



HAL
open science

L'ÉDUCATION DANS LA PRESSE : UNE REPRÉSENTATION DE L'INSTITUTION ET DE SES PRATIQUES

Marie Pierre Dencuff

► **To cite this version:**

Marie Pierre Dencuff. L'ÉDUCATION DANS LA PRESSE : UNE REPRÉSENTATION DE L'INSTITUTION ET DE SES PRATIQUES. Education. AIX-MARSEILLE UNIVERSITE, 2010. Français. NNT : 2010AIX10093 . tel-01958250

HAL Id: tel-01958250

<https://theses.hal.science/tel-01958250>

Submitted on 17 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ

N° attribué par la bibliothèque

2	0	1	0	A	I	X	1	0	0	0	9	3
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---



THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR D'AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ

Formation doctorale

Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue publiquement par

Marie Pierre DENCUFF

Le 7 décembre 2010

TITRE :

***L'ÉDUCATION DANS LA PRESSE :
UNE REPRÉSENTATION DE L'INSTITUTION
ET DE SES PRATIQUES***

Directeur de thèse : Samuel JOHSUA

JURY

Madame Chantale AMADE

Monsieur Guy BERGER

Monsieur Bertrand GEAY

Monsieur Gérard SENSEVY

PAGES LIMINAIRES

RÉSUMÉ

Cette recherche se situe dans le domaine de la manifestation organisée des systèmes sociaux dans une perspective de changement. Elle vise à observer l'École en tant qu'institution où les acteurs agissent collectivement en reproduisant certains aspects du système. On pourrait même avancer que ce sont les pratiques quotidiennes de ces acteurs (ensemble de règles) qui assurent le maintien de l'institution dans le temps et dans l'espace. À partir de la théorie de la structuration d'Antony Giddens (1987) et de la théorie morphogénétique de Margaret Archer (1995), considérant que le thème de l'École revient régulièrement dans les médias et supposant que le système scolaire s'adapte à la société la recherche s'intéresse à trois aspects de l'éducation :

- 1— La perméabilité de l'école aux changements sociaux
- 2— La représentation d'un modèle éducationnel accessible au sens commun et en particulier à un lecteur type, lisant quotidiennement *Le Monde* durant l'année 2000.
- 3— Les comportements scolaires susceptibles de participer ou de nuire à l'établissement de la situation d'enseignement.

L'analyse de contenu a permis d'observer des articles, des fragments de ces articles contenant des règles, des programmes et des attentes sur l'École et des énoncés formalisés par le chercheur. Deux niveaux d'analyse ont ainsi pu être obtenus :

Le premier analyse la Règle, le Mandat et le Programme considérés en tant que paradigmes.

Le deuxième observe les segments de mandat, de programme et de règle dans la réalité empirique du discours médiatique (axe syntagmatique). Les résultats permettent de modéliser la dynamique portée par les interactions dans l'École et entre l'École et la société.

Mots clés : "Système d'éducation ; Pratiques scolaires ; Didactique ; Règles ; Programmes scolaires ; Attentes sociales ; Presse ; Analyse de contenu ; Morphogénèse; Morphostase"

Pôle de Recherche et d'Education Supérieur (PRES), Collège Doctoral AIX-MARSEILLE UNIVERSITE, Université de PROVENCE, 29 avenue Robert Schuman, Aix-en-Provence, cedex 1

Ecole Doctorale 356 –Cognition, Langage et Education

ABSTRACT

Title : EDUCATION IN THE PRESS A REPRESENTATION OF THE INSTITUTION AND ITS PRACTISES

The present research work is to be considered within a framework of the perspective of change concerning the organised manifestation of social systems. Its subject matter is the School system, in so far as it is defined as an institution, in which the actors recreating certain aspects of the aforementioned system. We may even go as far as to say that it is the daily practices of these actors (a set of rules which gives meaning sense) which reinforce and maintain the institution in both time and space. The research is rooted in Antony Giddens's structuration theory (1987) and that of Margaret Archer concerning morphogenetics (1995). On the assumption that the topic of schooling is constantly in the media and that the education system adapts itself to the society which surrounds it three aspects will be explored:

1- The capacity of social changes to have an impact on the education system

2- The representation of a model of education, comprehensible to all and more in particular to a given social type: a regular reader of the French newspaper *Le Monde* during the year 2000

3- The behaviour of pupils which could either help or hinder the success of classroom activities

Content analysis of articles, excerpts of these articles concerning regulations, syllabuses and expectations of the education system, as well as propositions of the researcher herself, have led to two levels of analysis:

The first looks at Regulations, Mandate and Syllabus as paradigms

The second deals with excerpts of regulations, mandate and syllabus in the empirical reality of the media (syntagmatic axis). The results allow us to conceive of a model of the dynamics of interaction within the School system as well as between School and society.

Key Descriptors: "Classroom ,Activities, Didactics, Regulations, School syllabus, Ssocial expectations, the Press, Content analysis, Morphogenetics, Morphostasis"

REMERCIEMENTS

Percevoir dans sa pratique professionnelle un changement presque imperceptible au cours des ans est parfois un symptôme qui motive une recherche. Jeune enseignante dans les années 1980, je découvrais mes premiers élèves qui se plaçaient en rang pour entrer dans la classe, peut-être un peu moins silencieusement que je ne le faisais à leur âge.

L'idée d'une École inefficace occupait déjà les premières pages des journaux, il se passait certainement quelque chose d'inquiétant dans l'École

Le Monde Mercredi, 28 octobre 1987, Une

Titre : Niveau des études, diplômés et débouchés Un observatoire des résultats scolaires

« Le constat du Conseil économique et social, estimant à 100 milliards le coût de l'échec scolaire, a surpris par sa brutalité (le Monde du 14 octobre). [...] cette discussion fait apparaître la difficulté qu'il y a à apprécier l'efficacité du système scolaire, en l'absence de tout système crédible d'évaluation de ses résultats. [...] En rapprochant l'école de l'opinion, la publication régulière de tels indicateurs contribuerait utilement à réduire l'inquiétude des jeunes et de leurs familles et la méfiance des employeurs.

Pourtant je rentrais tous les jours dans ma classe et j'y retrouvais bien mes élèves, les bureaux et ma pratique pédagogique que je souhaitais la plus utile possible.

L'image d'une École inefficace n'a cessé par la suite de se construire dans l'opinion. Les mesures ministérielles ou réformes se sont succédé, certaines entraînant des débats importants et des mouvements de foule, signant de manière certaine un état de crise avancée.

Malgré les réformes, je changeais plus rapidement de visage que mes élèves au fil des ans. Je rencontrais des parents de plus en plus anxieux et dans ma pratique, je ressentais une gêne imperceptible, celle qui laisse moins de temps au temps pour comprendre et pour découvrir.

Au-delà de la réflexion sur l'ordre ou sur la crise, c'était peut-être la règle qui changeait puisque c'est bien cette dernière qui anime la représentation ordonnée des choses.

Cette interrogation est restée longtemps une idée, une intuition, un sentiment jusqu'à ce que le désordre événementiel de l'actualité quotidienne rejoigne l'idée d'un travail de recherche. Mais comment s'y prendre ? Au-delà de la première intention, il fallut mettre en place un appareil méthodologique qui m'était alors totalement inconnu. Inexpérimentée, je choisis de prendre un corpus diachronique que j'abandonnais ensuite devant sa lourdeur pour aller vers la synchronie et le travail autour de plusieurs titres, pour enfin réduire à un titre ce travail d'analyse.

C'est au Québec que je pus commencer réellement ma recherche, ayant eu la chance de bénéficier d'un congé de disponibilité grâce à un Inspecteur éclairé. J'emplis mes valises des articles de trois titres de journaux mis de côté par la générosité des bibliothécaires municipales montpelliéraines. À l'époque, les banques de données sur les médias étaient hors de ma portée. Les bibliothèques ouvertes jour et nuit me donnèrent l'occasion de me mettre sérieusement au travail en même temps que j'entamais des études en adaptation scolaire, restant ainsi auprès des élèves en grande difficulté scolaire. Je découvris ainsi d'autres idées, d'autres manières de faire, enrichissant ma pédagogie auprès de Mesdames Jocelyne Giasson, Andrée Boisclair et Lucie de Blois de l'Université Laval qui m'ont offert, en plus de leurs cours, l'opportunité de vivre l'expérience de l'enseignement universitaire.

Le travail sur la problématique me fit comprendre très rapidement qu'une étude diachronique aurait certainement été plus évidente. Néanmoins, le travail de recherche bibliographique me montrait que le changement des règles pouvait aussi être perçu dans la manière dont elles sont interprétées par les acteurs, ces dernières leur paraissant moins efficaces. Je conservais donc le corpus, ne sachant pas trop bien comment en tirer des inférences sur la dynamique scolaire et approcher analytiquement la complexité des processus qui interviennent dans les changements. Mais le hasard des rencontres me mit sur les traces des théories d'Antony Giddens et de Margaret Archer, ces dernières m'offrant les outils nécessaires pour pointer des processus fixes ou fixés dans le temps et saisir alors « des morceaux de ce temps » pour les analyser.

Je tiens à remercier tout particulièrement Samuel Johsua, mon directeur, qui m'a encouragée dès 2004, me permettant d'arriver au bout de ce travail, même dans les moments les plus sombres.

Alors ?

Je donne toutes ces pages à mes élèves ; le temps passé à mettre en ordre mes idées à Jean, mon mari et complice depuis toujours, la recherche sur la presse à mes parents, en souvenir de tous ces journaux posés en tas dans la maison qui semblaient tellement importants pour la petite fille que j'étais ; le soulagement du point final à Marie Annick Blais, Professeure de psychologie à Trois Rivières et à ma sœur médecin, correctrice à ses heures perdues ; la persévérance à mes enfants et petits-enfants, car elle fait partie de la vie et la joie d'avoir fini, au reste de ma famille et à mes amis.

En espérant que ce travail sera reçu favorablement par la communauté scientifique, je laisse à présent le lecteur découvrir l'ordre de mes pages.

TABLE DES MATIERES

PAGES LIMINAIRES	3
RÉSUMÉ	4
ABSTRACT	5
REMERCIEMENTS	6
TABLE DES MATIERES	8
TABLE DES ILLUSTRATIONS	12
CHAPITRE I	16
PROBLÉMATIQUE	16
1.1. UN THEME RECURRENT : LA CRISE DE L'ÉCOLE	18
1.1.1 <i>Les mutations de la société contemporaine depuis 1945</i>	20
1.1.1.1. Économie et société	20
1.1.1.2. Économie et École	23
1.1.1.3. Individus et société	28
1.1.1.4. Société et École	30
1.1.2. <i>Différents points de vue de spécialistes à propos de la crise</i>	34
1.1.2.1. Des recherches centrées sur les divers modèles démocratiques	34
1.1.2.3. Des recherches centrées sur la culture et l'École	37
1.1.2.3.1. Recherches sur la reproduction de l'ordre social	37
1.1.2.3.2. Recherches centrées sur les règles, les ressources et les pratiques.....	40
1.1.3. <i>Conceptualiser le phénomène de crise de l'École</i>	43
1.2. LES THEORIES DU CHANGEMENT QUI REPOSENT SUR LA REGULARITE	51
1.2.1. <i>Recherches centrées sur l'observation des régularités comme source de changement</i>	51
1.2.2.1. Les recherches centrées sur l'analyse du discours	51
1.2.2.2. Les recherches centrées sur le curriculum	56
1.2.2.3. Les recherches centrées sur la didactique	59
1.2.2. <i>Les théories du changement qui reposent sur l'ordre</i>	61
1.2.2.1. La Théorie de la structuration d'Anthony Giddens	61
1.2.2.2. Le point de vue morphogénétique de Margaret Archer	65
1.3. DÉFINITION DE LA PROBLÉMATIQUE	76
1.3.1. <i>La presse comme source d'information : un pari méthodologique risqué, mais justifié</i>	78
1.3.2. <i>Jusqu'où le système médiatique transporte l'École dans la société ?</i>	85
1.3.3. <i>La théorie des situations didactiques de Guy Brousseau</i>	90
1.3.4. <i>L'École et la fonction de transmission</i>	97
1.3.4.1. Connaissances ou savoirs ?	97
1.3.4.2. La relation au savoir	103
1.4. DÉFINITION DES CONCEPTS.....	110
1.4.1. <i>Mandat et Programme</i>	110
1.4.1.1. Le Mandat	111
1.4.1.2. Le Programme	118
1.4.1.3. Programme et dimension pédagogique	125
1.4.1.4. Quelques caractéristiques des concepts de Programme et de Mandat	128
1.4.2. <i>L'ordre et la règle</i>	135
1.4.3. <i>Hypothèses de recherche</i>	147
CHAPITRE II	150
MÉTHODE	150
2.1. RETOUR RAPIDE SUR LA PROBLEMATIQUE.....	151

2.1.	JUSTIFICATION DU TERRAIN DE RECHERCHE ET DE LA METHODE	153
2.1.1.	<i>Intérêts et limite de la presse comme terrain de recherche</i>	158
2.1.2.	<i>Choix du corpus</i>	169
2.1.3.	<i>L'analyse de contenu dans la presse</i>	176
2.2.	DESCRIPTION DU CORPUS	182
2.2.1.	<i>Plan d'échantillonnage</i>	182
2.2.2.	<i>Critères de choix des articles</i>	185
2.2.3.	<i>Résumé du plan d'échantillonnage</i>	190
2.3.	QUELLES VARIABLES CHOISIR POUR ANALYSER LES ARTICLES?	192
2.3.1.	<i>Les variables du premier et du deuxième niveau d'analyse.</i>	193
2.4.	QUELLES VARIABLES CHOISIR POUR L'ANALYSE DES SEGMENTS?	204
2.4.1.	<i>Méthode du relevé des segments dans le texte</i>	204
2.4.1.1.	Les variables choisies pour les segments	204
2.4.1.1.1.	Relever les segments de règle.....	205
2.4.1.1.2.	Relever les segments de programme.....	209
2.4.1.1.3.	Relever les segments de Mandats.....	210
2.4.1.2.	Coder les manifestations de la règle	213
2.4.1.3.	Coder les manifestations des programmes	225
2.4.1.4.	Coder les manifestations des Mandats	228
2.4.1.5.	Distinguer segment de <i>Mandat</i> et segment de programme	231
2.5.	QUELLES VARIABLES CHOISIR POUR L'ANALYSE DES ENONCES NORMALISES ?	234
2.5.1.	<i>La Règle normalisée</i>	235
2.5.2.	<i>Le Programme normalisé</i>	240
2.5.1.	<i>Le Mandat normalisé</i>	241
2.6.	TRAITEMENTS.....	244
2.7.	DONNEES STATISTIQUES GENERALES.....	246
2.7.1.	<i>Quelques résultats concernant le corpus d'articles (premier corpus)</i>	247
2.7.2.	<i>Quelques résultats concernant les segments de règles</i>	248
2.7.3.	<i>Quelques résultats statistiques concernant les segments de programme</i>	251
2.7.3.	<i>Quelques résultats statistiques sur les segments de Mandat</i>	252
2.8.	RECAPITULATIF DU PLAN D'ECHANTILLONNAGE ET DE LA METHODE D'ANALYSE DE CONTENU	254
CHAPITRE III: LES PROGRAMMES ET LES MANDATS		258
3.	INTRODUCTION	258
3.1.	LES PROGRAMMES	260
3.1.1.	<i>Les programmes dans l'organisation administrative du système scolaire</i>	268
3.1.2.	<i>Les programmes dans le secteur Éducation</i>	271
3.1.3.	<i>Les programmes dans le secteur Enseignement</i>	276
3.1.4.	<i>Les énoncés de programme général</i>	280
3.2.	LES PARTIES D'ENONCES DE PROGRAMME	282
3.2.1.	<i>Résultats de l'analyse de contenu des segments de programme</i>	283
3.2.2.	<i>La valeur du temps et de l'espace</i>	289
3.2.3.	<i>Analyse de quatre programmes</i>	293
3.2.3.1.	<i>Organisation de ces programmes</i>	294
3.2.3.2.	Origines	298
3.2.3.3.	Limites	306
3.2.3.3.	Conclusion	310
3.3.	LE MANDAT.....	312
3.3.1.	<i>Le lien entre le programme et le Mandat</i>	313
3.3.2.	<i>Les segments de Mandat</i>	316
3.3.3.	<i>Nature et fonction des Mandats</i>	326
3.3.3.1.	Les Mandats officiels	328
3.3.3.2.	Les Mandats officieux exclusifs	331
3.3.3.3.	Les Mandats « mixtes »	335

3.3.4.	<i>Mandat et représentativité</i>	338
3.3.5.	<i>Conclusion du chapitre</i>	350
CHAPITRE IV		354
LA VIE SCOLAIRE		354
4.1.	RETOUR SUR LE CONCEPT DE REGLE	356
4.2.	TYPLOGIE	361
4.2.1.	<i>Les principes</i>	362
4.2.2.	<i>Les lois</i>	363
4.2.3.	<i>Les règlements</i>	365
4.2.4.	<i>Les critères</i>	366
4.2.5.	<i>Les conventions</i>	366
4.2.6.	<i>Les convenances</i>	366
4.2.7.	<i>Les interdits</i>	368
4.2.8.	<i>Les routines</i>	369
4.2.9.	<i>Les schémas de pratique</i>	370
4.2.10.	<i>Les schémas de régulation</i>	374
4.3.	LES ENONCES NORMALISES DE REGLE.....	380
4.3.1.	<i>Présentation du corpus d'énoncés normalisés</i>	386
4.3.2.	<i>Les énoncés de principe</i>	392
4.3.3.	<i>Les énoncés de loi</i>	397
4.3.4.	<i>Les énoncés de règlement</i>	402
4.3.5.	<i>Les énoncés de critère</i>	410
4.3.6.	<i>Les énoncés de convention</i>	410
4.3.7.	<i>Les énoncés de convenances</i>	412
4.3.8.	<i>L'énoncé d'interdit</i>	417
4.3.9.	<i>Les énoncés de pratique routinière</i>	419
4.3.1.8.	<i>Les énoncés de schémas de pratique</i>	420
4.3.1.8.	<i>Les énoncés de schémas de régulation</i>	429
4.3.	<i>Conclusion</i>	441
CHAPITRE V		447
LA VIE SCOLAIRE : DU TEXTE AU CONTEXTE		447
5.1.	LES REGLES DANS LES SEGMENTS D'ARTICLES.....	448
5.1.1.	<i>La violence</i>	464
5.1.2.	<i>La laïcité</i>	467
5.1.3.	<i>Orientation et inégalités</i>	471
5.2.	LES REGLES COMME DIMENSION DES SAVOIRS	473
5.2.1.	<i>Savoir-faire, savoir-être et savoir</i>	473
5.2.1.1.	<i>Les savoir-être</i>	479
5.2.1.2.	<i>Les savoirs encyclopédiques</i>	481
5.2.2.	<i>Le circuit de la transmission</i>	484
5.2.2.1.	<i>Segments de règles et transmission du savoir</i>	485
5.3.	LES CONTRAINTES ET LA RÈGLE	498
5.3.1.	<i>Les contraintes matérielles</i>	499
5.3.2.	<i>Les sanctions</i>	500
5.3.3.	<i>Les «Activeurs» et les «Receveurs»</i>	500
5.3.4.	<i>Caractéristiques des sanctions dans le corpus</i>	506
5.4.	LES RESSOURCES ASSOCIEES AUX REGLES	530
5.5.	CONCLUSION.....	549
CHAPITRE VI		555
CONCLUSION GENERALE		555

6.1.	L'ÉCOLE	557
6.1.1.	<i>Règles, contexte et activités</i>	558
6.1.2.	<i>Les pratiques pédagogiques</i>	562
6.1.3.	<i>Système et structure</i>	571
BIBLIOGRAPHIE	585
ARTICLES	596
RAPPORTS	600
PROGRAMMES SCOLAIRES	600

