulus, que l'activité est inutile si elle tourne court trop vite.

La formation des maîtres pourrait les aider à retrouver leur enfance et peut-être à « s'avouer » qu'ils sont, comme adultes, eux aussi pétris d'ambivalences ; qu'ils traversent également des moments d'excitation ou de lassitude, des moments où ils sont prêts à soulever des montagnes et d'autres où ils voudraient bien être ailleurs, à ne rien faire... Un enseignant qui nie la complexité et l'ambiguïté du rapport des êtres humains au travail ne peut qu'enfermer ses élèves dans la norme qu'il prétend incarner. Cela ne peut que les éloigner de lui, les persuader que ne peuvent s'intéresser constamment au travail que ceux qui, comme leur maître, sont, tel Obélix, « tombés tout petits dans le chaudron » qui donne la passion des choses sérieuses. Comme les enseignants apparaîtraient plus proches – et plus crédibles ! – s'ils avouaient plus souvent qu'eux aussi sont parfois las, qu'ils s'ennuient, qu'ils n'ont pas toujours envie d'achever l'activité commencée ou d'en amorcer une autre !

Le travail scolaire se caractérise, comme tout travail qu'on ne peut suspendre à volonté, comme fondamentalement ambigu, source d'identité et de non-sens, aliénation et divertissement. Mais, contrairement à ce qu'on observe dans les organisations où travaillent les adultes, cette ambiguïté est, à l'école, constamment niée ou réprimée, donc doublement difficile à vivre.



Un arrangement permanent

Comment survivre à d'aussi longues heures de travail, sinon en trichant ? Le métier d'élève est fondé sur la ruse, comme tout travail forcé, qui n'est supportable qu'à condition de faire un peu semblant. Une classe est donc le théâtre permanent d'une « comédie du travail ». Si l'on veut en saisir la logique, observons sa *caricature* : des soldats à l'instruction. Là, la fiction confine à la perfection : vu d'un peu loin, tout le monde s'agite, semble courir, travailler, démonter des armes, manœuvrer des canons, bref faire tous les gestes de l'apprentissage. Si l'on observe plus longuement un groupe de soldats à l'exercice, que voit-on ? D'abord que leur activité ralentit dès que s'éloigne celui qui est censé la contrôler, pour reprendre de plus belle à la moindre alerte. Ensuite, que ceux qui travaillent sont souvent ceux qui en ont le moins besoin, ceux qui maîtrisent déjà les savoir-faire, ce qui dispense les moins avancés du moindre effort et du moindre apprentissage...

Mais, dira-t-on, n'est-ce pas parce que le contrôle est bien distant ou complaisant ? Sans doute l'armée est-elle, en ce sens, un chef-d'œuvre d'hypocrisie pédagogique : tout se passe comme si personne n'avait pour enjeu l'acquisition de véritables compétences, comme si le seul souci de chacun était de sauver les apparences. Les sous-officiers exercent une pression juste assez forte pour sauver la face, mais se gardent d'ouvrir un réel conflit avec les soldats dont ils ont la charge ; les officiers, à leur tour, espèrent avant tout que leur unité fera bonne figure le jour de l'inspection. Ils savent qu'ils pourront, le moment venu, compter sur la complicité et l'engagement ponctuel de leurs subordonnés, tous ayant un commun intérêt à faire illusion.

Je ne suggère pas que les écoles fonctionnent sur ce modèle, ni même qu'il rend compte de façon équitable de l'instruction militaire sous toutes les latitudes : lorsque les enjeux sont moins abstraits, lorsqu'on risque réellement sa peau, sans doute accorde-t-on davantage d'importance à sa propre formation et à celle des autres. Le modèle militaire nous enseigne cependant une chose essentielle : même dans les organisations éducatives en apparence les plus contraignantes, les êtres humains savent « s'arranger ». Ceux qui sont censés travailler dur mettent en œuvre toutes sortes de trucs pour échapper en partie à leur fardeau. Mais ils n'y parviendraient pas sans une certaine *complicité* de ceux qui sont censés les mettre au travail pour les instruire.

Il existe sans doute des enseignants aussi complaisants que les sous-officiers les moins consciencieux, des enseignants qui ont eux-mêmes si peu envie de travailler qu'ils se gardent de surcharger leurs élèves. Dans la plupart des cas, la complicité n'est pas de la complaisance, ni un signe de paresse. C'est une *nécessité* tactique, psychologique, économique : il est impossible de se battre six à huit heures par jour avec ses élèves pour les faire travailler à la limite de leurs forces. Chaque enseignant est un funambule, qui s'avance entre deux précipices : d'un côté, une classe qui s'amuse, ne « se tue pas au travail », vit en bonne intelligence avec l'enseignant, mais où les élèves n'apprennent pas



grand-chose et feront des résultats catastrophiques aux épreuves et examens externes qui, tôt ou tard, révéleront le pot aux roses ; de l'autre côté, une tension et une vigilance de chaque instant, pour que nul n'échappe aux mailles du filet : ne rien laisser passer, « serrer la vis », être impitoyable, « avoir des yeux derrière la tête », ne jamais céder, montrer qui est le plus fort... et vivre dans un climat de stress et de solitude, voire de peur et de haine que peu d'adultes peuvent durablement supporter.

Il est normal, comme le montre Woods [1990 a] que les enseignants, débutants ou chevronnés, naviguent au plus près et négocient avec leur élèves, ouvertement ou subrepticement, un *modus vivendi*. C'est, pour tous, la seule façon de survivre, de concilier leur rôle formel, d'une part, les exigences et les limites des personnes, d'autre part. La différence entre enseignants débutants et chevronnés, c'est sans doute :

– que les seconds savent qu'il faut négocier et ne perdent pas tout pour ne rien avoir voulu céder ;

– qu'ils maîtrisent mieux les oscillations du balancier, qu'ils évitent plus habilement les excès de laxisme aussi bien que de sévérité.

Chevallard [1986] montre par exemple que les enseignants secondaires se servent de l'évaluation formelle non comme d'une mesure équitable des compétences, mais comme d'une arme – la carotte et le bâton – mais surtout comme de rênes qu'ils brident ou relâchent selon qu'ils veulent indiquer aux élèves qu'ils doivent travailler dur ou au contraire qu'ils ont le droit de modérer un peu leur effort. Selon les niveaux de scolarité, les filières, la sélection préalable, les enjeux à la fin de l'année, la pression des parents ou des collègues, le niveau des élèves et la dynamique du groupe, le compromis entre *farniente* et travail d'enfer s'établit à un niveau spécifique. Mais le fait du marchandage est constant et les mécanismes en jeu paraissent assez voisins. Il resterait à les observer de plus près.

L'inégalité sociale devant le métier d'élève

On ne saurait, à propos du métier d'élève et du sens du travail scolaire, oublier l'une des problématiques obligées de la sociologie de l'éducation. Sans doute n'est-il pas utile de revenir sur ce que chacun sait depuis les années soixante-dix : tous les élèves ne sont pas égaux devant l'école, qui – lorsqu'elle pratique *l'indifférence aux différences* [Bourdieu, 1966] – transforme ces inégalités d'ordre extrascolaire en inégalités d'apprentissage, donc en réussites et en échecs.

Mes travaux ont à maintes reprises porté sur l'inégalité devant l'école [Perrenoud, 1970, 1974, 1991 g, 1993 i], la fabrication de l'échec scolaire

[Perrenoud, 1984, 1985 d, 1986 a, 1989 b], le traitement des différences [Perrenoud, 1982 b, 1988 b, 1989 a, 1991 c, 1991 f, 1992 c, 1993 g, 1994 a]. Ce thème court tout au long du présent ouvrage, mais en filigrane, parce que tout n'est pas dans tout et que la sociologie de l'éducation s'est progressivement dégagée de cette problématique unique pour analyser l'école sous d'autres angles. Bien entendu, aucune sociologie des pratiques pédagogiques ou du métier d'élève, des établissements ou de la formation des maîtres ne peut ignorer les rapports sociaux, la reproduction, l'inégalité devant l'école. Mais ce n'est pas la seule perspective. Si je reprends ici cet angle de vue, ce n'est donc ni pour sacrifier à un rituel, ni pour rappeler l'importance théorique, pédagogique et politique de l'approche en termes d'inégalité. C'est parce que mon intérêt pour le métier d'élève, depuis des années, s'ancre fondamentalement dans cette approche.

Métier d'élève, curriculum réel et distance culturelle

On a souvent expliqué l'échec scolaire, contre les idéologies du don, par l'inégale distance entre la culture familiale et la culture scolaire. Et chacun d'imaginer, par exemple, la maison emplies de livres d'une famille bourgeoise, et ses conversations riches en références savantes, contrastant avec l'appartement exigu et la vie simple d'une famille populaire, dénuée de toute ressource culturelle valorisée par l'école : pas de livres, de visites au musée, de respect des œuvres, de jeux avec la langue, de conversations critiques à propos de la télévision, de magazines ouverts sur le monde, la politique, la création, le savoir.

Cette image, si elle n'est pas fausse, est loin de rendre compte de l'inégalité devant l'école. Il y a effectivement, dans certains domaines, de fortes parentés entre la culture et les valeurs de l'école et celles des classes favorisées. Mais aujourd'hui, les programmes de l'école obligatoire ne sont plus le simple reflet de la culture de « l'honnête homme ». La mathématique moderne, l'approche linguistique de la grammaire, l'évolution de l'enseignement des langues, le renouvellement interne de l'histoire, de la géographie, de la biologie, l'émergence des sciences humaines ou de l'informatique ne permettent plus aux parents, même fortement scolarisés, de manifester à table une familiarité de chaque instant avec les contenus des programmes scolaires.

La distance inégale qui subsiste entre les familles et l'école porte donc moins sur les contenus formels de l'enseignement que sur les gestes de la vie quotidienne. En analysant ce qui se passe « de l'autre côté de l'école », Benavente *et al.* [1993] mettent en évidence le fossé qui sépare les coutumes et les valeurs scolaires de la vie des familles populaires. Je ne parlerai ici que du travail et du rapport au travail, autrement dit des clés pour le métier d'élève que chacun trouve ou ne trouve pas dans son héritage culturel.

Le métier d'élève change beaucoup moins vite que les programmes, même si l'introduction de nouvelles méthodes l'a en partie infléchi. Les parents

les plus scolarisés sont parfois un peu déconcertés par certaines des tâches qu'on assigne à leurs enfants, plus ouvertes ou créatives que celles qu'ils ont connues au même âge. Mais ils retombent rapidement sur leurs pieds, et préparent leurs enfants, paradoxalement, aussi bien au conformisme qu'à la prise de distance :

- s'organiser pour faire son travail de façon autonome, mobiliser des ressources à bon escient, évaluer ses points forts et ses points faibles, planifier l'emploi de son temps, savoir contourner l'obstacle, négocier les exigences et les délais, accorder de l'importance, aux concepts et au langage, faire accepter ses initiatives sont des savoir-faire mieux partagés dans les classes dominantes que dans les autres ; les parents favorisés nantissent leurs enfants d'un habitus intellectuel plus proche des exigences du métier d'élève, qui en permet souvent l'exercice intelligent, voire détaché ; cet avantage s'ajoute à l'aide directe, à la familiarité avec les programmes et la norme, au capital de relations, à l'étendue des ressources culturelles disponibles ;

- la réussite scolaire passe aussi par la capacité de ne pas prendre au sérieux toutes les exigences de l'école, de se préserver, d'exercer le métier d'élève en conservant assez de distance, voire de dilettantisme pour tenir la distance ; ce qui ne va pas sans une part de ruse et de tactique face aux tâches quotidiennes, aussi bien que de stratégie sur le plan de la relation avec l'enseignant et de l'intégration au système de travail ;

- l'appartenance aux classes sociales favorisées va de pair avec une connaissance pragmatique des organisations et des rapports de pouvoir. Les cadres et les travailleurs intellectuels savent que l'exercice d'un métier passe non seulement par une réelle qualification professionnelle, technique ou scientifique, mais par la maîtrise d'un réseau relationnel auquel faire appel en cas de difficulté ou pour trouver des alliances en vue d'influer sur les règles du jeu.

Capital culturel et construction du sens

La réalité du travail scolaire, c'est souvent son caractère contraignant, dispersé, répétitif, chaotique, fragmenté, inachevé, décontextualisé, coupé de vrais enjeux. Réussir à l'école, c'est aussi *savoir donner du sens à ce non-sens*. Or, cette capacité est fortement liée, chez les adultes, à l'expérience de la vie et des organisations qu'ils doivent à leur position sociale. Plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus on sait que la société est un *ordre négocié*, qui s'accommode d'une large part de *désordre*, d'incertitudes, d'ambiguïtés, d'absurdités. Pour agir dans les systèmes sociaux, il est essentiel de ne pas prendre les règles « au pied de la lettre », de ne pas croire à tous les discours, de savoir que l'organigramme est une chose et le fonctionnement réel une autre.

Appartenir aux classes privilégiées, c'est aussi avoir le temps pour soi, voir « plus loin que le bout de son nez », construire des stratégies plutôt que réagir à celles des autres. Alors que certains élèves errent dans le cursus scolaire comme Fabrice à Waterloo, d'autres ont le plan de bataille en tête et savent que



les moments de désorganisation, de déprime ou d'ennui finiront par passer, que ce ne sont que des péripéties. Construire du sens ici et maintenant, c'est aussi inscrire les hauts et les bas de la vie quotidienne dans une perspective d'ensemble.

Enfin, l'enfance des chefs les instruit d'une tactique connue : « Puisque ces mystères me dépassent, feignons d'en être l'organisateur. » Entre un « dominé » et un « dominant », c'est une des différences essentielles : l'habitus du premier porte à subir, à se percevoir comme le jouet impuissant de forces qui le dépassent ; l'habitus du second le pousse à agir, à se percevoir comme proche et solidaire de ceux qui fixent les règles du jeu. Or on le sait bien, dans une situation, celui qui fixe les règles est aussi celui qui conserve son identité, ne s'ennuie pas, contrôle les événements et leurs interprétations. C'est l'une des dérives élitaires des pédagogies nouvelles : en donnant davantage de pouvoir aux élèves, elles le donnent surtout à ceux qui savent s'en servir [Perrenoud, 1985 a].

Avec Charlot, Bautier et Rochex [1992], je suis convaincu que la question du sens est centrale dans l'analyse de la réussite et de l'échec scolaire. Je pense aussi que nul n'est réductible à sa position sociale, que les paradigmes familiaux et les itinéraires individuels peuvent affranchir de l'effet standard de l'appartenance de classe. En revanche – que ce soit en raison de leur classe sociale, de leur famille ou de leur trajectoire individuelle – tous les élèves ne sont pas égaux devant le métier d'élève et la construction du sens.