TABLE des ILLUSTRATIONS

FIGURES

Figure 1: Représentation du modèle éducatif dans le temps _____	152
Figure 2 : Constitution du premier corpus _____	183
Figure 3: Répartition par genre (deuxième corpus d'articles) _____	196
Figure 4: Répartition du premier corpus par domaine _____	198
Figure 5 : Répartition par domaines subdivisés (premier corpus) _____	199
Figure 6: Les thèmes du corpus d'articles (premier corpus) _____	203
Figure 7 : Constitution du corpus d'article : Premier et deuxième corpus à partir du quotidien _____	254
Figure 8 : Détail des étapes de l'analyse des Corpus d'articles et de segments _____	255
Figure 9 : Détail de l'analyse du corpus de segments et du corpus d'énoncés formalisés _____	256
Figure 10 : Répartition des trois domaines d'application des programmes _____	265
Figure 11 : Répartition des énoncés de programme par domaine d'application _____	266
Figure 12 : Domaine d'exploitation des programmes anciens et récents du secteur Education _____	274
Figure 13 : Fréquence des parties du programme exposées dans le segment _____	283
Figure 14 : Répartition des segments de programme par niveau _____	285
Figure 15 : Répartition des segments de programme par récence ou ancienneté dans le système _____	286
Figure 16 : Répartition des segments du Programme « en général » _____	288
Figure 17 : Comparaison de la répartition des segments des programmes suivants : programme des TICE ; EJCS ; Lutte contre la violence et VAP _____	295
Figure 18 : Opinions émises à propos des réformes sur les programmes _____	315
Figure 19 : Répartition des segments de mandat par thème _____	317
Figure 20 : Représentation des Mandats les plus représentés _____	319
Figure 21 : Degré d'injonction en fonction des types de Mandat _____	321
Figure 22 : Répartition des segments en fonction de la nature et de la fonction du Mandat _____	323
Figure 23 : Répartition des segments en fonction de la nature du Mandat _____	327
Figure 24 : Organisation des types d'attentes en fonction de la nature des Mandats _____	349
Figure 25 : Carte conceptuelle de la règle _____	357
Figure 26 : Répartition des règles _____	362
Figure 27 : Interaction didactique _____	375
Figure 28: Fréquence des énoncés normalisés de règles par type (simple codage) _____	387
Figure 29 : Fréquence des énoncés normalisés de règle (double codage) _____	390
Figure 30 : Fonction institutionnelle des principes _____	394
Figure 31 : Répartition des énoncés de lois par fonction _____	398
Figure 32 : Principales fonctions des lois _____	402
Figure 33 : Fonctions des règlements dans l'institution scolaire _____	408
Figure 34 : Schémas de pratiques dans la situation d'enseignement _____	423
Figure 35 : Les schémas de pratiques correspondant aux tâches des élèves _____	424
Figure 36 : Schémas de pratique _____	427
Figure 37 : Inclusion des schémas dans le discours pédagogique _____	430
Figure 38 : Système de communication lié à une interaction en situation d'enseignement didactique _____	435
Figure 39 : Place des schémas de régulations dans la situation didactique _____	439
Figure 40 : La place des règles inductives et déductives dans l'institution scolaire _____	445
Figure 41 : Répartition des segments d'article en fonction de la modalité d'expression de la règle _____	449
Figure 42 : Rapport entre les énoncés et les segments de règles _____	450
Figure 43 : Fréquence des énoncés de règle et des segments relevés dans les articles du quotidien _____	450
Figure 44 : Fréquences des segments de règles _____	451
Figure 45 : Expression de la règle dans le contexte scolaire _____	452
Figure 46 : Présentation des 26 premiers énoncés de règle par fréquence d'apparition _____	455
Figure 47 : Modalités d'expression des règles dans les segments _____	458

Figure 48 : Présentation des règles dans les articles à partir d'un cas général ou d'un cas particulier	459
Figure 49 : Répartition des savoirs dans le corpus de segments de règle	474
Figure 50 : Répartition des savoir-faire	476
Figure 51 : Répartition des savoir-être	479
Figure 52 : Représentation des savoirs encyclopédiques	481
Figure 53 : Activateurs des règles	502
Figure 54 : Receveurs des règles en fonction de son expression	503
Figure 55 : Répartition des types de sanctions	507
Figure 56 : « ACTIVEURS » des sanctions	508
Figure 57 : Les sanctions difficiles à appliquer ou non souhaitées	509
Figure 58 : Polémiques autour de l'application de la Règle	515
Figure 59 : Processus de modification des règles dans le temps en fonction du contexte et de l'activité	517
Figure 60 : Répartition des ressources d'autorité et d'allocation	532
Figure 61 : Répartition des ressources par types de règles	533
Figure 62 : Répartition des ressources d'autorité	534
Figure 63 : Répartition des ressources matérielles	534
Figure 64 : Répartition des ressources associées aux règlements	535
Figure 65 : Répartition des ressources associées aux lois	537
Figure 66 : Répartition des ressources des schémas de pratique et de régulation	541
Figure 67 : Répartition des ressources associées aux convenances	542
Figure 68 : Répartition des ressources associées aux principes	545
Figure 69 : Représentation de la dynamique créée par l'association des ressources et des règles dans l'activité.	561
Figure 70 : Dynamique des trois éléments de structuration du système scolaire dans le temps	577
Figure 71 : Structuration de l'institution scolaire contemporaine	581

TABLEAUX

Tableau 1 : Les différentes dimensions des savoirs et des connaissances et leur rapport	100
Tableau 2 : Transformations de la relation au savoir entre l'École et la société	109
Tableau 3 : Dimensions de la fonction de transmission imputées au système scolaire d'après le paradigme de Laswell	134
Tableau 4 : Plan d'échantillonnage	184
Tableau 5 : Répartition du corpus entre les différents niveaux d'analyse	194
Tableau 6 : Nombre de mots et longueur des articles du corpus 1 conservés par étape	194
Tableau 7 : type des articles rejetés	195
Tableau 8 : Caractéristiques permettant de différencier les segments de programme des segments de Mandat	233
Tableau 9 : Répartition des articles du premier corpus par genre journalistique	247
Tableau 10 : Fréquence d'apparition des types de segment avec le genre de l'article	248
Tableau 11 : Relation entre le type de segment et son expression par les acteurs ou les agents	250
Tableau 12 : Répartition des segments de programme dans les trois secteurs du système scolaire	251
Tableau 13 : Extrait de la liste des énoncés de programme normalisés	263
Tableau 14 : Répartition des énoncés formalisés de programme par domaine d'application	266
Tableau 15 : Extrait de la liste d'énoncés normalisés pour le secteur de l'organisation administrative	269
Tableau 16 : Extrait de la liste d'énoncés normalisés pour le secteur Éducation	272
Tableau 17 : Extrait de la liste d'énoncés normalisés pour le secteur Enseignement	276
Tableau 18 : Exemple d'énoncés formalisés de programme « en général »	280
Tableau 19 : Fréquence des thèmes énoncés dans les Mandats	320
Tableau 20A : Portée des Mandats	324
Tableau 2120B : Portée des Mandats	324
Tableau 22 : Caractéristiques principales des règles liées à leur nature	379
Tableau 23 : caractéristiques principales des règles liées à leurs fonctions	379
Tableau 24 : Caractéristiques principales des sanctions liées à la règle	379

<i>Tableau 25 : Rapports entre valeurs et application de la règle</i>	382
<i>Tableau 26 : Liste des règlements</i>	403
<i>Tableau 27 : Liste des énoncés de convenances</i>	413
<i>Tableau 28 : Rapport de la fréquence entre règles et segments de règles</i>	449
<i>Tableau 29A : Thèmes des énoncés de règle n'ayant qu'une seule occurrence</i>	457
<i>Tableau 30 : Thèmes des énoncés de règle n'ayant qu'une seule occurrence</i>	457
<i>Tableau 31 : Liste des énoncés de règles qui sont choisis comme exemple</i>	460
<i>Tableau 32A : Forme de manifestation de la règle</i>	462
<i>Tableau 35 : Répartition des segments de règles par domaines de savoir</i>	475
<i>Tableau 36 : Correspondance entre les savoirs et leur exposition dans les segments</i>	475
<i>Tableau 37: Expression de la règle dans les segments relatifs aux savoir-être</i>	487
<i>Tableau 38 : Influence et changement dans l'application des règles</i>	517

CARTES

<i>Carte 1: caractéristiques de la ressource « Formation »</i>	222
<i>Carte 2 : Représentation des différentes natures de Mandats</i>	326
<i>Carte 3 : Dynamique des programmes dans le système</i>	573
<i>Carte 4 :Processus d'influence dans le système</i>	574

« Ce nouvel individualisme, ce relâchement des liens humains et l'affaiblissement de la solidarité ne sont que le revers de la médaille dont l'autre face porte l'effigie de la mondialisation. Dans sa forme purement négative, la mondialisation est un processus parasitaire, qui se nourrit de l'énergie soutirée au corps des états nations et de leurs citoyens. Pour citer à nouveau Attali, les nations organisées en états perdent leur influence sur le cours général des choses et abandonnent dans la globalisation tout moyen d'orienter le destin du monde et de résister aux multiples formes que prend la terreur ». La société n'est plus protégée par l'état: elle est maintenant exposée à la rapacité de forces qu'elle ne contrôle pas et qu'elle n'espère plus ou ne souhaite plus

reconquérir et juguler. C'est tout d'abord pour cette raison que les gouvernements qui luttent jour après jour pour survivre aux tempêtes actuelles, passent d'une série de mesures d'urgence à une autre, n'aspirant à rien d'autre que de rester au pouvoir après l'élection suivante mais autrement dépourvus d'ambitions ou de programmes de longue haleine, pour ne pas mentionner de vision pour une solution radicale aux problèmes récurrents de la nation.»

Zygmunt Bauman La société ouverte et ses démons, IHEJ / Séminaire de philosophie du droit 2005 / 12ème séance / 06 juin 2005 page 9 sur 10

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La place de l'École est liée au développement de la société dans laquelle elle assure la transmission¹ des connaissances et l'acquisition des savoirs, contribuant ainsi au maintien des structures sociales. Plus la société se développe et se complexifie, plus les besoins d'informations nécessaires à son fonctionnement augmentent. Les institutions, comme les individus, sont dans l'obligation de gérer un nombre plus important de données. L'École² devient alors un enjeu de première importance, pour l'État comme pour les individus, dans l'intérêt de la continuité du lien social. L'interdépendance de l'École et des autres composantes des sociétés contemporaines constitue le point de départ de ce travail.

Dans une société arrivée à un niveau de développement culturel et économique avancé, il semble que l'École connaisse des transformations importantes, dans sa structure et dans son organisation. En effet, les connaissances que l'École a le devoir de transmettre sont étroitement associées aux besoins et aux attentes de la société. Cette transmission est assurée sur le terrain en partie par des enseignants qui se réfèrent à des instructions détaillant le contenu des programmes destinés à être intégrés par les jeunes générations. L'ensemble des objectifs implique une organisation importante et minutieusement réglée du système scolaire. L'École a la charge d'explorer systématiquement les éléments de connaissance à transmettre, comme elle doit contrôler leur intégration. Cette réalité sous-entend que le système éducatif représente un ensemble considérable de variables (moyens matériels, contenus de savoirs consignés dans des programmes, acteurs professionnels, méthodes, etc.) ainsi qu'une organisation minutieuse permettant à l'ensemble de fonctionner.

La forme que prend l'École répond aussi aux exigences sociales. Les attentes des individus et la proximité du système avec la société sous-entendent une cohérence importante de l'École avec la société et exigent une articulation très précise entre l'une et l'autre. L'étroite relation que nous connaissons aujourd'hui s'est établie au cours du temps et de façons diverses : soit de l'intérieur même du système grâce au travail de ses acteurs³ (rapports annuels des inspecteurs ou des

¹ Le terme « transmission » est utilisé ici fait souvent polémique dans le monde de l'éducation. Son utilisation renvoie à une multitude de processus complexes de gestions, de construction, de médiation, d'enseignement/apprentissage, etc. Dans tous les cas, l'élève apprend ou n'apprend pas, le savoir n'est pas intériorisé et la transmission des savoirs n'a pas lieu.

² Le terme École est pris ici dans son sens le plus vaste « institution » « éducation », « instruction » et « formation » et recouvre la prise en compte du système scolaire, des établissements, mais aussi savoir transmis à travers la culture et les pratiques.

³ Dans ce travail, le terme d'acteur désigne l'individu et les comportements qui s'y réfèrent dans l'accomplissement du rôle qui lui incombe dans l'action sociale. Celui d'agent désigne l'ensemble des rôles que l'individu tient dans différents contextes sociaux, par exemple un enseignant tient aussi des fonctions familiales ou syndicales.

commissions, organisation des programmes et vérifications des modes de transmissions, etc.) ; soit dans la société, à partir des actions réalisées par des groupes sociaux (politiques publiques, associations diverses).

Parfois, la coordination de l'École et du système scolaire ne fonctionne pas. Un mouvement global d'incompréhension et de désaccord se manifeste à propos de son fonctionnement, et l'École apparaît traverser une « crise ». Ne reste alors à l'esprit des individus que la vision médiatisée d'une École, bousculée par des réformes politiques, en manque de moyens, envahie par un afflux massif de jeunes reçus par des professionnels démotivés. Les transformations économiques et sociales qui ont abouti à l'organisation de la société seraient-elles considérables au point de réclamer constamment une nouvelle organisation l'École ?

La complexité de la société moderne permet difficilement aux individus de la saisir dans ses moindres détails. Les médias remplissent en partie ce rôle au sein de l'ensemble du discours public présent dans la société, en offrant quotidiennement aux individus un suivi des événements. La place des médias dans la société contemporaine est devenue d'autant plus importante que les moyens techniques qui en permettent la diffusion se sont particulièrement développés et à moindre coût. Dans le cadre de cette étude (les relations entre l'École et la société), les médias proposent régulièrement de l'information sur le système scolaire. Bien que ce discours soit simplifié et parfois orienté, il « travaille » auprès des individus à l'image d'un porte-parole et participe à rendre compte du lien entre l'École et la société. Ce discours est construit de façon particulière, pour répondre à la fois aux exigences internes du système médiatique et à celles des attentes présumées du lectorat.

Il se trouve que le discours des médias associe de plus en plus les termes « École » et « crise »⁴. Et, en accord avec la fonction médiatique⁵, les articles ou reportages ne manquent jamais de souligner l'écart qui existe entre la société, sa culture et ses pratiques, et le système scolaire, offrant au public les aspects perturbés du système. Ces observations nous poussent à nous interroger sur l'image de l'École, et plus précisément de « l'École en crise », à partir du relevé des articles sur l'École, édités dans l'un des principaux titres de la presse française. L'analyse de ce discours nous permettra de cerner le diagnostic de « crise de l'École » posé par le sens commun.

Mais avant de pouvoir analyser ce discours, et puisque le rôle de l'École se structure en fonction de la société dans laquelle elle se développe (Olson, 2005), il est important de s'interroger au préalable sur la notion de crise de l'école et sur les formes que peuvent prendre les relations entretenues par les deux systèmes afin de comprendre de quelles façons ils exercent respectivement

⁴ *Midi Libre*, 17/04/2001 « Avec les enfants précoces, l'école a des années de retard » ; *Le Monde*, 03/06/2000 « Soixante-quinze universités dressent un bilan critique de la réforme Bayrou » ; *Le Monde* du 13/06/2000 « École, regarder la réalité en face » ; *Libération* du 20/10/2000 « École : les parents s'en mêlent », etc.

⁵ LAMIZET, B., SILEM A. (1997). *Dictionnaire Encyclopédique de l'Information et de la Communication*, Paris, Ellipse, p. 249 « D'après Stetzel qui ajoute aux fonctions de transport et de support de l'information, la fonction d'appartenance sociale et de révélateur des problèmes sociaux ».

leur influence. Ces interrogations vont être développées dans les chapitres suivants où elles seront soumises à des références théoriques.

Ce chapitre expose la problématique de la recherche. Dans un premier temps, les grands traits de l'évolution historique, sociale et économique, qui ont marqué la société française depuis la Deuxième Guerre mondiale, seront rappelés afin de situer « la crise de l'École » dans un contexte précis. Ce rappel met en relief les points-clés sous-entendus dans l'expression de « crise », ce qui dégage naturellement la problématique de recherche. C'est dans cette section que seront présentés différents travaux qui ont été menés sur l'analyse des manifestations liées aux changements et sur la mise en relief des influences qui participent à transformer l'École. Cette approche critique conduira aussi à présenter le cadre théorique dans lequel la recherche sera menée.

Ces étapes permettront de situer ma recherche dans une perspective épistémologique qui suit les pas d'Émile Durkheim (sans s'arrêter au positivisme) et s'appuie sur la théorie d'Anthony Giddens qui apporte une nouvelle perspective concernant la structuration des systèmes sociaux ainsi que sur les travaux de Margaret Archer permettant de construire des liens entre la structure originelle des systèmes inscrits dans le temps (macroniveau) et l'influence des activités des acteurs (microniveau) susceptible de faire dévier la structure. Enfin, nous emprunterons à la didactique certains concepts mis en évidence par Guy Brousseau (1998/2004) dans *la théorie des situations didactiques*. En effet, l'analyse de certains traits d'une séance d'enseignement observés dans la « classe représentée » étant directement reliée à ces concepts-clés. Ces conceptions épistémologiques centrées sur les origines du changement et sur le mécanisme de transformation des systèmes conduiront à la définition des concepts d'ordre et de règle, ainsi que de mandat et de programme. Nous pourrions, seulement à ce stade, mettre en relation les outils théoriques et la nature du terrain relatif à la recherche, avec, pour objectif général, la représentation des rapports, à la fois complexes et exigeants, qui s'organisent entre l'École et la Société dans le discours médiatique.

1.1. Un thème récurrent : la crise de l'école

L'institution scolaire se trouve depuis plusieurs années au centre d'un débat soutenu, *relayé* dans l'opinion publique par les médias. Les thèmes régulièrement développés autour de la « Crise de l'École » montrent des programmes inadaptés et des établissements dépassés dans une société qui ne cesse de se transformer. L'impression commune qui se dégage à propos de l'École, aussi bien chez les acteurs du système scolaire, qu'auprès de l'ensemble des individus, est celle d'un malaise généralisé qui, malgré des réformes successives, s'est exprimé plusieurs fois à travers des contestations nationales assez vives.

Pourtant, l'École est une institution extrêmement organisée, soutenue par une administration très présente et solidement structurée, dont les programmes énoncent clairement les instructions à ses membres. Elle a construit, au fil du temps et des événements, un système basé sur la transmission

afin de permettre aux nouvelles générations d'intégrer, sous une forme codifiée, un ensemble de connaissances. Ces dernières sont regroupées dans un programme précis et contrôlé assurant la continuité d'une partie de la structure sociale. Ces connaissances visent l'acquisition de savoirs, mais aussi la reproduction de conduites régulées. Ce système de transmission, du point de vue de sa méthode comme du point de vue des savoirs enseignés, est la résultante d'un long processus dans lequel se sont sédimentées les normes et les valeurs de la société. Par « société », nous entendons tous les agents sociaux, individuels ou collectifs, et leurs institutions, qui ont un rapport avec l'École. Il existe donc une relation directe entre la structure de l'École, son utilité sociale, ses méthodes et la façon dont s'organise la société à travers les actions individuelles et collectives.

Ces quelques lignes laissent supposer que l'origine de la « crise de l'École » peut se trouver *dans* le système scolaire, mais pourrait aussi se localiser au « point de contact » *entre* la société et l'École.

Si, conformément à cette deuxième hypothèse, le phénomène de « crise » représente effectivement un déphasage entre le fonctionnement de la société et celui de l'École, l'écart peut être attribuable à deux causes :

- soit, l'École ne parvient pas à s'adapter à une société qui évolue trop rapidement ;
- soit, la société ne peut trouver dans les institutions qui la constituent les moyens de satisfaire les besoins engendrés par ses transformations. Cette situation entraîne, à l'endroit de l'École, des attentes démesurées. Celles-ci excèderaient alors ce que les acteurs du système reconnaissent comme attribuable à leur fonction.

Ce rapport désordonné entre les deux parties provoquerait régulièrement des insatisfactions, voire des incohérences. Pour sortir de la turbulence, il faudrait que soit restauré l'équilibre entre les besoins que la société exprime à l'endroit de l'École et les services que celle-ci est en mesure de lui offrir.

Que la « crise » se situe *dans* l'École, *dans* la société ou *entre* l'École et la société, il n'en reste pas moins que le système scolaire, dans l'une ou l'autre de ses composantes ou dans son ensemble, est constamment mis à l'épreuve et périodiquement remis en question (Isambert-Jamati, 1970, 1990 ; Charlot, 1987 ; Johsua, 1999 ; Dubet, 2002 ; Olson, 2005). Pour l'heure, l'hypothèse d'une raison sociale de la « crise de l'École » nous apparaissant la plus vraisemblable, nous nous proposons d'en rechercher la cause dans les transformations qui ont pu marquer la société contemporaine.

1.1.1 Les mutations de la société contemporaine depuis 1945

La société française a subi depuis la Deuxième Guerre mondiale de profonds changements parmi lesquels nous ne retiendrons que ceux qui nous ont paru pertinents, en particulier, les transformations économiques et techniques, d'une part, et les changements sociaux de l'autre. L'évocation rapide de ces transformations majeures et des liens qu'elles ont avec les réformes scolaires permettront d'entrevoir la complexité de ce qui s'exprime dans les termes de « crise de l'École ».

1.1.1.1. Économie et société

Du point de vue de l'économie, les années d'après-guerre marquent l'entrée progressive dans une société de type postindustriel, où l'économie de marché trouve une croissance extrêmement vive. Celle-ci se caractérise par l'expression « économie ou société de consommation », ce qui signifie une augmentation très importante à la fois de la productivité et de la capacité à consommer.

En France, le secteur primaire qui représente traditionnellement le principal secteur d'activité économique connaît des transformations importantes après 1945. La mécanisation agricole et l'augmentation de la productivité ont comme conséquence un remembrement des terres cultivables et un important exode rural. Le secteur agricole voit *l'importance* de sa main d'œuvre *fondre de 40 % en 1940 à 2,7 % en 2000*. Les conditions de travail liées à la mécanisation et à la commercialisation des produits exigent de la part des professionnels une plus grande connaissance de l'évolution des marchés et des modes de production. De plus, le niveau de concurrence augmente fortement. Les nouvelles possibilités offertes à la production agricole conditionnent un exode rural important vers les grandes villes.