Deux métiers imbriqués

Mon propos central n'est pas ici de dénoncer, ni même de poser un problème, moins encore d'apporter des solutions. Sinon de la façon la plus classique : en analysant la réalité des pratiques et des représentations, y compris dans les classes qui se réclament des pédagogies nouvelles. Aujourd'hui, nul ne peut ignorer que la réussite et l'échec sont en partie des problèmes de rapport au savoir et de sens du travail scolaire. À leur manière, tous les courants de rénovation s'attaquent à ce problème. On ne peut plus rêver dans le vide, les rêves des pédagogues sont désormais en partie traduits dans des réformes scolaires, des expériences pilotes, des écoles alternatives. Or la réalité résiste. Sans proposer une voie royale, je voudrais en conclusion insister sur l'impossibilité de repenser le métier d'élève sans repenser le métier d'enseignant. Meirieu [1989] proposait un *scénario pour un métier nouveau*. Et s'il fallait réécrire tout le film, inventer de nouveaux rôles, complémentaires ?

Le métier d'enseignant

Vais-je mourir debout au tableau noir, une craie à la main ? Cette formule d'Huberman [1989 b] résume un point fort de son étude sur le cycle de vie des enseignants [1989 a]. Enseigner est un difficile métier, dans lequel il faut



durer. Et faire face à des choix existentiels : accepter de s'installer dans une routine confortable mais ennuyeuse, en pensant que la vie est ailleurs ? Ou s'inspirer de l'enseignant passionné qui, dans *Le cercle des poètes disparus*, réinvente chaque jour la pédagogie en prenant des risques considérables ?

À chacun son choix. Mais autant le faire en connaissance de cause. En sachant que le *cycle de vie professionnel* des enseignants présente des régularités. Mais aussi qu'ils ne sont pas impuissants, qu'ils peuvent participer à l'évolution de leur métier vers plus de *professionnalisation*, vers la construction de *cultures communes* et de *fonctionnements coopératifs* à l'échelle des établissements, vers le travail en équipe et l'innovation permanente, vers une réflexion sur la pratique intégrée à la pratique.

Enseigner est une pratique aussi ancienne que l'humanité, mais ce n'est que depuis quelques siècles qu'elle est devenue un métier, qui a prétendu peu à peu au monopole de la transmission des savoirs dans le cadre de « l'instruction publique ». Bien entendu, on éduque et on socialise à l'école et on instruit en dehors, mais l'institution scolaire est la seule à afficher une *intention d'instruire* [Hameline, 1911] aussi ambitieuse, on pourrait dire délirante.

D'où un problème sans précédent dans l'histoire :

« Comment enseigner la même chose à autant d'enfants et adolescents différents ? Comment enfermer dans une organisation, des lieux, un horaire rigide, un processus aussi personnel, fantasque, irrégulier, fragile que la pensée et l'apprentissage ? Comment transformer la construction, la création, la découverte en routines, en séquences programmables ? »

Pour faire face à ce défi, l'école de masse recourt à un double dispositif disciplinaire :

1) *Un découpage des savoirs permettant de gérer leur transmission dans le cadre d'une planification du temps d'apprentissage et d'une division du travail d'enseignement.*

2) *Un système de travail, d'évaluation et de sélection qui contrôle les conduites et canalise les énergies, qui garantit la présence, l'attention et l'effort de la majorité des élèves.* » [Perrenoud, 1991 e]

Ce double dispositif réussit effectivement le tour de force de scolariser d'immenses populations d'élèves, de tous âges, de toutes conditions, quelles que soient leurs dispositions et leurs compétences.

Cela ne va pas sans de nombreux effets pervers :

« a) une fragmentation du temps de travail en unités de quarante à cinquante minutes se succédant sans rimes ni raison, dans un ordre immuable et sans rapport avec le rythme des processus intellectuels ou les besoins et les intérêts des personnes ; il s'ensuit un perpétuel coq à l'âne, avec une énergie immense investie dans la gestion des transitions mentales (finir, oublier, puis se souvenir, réinvestir) et matérielles (ranger, se déplacer, s'installer, s'organiser) : vingt à trente fois par semaine, à heures fixes, les élèves doivent abandonner un domaine et une activité pour s'engager dans quelque chose de tout à fait

différent ; au même moment, le professeur doit renouer le fil d'une activité interrompue un ou plusieurs jours auparavant ;

b) une image rigide de la connaissance, comme ensemble de tiroirs disciplinaires, une représentation de l'intellectuel comme spécialiste d'une province bien délimitée, peu compétent et faiblement intéressé dès qu'il en sort ; peu de mobilité interdisciplinaire, de mises en relation des champs du savoir ;

c) une marginalisation du développement global et des apprentissages transversaux : personne n'en est responsable, personne n'a de temps à leur consacrer ; l'essentiel devient secondaire ;

d) une rigidification des progressions, liées à l'axiomatique interne des savoirs disciplinaires autant qu'à la nécessité de faire passer un programme chargé (tout le programme et rien que le programme) en peu d'heures ;

e) une faible ouverture sur la vie et les pratiques sociales ; à l'intérieur d'une discipline, la transposition didactique s'opère d'abord en fonction des pratiques et des savoirs savants, parce que les autres pratiques traversent toujours plusieurs champs disciplinaires ;

f) une pédagogie centrée sur les notions et les aspects formels, plutôt que sur la mise en œuvre du savoir dans des situations de décision ou de résolution de problèmes concrets, souvent de nature interdisciplinaire ;

g) une absence permanente de synchronisation entre d'une part les temps et les découpages institutionnels, d'autre part les rythmes et les mouvements de la pensée et de l'apprentissage ; impossible de commencer avant l'heure, de continuer après l'heure, de faire des mathématiques pendant l'heure d'allemand, de mettre en relation deux moments vécus avec des professeurs différents ; chaque chose à sa place... » [Perrenoud, 1991 e]

Ce tableau mériterait évidemment quelques nuances. Il est moins noir à l'école primaire, parce que le découpage formel en disciplines n'induit pas une spécialisation des professeurs et une division du travail telles qu'on les connaît dans le secondaire. Mais en gros, l'école d'aujourd'hui ne s'éloigne pas tellement de ce portrait, si l'on veut bien considérer les pratiques les plus courantes plutôt que les expériences de pointe ou les discours prometteurs.

Stratégies face au système ou comment durer ?

Cette organisation de la scolarité de masse définit la condition et le métier d'enseignant. Chacun est pris dans un système qui le dépasse. Certes, sa part d'autonomie lui permet de « tricher » avec les programmes et l'évaluation, d'aménager la relation et le contrat pédagogique, de pratiquer une autorité plus ou moins négociée, de faire des essais didactiques originaux, de construire des relations fortes avec ses élèves, de poursuivre certaines fins éducatives personnelles, de faire une place à ses propres valeurs, d'exprimer sa personnalité. C'est pourquoi le métier reste vivable, voire enviable, pour une partie de ceux qui l'exercent.



J'ai décrit ailleurs [Perrenoud, 1993 j] cette forme de liberté comme une *autonomie de contrebande*, tolérée aussi longtemps qu'elle ne met pas en péril les logiques du système. On voit, dans *Le cercle des poètes disparus*, ce qu'il advient d'un professeur qui n'a pas su « jusqu'où il pouvait aller trop loin ».