Dans l'industrie, les petites et moyennes entreprises constituent une part importante du secteur, la France de l'après-guerre ne possédant pas de groupes industriels comparables à ceux qui se sont développés en Angleterre ou aux États-Unis. Le peu d'industries minières ou de ressources d'énergie sur le territoire français détermine les politiques à concentrer leurs actions dans les industries de transformation ou de pointe (*époque des « grands projets », Teulon, 1995*). Dans un contexte d'interdépendance croissante des économies nationales et internationales, le niveau de concurrence et celui des échanges connaissent un développement exponentiel. Les groupes industriels ont tendance à se regrouper et à se développer de manière internationale et les technologies de pointe peuvent être exportées (Jessua, Labrousse & Vitry, 2001). Les grandes lignes de ce développement économique se retrouvent dans les autres pays industrialisés.

Le secteur tertiaire, qui comprend les sociétés de service va gonfler de manière spectaculaire : sa main d'œuvre passe de 28,6 % en 1930 à 37 % en 1954, à 64,3 % en 1990⁶ et à 73 % en 2001 ce qui est congruent avec une économie basée sur la consommation.

La redistribution des cartes géopolitiques après la Seconde Guerre mondiale ainsi que l'abandon progressif des échanges et relations de type « coloniale » dans la deuxième partie du XXe siècle ont amené de nouvelles relations internationales renforçant les échanges commerciaux et permettant la création de zones de libre-échange entre les états (création du Marché Commun⁷ en Europe et l'ALENA⁸ sur le continent américain). L'internationalisation des marchés est une des causes qui favorise de nouveaux besoins de formation et un intérêt accru pour les langues étrangères.

Ce nouveau paysage économique a des conséquences importantes pour la mobilité géographique des populations (déplacement d'un grand nombre vers les villes, travail des femmes). La situation économique durant les « Trente Glorieuses »⁹ a encouragé les ménages à développer une deuxième source de revenus et des moyens accrus de consommer. Au fur et à mesure, le marché, par le truchement d'un grand nombre de sociétés de services, prend en charge des activités jusqu'alors peu touchées par l'économie : les « prêts-à-manger », « prêt-à-porter », « clé en main », etc., envahissent la vie familiale, les loisirs, la santé, les relations, la culture, la sexualité, etc.

Dans cette mouvance, tout un marché axé sur le public « jeune » se développe. Non seulement des produits leur sont destinés exclusivement, mais ils possèdent de l'argent de poche¹⁰ (Barnet-Verzat & Wolf, 2001 : p.51) pour leurs propres dépenses. Ce phénomène représente un élément de changement très important dans la société contemporaine, aussi bien du point de vue l'économie que des rapports sociaux.

Le rythme exponentiel des innovations techniques transforme rapidement le milieu et les conditions de travail ainsi que les compétences requises. En conséquence, la nature des fonctions occupées par un individu, à l'intérieur de sa carrière est susceptible de changer substantiellement et plusieurs fois. D'autre part, du fait de l'évolution des conditions de transport et de communication, l'aire d'activité des entreprises s'élargit à l'échelle nationale et internationale, et la mobilité des travailleurs s'accroît.

L'accès aux nouvelles technologies apparaît peu à peu indispensable sur les marchés (économiques ou de l'emploi) que ce soit dans la maîtrise de leur utilisation ou leur accessibilité.

⁶ *Encyclopaedia Universalis*, vol. 7 : 319.

⁷ Communauté économique européenne, traité de Rome 1957.

⁸ ALENA : Accord de Libres Échanges Nord-Américains, conclu en janvier 1991 entre le Canada, les États-Unis et le Mexique.

⁹ Expression donnée par Jean FOURASTIER concernant la période 1945-1975.

¹⁰ BARNET-VERZAT, Ch. , WOLFF, J.Ch., « L'argent de poche versé aux jeunes : l'apprentissage de l'autonomie financière », *Revue Économie et Statistiques*, n°343, 2001-3, pp.51-72 « L'enquête Éducation 1992 révèle que, pour la France, les trois quarts des enfants scolarisés de 6 à 25 ans, reçoivent de l'argent de leurs parents pour un montant moyen de plus de 460 euros par bénéficiaire, qu'il s'agisse de versement régulier ou non. » p.51.

Pendant une trentaine d'années, les structures de l'économie de marché se développent, nationalement et internationalement, dans un climat extrêmement favorable. Ce modèle s'implante dans les sociétés occidentales.

Au milieu des années 1970, une première crise économique en secoue les fondements d'autant plus brutalement qu'elle se produit dans un climat d'expansion économique. Le climat de malaise et d'incertitude se renforce avec une deuxième crise pétrolière dans les années 1980, les chocs boursiers des années 1980 et 1990 et l'augmentation de l'interdépendance des milieux économiques (les stratégies multinationales des entreprises ou la crise des *subprimes* fin 2008). L'ensemble de ces éléments renforce l'effet de crise qui prend au fur et à mesure l'aspect d'un traumatisme à l'échelle mondiale (Heilbroner, 1986, p.116).

Les politiques tentent alors de protéger la consommation des ménages afin de maintenir la production des entreprises. Mais ces mesures sociales ne permettent pas d'inverser la dynamique de la crise économique qui perdure et la libéralisation des capitaux à la faveur de la mondialisation, dans les années 1980, renforce l'écart des richesses entre les populations, mais aussi entre les nations.

L'ensemble de ces phénomènes a pour conséquence de consolider, chez les individus, l'idée d'une grande interdépendance économique, dépassant aujourd'hui le niveau de l'État nation. Ainsi, la mondialisation, qui semblait au départ être un approfondissement des échanges internationaux est en définitive une nouvelle répartition des cartes de l'économie entre les territoires nationaux (voire internationaux). Les entreprises sont aujourd'hui liées, en priorité, aux flux massifs des capitaux. La tension entre la logique mondiale des flux de capitaux et la logique nationale des politiques augmente de plus en plus.

Les effets de ces phénomènes (expansion / récession économique de ces soixante-dix dernières années) ont provoqué des contradictions, autant pour les individus que pour les États-nations au niveau national ou international. En effet, il devient plus difficile pour les gouvernements de prévoir des politiques sociales qui puissent correspondre à des développements économiques sûrs. La logique qui consistait à repérer un secteur en croissance, dans lequel l'individu serait susceptible de s'insérer à l'avenir, n'est plus concevable à long terme. Cette réalité renforce l'inquiétude individuelle, face à un avenir qui reste obscur. La formation à l'École devient un enjeu majeur.

Malgré la crise, la consommation doit continuer de croître au risque de précipiter les nations dans une faillite généralisée. Pour pallier aux délocalisations, les pouvoirs publics continuent à développer les secteurs de pointe (recherches, technologies, formation), ce qui augmente la valeur économique de l'information. Le décalage entre l'offre et la demande, sur le marché du travail, provoque une augmentation des exigences (diplômes ou qualification plus élevés, salaires moindres) amplifiant par là, les attentes de la société envers l'École. Ce niveau de qualification « minimum » exigé par le monde du travail laisse de côté les individus qui n'arrivent pas à l'obtenir.

En parallèle, les jeunes qualifiés ne trouvent pas d'emploi correspondant à leur niveau de qualification. Dans ce contexte, on voit apparaître des politiques gouvernementales favorisant l'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi, cependant, « *Ces emplois précaires participent manifestement à la recomposition du marché du travail et à sa flexibilité, mais ils entretiennent aussi un niveau de vie parfois inférieur au seuil de pauvreté* » (Bezbakh, Gherardi, Colombani, 2000 :p.223).

Depuis les années 1980, le phénomène de la libéralisation et de la mondialisation des capitaux a développé de nouvelles pressions dans le domaine économique sur le monde politique et, par conséquent, sur la société. Au niveau national et international¹¹, des mouvements de protestation s'organisent et des réactions protectionnistes, conservatrices et individualistes se manifestent. L'accès universel à des médias qui représentent, souvent en direct et en continu ces événements, contribue à renforcer le sentiment de « crise » sociale dans l'ensemble de la population.

Cette influence réciproque des systèmes organisés (des parties entre elles ou de la partie avec le tout) *exige* une demande constante d'adaptation individuelle et collective. Les relations d'interdépendance entre les sphères politique, culturelle ou économique qui organisent les sociétés se sont multipliées et diversifiées au fur et à mesure que le capital prenait de l'importance, ayant pour effet de rendre leurs structures de plus en plus complexes. L'importance donnée à l'information et aux technologies de la communication augmente sensiblement ainsi que les attentes envers l'École.

1.1.1.2. Économie et École

Sachant de l'ordre politique mondial est directement lié à l'influence que représente la puissance économique des pays (États nation) et que le potentiel intellectuel constitue une variable qui participe à la valeur compétitive de ce dernier, l'École contribue à préparer le monde contemporain à ces nouvelles exigences. Il se trouve que les réformes qui ont transformé l'École depuis plus de cinquante ans ont touché l'institution dans sa structure profonde. Nous chercherons dans ce passage à dégager rapidement les étapes de cette transformation et à les comprendre à partir des influences politiques et économiques. Devant l'importance du sujet, seules seront proposées dans ce passage certaines étapes de ce réaménagement. Celles-ci ont été choisies non seulement pour leurs conséquences directes dans les relations entre les deux systèmes École / société, mais aussi en

¹¹cf. communiqué de presse AG/EF/393, ONU, du 02 10 2002 « *Au cours d'une réunion spéciale d'information, la Commission économique et financière a entendu ce matin une présentation de M. Joseph STIGLITZ, Professeur d'économie et de finance à l'Université Columbia, Lauréat du Prix Nobel d'économie en 2001 et ancien Économiste en chef de la Banque mondiale, sur le thème : "Développement durable : enseignements tirés de l'année dernière". Dans sa présentation, M. STIGLITZ a estimé que malgré les succès et les immenses bénéfices qu'elle avait générés dans certaines parties du monde, la mondialisation a eu des incidences souvent négatives sur les économies des pays en développement dont la vie des populations a été affectée par une paupérisation accélérée.* »

prenant en compte les influences politiques et économiques qui ont engagé le processus de transformation.

Les années d'après-guerre marquent une étape importante, puisque les politiques vont organiser l'École de manière à ce qu'elle puisse proposer au plus grand nombre une scolarité prolongée (Prost, 1997). Cette réorganisation de la durée de formation ne se fait pas seulement par un désir démocratique, mais aussi par le besoin économique, comme nous l'avons suggéré plus haut. L'afflux d'élèves exigera très vite une réorganisation de la structure interne de l'École : la réforme Berthoin du 6 janvier 1959 officialise l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. La réforme Capelle-Fouchet de 1963¹² réorganise le cycle collégial et la réforme Haby, en 1975, finit d'unifier les structures administratives (CEG et CES) et les structures pédagogiques en abolissant les filières. La structure globale du cursus se modifie petit à petit: les écoles primaires deviennent autonomes et l'accès au collège se généralise. Ces réformes ont des conséquences immédiates: la tâche de l'école primaire se réoriente, « *elle n'a plus la charge exclusive de préparer les élèves à la vie ; elle se contente de les préparer à la sixième* » (Prost, *op.cit.* p.75), tandis que la démocratisation de l'enseignement devient une priorité nationale et une réalité sociale. La conjonction des facteurs économiques, politiques et démographiques transforme l'École de façon radicale et, « *en quelques années, l'École de Jules Ferry s'efface* » (Prost, *op.cit.* : 80).

En parallèle, la courbe démographique, vers 1950, connaît une croissance importante et ce, jusque dans les années 1970. L'ensemble de ces facteurs, à la fois économiques, politiques et sociaux, associe leurs effets. Le taux de scolarisation dans le secondaire double entre 1945 et 1960, et passe de 20,5 % en 1945-46 à 45,7 % en 1959-60 (Robert, 1993 : p.30). Les écoles et les collèges se développent dans les villes, tandis qu'ils disparaissent des petits villages. Durant les années 1970, ce sont 2354 collèges qui sont construits. La société française de la deuxième moitié du XXe siècle, comme celles des pays industrialisés dans le monde, prend un tournant majeur pour l'éducation des jeunes qui ne fera que s'accroître au fil des ans. À partir des années 1980 il s'agit de « *conduire une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP et 80 % au niveau du baccalauréat* » (Rémond, 1992 :.20). Cependant, alors que les lois qui conditionnent un accès de 80 % des jeunes au baccalauréat demandent plus de locaux et de personnels, la crise économique et les influences libérales réduisent nettement le budget alloué à l'Éducation nationale¹³. Ces raisons débouchent sur des mesures qui sont prises dès 1983 pour répartir les responsabilités entre les communes (primaire), les départements (collèges), les régions (lycées) et l'État. Il s'agit de faire reculer les dépenses de l'État en investissement qui lui incombaient entièrement avant les lois de décentralisation.

¹² 3 août 1963, Réforme Capelle : organisation de deux cycles d'observation et d'orientation (6-5/4-3). Création des Collèges d'Enseignement Spécialisés et report du cycle d'orientation vers les enseignements techniques et professionnels à la fin de la 3^e.

¹³ Prost. À *op.cit.* : 211, tableau 13. Dépense en capital du budget de l'Éducation Nationale : 1975 : 15,9 milliards de francs, 1986 : 9,4 Milliards de Francs et 1991 : 3,5 Milliards de Francs.

La réorganisation de la structure du système scolaire en tranche d'âge - et non plus par sexe - (élémentaire : maternelles et primaire, secondaire : collèges et lycées, puis supérieur), ainsi que l'accès massif à un programme d'enseignement, allant jusqu'à 80 % d'accès au Bac en 1985, ont entraîné la mise en place, en l'espace de soixante ans, d'un nouveau modèle d'École (Charlot, 1987 ; Dubet, 2002). L'École s'est transformée parce que la société elle-même changeait profondément (Isambert-Jamati, 1970).

Les progrès de la technologie, les modifications des secteurs économiques et les nouveaux réseaux de production sont autant de nouvelles exigences à maîtriser pour les professionnels. Les fonctions, même parmi les moins qualifiantes, demandent d'autres compétences. Les pouvoirs politiques, en France comme partout ailleurs, doivent repenser le contenu des programmes scolaires à transmettre, puisque le savoir nécessaire à l'intégration sociale a changé. Les réformes successives depuis les années 1960¹⁴ vont réorganiser les filières de formation et les contenus des enseignements dans le système scolaire et universitaire. Ces transformations vont favoriser le développement de nouvelles méthodes d'apprentissage et le comportement des acteurs va devoir s'adapter. De cet ensemble émerge une nouvelle conception, à la fois collective et individuelle, accordée à sa fonction. Pour la première fois, la notion de « système scolaire » sert à désigner l'École (Lelièvre, 2000)¹⁵.

En moins de cinquante ans, les transformations rapides de la société ont été suivies par une réorganisation tout aussi rapide de l'École. Cependant, la récession économique, couplée à l'allongement de la scolarité et à la transformation des filières, etc., provoque une dévaluation des diplômes, ce qui va entamer la confiance des agents vis-à-vis de l'École. Elle devient, de plus en plus, un élément stratégique de réussite sociale. Cette situation entraîne une insatisfaction générale qui, selon Agnès Van Zanten (2000 :331), se reporte sur l'École : « *Alors que le début des années soixante avait vu surgir la préoccupation de répondre à des pénuries de qualifications par une planification des structures et des effectifs du système éducatif, l'accroissement du chômage des jeunes à partir des années soixante-dix va à la fois mettre l'école au banc des accusés et lui faire jouer un rôle de lutte contre les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes* ». La réorganisation des domaines de connaissances dans l'École durant les années soixante, qui marquait la généralisation de nouvelles disponibilités technologiques pour la société a été suivie, dans les années 1990 par des réformes concernant l'objectif à donner pour chacune des connaissances transmises, marquant par là les enjeux multiples accordés par les individus au système scolaire, enjeux répercutés par les institutions politiques et les réformes. L'utilisation de la notion de compétence s'est généralisée, marquant de cette manière une exigence accrue en ce

¹⁴ 1959 Réforme BERTHOIN « Prolongation par ordonnance de la scolarité obligatoire à 16 ans », 17 août création de la licence de sciences économique distincte de celle du Droit, etc.

1968 (29 juillet) : introduction des mathématiques modernes en 6^e 5^e ; (9 octobre) Programme de 6^e sans latin. ; 2000, 23 nov.) ; introduction du B2i à l'école et au collège ; 2010 : réforme des lycées, etc.

¹⁵ Le terme figure pour la première fois dans un texte législatif en bonne et due forme dans la loi Haby de 1975 (Lelièvre, op.cit : 545-552).

qui concerne la performance de la formation, notion directement en lien avec l'employabilité (Banadusi, dans Van Zanten, 2008 : 75). Partant du fait que chaque domaine de connaissances correspond à des compétences (transversales et disciplinaires), les acteurs du système scolaire repèrent les connaissances à intégrer et à mobiliser afin d'optimiser les savoirs appliqués dans la société¹⁶.

Alors que le programme des connaissances scolaires semblait, au départ, réduit à un ensemble de matières de base, nécessaires à l'alphabétisation de la population, la prise en compte de l'École de masse et les enjeux représentés par « l'économie du savoir » ont provoqué une remise en question du contenu, de l'utilité et de la validité des connaissances. Elles deviennent, parfois, à court terme, relatives et n'intègrent le cursus scolaire qu'en fonction de leur utilité sociale (Nadin, 1997). Dans ce contexte économique, la notion de compétence diffusée au départ dans les milieux de recherches en éducation avant d'être reprise dans le monde du travail comme une référence normative s'installe au fur et à mesure dans le système scolaire. Comme l'indique François Ropé (dans Van Zanten, 2000 : 164), « *l'usage inflationniste de la notion de compétence est fortement associé aux notions de performance et d'efficacité dans la sphère éducative et dans celle du travail. Elle tend à se substituer ou se juxtaposer à celle de savoirs et connaissances dans la sphère éducative ou à celle de qualification dans la sphère du travail* ». La notion de compétence représente aujourd'hui un outil de contrôle, entre les connaissances transmises à l'École et le savoir-faire professionnel, en fonction des objectifs requis par le contexte. Issues des pédagogies par objectifs, les notions de compétence associée à celle de performance se sont généralisées dans les programmes scolaires à partir de la loi Jospin en 1989. Ces notions représentent aujourd'hui des références essentielles pour les enseignants, mais aussi, en amont pour les I.G.E.N¹⁷ qui sont responsables de l'évaluation et de l'adaptation des programmes, et, en aval, pour les milieux professionnels qui peuvent contrôler le savoir requis dans un contexte précis. Le savoir-faire devient ainsi un concept clé dans l'École. Des livrets scolaires décomposant les acquis disciplinaires ou transversaux sont distribués à l'école primaire, puis installés au secondaire et au lycée.

Des évaluations annuelles nationales sont réalisées depuis 1992¹⁸ pour mesurer les connaissances acquises. Cette nouvelle approche s'est transposée dans le milieu du travail, qui distingue le diplôme de la compétence requise, « *considérée comme des propriétés instables, sans cesse soumises à objectivation et à validation dans l'entreprise, contrairement aux diplômes qui*

¹⁶ RAYNAL, F. et RIEUNER, (1997 : 77) « Darvogne et Noyé rappellent que “le révélateur de la compétence, c'est le résultat obtenu dans le travail [et que] c'est au mur terminé que l'on voit la compétence du maçon.”

¹⁷ I.G.E.N : Inspecteur Généraux de l'Éducation Nationale.

¹⁸ C'est en 1992 que la Charte des programmes, publiée par le C.N.P (Conseil National des Programmes), créé en 1989, publie un texte officiel qui regroupe des principes directeurs selon lesquels les contenus d'enseignement de primaire au lycée doivent être redéfinis. “Le programme ne doit pas être un empilement de connaissances incompatibles par son ampleur avec la faculté des élèves. Il doit à chaque niveau, faire la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition de savoirs et de savoir-faire correspondants. Le programme définit explicitement les compétences terminales exigibles en fin d'année, de cycle ou de formation et y associe les modalités d'évaluation correspondante.”

créditent une qualification acquise une fois pour toutes » (Ropé, dans Van Zanten, 2000 : 66). Dans cette dynamique, les enjeux relatifs aux savoirs étant directement reliés aux connaissances transmises ou à transmettre, deviennent plus sensibles. En établissant des relations directes entre l'intégration d'une connaissance et son application à partir de savoir-faire, le concept de compétence monopolise et oriente l'ensemble du système scolaire autour de l'utilité de ces connaissances à intégrer par l'intermédiaire de leur efficacité à court terme.