On dira qu'une partie des enseignants trouvent leur compte dans ces fonctionnements bureaucratiques et conservateurs. Certes, les routines libèrent de l'énergie pour vivre sa vie ailleurs qu'à l'école, voyager, lire, faire du sport, bricoler, aller au spectacle. Certes, une partie des enseignants se sentent bien dans un tel système, qui correspond à leur sens de l'ordre, à leur respect de l'autorité, à leur révérence face au savoir. Même ces derniers ne sont plus très heureux aujourd'hui, parce que les conditions d'un exercice serein du métier ne sont plus réunies : les jeunes se rebellent, les parents ne jouent plus leur rôle d'alliés inconditionnels de l'école, la crise économique et les incertitudes de la planète rendent dérisoires les appels incantatoires au savoir. Nos sociétés investissent comme jamais dans les systèmes éducatifs, mais la foi en la mission de l'école s'est effritée, le métier d'enseignant n'est plus aussi respecté. Chevallard [1985] n'hésite pas à dire que grâce à l'élévation du niveau d'instruction, des adultes de plus en plus nombreux pensent qu'ils feraient aussi bien que les professeurs de leurs enfants s'ils prenaient le temps de les instruire eux-mêmes. L'enseignement s'apparente dès lors aux tâches de la bonne : tout le monde pourrait les accomplir, mais il y a mieux à faire dans la vie, mieux à faire que le ménage, mieux à faire que d'enseigner patiemment la lecture ou l'algèbre à des enfants ou des adolescents !

Et puis, il y a tous ceux qui rêvaient d'autre chose, qui ne sont pas entrés dans le métier uniquement parce qu'ils étaient de bons élèves et rêvaient de ne pas sortir de l'école. On peut, je crois, faire crédit aux enseignants : dans leur immense majorité, ils n'aspiraient pas à faire fonctionner une « école conservatrice » [Bourdieu, 1966], ils pensaient pouvoir changer le système éducatif, le renouveler, au moins à leur échelle. Ils ne soupçonnaient pas la force que prendraient, dans leur expérience personnelle, les sentiments d'usure, de solitude, d'impuissance, de faible reconnaissance. Ils ne s'attendaient pas à ce qu'on estime si peu l'effort immense qu'ils consentent pour affronter, vingt-cinq à trente heures par semaine, un groupe d'enfants ou d'adolescents qui n'ont pas demandé à être instruits et coopèrent modérément à l'entreprise, dans des conditions de travail souvent difficiles.

Certes, il y a des enseignants heureux chaque jour, et d'autres heureux par moments, assez souvent pour survivre. Tous ne se sentent pas quotidiennement persécutés [Ranjard, 1984]. Par rapport à des métiers moins qualifiés, moins rémunérés, plus contrôlés, ils restent des privilégiés et beaucoup le savent. Mais les sociologues ont montré depuis longtemps que le malheur des uns ne fait pas longtemps le bonheur des autres, que la frustration est essentiellement *relative*, relative à ceux auxquels on juge normal de se comparer – ici les autres professionnels de formation universitaire ou équivalente – et relative à l'image qu'on se faisait du métier.





Combattant solitaire ou solidaire ?

La « force » des systèmes éducatifs, c'est qu'ils isolent les enseignants :

« Dans le monde entier, les enseignants travaillent pour la plupart « chacun pour soi », derrière des portes fermées, dans l'environnement insulaire et isolé de leur propre salle de classe. La plupart des écoles primaires fonctionnent encore aujourd'hui selon une egg-crate-like structure [Lortie, 1975] : des salles de classes séparées protégeant les enseignants les uns des autres, comme les œufs dans leurs boîtes de carton, les empêchant de s'entrechoquer, mais aussi de voir et de comprendre ce que font leurs collègues. » [Gather Thurler, 1993 b]

Est-ce une force, vraiment ? Ce n'est évidemment pas une force de changement, un levier du renouveau pédagogique [Gather Thurler, 1993 a ; Perrenoud, 1993 b]. Mais c'est une force d'inertie, un mécanisme qui stabilise admirablement les organisations scolaires. Chacun croit protéger sa liberté en renforçant le modèle individualiste. Du coup, chacun vit ses espoirs et ses déceptions, ses coups de cœur et ses rages dans son coin.

La structure est perverse dans la mesure où, à court terme, l'isolement est payant : on passe pour un professeur compétent en taisant ses moments de panique ou de découragement ; on passe pour une forte personnalité en ne disant jamais ses angoisses, son ennui, son ras-le-bol, ou en n'en faisant part que sur le mode ritualisé qui débouche sur une rituelle solidarité de surface : « Nous sommes tous à la même enseigne. Tiens bon ! Ça ira mieux demain ! » On passe pour un enseignant consciencieux lorsqu'on n'avoue jamais qu'on ne s'en tire qu'en allégeant sauvagement les programmes et en bricolant l'évaluation. On passe pour un adulte équilibré en ne clamant pas qu'on a besoin d'être aimé, de séduire ou de terroriser. On se présente comme un professeur tolérant lorsqu'on ne reconnaît jamais ouvertement qu'on déteste certains élèves, que d'autres vous mettent mal à l'aise. On se présente comme quelqu'un de solide lorsqu'on ne montre pas qu'un échec professionnel peut vous empêcher de dormir, vous rendre malade, vous plonger dans la dépression.

Cela, tout le monde le sait, c'est un *secret de Polichinelle*. Mais on en parle peu, et donc, on n'en fait rien, parce que ces dimensions du métier sont renvoyées aux qualités et aux défauts de la personne, parce qu'on « prend sur soi » faute de pouvoir légitimement reconnaître ses échecs et ses limites.

Pour sortir de cette impasse, il ne suffit pas d'en appeler au travail d'équipe et à la transparence. C'est la nature même du métier qu'il faut mettre en question.

Professionnalisation et culture de coopération

Sur la professionnalisation du métier d'enseignant, les malentendus sont nombreux. On se sert du professionnalisme ou de la professionnalisation comme d'un étendard pour souligner la compétence des enseignants et leur droit



à gérer leur classe sans que le premier parent venu se mêle de didactique. Fort bien ! Cet usage tactique est dans l'ordre des choses.

L'ennui, c'est qu'il obscurcit un sens beaucoup plus prometteur de la professionnalisation, qui dessine l'avenir d'un métier qui n'est pas encore une profession, qui n'est qu'une semi-profession [Etzioni, 1969]. Pour les Anglo-Saxons, une profession n'est pas un métier comme les autres, un métier au sens du *Petit Robert* :

«(a) l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;

(b) c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;

(c) elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;

(d) sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;

(e) le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;

(f) il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société. » [Lemosse, 1989, p. 57]

De façon plus synthétique, on pourrait dire que :

«... la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique. Autrement dit, on est, dans une profession, plus constamment que dans d'autres métiers, confronté à des problèmes complexes et variés dont on ne connaît pas d'avance la solution. En revanche, on a les moyens d'évaluer la situation et de construire une solution adaptée, sans réinventer la poudre, mais sans être tenu de choisir la solution dans un répertoire constitué par d'autres. On voit immédiatement que ce fonctionnement exige non seulement des moyens intellectuels, mais une autonomie d'action, une méthode d'analyse et une image de soi qui résultent notamment d'une formation initiale et continue particulières, par leur durée, leur niveau, le type d'*habitus* professionnel et d'identité qu'elles forgent. » [Perrenoud, 1993 c, p. 60]

Dans ce sens plus strict, la professionnalisation est un projet d'avenir, une longue marche, un processus qui prendra quelques décennies si on avance résolument dans ce sens, ce qui n'est pas encore acquis. Alors, le métier d'enseignant deviendra moins dépendant des programmes, des didactiques, des règlements, pour être orienté avant tout par des objectifs généraux (nature des développements et des apprentissages à favoriser chez les élèves) et des règles éthiques (sur l'exercice de l'autorité, l'évaluation, la compétition, le contrat pédagogique, la sphère privée). En contrepartie, l'enseignant rendra plus directement des comptes aux usagers, sur l'atteinte des objectifs dans le respect des règles éthiques. Il ne pourra plus se protéger derrière le respect des programmes et des méthodes orthodoxes définis par l'institution.