Ainsi, les théories de la reproduction qui expliquait les inégalités par la classe d'origine de l'individu (Bourdieu & Passeron, 1974 ; Bernstein, 2000) sont renforcées par un système scolaire qui devient petit à petit le principal appareil de distribution sociale. Dans une société dont l'axe principal est orienté autour de l'innovation technique, la relation des individus aux savoirs et le choix des connaissances à transmettre deviennent stratégiques, en particulier dans une conjoncture de récession économique. Alors que les supports de connaissances passaient autrefois exclusivement par les livres et les feuilles de papier, les supports de transmission culturels se sont multipliés (Nadin, 1997). Se profile alors le défi, pour les pouvoirs publics, de l'accès démocratique aux savoirs, comme celui de la mise en place des processus d'acquisition, nécessitant de plus en plus de moyens budgétaires et professionnels. Le système éducatif devient en quelques décennies un « super système » ; les budgets doivent suivre : l'Éducation Nationale représente aujourd'hui le premier budget de l'État et emploie environ 1.341.200 personnes¹⁹.

Bien que le modèle éducatif paraisse a posteriori immuable, la société contemporaine a reconsidéré à la fois le contenu et sa méthode de transmission « à la logique de restitution » se substitue peu à peu « une logique de la compréhension ». On souhaite que le travail du savoir par les élèves se traduise dans les signes tangibles de « compréhension », dépassant les traits de surface et la correspondance formelle de la restitution. Le « copier-déchiffrer » sera considéré comme dépassé, ou insuffisant. Il va falloir désormais « rédiger-comprendre ». À son tour, la « compréhension » doit avoir comme conséquence (et comme signal) la capacité d'innover, de traduire sous sa propre responsabilité les connaissances acquises dans les conditions nouvelles, de forger et de manifester son « autonomie ». La première conséquence de cette inflexion est un profond changement de nature des exigences formulées à l'égard des élèves. Il ne suffit plus de savoir reproduire une technique, de résoudre un exercice : il faut « comprendre » leur « sens », faire preuve d'imagination, innover » (Johsua, 1999 :116). Devant l'augmentation incessante des enjeux liés à la réussite scolaire, les parents renforcent des stratégies propices à la réussite de leurs enfants auxquelles des établissements scolaires répondent parfois, en offrant des options « gagnantes ». Bien que l'Éducation nationale tente de remédier à la généralisation du phénomène, le classement des lycées et des universités en fonction du quota de réussite des élèves est rendu public depuis 1985.

¹⁹ Source INSEE, 2002-2003.

En parallèle, de nouvelles formes de précarité voient le jour pour ceux qui ne réussissent pas à obtenir une qualification, devenue essentielle à l'intégration professionnelle. Certains jeunes doivent aller compléter une formation à l'étranger pour la rendre attrayante, possibilité ne restant accessible qu'à une minorité.

Devant les fédérations des États-nations, ces derniers uniformisent les cursus et la validité des diplômes nationaux, en particulier depuis la fin des années 1993²⁰ pour l'Union européenne. L'économie de marché ne repose pas seulement sur la circulation des capitaux, mais aussi sur la rapidité de transmission des connaissances. Permettre à tous les jeunes d'accéder à une formation a, pour les gouvernements, des implications d'un point de vue budgétaire *et* humain ; *et pour l'École* la nécessité d'une adaptation permanente pour conserver sa validité et prouver son utilité sociale. Enfin, en 2000, l'introduction dans l'OCDE de la variable « niveau de formation », rendant un classement annuel des États-nations par niveau de richesse, renforce le processus d'efficacité et de rendement relatif aux objectifs de la société envers l'École au niveau international. Enfin, l'École ne suffit plus pour valider la formation. Celle-ci est fréquemment complétée sinon renouvelée sur le lieu de travail. Les individus prennent, en conséquence, plus de temps pour se former, les cursus sont plus longs²¹ et les jeunes deviennent autonomes de plus en plus tard.

1.1.1.3. Individus et société

Les transformations économiques et les avancées technologiques évoquées plus haut ont provoqué de nouveaux comportements et habitudes de vie. Ces transformations ont pour origine plusieurs facteurs dont les effets conjugués ont impliqué des changements culturels dans la société. Bien que le sujet soit vaste, nous avons choisi de mettre l'accent sur trois facteurs d'influence qui seront brièvement énoncés : l'expansion économique que nous avons détaillée dans la première partie ; l'augmentation de la courbe démographique et des flux migratoires dans les sociétés industrielles et l'expansion du réseau de communication et d'information, ces trois éléments transformant ainsi les rapports des individus au monde.

Comme nous l'avons déjà évoqué, la période d'expansion économique permet aux familles de trouver une certaine sécurité financière qui favorise la natalité. Ces modifications entraînent

²⁰ Sources : www.info-europe.fr "L'Europe de la formation professionnelle repose sur un principe fondamental: un diplôme professionnel obtenu dans un État membre doit permettre l'exercice de cette profession dans un autre État membre. Cependant, plusieurs cas de figure se présentent selon que la profession est réglementée ou non. En réponse à l'ampleur des changements socio-économiques actuels, l'UE oriente son action autour de deux thèmes principaux: la formation tout au long de la vie et la société de l'information." Les fiches d'information sur l'Europe.

²¹ cf. ESTRADÉ, M.A et MINNI, C. (1996). Revue *INSEE Première*, n° 488, sept "La Hausse du niveau de formation : la durée des études a doublé en 50 ans", "En 1995 23 % des jeunes de 25 à 34 ans possèdent un diplôme supérieur, ils n'étaient que 3 % après la guerre [...]. Entre 1945 et 1955, la profession des indépendants et des non qualifiés représentait près de 6 premiers emplois sur 10. Entre 1983 et 1992, elles représentent moins de 3 premiers emplois sur 10".

l'adoption de nombreuses de lois sociales²² : allongement des congés payés, mise en place de la sécurité sociale, etc. ; les services de protection infantile se développent, la mortalité des nourrissons diminue fortement, etc. Cette période marque le début de la politique de l'accès massif à l'École, de l'ouverture des classes de maternelles et de l'allongement de la scolarité obligatoire.

La prise de conscience des événements historiques, comme l'holocauste, la guerre du Viêt Nam ou la guerre d'Algérie, entre autres, provoquent un courant idéologique important (aidé par la pénétration de la télévision dans les foyers) en faveur des populations asservies politiquement ou culturellement. Ces situations politiques provoquent aussi des flux migratoires importants vers les pays industrialisés. Le respect des Droits de l'Homme ainsi que la protection des cultures minoritaires devient un sujet qui prend place dans les débats publics et dont la diffusion est soutenue par les réseaux de communication qui deviennent de plus en plus organisés. La mise en place, après la guerre, de certains organismes internationaux comme l'O.N.U et le développement des associations humanitaires prennent de plus en plus compte la protection des enfants et des femmes; en parallèle, tout un mouvement lié à l'identité des minorités, par exemple à travers la prise en compte des langues régionales, se développe petit à petit en réaction à l'uniformisation du marché culturel des années 1970.

Les transformations majeures dans la structure économique impliquent de nouvelles habitudes de travail (rythme ; durée ; congés, etc.). Cette situation permet au marché du loisir de s'organiser, le niveau de vie des foyers ayant fortement augmenté. La culture devient une activité industrielle et réserve une part à chaque tranche d'âge²³ : « le bébé », « le jeune », « l'adolescent », « l'adulte », « la personne âgée ». Se développe une culture du « temps libre » incitant chacun à « prendre du temps pour soi ». Dans cette dynamique des produits commerciaux de loisir vont se répandre sur le marché. L'autonomie financière des jeunes offerte par la généralisation de l'argent de poche (Barnet-Verzat & Wolf, opus.cit) leur assure l'accès à leurs propres produits culturels (contrairement à l'allongement de l'accès à l'autonomie financière).

L'ensemble de ces facteurs, à la fois économiques, démographiques et idéologiques repositionne les valeurs morales. Les événements politiques de mai 1968 finiront de marquer certaines valeurs, qui seront largement diffusées dans les médias. Ces nouvelles habitudes s'intègrent petit à petit dans les mœurs, et certaines de ces pratiques sont aujourd'hui institutionnalisées et légiférées, par exemple les conditions d'union de fait.

²² Mouvement syndical qui avait débuté avec Léon Blum et le Front Populaire en 1936.

²³ HEILBRONER, R.L, op.cit,p.112 « *Un autre problème requiert encore notre attention [...] Il nous ramène à la question de l'empreinte qu'imprime le régime du capital sur la « marchandification » de la vie- la recherche systématique des divers aspects de la vie quotidienne qui peuvent être englobées dans le circuit M-C-M'. Cet aspect capitaliste a été tellement décrit et déploré qu'il ne semble guère ajouter quoi que ce soit aux nombreuses critiques dont il a fait l'objet.* ».

La crise économique a renforcé certains de ces comportements, comme le travail des femmes²⁴ qui, en dehors de l'aspect idéologique qu'il représente, est devenu obligatoire à cause des difficultés économiques et / ou familiales (les familles monoparentales françaises représenteraient 64 %). Un nouveau modèle familial émerge petit à petit dans lequel la transmission éducative se fait par de nouveaux réseaux : familles éclatées, réduites, travail des deux parents. Transmission générationnelle de moins en moins assurée par les aînés, transmission des valeurs et des comportements par des milieux sociaux diversifiés (crèches, colonies de vacances), relâchement du tissu social dû à la mobilité géographique des populations qui assurait la solidarité communautaire.

Outre le modèle de la famille souche, c'est aussi le mode de vie de chacune des tranches d'âge qui s'est transformé. Pendant que les aînés profitent de leur retraite et que les parents travaillent, les enfants composent leur identité de manière hétérogène, en puisant leurs modèles à la fois auprès de leur entourage, mais aussi dans le monde médiatique qui les soumet aux impératifs de la concurrence et leur présente des comportements stéréotypés (Lahire, 2004 : 497-556). La construction identitaire est ainsi complètement bouleversée dans la société où les enfants ne s'initient plus « *à la vie et aux règles de la communauté en observant la vie des gens qui y vivaient* » (Pooper & Condry, 1994 :55) de façon directe, mais en captant certaines de ces attitudes sur ceux qu'ils observent dans les médias et dans les messages diffusés par la publicité.

Enfin, la récession économique mondiale et certains événements politiques majeurs ont renforcé les flux de populations immigrantes. Les chocs culturels sont visibles, malgré les programmes d'insertion, la médiatisation des cultures immigrantes ou le développement de certaines associations de terrain. La proximité de certaines populations multiethniques dans les banlieues, ayant la plupart du temps des revenus modestes, provoque des mouvements conservateurs et des réactions d'incompréhension, voire de violence.

Nous souhaitons à présent réfléchir sur les implications que ces habitudes culturelles ont impliquées pour l'École.

1.1.1.4. Société et École

Ces nouveaux modes de vie ont rejailli en particulier dans la classe des « enfants » et des « jeunes », distinction distribuée sur le plan économique, social et culturel. Ces trois domaines ont bien sûr influencé le système scolaire dans les relations qu'elle entretient avec l'ensemble de la société.

²⁴ CASTELLS, M, *op.cit.*, « Dans les pays de l'OCDE, le taux moyen de participation des femmes à la population active a fortement augmenté entre 1973 et 1993, passant de 48,3% à 61,6%... » p.197.

Dans son livre *Éducation, société et politique* (op.cit :13-20), Antoine Prost détaille l'ensemble des événements qui ont participé à l'évolution de l'École, en soulignant que « *L'évolution des sentiments (envers les enfants) ne se laisse pourtant pas réduire à cette mutation économique et démographique. Il s'agit d'abord, en effet, d'un retournement de la psychologie collective : tandis qu'on reconnaît à l'enfant une existence spécifique positive, il devient l'objet d'un intense investissement affectif de la part de ses parents [...] Aux anciennes normes de comportement, morales et religieuses, se substituent de nouvelles, psychologiques ou médicales, avec, par exemple, l'idée de maturation affective "normale", comme peut l'être la croissance du poids et de la taille* ». L'enfance est reconnue, de façon unanime, comme une période particulière dans le développement de l'être humain. C'est dans ce climat favorable que les écoles maternelles françaises réservées au départ aux enfants issus des classes populaires prennent très vite de l'ampleur²⁵, et « *la famille "niche" y retrouve avec satisfaction un climat épanouissant identique à celui qu'elle essaie de susciter en son sein* » (Rayou dans Derouet, 2000 : 245-272)²⁶.

Privé d'un statut jusqu'alors, l'enfant est passé au statut d'« enfant-roi » dans les années soixante. L'aboutissement symbolique de ce processus de légitimation de l'identité « enfant » s'est concrétisé par la convention de l'ONU²⁷ qui contraint les États signataires à un contrôle international en 1989. Par ce traité, l'enfant reçoit un statut juridique et donc une reconnaissance internationale. Pourtant, il faut souligner que cette lente appropriation du territoire social n'a pas été organisée par les intéressés eux-mêmes, ce qui signifie que la conscience collective des individus s'est transformée développant une forme de « puérocentrisme », dans laquelle les modèles de relation des adultes envers les enfants ont complètement évolué.

Amorcé avant la Deuxième Guerre avec le mouvement de l'École Nouvelle, en Europe et aux États-Unis, l'acte éducatif poursuit sa transformation au point de ne plus rien avoir de commun avec celui des premières écoles républicaines. La fonction « pédagogique » qui prend en compte l'édification progressive de l'enfant « acteur » et qui le place ainsi « au cœur de l'École » remodèle l'acte éducatif en tenant compte des motivations propres de l'élève qui n'est plus considéré comme un acteur passif : « *Le point essentiel n'est pas éducation nouvelle contre éducation traditionnelle, mais bien l'encouragement donné à tout ce qui, sous quelque forme que ce soit, est digne du nom éducation. Ce que nous voulons c'est l'éducation sans épithète l'éducation pure et simple, et nous ne pourrions réaliser des projets surs et rapides que si nous nous appliquons à rechercher au juste ce qu'est l'éducation et quelles sont les conditions à remplir pour qu'elle soit une réalité, non une épithète ou un slogan. C'est pour cela que j'ai voulu insister sur le besoin actuel d'une valable philosophie de l'expérience.* » (Dewey, cité dans Encyclopédie de la sociologie, 1975 : 186)

²⁵ cf. Prost, A, op. cit, p. 159, Tableau 8, le taux de scolarisation à l'âge de 3 ans passe de 32,2 % en 1958/59 à 93,7 % en 1985/86

²⁶ Rayou, P. « *L'enfant au centre. Un lieu commun "pédagogiquement correct"* », dans Derouet, op.cit

²⁷ Convention Internationale des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989.

En repositionnant l'enfant, la société organise autour de lui un réseau de nouvelles relations : on parle d'équipe pédagogique, de réseau d'aide, etc. Ces nouveaux types de rapports se traduisent aujourd'hui par une ouverture de plus en plus importante de l'École au monde extérieur. Les parents ne sont plus les seuls responsables de l'éducation et des spécialistes participent à son « épanouissement et à sa réussite », sans compter les collectivités locales et territoriales qui ont pour devoir d'organiser des espaces publics leur étant spécialement réservés. Outre le fait d'institutionnaliser les relations qui unissent l'École au monde social, en laissant celle-ci trouver dans les ressources de la société le moyen d'intégrer les enfants, c'est aussi une manière de concrétiser l'assimilation des pratiques scolaires avec un engagement actif dans la cité (par exemple les conseils municipaux pour enfants) et d'éviter une fracture sociale et culturelle importante entre générations.

Du point de vue de la culture, la distance entre l'École et la société devient sensible malgré l'adaptation des agents et du système scolaire avec les programmes d'instructions (cours sur la BD, le cinéma, etc.) et donne à la culture « classique » un air encore plus désuet²⁸. Le groupe social que constituent les « enfants » et les « adolescents » laisse plus longtemps l'enfant dans un environnement dénué de responsabilités. En contrepartie, les difficultés économiques ne permettent pas aux jeunes d'arriver facilement à l'autonomie. Cette situation provoque aussi des transformations du point de vue des rapports avec l'autorité, à la fois dans les familles, mais aussi, auprès des acteurs scolaires. Devant cette réalité contradictoire, les politiques scolaires cherchent des solutions pour rester fidèles aux valeurs républicaines, souvent idéalisées par les individus²⁹. Les pouvoirs publics mettent en place les politiques de « discrimination positive » (contrats précaires à durée limitée pour les chômeurs, création des Zones d'Éducation Prioritaires³⁰(ZEP) dans les quartiers défavorisés). Ces politiques scolaires prennent en compte, de manière officielle les inégalités économiques et les différences culturelles que vivent les enfants au sein de la société, mais tendent malheureusement à renforcer l'impression de ghetto vécu par ces jeunes et à développer des stratégies d'établissement ou d'acteurs.

Ainsi, bien que l'École reste un lieu relativement protégé, elle accueille une réalité parfois difficile ou violente que représentent les inégalités sociales, les handicaps physiques, intellectuels ou affectifs. Cette réalité est souvent évitée ou confuse dans les politiques éducatives et alimente parfois l'image d'une École qui manque à ses devoirs.

²⁸ Tisseron, Serge. « Coraline, l'enfance sans repère » dans *Cerveau et Psycho*, 2009, (35), pp.12-14 « Une récente étude de l'université de Berkeley a d'ailleurs révélé que les jeunes n'attendent plus grand-chose des adultes en terme d'apprentissages. Ils sont même enclins à penser que leurs camarades sont mieux placés que leurs géniteurs. »

²⁹ « La Démocratisation n'appartient pas au vocabulaire des fondateurs de l'école républicaine....C'est que leurs objectifs n'étaient nullement de remédier aux inégalités sociales.[.]L'école primaire républicaine affiche donc la volonté de ne pas modifier la position sociale de ceux qu'elle instruit. » PROST. A., 1997, p. 47

³⁰ 1er juillet 1981

Le phénomène de construction de l'identité « Enfant » s'est fait à partir d'idéaux, partagés par des individus regroupés autour de « la cause des enfants » à partir desquels des changements sans précédent ont pu avoir lieu. Cette identité exerce désormais une action spécifique dans le monde des adultes. Ce phénomène a eu pour effet d'affecter sensiblement les fonctions, les relations et la pédagogie dans l'École qui se sont à la fois diversifiées, spécialisées et complexifiées, car il se trouve que c'est précisément l'École qui accueille les enfants. L'École se trouve ainsi aux prises avec les deux éléments suivants : d'une part, le fait que la construction identitaire de l'enfant soit influencée par un modèle qui entre en concurrence avec celui du système éducatif et d'autre part le fait que le système éducatif doive composer fortement avec les impératifs des systèmes sociaux et économiques. Aux prises avec cette réalité, l'École doit à la fois s'adapter à ces influences tout en conservant une relative autonomie afin de continuer à transmettre un savoir commun.

Conclusion

Le système éducatif, pris dans sa globalité, se retrouve face à de nombreuses questions. Comment adapter au plus juste les programmes et la formation dans une société soumise à des changements importants et constants ? Comment conserver l'intérêt des élèves dans une société d'abondance et de consommation immédiate ? Comment permettre l'égalité des chances dans une École ouverte au plus grand nombre ? Comment assurer à tous les élèves un cursus permettant l'insertion professionnelle dans un contexte économique défavorable ? Comment gérer, dans sa globalité, un système décentralisé ? Quels sont les savoirs qui serviront à l'École de demain ?

Les changements profonds dans la culture et dans les modes d'intégration sociale émergent aujourd'hui sous la forme de nouveaux modes de vie et de mentalités, ainsi que de nouveaux apprentissages. Directement concernés par ces transformations, les responsables politiques de l'éducation cherchent à adapter, au cours de leurs mandats, le fonctionnement de l'École à ces changements. Ces derniers, pour des raisons diverses, prennent du temps et, lorsque surgit le projet d'une réforme les réactions sont souvent vives et provoquent des crises sociales importantes. Comme le souligne A. Prost (op.cit. :130) lorsqu'il décrit la crise politique de mai 1968, « *Ici prend place une ultime remarque : en définitive, le social commande le politique, le mouvement social est plus fort que la volonté gouvernementale* ». Il est certain que cette « réalité sociale » fait intervenir de nombreux facteurs qui ne sont pas uniquement d'ordre scolaire. Les relations entre l'École et la société sont devenues très complexes ce qui rend la tâche éducative particulièrement difficile. Cela signifierait que la « crise » de l'École fait intervenir un ensemble de caractéristiques qui n'appartiennent pas, dans leur totalité, au domaine scolaire. Cet état de fait se traduit par des contradictions qui perturbent l'ensemble du système. Nous nous proposons dans la suite de ce travail de présenter quelques travaux de recherches qui ont été conduits sur le problème de la crise de l'École.

1.1.2. Différents points de vue de spécialistes à propos de la crise

Depuis les années 1970, les recherches conduites par différentes disciplines (sociologie, sciences de l'éducation, psychologie, etc.) ont observé la crise en travaillant sur certains effets émergents, signe du phénomène. Depuis les années 2000, les travaux de synthèse concernant les aspects qui ont contribué à transformer l'École permettent de porter un regard rétrospectif sur l'ensemble des mutations (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999, 2006). La présentation des travaux de recherche qui suit ne se veut pas exhaustive, mais plutôt une mise en lumière de différentes avenues empruntées par les chercheurs, l'aspect de « crise de l'École » représentant une source de questionnement et d'intérêt dans plusieurs disciplines. L'exposition rapide de certains travaux conduira à conceptualiser par la suite, le phénomène de crise de l'École.