Dans le même temps, solidairement, la gestion des écoles doit évoluer vers davantage d'autonomie et de responsabilité, avec une transformation des modes d'exercices de l'autorité et de coopération entre collègues. Cela passe certainement par une redéfinition du rôle et des compétences des chefs d'établissements. Mais plus globalement, il s'agit d'une transformation de la culture professionnelle et des modes de relation dans les écoles [Gather Thurler, 1993 b]. Comme toujours, dans un système, tout se tient : professionnalisation du métier et évolution des établissements vont de pair.

Vers un autre contrat entre maîtres et élèves ?

On le voit, pour que le métier d'élève se transforme, il faut qu'un autre contrat pédagogique soit conclu. Or il ne peut l'être, ni même être envisagé, dans les conditions actuelles de coopération et de décision dans les établissements, de formation des maîtres, de contrôle des pratiques pédagogiques par l'autorité, les usagers ou les pairs, de professionnalisation du métier d'enseignant.

L'urgence n'est donc pas d'affiner les *curricula* et les didactiques à perte de vue, mais de travailler à faire évoluer les organisations scolaires et les métiers de ceux qui y vivent et y travaillent. Certes, il importe que les didacticiens se préoccupent de plus en plus du sens des savoirs et des activités pour les apprenants [Jonnaert et Lenoir, 1993], que les didactiques, après un détour fécond par la théorisation, et sans revenir à des normes méthodologiques, intègrent à leurs modèles les élèves réels, leurs résistances, leur diversité, leurs attentes, leurs stratégies, leurs capacités de négociation. J'ai plaidé ailleurs [Perrenoud, 1993 k] pour une *didactique* « *tout terrain* ». Elle irait vers la prise en compte du sens. Non pas du sens idéal pour des sujets épistémiques, mais du sens *concret* pour des apprenants *concrets*, enracinés dans des rapports sociaux, une culture, une situation. Non pas du sens des savoirs dans la communauté scientifique ou les cercles cultivés, mais des savoirs tels qu'ils sont présentés dans les situations scolaires.

Il serait, cependant, naïf de croire que le sens du travail scolaire est l'affaire de la didactique seulement. Toute l'école est en cause, et notamment son organisation et la façon dont elle définit à la fois le métier d'enseignant et le métier d'élève.





Entre description froide et rationalisation aliénante

La sociologie a trop tardé à s'intéresser au métier d'élève et le programme de recherche est immense pour suivre les pistes ouvertes par Woods ou les chapitres réunis dans ce livre. Il s'agit pour une part de sociologie de l'éducation, du travail, des organisations, des professions et la recherche suivra son cours indépendamment des efforts des enseignants et des élèves pour vivre et transformer leurs métiers respectifs.

Cela n'interdit pas, au contraire, de souhaiter que l'approche en terme de métier d'élève et de sens du travail scolaire soit plus présente dans le débat contemporain sur les programmes, l'organisation des établissements, les méthodes pédagogiques. Mais le plus navrant serait que le concept soit récupéré – de préférence sans citer leurs sources – par des donneurs de conseils visant à mieux systématiser l'apprentissage du métier d'élève, à l'exemple de La Borderie [1992], qui nous offre un habile mélange de bon sens, de rappel aux droits de l'enfant, de valeurs anciennes remises au goût du jour. En proposant en 1984 de parler de métier d'élève, j'entendais éclairer la fabrication de l'excellence scolaire et la nature du curriculum réel, indissociables de la substance du travail quotidien en classe, de la transposition dont il est le produit et du contrôle dont il est l'objet.. Je souhaitais aussi que ces concepts puissent aider les praticiens à penser la complexité de leur tâche. Avec l'espoir, naïf sans doute, que les notions de résistance, d'arbitraire, de négociation, de construction du sens, de stratégie des élèves n'induisent pas d'abord la recherche de contre-stratégies, de façons de vaincre ces résistances, de masquer cet arbitraire, de dominer la négociation, de contrôler la construction du sens.

Il serait absurde de demander aux enseignants de renoncer à être des acteurs cherchant à défendre leurs intérêts et à atteindre leurs fins dans un rapport pédagogique souvent difficile à vivre, conflictuel, épuisant. Mais le paradoxe de l'éducateur est de prétendre se servir de son pouvoir pour émanciper l'apprenant. Dans la mesure où il se réclame de ce paradoxe, l'enseignant est condamné à comprendre, et sans doute à accepter, que les élèves ne peuvent exister, individuellement et collectivement, qu'en habitant à leur manière le métier d'élève, en adoptant des tactiques défensives, en jouant avec les règles, en rusant avec une institution et des adultes qui ont de leur côté le savoir et la loi, les moyens et l'institution. Mieux comprendre leurs choix et leur proposer d'autres démarches didactiques, un autre contrat pédagogique, une autre façon de communiquer, fort bien. Mais à condition de renoncer à croire que cela réduira une fois pour toute leur altérité, que l'éducation ne sera plus un combat.