1.1.2.1. Des recherches centrées sur les divers modèles démocratiques

Pour certains sociologues, la crise provient de l'affaiblissement de la place de l'institution. En effet, depuis les origines de cette discipline (Durkheim, 1922), l'École se définit en tant que telle, car elle est une autorité insérée dans l'organisation politique et juridique de l'État et de ce fait, en porte les valeurs en plus d'être « *une organisation composée d'un corps de professionnels qui détiennent, en lien avec leurs fonctions, une autorité légale sur un groupe d'individus ou sur la société tout entière* » (d'après Weber, Lexique de sociologie : 160). Or, l'École dans la contribution à l'aspect éducatif du citoyen aurait moins d'influence et d'efficacité dans la société contemporaine qu'à ses origines républicaines. Ainsi, « *le sentiment "de fin de société" est particulièrement fréquent dans les débats scolaires où il n'est pas rare que la crise de l'école soit purement et simplement perçue comme la fin de la nation, de la culture et de la société* » (Dubet, 2009 : 94).

Une des raisons de cet affaiblissement serait, pour certains chercheurs, liée au modèle démocratique (Boudon, Bulle, Cherkaoui, 2001). En effet, les démocraties prendraient des formes différentes et les notions de justice ou de liberté ne seraient pas interprétées de la même façon en fonction des différents types de sociétés démocratiques. D'après Boudon et coll. (2001 : 37) « *Si elles [les types de démocraties] ont en commun des principes fondamentaux, la place qu'occupe chacune dans l'économie générale des sociétés, l'autonomie respective dont chacun bénéficie, interdit en revanche tout projet utopique qui consiste à les déduire d'une même axiomatique.* » De ce fait, les politiques scolaires visant l'égalité des chances ou encore celles des programmes d'éducation compensatoire seraient développées de manière sensiblement différente suivant le type de démocratie en place, ce qui engendrerait des écarts notables entre des modèles d'École. Certains de ces programmes scolaires seraient en relation plus ou moins forte avec des politiques scolaires reliées à un modèle de société libérale³¹. L'inflexion apportée par des éléments inhérents au

³¹ Les contradictions de la "démocratisation" scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n °149, septembre 2003

système politique qui composent les démocraties engagerait des modèles d'Écoles différents. Ainsi, les politiques scolaires auraient amené petit à petit des transformations au dispositif institutionnel, aujourd'hui devenu inefficace, créant, à contre-courant, des stratégies de marché et des stratégies d'acteurs nourrissant des intérêts uniques (Terrail, 2005)

D'autres sociologues relèvent que le problème fondamental vient de l'affaiblissement de certaines valeurs dans la société : la pluralité des valeurs dans la société contemporaine provoquerait un affaiblissement de l'autorité de l'État et un morcellement de la collectivité. Cette autorité représentait une source qui transcendait les individus vers un idéal commun. Or, les institutions et plus particulièrement l'École sont fondées autour de principes qui contribuent à transmettre ces valeurs communes en suivant le respect de l'autorité. Les conséquences de cet affaiblissement des valeurs touchent les institutions et en particulier l'École : les individus reconnaissent moins cette institution comme une instance à respecter. Le sociologue François Dubet (2002 ; 2008 ; 2009) analyse ces difficultés traversées par l'école contemporaine comme provenant des transformations dans le processus de socialisation des individus. Ces derniers ne seraient plus aujourd'hui socialisés exclusivement par l'École, ce qui engendrerait une modification du programme de socialisation et des références à des valeurs plurielles. En effet, l'ensemble des pratiques scolaires définies dans la théorie de la forme scolaire (Vincent & Lahire & Le Thin, 1994) se présente comme une forme de relations sociales. Or cette forme est complémentaire des autres formes de sociabilité et définit « l'école comme mode de socialisation spécifique en même temps qu'elle transmet des savoirs, des connaissances. »³²

Ces recherches mettent en évidence les relations intimes établies entre l'École et la société. L'organisation de l'institution scolaire serait ainsi déterminée par des modèles politiques dont le contenu orienterait la programmation prévue par l'École. D'un autre côté, les normes et contraintes de l'institution scolaire fixeraient des modèles de sociabilité collective qui seraient engagés dans la société et dont les modifications perturberaient le fonctionnement institutionnel.

Cette manière d'aborder le problème de la mutation de l'École renvoie à deux aspects fondamentaux qui sont l'observation macrosociologique ou, à l'inverse, l'observation microsociologique. Au-delà des polémiques qui ont été émises sur ces deux courants de recherche, on peut se poser la question du degré d'influence de ces modèles programmés par les institutions au niveau de la conduite des acteurs. D'autre part, si le rapport entre le modèle institutionnel et la conduite des acteurs est très solide, comment peut-on alors imaginer que l'institution se transforme ?

³² Cité dans le livre de René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou (2000) *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*, p.16.

1.1.2.2. Des recherches centrées sur les programmes

L'affaiblissement de l'institution dans une société qui se transforme très rapidement est une réalité à laquelle les politiques scolaires ont répondu par de nombreuses réformes. Ces politiques, en touchant au système de l'orientation et des filières, comme au contenu des programmes de matières, seraient une des sources de cet affaiblissement.

Les modifications de la structure même de l'École engagées depuis plus de cinquante ans ainsi que celles des contenus de matières enseignées ont permis cette transformation radicale de l'École. Comme nous avons pu le souligner dans la première partie (Jamati, 1970, 1990 ; Prost, 1997), les adaptations successives du système scolaire ont représenté des bouleversements importants. Les travaux de certains chercheurs se sont concentrés sur l'analyse des politiques scolaires. Outre les transformations du système, ce sont aussi les modalités qui établissent ces réformes qui représentent une source de tension. Les différents relais de pouvoir de concertation et de pouvoir de décision qui structurent le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) laissent place à des zones d'influence entre le secteur administratif et le secteur politique (Joutard & Thélot, 1999 ; Van Zanten, 2004).

Ces transformations successives du système scolaire ont abouti à la création d'une organisation très complexe nécessitant le soutien de certaines instances de concertation permettant de donner leurs expertises face aux changements sociaux en lien avec les politiques scolaires (Haut Conseil de l'évaluation de l'école (2000-2005) ; Haut Conseil de l'Éducation (2005) ; Observatoire National de la Sécurité et de l'Accessibilité des Établissements d'Enseignement (1996) ; observatoire national de l'Éducation à l'environnement pour un Développement Durable (2004), etc.). Cependant, leur pouvoir reste secondaire devant les pressions sociales ou les volontés politiques (Tanguy, 1995).

Pour réduire les coûts de la superstructure et alléger le système, le MEN a engagé une politique de décentralisation qui laisse aux instances locales des pouvoirs décisionnels qu'ils ne possédaient pas auparavant (Charte de la déconcentration en 1992 ; loi sur l'aménagement et le développement du territoire (1992)). Cette organisation apporte une nouvelle perspective en ce qui concerne la répartition de l'École sur le territoire ainsi que la manière dont les politiques d'aide sont engagées par les collectivités territoriales. Cet état de fait accentue l'influence au niveau local cherchant à séduire les électeurs (Derouet, 2000 : 125-144), renforçant ainsi les stratégies d'acteurs, source de conflits.

Enfin, ces nombreuses réformes ont amené les politiques scolaires à établir des programmes d'évaluation par niveau et sur l'ensemble du territoire national. L'organisation de ces évaluations pose dès le départ, des difficultés de coordination et de cohérence, ne serait-ce que dans la neutralité des pratiques d'évaluation (à la base). D'autre part, les ressources qu'elles peuvent constituer pour rationaliser l'action éducative ne sont pas utilisées par les instances administratives qui limitent

leur emploi à des comptes-rendus statistiques. Ces évaluations nationales ne sont pas bien accueillies auprès des enseignants qui n'en perçoivent pas l'utilité réelle. Enfin celles-ci ne sont pas toujours comprises par les parents (Merle, 1998 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2006). Depuis une dizaine d'années, on assiste à des évaluations engagées par diverses instances internationales comme l'OCDE ou l'Europe. Les conséquences de ces politiques ont tendance à renforcer les enjeux concernant l'École ainsi qu'à accélérer certaines réformes.

Ce caractère complexe entre la dimension politique et l'École engendre des difficultés et renforce l'idée que cette institution, créée pour accueillir tous les élèves, n'est en réalité pas celle qui était attendue, les conditions économiques renforçant les différences dans l'efficacité de la formation et des diplômes (Terrail, 2005). Jacques Marseille, cité par Alain Caillé (2006 :17) souligne ainsi qu'« *À l'arrivée, les résultats du système ne sont pas brillants. Selon l'historien Jacques Marseille, "38 % seulement d'une classe d'âge en France obtient un diplôme permettant d'espérer l'accès à un 'bon' emploi, contre 80 % en Nouvelle-Zélande et en Suède, 73 % en Finlande, 70 % en Pologne et en Hongrie"* (Marseille, 2006 : 62). La question se pose alors de la culture et du lien entre l'École et le parcours suivi par l'élève.

Ces travaux mettent en évidence l'existence de réseaux d'autorité entre le système politique de la société et l'administration de l'École, réseaux qui seraient développés par les acteurs et par la distribution du pouvoir (politique et économique). La mise en évidence de certains aspects d'influences, d'attentes et de ressources allouées aux acteurs par le biais de leur position sociale permet de faire émerger le désordre scolaire comme étant la résultante de conflits d'intérêts et de luttes d'influences. Mais cette question limite aussi à ne penser la crise de l'École qu'en fonction d'une observation autour des concepts de contrainte et de ressource.

1.1.2.3. Des recherches centrées sur la culture et l'École

L'approche de la crise scolaire à partir du point de vue de la culture a donné lieu à de très nombreux travaux dont certains ont marqué les Sciences de l'éducation. Il est bien évident que quelques lignes ne permettront pas de rendre compte de l'importance de ceux-ci. Néanmoins, nous allons chercher à souligner les facteurs qui ont mis en évidence "les cultures", celle de l'École comme celle de la société dans laquelle baignent les individus ainsi que les effets de "ces cultures" sur le parcours scolaire.

1.1.2.3.1. Recherches sur la reproduction de l'ordre social

Devenu obligatoire pour les élèves jusqu'à 16 ans, ce parcours implique l'accueil de tous. Cette réalité renvoie, comme nous l'avons vu plus haut, à des facteurs politiques, sociaux et économiques qui se reproduisent dans l'École. En effet, si les savoirs sont considérés par l'ensemble des acteurs sociaux et scolaires comme des savoirs légitimes et que la nature de cette légitimité a tendance à

évoluer au cours du temps, la culture transmise à l'École participerait fortement à reproduire les formes sociales dominantes. Les travaux de Pierre Bourdieu³³ (1967 ; 1976 ; 1989 ; 2000) et ses travaux avec J-C Passeron (1970 ; 1974) ayant mis en évidence ce phénomène dans les années 1960. La théorie de la reproduction montre de quelle manière la réussite des élèves issus de certains milieux favorisés serait due aux traits culturels de la classe dominante. Or, la transmission de savoirs légitimes étant formellement déterminée par l'École, l'arbitraire culturel déterminé comme un « habitus »³⁴ par cette classe deviendrait la norme scolaire, faisant ainsi basculer l'École dans une logique de distribution et de classification dont profiteraient les plus nantis. Les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron ont marqué profondément les champs de recherche en éducation en renouvelant la manière de considérer l'accès à la réussite scolaire. Internationalement reconnus, ces travaux ont largement contribué à mettre en évidence des processus sociaux, jusque-là invisibles, permettant à certains élèves de réussir mieux que d'autres. L'École reproduit bien une culture dominante, particulièrement répandue dans les classes sociales dirigeantes. Cette nouvelle approche s'est conjuguée aux recherches outre-Atlantique des années 1960 aux États-Unis, comme ceux de Basile Bernstein (1962)³⁵, (cité dans Forquin, 2008), mettant en évidence des modèles d'expression en fonction des imprégnations culturelles et sociales qui, conjugués aux discours pédagogiques renforcent les difficultés de certains élèves dans leur apprentissage (Frاندji & Vitale, 2008). D'autres travaux, menés en Grande-Bretagne, comme le collectif dans lequel Michaël Young (1971) présente pour la première fois *Knowledge and control* (Forquin, op.cit : 27), inaugurent une nouvelle approche de la sociologie de l'École dite « du curriculum »³⁶ et sur laquelle nous reviendrons, définissant certains aspects du « cursus » scolaire et analysant les différentes possibilités d'application de ces programmes ; l'application « réelle » dans les classes étant parfois bien éloignée de l'application « formelle » prévue dans les programmes par l'administration centrale; les résultats de ces diverses sédimentations de parcours chez les élèves se révélant extrêmement diversifiés dans un système qui se veut unifié.

Dans tous les cas, ces approches soulignent que les relations établies par les pratiques d'acteurs et les pratiques individuelles (teintées par la culture) avec le système scolaire ont des répercussions sur l'apprentissage et la réussite scolaire.

La multitude de recherches qui ont été engagées à la suite de ces travaux a permis de souligner que les réformes menées au sein du système dans les années 1970 n'ont pas suffi à amoindrir ces inégalités (Durut-Bella, 2002 ; Terrail 2005). Les effets du collège pour tous laissant encore à l'École réformée le soin d'une sélection sociale très marquée et les classes préparatoires recevant de moins en moins d'élèves issus de milieux défavorisés, à tel point que le gouvernement en a

³³ Les travaux de Pierre Bourdieu seront repris plus en détail dans la présentation du cadre théorique de la recherche.

³⁴ Le concept d'*habitus* de Bourdieu sera présenté plus loin dans ce travail.

³⁵ Les travaux de Basile Bernstein seront développés dans la présentation du cadre théorique.

³⁶ Les travaux de Jean Claude Forquin sur la sociologie du curriculum seront développés dans la présentation des concepts

légiféré le quota en 2009³⁷. Devant l'évidence, des politiques scolaires ont été définies depuis les années 1980 pour soutenir les élèves dans leur scolarité, en particulier dans les zones urbaines défavorisées. Depuis les années 2000, face à la très grande hétérogénéité d'élèves, la disparité de niveau, le nombre de « décrocheurs » et les politiques internationales, les politiques scolaires se sont orientées vers un programme visant à déterminer, pour chaque élève, un « socle commun de connaissances », programmes de connaissances incontournables pour permettre une intégration minimale.

Les années 1980 ont ainsi vu apparaître des politiques d'action visant à apporter aux établissements, dont la population d'élèves était fortement défavorisée socialement, des moyens matériels pour combler les écarts culturels (cf. 2.4, p.19). Cependant, les études menées pour évaluer ces politiques d'éducation prioritaire, source de « discrimination positive », c'est-à-dire, participant à « donner plus à ceux qui ont moins » (Calvès, 2004 cité dans Demeuse & Frandji & Greger & Rochex, 2008 : 12), ont montré que le problème était bien plus complexe que prévu. Dans ce même ouvrage, le chapitre d'Yves Rochex (2008) consacré aux effets de l'éducation en Zone d'Éducation prioritaire (ZEP) en France présente un constat décevant malgré plusieurs essais des gouvernements successifs pour relancer les effets de ces programmes. De plus, « la composition sociale des écoles et établissements *'prioritaires a évolué défavorablement depuis le début des années quatre-vingt'* (Rochex, 2008 : 147). Cette 'dégradation du public' entraîne une disparité au sein même des établissements classés ZEP. Situation résultant de la dégradation de l'économie de la France touchant de plus en plus de foyers, mais aussi, *'d'une ségrégation scolaire provoquée par les établissements eux-mêmes, soucieux d'attirer et de retenir les bons élèves'* (Rochex, op.cit). Les effets négatifs de la disparité culturelle des élèves en relation avec les objectifs scolaires restent une question ouverte qui continue à se poser pour la plupart des pays où la scolarité est obligatoire.

Devant la difficulté de l'École à gérer le comportement de certains élèves, les politiques scolaires se sont tournées vers des partenariats depuis les années 1980, par exemple avec l'institution judiciaire. Ces partenariats multiplient les réseaux d'intervention et rendent parfois difficiles les prises en charge de ces élèves. Ces processus institutionnalisés dans le système ont des effets négatifs particulièrement auprès de certains élèves en situation de grande précarité (Geay, 2003).

Ces travaux reprennent alternativement les perspectives 'macro' ou 'micro' et mettent en évidence l'importance de ce programme scolaire comme représentant une lutte symbolique engagée dans la société par des groupes dominants et dont l'École serait l'un des maillons. Ils soulignent aussi l'importance des ressources et des stratégies d'acteurs qui, pour aboutir à leurs fins, détournent les contraintes à leur profit en utilisant le système scolaire comme un outil. Ces comportements

³⁷ http://www.lexpansion.com/economie/actualite-economique/30-pourcent-de-boursiers-dans-les-grandes-ecoles-le-debat_223487.html , consulté le 28 mars 2010

atténuent les effets des programmes politiques en place, créent des effets émergents inattendus et sont imités collectivement par un grand nombre. Cependant, la question se pose ici de savoir à quelles conditions ces mécanismes peuvent être perçus par les individus et utilisés de manière stratégique.

1.1.2.3.2. Recherches centrées sur les règles, les ressources et les pratiques

Ces inégalités culturelles visent aussi la manière dont les élèves abordent l'apprentissage scolaire. Ainsi, des recherches ont été menées sur les deux fronts qui permettent aux apprentissages de se concrétiser. Le premier est l'observation du contenu des savoirs enseignés et le second, celui de la pédagogie utilisée durant les séances d'enseignement. Les travaux sur les systèmes École/société et ses rouages, observés à grande échelle, ont été complétés par d'autres, centrés sur les acteurs. Ces chercheurs se rapprochent de la réalité scolaire vécue par les élèves, de la manière dont ils travaillent, vivent leur scolarité ou, encore, des méthodes employées par les enseignants, des effets des cohésions pédagogiques à l'intérieur même des établissements, etc.

Par exemple, les travaux sur le curriculum caché de Philippe Perrenoud (1993) ont souligné que l'ensemble des compétences, des habitudes, des symboles et des méthodes d'enseignements se compose d'une part invisible, agissant en sourdine dans le processus d'apprentissage chez les élèves, laissant en panne ceux qui n'ont pas accès à ces informations « cachées », ces derniers étant le plus fréquemment issus de milieux culturels défavorisés. Les psychologues de l'éducation comme Jérôme Bruner (1998) ou David Olson (2005) entre autres, à la suite de Piaget ou de Vigotsky ont mis en évidence les relations entretenues par la culture dans l'élaboration de la cognition humaine (langage, écriture, lecture), travaux qui participent à mettre en lumière des rapports entre culture et pensée. Or, les références culturelles exploitées à l'École se retrouvent plus fréquemment dans certaines familles favorisées et participent ainsi au processus de réussite de leurs enfants. Dans ces conditions, l'épanouissement de l'élève à l'École ne se trouve pas exclusivement « enfermé » dans la dynamique de la classe, mais passe aussi par la socialisation familiale. Enfin, les relations, la stabilité et l'investissement pédagogiques des enseignants dans leurs établissements sont autant de variables ayant des effets visibles sur les performances scolaires (Dubet, Cousin, Guillemet, 1989).

Les élèves vivent différemment cette expérience scolaire (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Lahire, 2004) et les différences culturelles sont notables entre les groupes d'acteurs (enseignants/, direction/élèves, etc.) et les acteurs entre eux (groupes d'élèves, de professeurs, etc.). Les références culturelles pour l'apprentissage scolaire requièrent un certain bagage, connaissances implicites, habiletés sociales et décodage des non-dits qui empêchent ceux qui ne possèdent pas ces clés de franchir les étapes d'une scolarisation sans difficulté. Elles permettent d'émettre des réserves concernant les croyances relatives aux « niveaux d'intelligence » des élèves et de leur réussite scolaire. Une part à l'origine de l'échec étant l'effet des « confrontations » entre les

connaissances et les cultures des élèves, celle des professeurs et les matières enseignées dans l'École. La compréhension des élèves est un processus complexe et la compensation de ces écueils étudiés scientifiquement en psychologie cognitive a montré combien le lien intime entre les mécanismes langagiers (développés dans l'interaction sociale) et les connaissances et savoirs (ceux transmis à l'École) représentaient des vecteurs puissants, capables d'introduire des blocages chez certains élèves, et combien ces connaissances se « construisaient » à partir d'une expérience partagée (médiation) entre les locuteurs. (Doise & Mugny, 1997 ; Weil-Barais, 2001 ; Perraudau, 2002 ; Fillietaz & Schubauer-Léoni, 2008).

L'enquête PISA, organisée par l'OCDE, mettant en « *perspective les caractéristiques des pays et de leurs systèmes éducatifs avec les compétences des élèves* » (Duru-Bella, Mons, Suchaut, 2004), et les recherches centrées sur la relation entre le savoir et les compétences se renforçaient.