Bibliographie

- AMOS J. [1984], *L'entrée en apprentissage. Capital scolaire et marché de l'apprentissage à Genève (1970-1981)*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 20.
- ARIÈS Ph. [1973], *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil.
- BAERISWYL É. et VELLAS É. [1993], *Le métier de l'élève dans les pédagogies actives*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- BAIN D. [1991], « Problèmes psychopédagogiques de l'oral », dans Wirthner M., Martin D. et Perrenoud Ph. (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 95-126.
- BALLION R. [1982], *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- BATESON G. et Ruesch J. [1988], *Communication et société*, Paris, Le Seuil.
- BAUDELOT C. et ESTABLET R. [1971], *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- BECKER H.S. [1985], *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BÉDARIDA C. [1991], *L'école qui décolle*, Paris, Le Seuil.
- BEILLEROT J. et al. [1989], *Savoir et rapport au savoir*, Paris, Éditions universitaires.
- BENAVENTE A. et al. [1993], *De l'autre côté de l'école*, Berne, Lang.
- BERNSTEIN B. [1975], *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éd. de Minuit.
- BERTHELOT J.-M. [1982], « Réflexions sur les théories de la scolarisation », *Revue française de sociologie*, XXIII, n° 4, p. 585-604.
- BERTHELOT J.-M. [1983], *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- BERTHELOT J.-M. [1993], *École, orientation, société*, Paris, PUF.
- BESOZZI C. [1976], « L'interprétation sociale de la déviance juvénile dans la vie quotidienne », *Revue suisse de sociologie*, n° 1, p. 63-91.
- BOUDON R. [1977], *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF.
- BOUDON R. [1973], *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU P. [1966], « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, n° 3, p. 325-347.
- BOURDIEU P. [1979], *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. [1982], *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU P. et GROS F. [1989], « Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement », *Le Monde de l'Éducation*, n° 159, p. 15-18.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. [1964], *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. [1970], *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. et DE SAINT-MARTIN M. [1965], *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton.
- BOWLES S. et GINTIS H. [1976], *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books.
- BRANDIS W. et HENDERSON D. (dir.) [1970], *Social Class, Language and Communication*, Londres, Routledge et Kegan.
- CAILLÉ A. [1981], « La sociologie de l'intérêt est-elle intéressante ? », *Sociologie du travail*, n° 3, p. 257-274.
- CARDINET J. [1988], « La maîtrise, communication réussie », dans Huberman M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 155-195.
- CHAMBOREDON J.-C. et PRÉVOT J. [1973], « Le "métier d'enfant", prime enfance et école maternelle », *Revue française de sociologie*, XIV, n° 3, p. 295-335.
- CHARLOT B., BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. [1992], *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHERKAOUI M. [1982], *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980*, Paris, PUF.
- CHERVEL A. [1977], *... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL A. [1988], « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.
- CHERVEL A., MANESSE D. [1989], *La dictée. Les Français et l'orthographe, 1873-1987*, Paris, Calmann-Lévy.
- CHEVALLARD Y. [1985], *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. [1986], « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation », dans De Ketele J.-M. (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Bœck, p. 31-59.
- CHEVALLARD Y. [1986], « Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles », dans *Bulletin de l'AMPEP*, n° 352, février, p. 32-50.
- CIFALI M. [1986], « L'infini éducatif : mise en perspectives », dans Fain M. et al. (dir.), *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Confluents psychanalytiques ».
- CIFALI M. [1991], *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- CIFALI M. [1994], *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, à paraître.
- CONNE F. [1986], *La transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième années de l'école primaire*, Chexbres (Suisse), Noverraz (thèse).
- COSTE O. et Sermet M. [1979], *Évaluation et communication dans l'UCE. L'évaluation comme enjeu d'une innovation pédagogique*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- COULON A. [1993], *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- CRESAS [1978], *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, ESF.
- CRESAS [1981], *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, ESF.
- CRESAS [1981], *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, ESF.
- CRESAS [1987], *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris, ESF.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. [1977], *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil.
- DANNEQUIN C. [1977], *Les enfants bâillonnés*, Paris, Cedic.
- DAVIES B. [1976], *Social Control and Education*, Londres, Methuen.
- DEMAILLY L. [1991], *Le Collège : crise, mythes, métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- DOKIC M. et LURIN J. [1981], *Les parents face à l'évaluation*, Genève, Service de la recherche pédagogique.
- DOKIC M., FAVRE B. et PERRENOUD Ph. [1986], *Enseigner le français dans les grands degrés*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 21.
- DOMINICÉ P. [1990], *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- DONZELOT J. [1977], *La police des familles*, Paris, Minuit.
- DOUGLAS J.D. (dir.) [1970], *Deviance and Respectability. The Social Construction of Moral Meanings*, New York, Basic Books.
- DUBET F. [1991], *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.
- EGGLESTON J. [1977], *The Sociology of the School Curriculum*, Londres, Routledge et Kegan.
- ETZIONI A. [1969], *The Semi-Professions and their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press.
- FAVRE B. et PERRENOUD Ph. [1985], « L'enseignement de la lecture : de la méthode unique à une pédagogie différenciée », *Perspective*, vol. XV, n° 1, p. 97-112.
- FAVRE B. et PERRENOUD Ph. [1985], « Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement », dans Plaisance É. (dir.), *L'échec scolaire : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, p. 55-73.
- FAVRE B. et STEFFEN N. [1988], *Tant qu'il y aura des devoirs*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 25.
- FELDER D. [1984], *Obligation scolaire et scolarisation*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- FELDER D. [1987], *La scolarisation de l'informatique à Genève*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 22.
- FELDER D. [1988], « La scolarisation de l'informatique et ses promoteurs », dans Perrenoud Ph. et Montandon, Cl. (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, p. 197-210.
- FELDER D. [1989], *L'informythyque ou l'invention des idées reçues sur l'ordinateur à l'école*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 29.
- FORQUIN J.-C. [1989], *École et culture*, Bruxelles, De Boeck.
- FOUCAULT M. [1975], *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

- FOUCAULT M. [1976], *Histoire de la sexualité*. T.1. *La volonté de savoir*, Paris, Gallimard.
- GARCIA-DEBANC C. [1991], Interaction et construction de la signification dans des discussions orales, *Connexions*, vol. 57, n° 1, p. 97-106.
- GATHER THURLER M. [1992], *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- GATHER THURLER M. [1993 a], « Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation », *Éducation et Recherche*, n° 2, p. 218-235.
- GATHER THURLER M. [1993 b], *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- GATHER THURLER M. [1994], « L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit », dans Crahay M. (dir.), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, à paraître.
- GATHER THURLER M. et PERRENOUD Ph. [1991], « L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens ! », dans Société Suisse de Recherche en Éducation [SSRE], *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?*, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, p. 75-92.
- GENTZBITTEL M. [1991], *La cause des élèves*, Paris, Le Seuil.
- GILLY M. [1980], *Maîtres et élèves*, Paris, PUF.
- GIRARD R. [1978], *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Paris, Grasset.
- GIROD R. [1981], *Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible*, Paris, PUF.
- GOFFMAN E. [1968], *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit.
- GOFFMAN E. [1987], *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- GRISAY A. [1988], « La pédagogie de maîtrise face aux rationalités inégalitaires des systèmes d'enseignement », dans Huberman M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 235-265.
- GROSBOIS M., RICCO G. et SIROTA R. [1992], *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Étude de la transposition didactique du concept de respiration*, Paris, ADAPT.
- GROUPE RAPSODIE [1979], « Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée : à propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois », dans Allal L., Cardinet J. et Perrenoud Ph. (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, p. 68-108.
- GUMPERZ J. [1989], *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit.
- HADORN R. [1985], « La lutte contre l'échec scolaire et les autres enjeux de la recherche-action Rapsodie », dans Plaisance E. (dir.), *"L'échec scolaire" : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS.

- HALL E.T. [1970], *La dimension cachée*, Paris, Le Seuil.
- HAMELINE D. [1971], *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Paris, Gauthier-Villars.
- HAMELINE D. [1977], *Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*, Paris, Éditions ouvrières.
- HAMELINE D. [1979], *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF.
- HAMELINE D. [1982], « Le bricolage et la vertu », *Connexion*, n° 37, p. 123-127.
- HAMELINE D. [1986 a], *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF.
- HAMELINE D. [1986 b], *Courants et contre-courants dans la pédagogie moderne*, Sion, ODIS.
- HAMON H. et ROTMAN P. [1984], *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Le Seuil.
- HARAMEIN A. et PERRENOUD Ph. [1981], « Rapsodie, une recherche-action : du projet à l'acteur collectif », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 59, p. 175-231.
- HESS R. [1989], *Le lycée au jour le jour, ethnographie d'un établissement d'éducation*, Paris, Klincksieck.
- HUBERMAN M. [1982], « De l'innovation scolaire et de son marchandage », *Revue européenne des sciences sociales*, XX, p. 59-85.
- HUBERMAN M. [1983], « Répertoires, recettes et vie de classe : Comment les enseignants utilisent l'information », dans *Éducation et Recherche*, vol. 5, n° 1, p. 157-177.
- HUBERMAN M. (dir.) [1988], *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN M. [1989 a], *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN M. [1989 b], « Vais-je mourir debout au tableau noir, une craie à la main ? », *Journal de l'enseignement secondaire* (Genève), n° 6, septembre, p. 5-8.
- HUBERMAN M. [1990], *The Social Context of Instruction in School*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- HUBERMAN M. [1991], « Le professionnalisme dans l'enseignement. Avantages et contraintes », *Éducateur*, n° 5, juin, p. 20-23.
- HUBERMAN M. et GATHER THURLER M. [1991], *Diffuser les savoirs. Éléments de base et modes d'emploi pour chercheurs et praticiens*, Berne, Lang.
- HUTMACHER W. [1982], « École et société : changements quantitatifs et structurels. Le cas du canton de Genève, 1960-1978 », *Bulletin d'information de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*, n° 33, p. 18-66.
- HUTMACHER W. [1983], *Négociation du sens de la déclaration d'échec scolaire entre l'école, la famille et l'élève*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- HUTMACHER W. [1984], « Enjeux autour de l'école dans une collectivité de type post-industriel », dans Plaisance É. (dir.), « *L'échec scolaire* » : *Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS.
- HUTMACHER W. [1990], *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- ILLICH I. [1971], *Une société sans école*, Paris, Le Seuil.