Le regroupement des élèves par niveaux montre inmanquablement que s'il ne pénalise pas forcément les élèves les plus forts, il met toujours les plus faibles en échec (Duru-Bellat, Van Zanten, 2006), les travaux sur le « niveau » de langage employé (ou délaissé) par les enseignants montrent qu'il renforcerait l'écart et les différences, mais pas toujours comme on pouvait s'y attendre : par exemple, dans le cadre du rapport entre les niveaux d'expressions dans le discours pédagogique (sur lesquels nous reviendrons) et les niveaux de langage des élèves défavorisés, certains travaux menés sur le terrain soulignent « *Un regard même rapide sur les programmes de l'école et du collège, du lycée, sur le socle commun ou les logiques de compétences, fait apparaître l'importance accordée aux usages du langage, langage au service du raisonnement, de la connaissance et des apprentissages* » (Bautier, 2008 :4). Dans la lignée des travaux de Bernstein, l'auteure montre ici que les traits caractéristiques du discours pédagogique sont susceptibles d'engendrer ou de renforcer les difficultés des élèves. Cette recherche montre aussi comment leur apporter des outils pour saisir les composantes de ce discours spécifique et des moyens pour les stimuler intellectuellement.

Les recherches dans le domaine du discours pédagogique et de son appropriation par l'élève ont tout naturellement mené des chercheurs à travailler sur l'impact des modes et des systèmes de communication lors d'une situation d'enseignement et de quelle manière ces situations particulières sont structurées et influencées par un ensemble de variables : « *D'une manière générale , on peut décrire, grâce à l'analyse des systèmes, les situations d'enseignement et les classer à partir des échanges entre élèves, le professeur et le milieu* » (Brousseau, 2004 : 25). Ces recherches en didactique, menées au départ par les mathématiciens chercheurs en Science de l'éducation se sont étendues à toutes les matières enseignées à l'école (français, langues étrangères, science, etc.). Il est impossible d'apporter en quelques lignes la richesse de cette discipline. Seuls, quelques points particuliers vont être relevés pour être repris plus loin de manière plus détaillée. La didactique constitue une discipline à part entière. Elle a engagé des champs de recherche fructueux qui ont permis de mieux saisir certains rouages contribuant à structurer une situation d'enseignement (Brousseau, 1998). Ces travaux ont mis en évidence, entre autres, que les savoirs

enseignés à l'École ne peuvent être transmis par l'enseignant qu'à partir d'un système complexe de communication et d'interactions prenant en compte les non-dits³⁸ ; ils ont aussi souligné combien cet échange dépend de nombreuses variables dont certaines sont en relation avec le milieu ; l'analyse des implicites du discours a montré combien cette modalité participe pleinement à l'apprentissage des élèves et oriente la pratique de l'enseignant (Vergnaud, 1990) ; que les objets de savoirs ont été transposés des conceptions théoriques et savantes (Chevallard, 1991) afin de s'adapter à l'institution scolaire et à la pédagogie des enseignants. D'autres recherches en didactiques ont aussi déterminé que les obstacles rencontrés par les élèves en situation d'apprentissage sont des outils permettant l'appropriation des savoirs et que les interactions sociales contrôlées permettent de développer la connaissance chez les élèves (Johsua & Dupin, 1993, 2004 ; Jonnaert & Borght, 2003) etc.

La relation qui s'établit en classe entre l'enseignant et les élèves détermine un système de relations particulier dont certaines étapes sont remarquables pour l'apprentissage. Si certaines manières de communiquer risquent d'entraîner des blocages chez les élèves, les blocages des dits élèves sont parfois récurrents et permettent de mettre en évidence des effets qui sont repérables par les enseignants (Brousseau, 2004).

Ces travaux permettent de vérifier que les pratiques scolaires et les programmes d'enseignements correspondent à un ensemble de règles organisées par le modèle institutionnel et en lien avec l'histoire de la société. Ces règles sont parfois contraignantes, parfois habilitantes et nombre d'entre elles sont intériorisées au cours du temps, aboutissant ainsi à des modèles récurrents souvent inconsciemment exploités par les acteurs. D'autre part, ces règles s'organisent durant les interactions de manière à créer un système de communication dont les éléments sont interreliés. La question qui se pose ici est de se demander comment ces règles sont susceptibles de déterminer des modèles collectifs d'actions, ces derniers étant en relation avec des modèles institutionnalisés parfois depuis plusieurs siècles.

³⁸ Ces recherches s'inspirent des travaux en interactionnisme et en systémique.

Conclusion

La forme scolaire, concept redéfini par Guy Vincent (1994 ; 2004) pour rendre compte de la prégnance du modèle de socialisation entre l'École et la société³⁹. Il permet de souligner combien ses effets (classement, réussite, socialisation, diplômes, etc.) sont encore présents auprès des acteurs qui restent marqués par cette forme dans leurs activités sociales. Cette relation structurelle entre l'école et la société, apparue entre le XVIe et le XVIIe siècle, détermine les relations sociales qui sont, très tôt, présentées aux élèves dans le système scolaire (Amiguez René. & Zerbato-Poudou Marie-Thérèse. (2000).

Dans son livre *La contagion des idées*, l'anthropologue Dan Sperber (1996 : 45) écrit que : « *Ce qui caractérise les institutions culturelles, c'est que certaines représentations jouent un rôle régulateur dans la distribution d'autre, lesquelles peuvent être différentes entre elles* ». ⁴⁰ Cette affirmation permet de considérer l'École comme une institution culturelle. En effet, elle est à la fois un système institutionnalisé et aussi une réalité quotidienne de plusieurs millions d'individus. Ces perspectives permettent de renforcer l'idée que les traces de la crise de l'École seraient mises en évidence par l'expression de la tension entre l'organisation ou l'agencement ordonné nécessaire à la transmission culturelle et les transformations constantes auxquelles elle est soumise. Comme le souligne Alain Caillé (2006) « [...] Or, le seul fait de poser, comme on s'y essaiera ici, que *la crise scolaire est multidimensionnelle*, à la fois crise des méthodes, des finalités, du sens, de l'autorité, du rapport aux publics et aux emplois, permet une approche à la fois plus sereine et plus juste de la question [...] ».

Les effets du problème laissant ainsi des traces multiples qui permettent d'étudier le phénomène de diverses façons.

Nous nous proposons, à présent, de définir cette « crise », en fonction des éléments qui ont été mis en évidence dans les pages précédentes.

1.1.3. Conceptualiser le phénomène de crise de l'École

La fonction de l'École place celle-ci dans une double exigence : non seulement celle de définir avec précision l'ordre de distribution des connaissances et l'adaptation des

³⁹Certains modèles de sociabilité ou de pédagogie qui caractérisent l'École se retrouvent aussi appliqués dans les domaines d'activité sociale éloignés de cette institution [économie, formation continue, etc.].

⁴⁰ Dans son livre, Dan Sperber (1996 ; 46) présente l'exemple d'un mariage et explique que la « *représentation individuelle* » d'une institution (comme le mariage de deux amis) c'est la rencontre entre une *représentation régulatrice supérieure* (définissant ce qu'est le mariage) et la *représentation (inférieure) de l'événement observé* ».

apprentissages, mais aussi celle d'être perméable aux connaissances et savoir-faire qui apparaissent dans la société. Cela suppose que les programmes scolaires sont définis à partir des besoins et des intérêts sociaux, mais cela sous-entend aussi, de la part de l'ensemble de la société, que ces attentes doivent s'exprimer.

Suivant ce point de vue, la « crise » pourrait avoir deux origines : soit elle concrétiserait le désordre dans l'École soit elle représenterait l'écart entre les attentes ou les réponses de ces derniers. Tout écart entre ces attentes et les programmes éducatifs est susceptible de constituer un élément de crise. Or, dans une société qui subit de profondes transformations, et ce, dans de nombreux domaines (technique, économique, idéologique, social...), l'intégration sociale des individus se transforme en conséquence. Dans ce cas, l'« écart » correspondrait au temps d'adaptation entre les deux systèmes. Mais l'écart pourrait aussi exprimer une attente ou un rôle qui dépasse le cadre de l'École ou encore, des comportements ou connaissances impossibles à transmettre dans le cadre scolaire. Nous pouvons dès à présent donner des exemples de ces « écarts », susceptibles de constituer des éléments de la « crise ».

L'écart pourrait se situer entre les matières enseignées par l'École et les nouveaux savoirs introduits dans la société, puisque comme nous l'avons déjà souligné, « *dans une "société de connaissance" la compétition se joue surtout sur la productivité du capital humain* »⁴¹. La pénétration dans le tissu social et professionnel de ces nouvelles connaissances crée une demande de la part des individus pour qu'elles soient prises en compte dans le programme de l'École. La pression sociale des acteurs, relayée par les pouvoirs publics, contraindrait les responsables du système à intégrer ces dernières. L'exemple de l'informatique est assez récent pour que l'on ait encore en mémoire les difficultés auxquelles a donné lieu son introduction dans l'École. Il a fallu constituer un budget relatif à l'équipement et à la formation dans ce domaine, mobiliser du personnel qualifié pour insérer ce programme dans l'ensemble, habiliter cette formation, avec, plus récemment la mise en place du Brevet B2i⁴².

L'écart pourrait aussi se situer autour des méthodes de transmission. Comme nous avons pu le souligner, les méthodes pédagogiques ont évolué. Dynamisées par les nombreuses recherches en éducation (didactiques, psychologie génétique, psychologie culturelle, etc.) plusieurs générations d'enseignants ont été formées en prenant de plus en plus de distance avec les méthodes d'enseignement qu'ils avaient reçues. Le métier d'enseignant, devenu une véritable spécialité universitaire, ne permet pas toujours aux parents de bien comprendre les méthodes pédagogiques qui soutiennent l'apprentissage de leurs enfants.

⁴¹MICHEL. Alain (2000). « L'École entre globalisation et décentralisation, dans *Savoir et Compétences en Éducation, Formation et Organisation* » dans RUANO BORBALAN, J .C (Dir.). *Revue Administration et Éducation*, (85), Paris : Editions DEMOS, pp.91-104

⁴² B2i : Brevet informatique et Internet , cf. B.O.E.N n° 42 du 23 novembre 2000.

Par exemple, les nouvelles dispositions à propos de la notion de compétence et de ses effets sont encore mal contrôlées et les enseignants trouvent souvent ces procédures trop complexes. Les connaissances semblent éclatées et parcellisées, les parents ayant parfois de la difficulté à en saisir le sens ou à suivre l'évolution de leur enfant. La conséquence est qu'ils considèrent les méthodes éducatives modernes comme représentant une menace constante.

La communication entre les acteurs du système peut aussi donner lieu à des écarts. Depuis les années 1960, les parents occupent, au sein de l'École, une place officielle soutenue par les règlements institutionnels. Face aux enjeux que représente l'École pour leurs enfants, l'implication des parents n'a cessé d'augmenter à cause des difficultés d'accès au marché du travail. Les parents se considèrent comme étant de plus en plus responsables de l'intégration sociale de leur enfant et recherchent souvent des moyens de le faire accéder à des filières qu'ils considèrent, de leur point de vue, comme étant plus performantes⁴³. Ces prises de position des parents sont d'autant plus importantes qu'elles ont pour porte-parole des associations qui ont la capacité de provoquer de nombreux débats concernant l'autorité, les rythmes scolaires, les exigences de niveau, l'importance de certaines matières dans les meilleurs cursus, etc. En même temps, les parents recherchent une proximité croissante avec les enseignants, ces derniers le vivant parfois comme une intrusion dans leurs fonctions. Les effets de cette pression sociale ont pour conséquence de remettre en question les politiques scolaires et de charger l'institution éducative de nouvelles contraintes dans les relations qu'elle entretient avec l'ensemble de ces acteurs.

En ce qui concerne les élèves, il semblerait que l'exigence des résultats scolaires soit d'autant plus présente et « *d'autant plus redoutable, que pour ceux qui échouent, il n'y a souvent d'autre possibilité que de s'identifier aux catégories de leur échec* »⁴⁴. Ces derniers, parfois dépassés par trop d'exigences ou perdus dans un cursus trop long se retourneraient contre le système avec l'exclusion ou par des actes de violence. De plus, l'apport culturel de la société se définissant le plus souvent en contradiction avec la culture scolaire, certains jeunes qui sont souvent issus des milieux défavorisés auraient tendance à se protéger de l'échec en développant une « mode anti-intellectuelle ». L'effort que nécessite tout apprentissage n'est plus une valeur partagée par la majorité des acteurs, d'autant plus qu'il serait plutôt dévalorisé socialement.

⁴³ De Singly, François. (1997 : 47), « *La mobilisation familiale pour le capital scolaire* » dans DUBET, François.(Dir.), *École, familles le malentendu*, Paris : Le Penser-Vivre, « La rivalité entre les deux institutions (école/famille) s'établit autour de la "propriété de l'enfant. Le fait que le destin de l'enfant se joue désormais [...] à l'extérieur d'elle-même ne signifie pas que la famille s'en désintéresse. Au contraire [...] elle tente de contrôler ce destin scolaire qui lui échappe en grande partie, notamment en recherchant la meilleure école possible.... les familles veulent à tout prix que leurs enfants réussissent et s'épanouissent à la fois...." ».

⁴⁴ Barriere A, Martuccelli .D "La fabrication des individus à l'école" dans VAN ZANTEN (Dir.) , *L'École, l'état des Savoirs*, op.cit, p. 262.

Les politiques éducatives souhaitent protéger l'École tout en conservant sa fonction de répartition. Devant la concurrence et les enjeux internationaux, le système éducatif national doit rester compétitif. La fonction de l'École qui consiste à intégrer les connaissances en les sédimentant avec le temps tout en respectant le « rythme de l'enfant » devient difficile. L'expression contemporaine de l'actualité internationale influe sur les exigences vis-à-vis de l'École, ce que souligne Alain Michel⁴⁵ dans son intervention sur l'avenir de l'École : « C'est dans ce contexte général (globalisation et décentralisation) qu'il faut appréhender les nouvelles attentes souvent contradictoires qui se manifestent à l'égard de l'École dans les pays industrialisés.

1. *Préparer le cerveau des élèves le plus tôt possible à intégrer le changement et la remise en cause permanente des acquis comme une donnée banale de la vie, ce qui est loin d'être facile, car nous avons besoin d'une certaine permanence et d'un minimum de certitudes.*
2. *Faire face à l'obsolescence accélérée des connaissances et des compétences ce qui requiert un apprentissage tout au long de la vie et un recyclage permanent des enseignants et formateurs.*
3. *Questionner les finalités du changement et préparer les esprits à un examen critique des évolutions scientifiques et technologiques quant à leurs implications éthiques et pratiques pour l'avenir des sociétés. Plus que jamais il est crucial de se souvenir de l'avertissement de Rabelais au XVIe siècle : "Science sans conscience ne sont que ruines de l'âme".*
4. *Intégrer de manière pertinente les technologies de la communication dans l'école. À ces objectifs d'efficacité s'ajoute un enjeu d'équité. »*

Ces exigences sont autant de possibilités de « crise », pour des acteurs du système comme pour la société prise dans son ensemble. Comme l'écrit Dubet⁴⁶ « *les motivations des individus et le sens de l'École s'imposent d'autant moins à tous que les finalités de l'École se sont diversifiées. À côté d'une fonction traditionnelle d'intégration sociale, intervient une fonction d'utilité sociale dans laquelle la formation apparaît comme un bien économique et un investissement. Enfin, on attend de l'École qu'elle soit un lieu d'éducation et de formation de la personnalité. Toutes ces finalités sont perçues comme légitimes, mais elles sont aussi largement contradictoires* ». C'est aussi une raison pour laquelle l'École est fréquemment présente dans les « affaires publiques », les parcours scolaires étant alors perçus comme un dédale dans lequel les jeunes et les adultes ont du mal à s'orienter, renforçant l'opinion sur l'importance de l'information.

Devant les mauvaises conditions économiques, les individus ont tendance à rendre l'École responsable de la fracture sociale (nouvelles formes de précarité de pauvreté et

⁴⁵ Michel. A. (2000). op.cit, p.93.

⁴⁶ Dubet, François. (1997). «Le sens de l'École» dans *Revue Sciences Humaines*, 76 (octobre) : 22.

d'exclusion). Ainsi, la « crise de l'École » supporte un ensemble de problèmes qui seraient en lien avec les transformations du monde contemporain. Par exemple, les problématiques liées à l'intégration sociale, directement impliquées par la fonction de l'École, participeraient à renforcer les valeurs liées à la transmission éducative vers une utilité pratique plutôt que vers une accumulation de connaissances héritées du passé (modèle « consumériste » versus modèle « humaniste »). Interpellée par les besoins économiques et politiques, écartelée par les attentes sociales, l'École se métamorphose, tout en continuant à s'appuyer sur un idéal qui lui permet, malgré les discours publics dévalorisants, de rester un lieu relativement protégé.

Dans les pages qui précèdent, nous avons interprété les changements en établissant un rapport entre le rythme des transformations de la société à partir des attentes collectives à l'égard de l'École. Ces attentes peuvent être l'expression d'une application du changement, comme elles peuvent représenter l'expression d'un refus de changement. Ces deux caractéristiques étant suffisantes pour constituer des risques de tension permanents. Il se trouve que le phénomène de « crise » peut être décrit à partir de plusieurs phénomènes y compris celui qui prend en compte la non-reconnaissance, par les individus, d'un élément qui émerge dans un système connu. La manifestation de la « crise » est à l'origine d'une perception de désordre ou d'incohérence dans un système par rapport à une situation non reconnue, qu'il est impossible de replacer de façon continue dans un ensemble organisé. Il se trouve que la plupart de ces sujets de « crise » sont développés dans les médias qui exploitent l'information de la « crise expliquée »⁴⁷. L'expression récurrente de « crise de l'École » dans l'information médiatique pourrait donc représenter et signifier les écarts dont nous venons de donner des exemples, tout en considérant que cette image de « crise » fait partie de l'emphase médiatique.

Dans la théorie économique, une « crise » peut avoir deux significations: soit c'est « un moment du cycle, celui où la phase d'expansion s'interrompt et laisse place au ralentissement de la croissance » soit la crise est « une rupture majeure due à un choc mal ou pas du tout anticipée »⁴⁸.

Ce point de vue, qui n'est pas directement relié au problème qui nous intéresse, recoupe cependant une distinction courante en sciences sociales, à savoir que le terme de « crise » peut désigner soit une perturbation *dans* le système, soit une mutation *de* la structure du système. Ainsi, on peut parler de transformation lorsque, après avoir été perturbé, un système s'adapte au fil du temps, à travers une nouvelle forme d'organisation. Dans ce cas, les relations que le système entretient avec les autres sont en voie d'ajustement. Une

⁴⁷ L'expression « crise expliquée » signifie que le média donne l'information de crise et détaille cette information.

⁴⁸ *Dictionnaire des Sciences Economiques. Économiques.* (2001 :229) Paris : P.U.F.

mutation sera le signe d'un changement majeur dans la structure propre du système. Les relations entre les systèmes seront alors complètement différentes et l'on pourra parler, dans ce cas, « d'ancien système » et de « nouveau système ». D'autre part, un système social n'étant jamais isolé, si ce dernier est perturbé, il est susceptible d'entraîner des perturbations de ses relations avec d'autres systèmes.

Étudier la « crise » consiste donc à relever les éléments situés dans le système propre (éléments endogènes) ou encore à rechercher ceux qui le perturbent à partir de l'extérieur (éléments exogènes) ; ces derniers provoquant une déstabilisation telle que l'effet « visible » peut correspondre au terme de crise. Ce choc ou encore, cette période qui peut être sans choc, est dans tous les cas caractérisés par un écart entre l'état du système attendu au départ et celui qui advient dans la réalité. On pourrait imaginer, dans cette perspective, que la crise, dans l'une ou l'autre de ces acceptions, puisse toucher, de la même façon, au-delà d'un système, les relations *entre* systèmes. Or, seule l'observation des systèmes sur une longue période peut permettre de distinguer une « transformation » à l'intérieur du système, d'une « mutation » du système et de sa structure. En effet, il est fréquent que des changements conjoncturels à l'intérieur du système provoquent de vives réactions, notamment au plan discursif, sans qu'on puisse juger de la nature de la crise. Au contraire, il peut arriver que les phénomènes qui induisent des mutations structurelles soient à peine perceptibles, autrement que dans leurs effets émergents, encore appelés, effets d'agrégation.

Nous prenons pour acquis que les transformations, voire les mutations de l'École, décrites dans de nombreux travaux sont réelles. Comme nous l'avons souligné, la « crise de l'École » peut être analysée de plusieurs manières : soit de façon diachronique, en prenant en compte la variable temporelle pour déterminer l'évolution de l'École, soit de façon synchronique, ce qui permet un aperçu instantané de l'état du système scolaire à un moment donné.

L'objectif de la recherche n'est pas de qualifier le type de crise qu'a traversée l'École au cours de ces dernières années, c'est-à-dire de déterminer si nous sommes en présence d'une transformation dans le système ou d'une mutation du système, ce qui nous placerait dans une perspective diachronique. Notre travail consiste à observer la « crise de l'École » d'un point de vue extérieur au système, en un temps donné de son évolution. Il va s'agir de reconstituer méthodologiquement le point de vue d'un citoyen « informé »⁴⁹ sur la « crise de l'École ». Ce dernier, qui possède les informations communes aux agents du système, suit son évolution dans la presse quotidienne. Ce travail est donc centré sur une situation

⁴⁹ Ce citoyen « informé » est aussi désigné par les termes de « lecteur informé » ou de « lecteur fictif ». Étant donné les qualités particulières requises par ce dernier (lecteur assidu de plusieurs quotidiens, lecture systématique des articles concernant l'éducation et l'École), il reste une construction théorique.

informationnelle qu'il va s'agir de reconstituer de manière à la circonscrire et, dans tous les cas, de mesurer la capacité que possède ce lecteur fictif de comprendre et d'analyser ce qu'il advient réellement à l'École, au-delà des slogans ou des prises de position des divers acteurs sociaux.

Ce point de vue synchronique n'exclut toutefois pas l'autre point de vue. En effet, c'est à partir d'un modèle explicatif, de type diachronique, que nous chercherons à comprendre la signification de ce qui est donné à lire à ce « citoyen informé » afin d'évaluer les possibilités et les contraintes de cette information. Cependant, il ne s'agit pas non plus de faire une sociologie de la presse, puisque notre recherche se concentre autour des éléments qui sont à la disposition d'un lecteur fictif, connaissant globalement les médias, autrement dit, ce qui suffit à tout acteur social pour comprendre et appréhender le monde médiatique. Cette recherche n'est donc pas un travail en sociologie des médias ou en sémiologie de l'information.

Enfin, il ne s'agit pas non plus de prétendre définir les informations des journaux comme représentant *la* réalité scolaire. La « réalité » de l'École et de ses agents n'est pas directement transmise dans le discours médiatique. Il ne s'agit que d'une représentation discursive dont nous aurons l'occasion de parler longuement, plus loin. Le discours médiatique qui nous est offert représente, pour le chercheur, l'information diffusée à travers les quotidiens français susceptibles d'aviser, d'éclairer, de documenter ou encore de renseigner les lecteurs potentiels. Dans cette perspective, la « crise de l'École » représente, pour ce lecteur fictif, une accumulation d'informations qui vont s'organiser jour après jour de manière à former un schéma représentatif de la « crise ». C'est l'organisation des informations à propos de la « crise de l'École » qui nous intéresse ici, publiées dans le discours public, et plus précisément dans les quotidiens d'information, pendant une année civile.

La notion d'ordre nous apparaît centrale pour travailler le phénomène de crise, puisque la crise serait précisément le moment « perturbé » du passage d'un état « ordonné » à un autre état. La « crise » serait la représentation d'un état cognitif auquel est associé le « désordre », à un moment donné. Ce « désordre » étant précisément un état ne possédant aucune représentation, ni dans sa conception ni dans sa désignation autrement que par le terme de « crise ». La réalité de la « crise » est vécue par les agents du système comme un moment particulier où les schémas cessent d'être fonctionnels et ne correspondent plus à la réalité. Ceux-ci sont plongés dans la perplexité quant au présent, dont ils doutent qu'il va durer, et quant à l'avenir, dont ils doutent que celui-ci sera aussi bon que le présent. Nous retenons donc le concept d'ordre pour travailler le phénomène de la crise de l'École. Il faut cependant préciser ici que ce terme « ordre » revêt un caractère idéologique qui n'est pas pris en considération dans ce travail et que le concept sera défini plus loin.

Le discours médiatique des journaux construit au fil des jours une image de l'École qui s'organise suivant un ordre particulier. Dans le cas de la « crise de l'École », il s'agira de relever dans les journaux les articles sur l'École ou portant sur la société dans son rapport avec l'éducation. Ceux-ci seront analysés et comparés à un modèle théorique permettant de rendre compte des évolutions et des constantes du système scolaire.

La « crise de l'École » et ses correspondances avec la société ont été étudiées dans de nombreux travaux. Par exemple, les travaux d'Isambert-Jamati⁵⁰ qui ont montré la correspondance des changements sociaux avec l'École, à partir des textes de discours des remises de prix dont la production régulière a permis de faire une recherche très fouillée. Il nous a semblé intéressant de partir cette fois du point de vue de la société. En effet, le discours médiatique construit une représentation factuelle des événements, extérieure au système et éventuellement différente de celle des acteurs du système ou de la réalité vécue par ces derniers. Ce discours, comme toute communication, fait appel à des cadres référentiels. Il s'agit ici de schémas sur l'École, les jeunes ou la société, qui appartiennent, par leurs généralités, au sens commun. Le fait médiatique se caractérise par son insistance sur l'écart à la norme, sur les aspects « anormaux » des phénomènes sociaux auxquels il correspond. Le discours des journaux serait donc susceptible de contenir, dans son expression même, des éléments qui marquent explicitement ou implicitement une régularité, un écart ou un changement avec une organisation antérieure. Le discours médiatique s'appuie donc à la fois sur l'organisation actuelle de l'École, mais il est aussi susceptible de contenir des références à une structure ou à une organisation plus ancienne. Ces données nous permettent d'envisager une étude dans une dimension diachronique.

Ces perspectives nous permettent d'envisager une explication de la crise de l'École à partir de l'observation des phénomènes réguliers et des écarts qui sont susceptibles de se voir dans plusieurs domaines d'application. Nous pouvons à ce stade, présenter certaines recherches ou théories qui se fondent sur l'observation des effets réglés ou réguliers pour observer les changements.

⁵⁰ Isambert-Jamati, V. (1970). *Crises de la société crises de l'éducation*. Paris : PUF

1.2. Les théories du changement qui reposent sur la régularité

La « crise de l'École », telle que nous l'avons définie, touche l'organisation et les rapports entre l'École et la société, ces derniers s'exprimant à différents niveaux : modèles de l'institution, programmes, ressources de pratiques, stratégies d'acteurs, règles, systèmes d'interactions, attentes. Elle serait visible à plusieurs niveaux, tous intrinsèquement liés.

Afin de devenir le système institutionnel que nous connaissons, l'École a mis en place des outils définissant des objectifs dans des programmes, a coordonné les activités des acteurs scolaires à partir de règles et de pratiques collectives, a fait en sorte d'obtenir des ressources plus ou moins abondantes lui permettant ainsi de se modeler de façon pérenne. Nous nous proposons donc de travailler sur cet aspect régulé de l'École, définissant ainsi l'ordre scolaire tel que nous le partageons. Pour ce faire, nous avons besoin de théories qui définissent les régularités, les récurrences et la manière dont ce système ordonné et organisé est susceptible de fonctionner. Avant de présenter la définition des concepts permettant d'aboutir à une approche concrète de notre problème, nous poursuivons la suite de la présentation de quelques recherches centrées autour de notre problématique et qui n'ont pas été présentées dans la première partie. Ces quelques pages ne feront que survoler les auteurs et les théories qui seront ici présentées, l'objectif étant de rendre compte des avenues possibles qui ne seront généralement pas choisies comme références dans notre travail, mais qui auraient pu l'être. Ces quelques recherches se sont orientées sur cet aspect réglé et régulier des pratiques scolaires et de l'École et permettront aussi d'introduire la présentation de la théorie de la structuration d'Anthony Giddens (1987) ainsi que la théorie de la morphogénèse de Margaret Archer (1995, 1998), théories sur lesquelles va reposer notre recherche.

1.2.1. Recherches centrées sur l'observation des régularités comme source de changement

1.2.2.1. Les recherches centrées sur l'analyse du discours

L'approche sociohistorique des travaux d'Isambert Jamati (1970) a permis de comparer l'évolution des discours de remise de prix entre 1860 et 1965 mettant en évidence les modifications des valeurs que l'institution cherchait à transmettre. Cette évolution lui a permis de relever la nature de ces valeurs dans le temps et de les comparer aux valeurs de la société de l'époque. Si la société qui se transforme entraîne inévitablement à plus ou moins long terme une transformation de l'École, les savoirs qui y sont transmis sont en

constante évolution. Dans ces conditions, une analyse des contenus d'enseignement représente une avenue de recherche, permettant de comparer et de comprendre les écarts entre les contenus de savoirs d'hier et ceux qui sont proposés dans le contexte sociopolitique actuel. Poursuivant son enquête, Vivianne Isambert-Jamati (1990 : 41-42) montre les différentes évolutions du rapport au savoir dans le temps : modification de certains contenus de matières mises en lien avec les orientations politiques du système éducatif et l'évolution des pratiques pédagogiques, etc.

La détermination des liens entre structures sociales et l'état du système scolaire qui lui correspond est sans doute le problème central de la sociologie de l'enseignement, mais le moins avancé. Affirmer globalement que l'école est à la fois le reflet de la société et le moyen de consolider son ordre est facile. Mais beaucoup plus ardu d'aller au-delà des correspondances approximatives et de mettre à jour les médiations. Non seulement l'ampleur de la question donne peu de prise, mais la relation cherchée n'existe jamais à l'état pur. Les systèmes scolaires comme toutes les institutions et même si l'on croit Durkheim, plus que toutes les autres, accumulent des sédimentations de toutes sortes, qui obscurcissent les correspondances. C'est pourquoi l'une des approches possibles est l'étude d'un changement institutionnel à un moment donné à condition que l'on puisse connaître avec précision la nature des circonstances. Point n'est besoin, pour que l'épreuve soit significative, qu'il constitue un total bouleversement. Puisqu'on assiste à la modification d'un certain nombre de traits. »

L'analyse est ici menée de manière à repérer dans le temps, mais aussi à un moment donné de l'histoire, comment les enjeux sociaux peuvent se refléter dans les structures programmées de l'institution, comment ils varient aussi en fonction des époques, mais aussi, comment, les pratiques des acteurs sont susceptibles de varier en fonction de l'origine sociale de l'enseignant ou en fonction du public auquel il doit enseigner. Le travail d'analyse considère enfin la manière dont les pratiques pédagogiques sont susceptibles de réduire les risques d'échecs de certains élèves, soulignant ainsi que les reproductions des inégalités sociales dans l'École s'inversent en fonction de l'attitude et des pratiques des enseignants devant certains élèves fragilisés par des conditions sociales précaires.

Les nombreux travaux d'Isambert-Jamati permettent de pointer certains « traits » des variables qui déterminent les enjeux scolaires d'après les modifications observées dans le contenu des programmes. Ces derniers représenteraient en quelque sorte, la définition « officielle » de l'École, incarnant l'ensemble des objectifs déterminés par les choix politiques et sociaux au cours du temps. Ces programmes sont prévus de manière à coordonner les pratiques des acteurs au sein de l'institution. Ils établissent un « ordre scolaire » chez les acteurs qui s'y conforment.

Les acteurs qui œuvrent quotidiennement dans l'espace scolaire se conforment au cadre de ces programmes, tout en adaptant leurs pratiques à la forme contemporaine qui la soutient et dont certains aspects correspondent à des traits caractéristiques de la société. Ces pratiques scolaires, régulées et organisées sont définies par des règles de comportement qui reprennent des coutumes sociales ou encore des pratiques culturelles parfois transformées radicalement en fonction de la mode ou du temps.

Comme nous l'avons déjà souligné, la théorie de la reproduction de Bourdieu a permis de mettre en évidence le poids culturel d'une société et la violence symbolique avec laquelle celle-ci reproduisait les classes de la société. Elle a aussi mis en valeur la problématique de l'échec scolaire perçue du point de vue des inégalités sociales, celle-ci étant toujours d'actualité. Cette théorie permet de marquer une relation entre les programmes scolaires développés dans l'École et la réussite de certains élèves. En effet, l'utilisation du concept d'*habitus* créé par Bourdieu permet de définir des dispositions à l'action qui se trouvent collectivement reproduites : le concept d'*habitus* représenterait un ensemble de règles et de comportements spécifiques et collectifs, déterminé par les milieux d'origines qui orienteraient collectivement les actions. Cette disposition « naturelle » à l'action collective influencerait sur les actions collectives et individuelles des individus. Ainsi, intégrés socialement dès la naissance grâce au milieu familial, les *habitus* placeraient les acteurs dans différents champs; les champs sociaux représentant des réseaux organisés qui entretiendraient les structures de la hiérarchie sociale (les acteurs n'ayant pas accès à tous les champs, mais ceux-ci fonctionnant par réseaux) et auxquels participeraient les acteurs.

La relation entre pratique pédagogique, activité des acteurs, pratiques professionnelles serait alors observée, en suivant cette théorie, de manière à relever les comportements routiniers ou collectivement à reproduire. Les pratiques culturelles se retrouveraient dans l'École où les élèves seraient façonnés « *selon le même « modèle » (pattern) les esprits ainsi modelés (patterned) sont prédisposés à entretenir avec leur appareil un rapport de complicité et de communication immédiates.* » (Bourdieu (1967 : 369).

Cette relation entre les pratiques pédagogiques transmises et reproduites et les modèles de savoirs et de savoir-faire déterminés par les auteurs comme des *habitus* permettent d'approcher divers points sur l'École. En effet, pour le sociologue, la définition de l'écart, cause des conflits, se situerait tout d'abord entre les différents *habitus*, au niveau de la pratique des acteurs et en fonction de leurs origines sociales. Dans ces conditions, l'écart serait celui des rapports de pouvoirs et des conflits sociaux qui y sont observables, en considérant le système scolaire globalement. Mais le rapport entre École et société est aussi mesuré en fonction du champ, cherchant à alors à pointer les écarts à la conformité entre culture familiale, culture sociale et conformité scolaire et stratégies des acteurs. Ces travaux ont reçu des critiques particulièrement sévères, car, selon les chercheurs, l'action

des individus ne pouvait être à ce point prédéterminée (cf. Boudon cité dans Van Haecht, 2006, pp. 54-73). L'intérêt de ces travaux nous permet cependant de trouver une relation entre les programmes établis par l'École et la pratique collective et récurrente des acteurs. De plus, ces pratiques collectives permettent, par leurs récurrences d'être observées dans l'espace et dans le temps. Ainsi, après avoir cité Bourdieu, Giddens poursuit (1987 : 188-190) « *Il ne fait pas de doute de mettre en tableau les modèles de trajectoires spatio-temporelles suivies par les élèves, le personnel enseignant et les autres membres d'une école constitue le moyen topologique fort utile pour entreprendre l'étude de cette école. [...] Je propose de mettre l'accent sur le « temps réversible » des conduites routinières de tous les jours [...]. En tant que type d'organisation sociale focalisée sur un lieu qui possède des caractéristiques physiques définies, l'école peut s'étudier à partir de trois dimensions principales : la distribution des rencontres qui s'y tiennent à travers l'espace-temps, sa régionalisation interne et, enfin, la « contextualité » des régions identifiées. Les écoles modernes sont des organisations disciplinaires et, de toute évidence, leurs traits bureaucratiques influent sur les régions internes de l'école en même temps qu'ils sont influencés par elles.* »

La mise en valeur de ces pratiques collectives dans l'espace-temps permet aussi de rendre compte des différentes formes de pratiques pédagogiques. Cette observation permet de mieux comprendre les relations qui sont susceptibles de se tisser entre les méthodes pédagogiques et les réussites scolaires en fonction des origines sociales des élèves. Ainsi, les travaux de Viviane Isambert-Jamati ont permis de mettre en évidence quatre figures idéaltypiques de la pratique enseignante (Isambert-Jamati, 1990) et les analysent en fonction de la réussite des élèves. Cette dynamique scolaire qui se tisse dans les pratiques collectives correspond donc à des modèles qui sont récurrents et qui s'établissent culturellement, comme nous l'avons déjà souligné, correspondant à certains élèves mieux qu'à d'autres. De la même manière, les recherches d'Élisabeth Bautier et d'Yves Rochex (2008) autour de la scolarisation permettent de « faire porter l'investigation sur les modalités concrètes de cette activité, sur les pratiques de chacun de ses protagonistes, analysées et interrogées au regard des savoirs concernés et des activités cognitives que requièrent leur appropriation et leurs exercices, lesquels ne sauraient être réduits à de pures exigences arbitraires et élitistes. » (Deauvieu, Terrail, 2007 : 150).

Les dimensions culturelles du langage rendraient compte, comme le suggère la théorie de Bourdieu⁵¹ du fait que le langage serait aussi déterminé par ces traces culturelles. L'écart serait ainsi véhiculé dans les formes de discours qui fondent les relations soutenues par le système économique, politique et social.

⁵¹ Le foisonnement de travaux qui ont vu le jour dans les années soixante, soixante-dix ont permis de créer un courant stimulant autour des enjeux que constituent les emplois culturels de la langue, et ce, dans le monde entier. Il est impossible de tous les citer ici, et nous nous contenterons d'évoquer simplement l'importante dynamique que ces courants ont permise dans la recherche.

Les travaux de Basile Bernstein, dès les années 1960, ont cherché à mieux comprendre ces écarts, à partir d'une théorie sur les codes sociaux et éducationnels et de leurs effets sur la reproduction sociale (Atkinson, 1985). Très controversés au départ⁵², ses premiers travaux (en sociolinguistique) ont conduit Bernstein à rechercher les relations entre les processus éducatifs de l'École et les enjeux sociaux reliés à la lutte des classes. Ces travaux permettent ainsi de mieux comprendre les différents niveaux (social, interactionnel, intrapsychique, institutionnel) provoquant des effets émergents qui participent à la distinction scolaire. À partir de sa théorie des codes, permettant de distinguer les modes de contrôles exercés sur la manière dont les connaissances sont organisées par les méthodes pédagogiques, Bernstein élabore une analyse systématique de ce discours et des méthodes pédagogiques. Il considère en effet le discours pédagogique comme « une catégorie singulière qui est un discours qui s'est approprié un espace pour se donner un nom unique » (Bernstein, 2007 : 33). Cet aspect particulier du discours permet à Bernstein de considérer deux éléments qui sont inhérents à ce dernier, soit le dispositif linguistique vecteur des connaissances et le dispositif pédagogique qui sont, tous deux constitués par des règles, mais celles-ci n'agissent pas de la même manière. En effet, les règles linguistiques permettent d'apporter une signification potentielle à un contexte alors que les règles du dispositif pédagogique constituent un système. D'autre part, ce discours pédagogique, qui selon Bernstein est un principe et non un discours, contient plusieurs types de règles ; celles qui créent des compétences diverses, celles régissant leurs relations et aussi les règles qui créent l'ordre social : « Nous appellerons le discours qui crée des compétences spécialisées et leurs relations entre-elles *le discours instructeur*, et le discours moral qui crée l'ordre, les relations et l'identité *discours régulateur* » (Bernstein, 2007 : 64). D'autre part, ce dispositif pédagogique est mouvant et se déplace selon le contexte, permettant ainsi de se *distribuer* sous des formes différentes : discours instructeur et discours régulateur. Cette mouvance particulière du discours pédagogique lui permet aussi de s'approprier, en tant que principe, « *d'autres discours et leur mise en relation spéciale entre eux avec, pour objectif leur transmission et leurs acquisitions sélectives.* » (CS : 65). Ce discours renvoie donc à des aspects plus ou moins explicites et centrés sur des savoirs disciplinaires. Ces formes prises par le discours pédagogique ont été modélisées autour de deux aspects distincts chez l'auteur : « *le Discours Horizontal, par distinction et même opposition avec le Discours Vertical d'un enseignement des savoirs explicites centrées sur les contenus disciplinaires donc à forte classification et cadrage fort. Le Discours Horizontal est un discours local, enraciné dans les procédures pratiques, très contextualisé, oral qui traite des savoirs de façon segmentée, c'est-à-dire en situation liée à une tâche particulière. : L'organisation des savoirs dans DH conduit à des acquisitions segmentées [...] (cette) pédagogie s'exerce généralement dans les relations de face à face, fortement chargées affectivement [...], la pédagogie peut être complètement épuisée par le contexte de la mise*

⁵² Les travaux de Bernstein ont été caractérisés de « théorie du déficit » par certains, polémique que nous laissons à leurs auteurs (Danzig, 1995).

en œuvre ou peut être réitérée jusqu'à ce que la compétence (et non le savoir NDLR) soit acquise, cette pédagogie porte davantage sur une compétence ordinaire plutôt que sur une « acquisition classificatrice » (Bernstein, cité par Bautier, 2008 : 8).

Son approche théorique des règles du discours pédagogique lui permet de déterminer ainsi des modèles reliés aux méthodes pédagogiques dont les caractéristiques intrinsèques structurent le processus d'apprentissage scolaire.

Ainsi, ce rapport entre langage et savoir supposément uniforme dans les programmes scolaires est en fait déterminé par des systèmes de communication culturels qui rendent compte de la structure sociale et culturelle dominante.

Ces recherches ont abouti en France à d'autres travaux centrés sur le curriculum : les contenus des savoirs ainsi que les principes pédagogiques et d'évaluation sont organisés par des modèles de règles explicites ou implicites qui participent à créer le contexte scolaire d'apprentissage et d'enseignement et à formaliser les interactions. Cet ensemble influe sur le système École comme sur la pratique des acteurs dans l'espace et dans le temps, créant ainsi des attentes particulières ou des stratégies d'acteurs. Ces variables déterminent aussi des écarts sensibles, écarts perçus parfois même collectivement entre la réalité de l'expérience et l'idéal scolaire.