- ISAMBERT-JAMATI V. [1984], *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. [1990], *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris, Éditions universitaires.
- JACKSON Ph. W. [1968], *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart et Winston.
- JOSSO Ch. [1991], *Cheminer vers soi*, Lausanne, L'Âge d'Homme.
- JONNAERT Ph. et LENOIR Y. (dir.) [1993], *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Editions du CRP.
- KELLERHALS J. et PASINI W. [1976], *Le sens de l'avortement. Étude psychosociologique*, Genève, Georg.
- LA BORDERIE R. [1991], *Le métier d'élève*, Paris, Hachette.
- LABOV W. [1978], *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit.
- LAFONTAINE D. [1988], « Normes linguistiques et enseignants, une insoupçonnable diversité », dans Schoeni G., Bronckart J.-P. et Perrenoud Ph. (dir.), *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- LAING R. D. [1969], *La politique de l'expérience. Essai sur l'aliénation*, Paris, Stock.
- LAING R. D. [1970], *Le moi divisé*, Paris, Stock.
- LAING R. D. et ESTERSON A. [1971], *L'équilibre mental, la folie et la famille*, Paris, Maspéro.
- LAWTON D. [1971], *Social Class, Language and Education*, Londres, Routledge et Kegan.
- LÉGER A. et Tripier M. [1986], *Fuir ou construire l'école populaire*, Paris, Klincksieck.
- LÉGER A. [1983], *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF.
- LE GRAIN [1985], *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire !*, Bruxelles, Vie Ouvrière et Paris, Les Éditions ouvrières.
- MARC E. et PICARD D. [1991], « Interaction et production du sens en situation de groupe », *Connexions*, vol. 57, n° 1, p. 119-131.
- MARTIN D. [1991], « (Méta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps », dans Wirthner M., Martin D. et Perrenoud Ph. (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 205-220.
- MEHAN H. [1980], *Learning Lessons : Social Organization in the Classroom*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- MEIRIEU Ph. [1987], *Les devoirs à la maison*, Paris, Syros.
- MEIRIEU Ph. [1989], *Apprendre... oui, mais comment ?*, 12^e éd, Paris, ESF éditeur.
- MEIRIEU Ph. [1989], *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 6^e éd., Paris, ESF éditeur.
- MEIRIEU Ph. [1990], *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, 9^e éd., Paris, ESF éditeur.
- MERLE P. [1993], « Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale », *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 59-69.
- MILNER J.-C. [1984], *De l'école*, Paris, Le Seuil.

- MOLLO S. [1975], *Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école*, Paris, Casterman.
- MONJARDET D. et BENGUIGUI G. [1982], « L'utopie gestionnaire. Les couches moyennes entre l'État et les rapports de classe », *Revue française de sociologie*, vol. XXIII, n° 4, p. 605-638.
- MONTANDON Cl. [1983], *Famille-école-éducation. À la recherche d'un cadre conceptuel*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- MONTANDON Cl. et FAVRE B. [1988], « Les relations entre les familles et l'école dans le cadre de l'enseignement primaire genevois », dans Perrenoud Ph. et Montandon C. (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales.
- MONTANDON Cl., FAVRE B., HUTMACHER W., PERRENOUD Ph. et RICHARDI J.-J. [1985], *Le développement des relations entre les familles et l'école. À propos des réunions de parents : points de vue et propositions*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- MONTANDON Cl. et PERRENOUD Ph. (dir.) [1987], *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang.
- MOUVEMENT POPULAIRE DES FAMILLES [1978], *L'école en question. Un millier de parents s'expriment*, Genève, MPF.
- MOUVET B. [1987], *Comment les maîtres font. Tableau de deux pratiques enseignantes à l'école primaire*, Liège, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (thèse).
- NIZET J. et HERNIAUX J.-P. [1985], *Violence et ennui*, Paris, PUF.
- NOVOA A. [1991] « Les enseignants : produire leur profession », *Éducateur*, n° 5, p. 15-17.
- OURY F. et PAIN J. [1972], *Chronique de l'école-caserne*, Paris, Maspéro.
- PASSERON J.-C. [1982], « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. XXIII, n° 4, p. 551-584.
- PERRENOUD Ph. [1970], *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire. Les défaillances de l'explication causale*, Genève, Droz.
- PERRENOUD Ph. [1974], *L'école à quatre ans*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 7.
- PERRENOUD Ph. [1977], « Devenir adulte » ou la société scolarisée, Genève, Service de la recherche sociologique.
- PERRENOUD Ph. [1978], « Entre jeunes et adultes : de la différence au conflit », *Revue suisse de sociologie*, n° 3, p. 19-54.
- PERRENOUD Ph. [1978], « Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques. Esquisse d'un cadre théorique », *Revue suisse de sociologie*, 1, p. 129-179.
- PERRENOUD Ph. [1979], « Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié », dans Allal L., Cardinet J. et Perrenoud Ph. (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, p. 20-55.
- PERRENOUD Ph. [1981], « Aller à l'école, est-ce vivre ou se préparer à la vie ? », *Textes libres RAPSODIE*, n° 5, p. 5-10.

- PERRENOUD Ph. [1982 a], *L'évaluation est-elle créatrice des inégalités de réussite scolaire ?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 17.
- PERRENOUD Ph. [1982 b], « L'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 63, p. 87-142.
- PERRENOUD Ph. [1983], « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », dans *Éducation et Recherche*, n° 2, p. 198-212.
- PERRENOUD Ph. [1984], *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève et Paris, Droz.
- PERRENOUD Ph. [1985 a], *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- PERRENOUD Ph. [1985 b], « Scolarisation et sens des savoirs. De l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien », *Revue suisse de sociologie*, n° 2, p. 213-226.
- PERRENOUD Ph. [1985 c], *Du curriculum formel au curriculum réel*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- PERRENOUD Ph. [1985 d], « La place d'une sociologie de l'évaluation dans l'explication de l'échec scolaire et des inégalités devant l'école », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 70, p. 165-186.
- PERRENOUD Ph. [1986 a], « De quoi la réussite scolaire est-elle faite ? », *Éducation et recherche*, n° 1, p. 133-160.
- PERRENOUD Ph. [1986 b], « L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles. Aspects d'une sociologie des pratiques », dans De Ketele J.-M. (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck.
- PERRENOUD Ph. [1986 c], *Vers une lecture sociologique de la transposition didactique*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique.
- PERRENOUD Ph. [1987 a], « Anatomie de l'excellence scolaire », *Autrement*, p. 95-100.
- PERRENOUD Ph. [1987 b] « Le « go-between » : entre la famille et l'école, l'enfant messager et message », dans Montandon C. et Perrenoud Ph. (dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang.
- PERRENOUD Ph. [1987 c], « Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation ? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique », dans Van Haecht A. (dir.), *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles : nouveaux enjeux, nouveaux débats*, Bruxelles, Université libre, p. 20-36.
- PERRENOUD Ph. [1988 a], « Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire », dans Perrenoud Ph. et Montandon Cl. (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, p. 175-195.
- PERRENOUD Ph. [1988 b], « La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste ? », dans Huberman M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 198-233.
- PERRENOUD Ph. [1988 c], « Parle comme il faut ! Réflexions sociologiques sur l'ordre linguistique », dans Schœni G., Bronckart J.-P. et Perrenoud Ph. (dir.), *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 79-108.
- PERRENOUD Ph. [1988 d], « Sous des airs savants, une notion de sens commun : la socialisation », *Cahiers de recherche du Groupe de recherche sur la socialisation*,

- Université de Lyon II, n° spécial « Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives », p. 149-170.
- PERRENOUD Ph. [1988 e], « À propos de socialisation et sens commun », *Cahiers de recherche du Groupe de recherche sur la socialisation*, Université de Lyon II, n° spécial « Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives », p. 195-206.
- PERRENOUD Ph. [1988 f], « Sociologie du travail scolaire et observation participante : La recherche fondamentale dans une recherche-action », dans Hugon M.-A. et Seibel C. (dir.), *Recherches action : Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 98-104.
- PERRENOUD Ph. [1989 a], « Douze bons élèves trois heures par jour... », *Éducateur*, n° 6, p. 19-21.
- PERRENOUD Ph. [1989 b], « La triple fabrication de l'échec scolaire », *Psychologie française*, n° 34-4, p. 237-245.
- PERRENOUD Ph. [1990 a], « La formation équilibrée des élèves, chimère ou changement du troisième type ? », *C.O. Informations* [Genève], n° 8, novembre, p. 16-41.
- PERRENOUD Ph. [1990 b], « Vouloir être premier de classe, est-ce bien raisonnable ? », *Éducateur*, n° 1, p. 14-17.
- PERRENOUD Ph. [1991 a], *La maîtrise pratique de la langue, enjeu majeur de la rénovation : entre utopie politique et utopie didactique*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. [1991 b], « Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral », dans Wirthner M., Martin D. et Perrenoud Ph. (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 15-40.
- PERRENOUD Ph. [1991 c], « Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages », dans Weiss J. (dir.), *L'évaluation : problème de communication*, Cousset, DeVal-IRDP, p. 9-33.
- PERRENOUD Ph. [1991 d], *Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant : trois facettes*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. [1991 e], « Une école sans discipline(s), est-ce possible ? », *C.O. Informations* (Genève), décembre, n° 9, p. 30-35.
- PERRENOUD Ph. [1991 f], *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ?*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. [1991 g], *L'échec scolaire vous dérange ? Il y a peut-être quelque chose à faire*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. [1992 a], « La triple fabrication de l'échec scolaire », dans Pierrehumbert B. (dir.), *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 85-102.
- PERRENOUD Ph. [1992 b], « Regards sociologiques sur la communication en classe », dans les *Actes du Colloque Education et communication*, Université de Lausanne, Institut des sciences sociales et pédagogiques, p. 37-48.
- PERRENOUD Ph. [1992 c], « Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes », *Cahiers pédagogiques*, n° 306, p. 49-55.
- PERRENOUD Ph. [1993 a], « Curriculum : le réel, le formel, le caché », dans Houssaye J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, p. 61-76.

- PERRENOUD Ph. [1993 b], « Favoriser la rénovation pédagogique : routine ou travaux d'Hercule ? », dans *Actes du Colloque franco-suisse de l'AFIDES, Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique*, Morge (Suisse), à paraître.
- PERRENOUD Ph. [1993 c], « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. 18, n° 3, p. 59-76.
- PERRENOUD Ph. [1993 d], *L'école face à la complexité*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. [1993 e], « L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs », *Éducation et Recherche*, n° 2, p. 42-58.
- PERRENOUD Ph. [1993 f], « La formation au métier d'enseignants : complexité, professionnalisation et démarche clinique », dans Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *Compétence et formation des enseignants ?*, Trois-Rivières (Québec), Coopérative universitaire de Trois-Rivières, p. 3-36,
- PERRENOUD Ph. [1993 g], « Organiser l'individualisation des parcours de formation : peurs à dépasser et maîtrises à construire », dans Bauthier É, Berbaum, J. et Meirieu Ph. (dir.), *Individualiser les parcours de formation*, Lyon, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), p. 145-182.
- PERRENOUD Ph. [1993 h], Sens du travail et travail du sens à l'école », *Cahiers pédagogiques*, n° 314-315, p. 23-27.
- PERRENOUD Ph. [1993 i], *Échec scolaire : de la suppression du redoublement à la différenciation de l'enseignement, un long chemin*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. [1993 j], *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. [1993 k], Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages, dans Allal L., Bain D. et Perrenoud Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 31-50.
- PERRENOUD Ph. [1994 a], « Cycles pédagogiques et projets d'école: facile à dire ! », *Cahiers pédagogiques*, n°221, à paraître.
- PERRENOUD Ph. [1994 b], *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, à paraître.
- PERRET J.-F. et PERRENOUD Ph. (dir.) [1990], *Qui définit le curriculum, pour qui ? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*, Cousset (Suisse), Delval.
- PLAISANCE É. (dir.) [1985], « L'échec scolaire » : *Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS.
- REPUSSEAU J. [1978], *Bons et mauvais élèves*, Paris, Casterman.
- ROULET É. [1985], « Pragmatique et pédagogie. Apprendre à communiquer, c'est apprendre à négocier », *Langues et Linguistique* (Québec), vol. 11, 37-57.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. [1986], *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (thèse).

- SERMET G. [1982], *La participation des parents dans une équipe RAPSODIE*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- SERMET G. [1985], *Ce que les enseignants attendent des parents. Entretiens avec des maîtres primaires*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- SIPRI IV [1986], Dossier « Famille-École ». Compte rendu d'expériences vécues, Genève.
- SIROTA R. [1985], « Classe moyenne et école primaire », dans Plaisance É. (dir.), *“L'échec scolaire” : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, p. 79-82.
- SIROTA R. [1988], *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- SIROTA R. [1993], « Le métier d'élève. Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 104, p. 85-108.
- TANGUY L. [1983], « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue française de sociologie*, XXIV, n°2, p. 227-254.
- TERRAIL J.-P. [1984], « Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980) », *Revue française de sociologie*, vol. XXV, n° 3, p. 227-254.
- TESTANIÈRE J. [1967-68], « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, n° spécial « Sociologie de l'éducation », p. 17-33.
- TROUTOT P.-Y. et MONTANDON Cl. [1988], « Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école », dans Perrenoud Ph. et Montandon C. (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales.
- VERRET M. [1975], *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.
- VIAL M., PLAISANCE É. et BEAUVAIS, J. [1970], *Les mauvais élèves*, Paris, PUF.
- VINCENT G. [1980], *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- WATZLAWICK P. [1978], *La réalité de la réalité*, Paris, Le Seuil.
- WATZLAWICK P., HELMICK-BEAVIN J. et JACKSON D.D. [1972], *Une logique de la communication*, Paris, Le Seuil.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J. et FISH R. [1975], *Changements. Paradoxes et psychothérapie*, Paris, Le Seuil.
- WEISS J. [1992], *Enseigner la communication, un défi*, Neuchâtel, IRDP.
- WHITTY G. et YOUNG M.(ed.) [1976], *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield, Nafferton.
- WIRTHNER M., MARTIN D. et PERRENOUD Ph. (dir.) [1991], *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- WOODS P. [1979], *The Divided School*, Londres, Routledge et Kegan.
- WOODS P. [1980], *Pupils Strategies*, Londres, Croom Helm.
- WOODS P. [1983], *Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint*, Londres, Routledge et Kegan.
- WOODS P. [1990 a], *The Happiest Days ?*, Londres, The Falmer Press.
- WOODS P. [1990 b], *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- WOODS P. et HAMMERSLEY M. (dir.) [1977], *School Experience*, New York, St. Martin.
- YOUNG M. [ed] [1971], *Knowledge and Control*, Londres, Collier et MacMillan.



Achévé d'imprimer
en janvier 2013
par Dimograf
Bielsko-Biala, Pologne