1.2.2.2. Les recherches centrées sur le curriculum

Le rapport entre apprentissage et réussite scolaire reste intrinsèquement lié à la question de la forme que peut prendre la culture dans l'École et à celle que valorisent certaines classes sociales, avec, parfois, des champs culturels qui se retrouvent plus fréquemment dans certains milieux et aussi à l'École, comme nous venons de l'observer⁵³.

La réalité de ces différences culturelles et leurs impacts sur la réussite scolaire ont développé une nouvelle approche sociologique de l'observation de la réussite scolaire. En effet, en même temps qu'émergeaient les nouvelles recherches en didactique, certains chercheurs, et en particulier J-C Forquin en France, développaient de nouveaux champs de

⁵³ De plus, dans la société contemporaine, se développe le débat autour de la culture du point de vue de leur place au sein de l'ordre culturel institutionnel ou de l'ordre économique. La polémique autour de ces deux ordres ressurgit dans les débats publics. « Ces deux grands types de cultures sont soutenus par des circuits de diffusion et des instances de légitimation qui sont en grande partie distincts, mais parfois aussi communs : les chaînes de télévision, "grand public" ("commerciales" et "populaires", à larges audiences, etc.) les radios les plus populaires [...] une partie de la presse pour l'une ; l'école, l'État, les académies, conservatoires et musées [...], mais aussi une partie des émissions télévisées et radiophoniques [...] » , Lahire, B. (2006), Le dictionnaire des sciences humaines, Paris : PUF, p. 234, article "culture".

recherches et plus spécifiquement en Angleterre, autour du nouveau concept *de curriculum* construit autour de la problématique des contenus d'enseignement⁵⁴.

Soulignant une relation entre la sociologie et la pédagogie, entre le système scolaire et la méthode d'apprentissage, la sociologie du curriculum permet de travailler plus particulièrement sur la relation entre stratification sociale et stratification des savoirs⁵⁵. En effet, les recherches se penchent sur les conséquences, dans le parcours des élèves, entre les prescriptions annoncées dans les programmes officiels et la manière dont ils sont suivis, enseignés et évalués. Le terme de « curriculum » permet d'observer et d'analyser la manière dont cette culture scolaire est susceptible de participer à créer la différence. La notion de curriculum est donc plus large que la notion de programme, car elle prend non seulement en compte les contenus d'enseignement, mais aussi la manière dont ceux-ci se diffusent implicitement ou explicitement dans le système scolaire et les liens tissés par cette culture dans la société. Les écarts se situant alors entre l'appropriation par les acteurs des programmes prévus par l'institution. Ces recherches ont pu mettre en évidence les écarts situés entre le programme prévu et le programme appliqué effectivement par les pratiques enseignantes (curriculum formel et curriculum réel) ainsi que des différences entre le programme de connaissances exposé dans les discours et pour lequel toutes les attentes ne sont pas exprimées explicitement, et le programme perçu par les élèves (curriculum caché); ces élèves ne percevant pas toujours de la même manière les pratiques enseignantes, à la fois par leurs origines sociales et culturelles, mais aussi en fonction de leurs niveaux (Forquin (2008), Perrenoud (1993), Fillietatz & Shubawer Léoni (2008)).

D'autre part, Whitty (2010) rappelle que les recherches sur le curriculum depuis maintenant près d'un demi-siècle ont contribué à mieux comprendre les inégalités et à permettre une prise de conscience des instances dirigeantes à partir des politiques éducatives. Ces travaux ont en effet mis en lumière que le savoir transposé dans les disciplines supporte certaines transformations et que l'ensemble des disciplines qui sont prévues dans les programmes à partir de la valorisation de certains savoirs ne peut y être réduit. Autrement dit, les apprentissages donnés par une pratique pédagogique ou à partir d'un procédé didactique, bien qu'organisés dans les programmes de manière précise et minutieuse par le système scolaire, correspondent à des processus particuliers (transmission et apprentissage), dépendent de constructions intellectuelles et supportent des intentions interprétées de manières très variées.

⁵⁴ Rey, Olivier. (2006). *Dossier d'actualité INRP*, 53, avril 2010 : 2, "Dans son dernier ouvrage, J.-C. Forquin rappelait ainsi que « la problématique des contenus d'enseignement est restée longtemps la parente pauvre de la réflexion sociologique sur l'école, laquelle a trouvé historiquement ses principales voies de développement soit du côté d'une analyse des structures des institutions éducatives dans leur rapport aux structures sociales (en privilégiant notamment la problématique des inégalités), soit du côté d'une description des interactions au sein du monde scolaire considéré comme monde social » (Forquin, 2008 : 7).

⁵⁵ Rey, Olivier. (2006). *Op.cit.*, d'après Isabelle Harlé qui identifie trois ancrages théoriques dans les années 80 qui structurent les recherches.

Dès lors, le travail de recherche souligne l'écart entre l'émission et la réception relative au discours pédagogique comme il souligne aussi la manière dont la forme donnée aux programmes et aux matières est susceptible de participer (ou non) à des enjeux économiques et sociaux ; il souligne aussi les modifications structurelles des systèmes éducatifs. Dans le cas de la France, Isabelle Harlé citée par Olivier Rey (2010 : 3) « remarque que : *“à partir des années 60, l'espace de définition du curriculum est marqué par une extension des réseaux et une multiplication des catégories d'acteurs impliqués dans la programmation des contenus d'enseignement”* (Harlé, 2010 :45). Elle décrit de façon assez fine ce processus à partir de trois évolutions curriculaires restituées dans le contexte de ces trente dernières années : la réforme des mathématiques modernes, l'implantation des sciences économiques et sociales dans le secondaire et l'introduction de la technologie dans les collèges. Ces trois exemples sont analysés à partir d'une combinaison des approches sociologiques, didactiques et historiques. »

La sociologie du curriculum, dont les chemins croisent la didactique et la pédagogie, construit une approche de l'École qui cherche des moyens de veiller à ne pas accroître les différences sociales dans les parcours au sein du système scolaire comme elle recherche des outils permettant de compenser les causes ou les origines des difficultés des élèves. Ainsi Forquin, cité par Isambert-Jamati (2001 :128)⁵⁶ va se demander si *« une réflexion de plus longue portée sur les contenus et les cursus [ne] conduit [pas] plutôt à souligner d'une part la spécificité relative de la culture scolaire comme culture didactisée, objet et support d'apprentissages systématiques à finalité formatrice, d'autre part l'inscription de cette culture dans un horizon de rationalité et d'universalité qui transcende (le terme est majeur) les intérêts momentanés, les traditions spécifiques et les postulations arbitraires de groupes sociaux particuliers. Il faut certes comprendre pour quelles raisons historiques, sociales, psychologiques, certains individus, certains groupes accèdent plus facilement et plus largement que d'autres à la maîtrise de certains savoirs ou modes de pensée enseignés dans les écoles et par quels mécanismes une culture à vocation universaliste peut s'accommoder de phénomènes de discrimination et de confiscation. Mais de telles disparités, objectivement constatables, et qu'il faut pouvoir reconnaître si l'on veut pouvoir les combattre, ne prouvent nullement que le relativisme radical, le cynisme théorique ou le nihilisme savant soient les seules attitudes lucides que l'on puisse adopter face à la question des enjeux sociaux de la transmission scolaire de la culture : elles ne prouvent pas qu'il n'y a pas des acquis essentiels de la culture humaine qui d'une part méritent d'être communiqués à tous, d'autre part peuvent effectivement être communiqués*

⁵⁶ Isambert-Jamati-Vivianne «Pédagogie et sociologie chez Jean-Claude Forquin, dans Culture et éducation : hommage à Jean-Claude Forquin dans *Revue Française de Pédagogie* n°135 , (avril-mai-juin), 2001, pp.125-130.

à tous pour peu qu'on se donne la peine d'identifier les obstacles que chacun rencontre pour se les approprier. »

La notion de curriculum et la théorie qui s'y rapporte permettent d'envisager la relation au savoir comme une succession de processus qui dépendent des choix et des histoires des sociétés comme du système scolaire et de son activité.

1.2.2.3. Les recherches centrées sur la didactique

Cette approche du curriculum renvoie dès lors aux travaux prenant en compte l'écart qui se situe dans l'École, au niveau du savoir et de son mode d'appropriation, c'est-à-dire les rapports entre les savoirs enseignés et les compétences. Le travail des chercheurs a alors consisté à observer les modalités d'appropriation de ces connaissances en fonction des variables qu'ils ont déterminées comme composantes des situations d'enseignement et du contexte proposé en classe. S'appuyant sur les théories développementales de Piaget et de Vigotsky ainsi que sur les théories systémiques (communication), les chercheurs en didactique couvrent aujourd'hui un champ de recherches très important depuis les années 1960 ; les recherches en didactique des mathématiques à l'origine de cette science ont permis de développer celle-ci dans beaucoup d'autres domaines de connaissances (sciences physique, français, histoire, éducation physique, etc.). Le processus d'apprentissage est observé à partir de la dynamique créée par les interactions entre les enseignants et les élèves, ici en relation avec le savoir et en fonction de ce qui constitue l'environnement. Ce système de communication très particulier est observé dans sa globalité de manière à repérer les constantes qui marquent ses étapes, dans une situation extrêmement complexe, riche et éphémère, mais aussi régulière, que représentent les situations d'enseignement. Cette dynamique d'apprentissage établie entre le professeur, les élèves et le savoir est observée de manière à tenir compte des régularités marquant des étapes durant les différentes phases d'enseignement. Si les champs de recherches en didactique sont très nombreux, c'est parce que l'activité d'enseignement est infiniment riche et complexe, tout comme ce qui en constitue les objets, leur histoire ou les étapes permettant de transformer ces objets savants en objets d'enseignement, manifestations de la notion de transposition didactique (Chevallard, 1991). Ces différentes dimensions de la situation d'apprentissage ont permis à de nombreuses recherches de voir le jour ; la mise en perspective de ces différentes approches constitue un intérêt épistémologique évident Brousseau (1998, 2004) ; Vergnaud (1990) ; Johsua et Dupin (1993) ; Bronckart (1996) ; Jonnaert & Vandert Borgth (2003) ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2000, 2007) ; Merle & Sensevy (2002) ; Raisky et Caillot (1996). Dès lors, le travail autour de l'écart se situe dans l'École, au niveau du savoir et de son mode d'appropriation.

Il se trouve que les travaux en didactique ne peuvent être pris en compte qu'autour des situations d'enseignement directement observées sur le vif. Le travail qui consiste à observer les interactions et les situations d'apprentissages ne semblerait donc pas pouvoir être effectué dans les articles de presse. Cependant, si, comme le suggère Perrenoud (dans Bentolila, 1995 : 73), « Le thème entre savoir et compétences relève sans doute d'abord de la psychologie cognitive ou de la didactique. », ce dernier poursuit aussi en soulignant combien ces rapports entre savoirs et compétences sont aussi des préoccupations quotidiennes pour les acteurs sociaux, car, participant à de nombreux champs d'activités socio-économiques, comme nous avons pu le montrer tout au début de ce travail.

Conclusion

L'approche du problème exige de trouver une théorie qui permette de rendre opératoire l'interprétation que nous donnons à la « crise de l'École ». Le sociologue anglais Anthony Giddens rend compte, suivant notre point de vue, des aspects relatifs à notre problématique à partir de sa théorie de la constitution de la société. Il considère que l'usage récurrent de certaines pratiques par les individus tient une place importante dans le processus de la reproduction et de la conservation des structures sociales. Or, l'École participe en tant qu'institution au processus de transmission et d'intégration de certaines de ces pratiques considérées ici comme des règles collectives, nous présenterons sommairement certains traits de sa théorie. Cependant, la théorie de la structuration ne prenant pas en compte les effets émergents des actions individuelles ni certaines dimensions qui entrent en jeu dans le processus de la transformation du système scolaire, nous avons cherché un auteur qui permettrait d'apporter ces notions complémentaires et nécessaires à notre travail. Margaret Archer (1981 ; 1995 ; 1998), sociologue de l'éducation, considère ces points particuliers avec une approche théorique qui ne rentre pas en concurrence avec la théorie précédente ; c'est pourquoi nous présenterons aussi sa théorie sur laquelle nous appuierons notre travail. Enfin, ayant à analyser des situations relevant de la pratique d'enseignement, nous avons aussi retenu la théorie des situations didactique de Guy Brousseau (2004) afin d'appuyer notre analyse plus particulièrement autour de certains concepts tels que « contrat didactique » ou « régulation » et dont quelques points relatifs à cette théorie seront présentés plus loin.

Parce qu'une approche théorique se construit autour de concepts-clés, dans notre travail, ce sont les concepts *d'ordre*, *de règle* ainsi que ceux de *mandat* et de *programme* qui seront utilisés. La définition de ces concepts complètera notre vision de l'École. Ce ne sera qu'à ce stade que nous pourrons, en nous basant sur ce cadre opératoire, envisager la présentation de la méthodologie.

1.2.2. Les théories du changement qui reposent sur l'ordre

1.2.2.1. La Théorie de la structuration d'Anthony Giddens

Bien que toute recherche repose sur une méthode pour résoudre le problème posé, nous connaissons la difficulté que peut représenter l'utilisation des concepts et des théories susceptibles de donner du sens aux observations empiriques et aux faits, et sommes consciente que c'est à partir d'une connaissance sommaire des phénomènes qui nous intéressent que nous avons défini les concepts caractéristiques qui permettront de formuler de façon certaine des propositions à leur sujet. Nous avons choisi de considérer la réalité des faits que nous observons avec la définition adoptée par Pierre-L Berger et Thomas Luckmann⁵⁷ dans leur introduction où ils précisent, qu'« *il nous suffira dans notre propos de définir la "réalité" comme une qualité appartenant à des phénomènes que nous reconnaissons comme ayant une existence indépendante de notre propre volonté et de définir la "connaissance" comme la certitude que les phénomènes sont réels et qu'ils possèdent des caractéristiques spécifiques* ». Nous commencerons par définir de quelle manière seront considérés les systèmes comme l'École et les médias pour aborder ensuite la présentation des théories qui nous permettront de conduire notre raisonnement. L'ensemble déterminera le cadre dans lequel sera conduit ce travail.

Il faut noter dès à présent que l'emploi du terme « système » pour désigner l'École, la société ou les médias ne signifie pas que nous adoptons une approche systémique. Nous utiliserons ce terme pour donner à ces institutions une représentation organisée et distincte et parce qu'il implique que l'activité relève de structures susceptibles d'évoluer dans le temps. Le système de l'École, le système social et le système médiatique sont considérés ici comme « des ensembles coordonnés de ressources humaines, matérielles, et financières, de buts, de principes, de règles, de procédés en vue de la réalisation d'une mission complexe particulière ».⁵⁸ L'École et les médias étant inclus dans la société, leurs structures s'organisent d'après des règles internes et en lien avec les règles sociales. Les concepts d'ordre et de règle sont donc fondamentaux et ils seront définis après la présentation des théories que nous avons choisies pour notre recherche.

De manière générale, l'École représente un système minutieusement organisé, dont la hiérarchie est fortement marquée, tout comme les relations et les fonctions qu'exercent les acteurs du système dans leurs tâches quotidiennes, que ce soit dans la classe ou dans les

⁵⁷ Berger, Pierre-L. et Luckman, Thomas. (19967). *La construction sociale de la réalité*, Paris : Méridien Klincksieck/Masson

⁵⁸ Legendre, Reynald.(1993 : 1214). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin.

différents niveaux de sa structure. La notion d'ordre représente de ce fait une indication pour le chercheur qui observe les représentations décrites par les médias d'un système organisé, réglé et régulé comme celui de l'École. Cette considération nous est apparue centrale dans le choix de la théorie. L'ordre étant l'expression perçue et appliquée des règles et celles-ci étant actualisées par l'action individuelle des acteurs, nous avons dirigé nos intérêts vers les théoriciens qui prenaient en compte ces éléments, examinant l'École comme un système collectif élaboré par les actions réglées, régulées et récurrentes des acteurs sociaux. D'autre part, l'École et la société devaient être considérées du point de vue « macro social » afin de pouvoir conserver l'aspect global des systèmes, pour s'attacher à l'analyse des relations qui en découlent, à travers l'expression « liées à la crise ». Nous avons donc dirigé notre attention vers les théories qui perçoivent l'organisation de la société à partir des actions individuelles et dont l'approche méthodologique prend en compte les actions régulées des individus comme structurant la société tout entière de façon ordonnée. Parmi les théoriciens de la structuration sociale, le sociologue anglais Antony Giddens propose une théorie⁵⁹ qui permet d'apporter des outils à la résolution de notre problème. Nous nous proposons de donner quelques éléments de sa théorie dans les passages qui vont suivre. Celle-ci sera complétée par une autre, conçue par Margaret Archer (1995), sociologue de l'éducation, qui apporte un point de vue intéressant en ce qui concerne l'aspect diachronique du phénomène observé et dont nous préciserons plus loin l'apport théorique pour notre travail. Nous nous proposons de décrire très succinctement ces deux théories en commençant par la théorie de la structuration. Nous précisons toutefois, étant donné la complexité et l'ampleur de la théorie de la structuration de Giddens, comme celle de l'approche morphogénétique de Margaret Archer, que nous présenterons uniquement les aspects qui nous paraissent essentiels à la recherche et certains points particuliers seront développés lors de la présentation des concepts.

Pour Giddens, la société⁶⁰ se structure suivant deux processus qui sont, premièrement, celui qui se réfère aux activités sociales, organisées en modèle de pratiques régularisées et deuxièmement, celui qui concerne « un mode de structuration » engagé par la reproduction de ces pratiques sociales dans les institutions. La relation des individus avec les institutions produit et reproduit un ordre « virtuel » à partir de l'action et permet d'engager une structure définie par l'auteur comme ayant des propriétés que Giddens désigne par le « structurel »⁶¹. Dans la théorie de la structuration, il écrit que « *le structurel doit toujours être conçu comme une propriété des systèmes sociaux ancré dans des pratiques reproduites*

⁵⁹ Giddens, Anthony. (1987). *La constitution de la société*, Paris : P U F.

⁶⁰ Nous ne présenterons pas la manière dont l'auteur envisage la constitution des organisations sociétales car ce sujet ne fait pas partie de notre recherche. Nous laissons le soin au lecteur de se référer au chapitre IV p.219 du livre.

⁶¹ Pour Giddens (1987), le structurel en tant qu'ensemble de règles et de ressources manifestées de façon récursive, est hors du temps et de l'espace à l'exception de son actualisation et de sa coordination sous la forme de traces mnésiques. De plus, le structurel est caractérisé par une '**absence de sujet**'. Giddens (1987 : 74).

*et enchâssé dans le temps et dans l'espace, et "porté" par elles. Les systèmes sociaux sont organisés de façon hiérarchique dans les totalités sociétales dont les institutions forment des "ensembles articulés"*⁶².

Les pratiques sociales se reproduisent dans l'espace et dans le temps et certaines s'institutionnalisent. En parallèle, les systèmes sociaux engagent les acteurs à produire et à reproduire ces mêmes actions dans un espace-temps défini. Ainsi, selon Giddens, l'action est le média de la structure et le moyen de sa reproduction. Ces « propriétés » engagées par les acteurs et qui se retrouvent en « ordre virtuel » appliqué dans les institutions sont distinguées par Giddens comme représentant « la dualité du structurel ». Nous pouvons citer comme exemple, deux instituteurs de classe préparatoire, qui ne sont pas dans la même ville et qui pourtant auront les mêmes routines « du matin » : mise en rang des enfants, entrée, appel des élèves, premier cours ; modèle qui est répandu et qui correspond aussi à l'image de l'École présente dans l'esprit du parent ou du Ministre qui ne sont pas présents à ce moment-là. L'École, comme le système des médias convient à cette définition. En effet, chaque jour, dans le monde, des individus participent à l'élaboration des médias ou transmettent, suivant certains codes, des connaissances et des comportements à toute une génération. L'ensemble des actes particuliers forme un tout que l'on nomme « médias » ou « École » : ils permettent à ces institutions d'exister⁶³. Dans notre recherche, le lien entre les actions individuelles régulées et les structures institutionnelles représente un aspect important dans la manifestation du problème puisque le discours médiatique rend compte de ce lien en l'exposant à partir de son dysfonctionnement. Le discours des journaux serait à la fois le témoin de la réalité scolaire à partir des faits relatés (actions des acteurs du système) comme il participerait à la légitimation du système éducatif en relatant ses propriétés (sa structure), sans omettre que le discours, en tant que tel, représente aussi une réalité sociale⁶⁴. De ce fait, le discours des médias permettrait de véhiculer la structure de l'École à partir de l'expression de la « crise ». La théorie de la structuration envisage ce lien à partir des propriétés du structurel. En effet, pour Giddens, « *Les sociétés humaines ou les systèmes sociaux n'existeraient pas sans l'action humaine. Les acteurs ne créent pas pour autant des systèmes sociaux : ils les reproduisent ou les transforment, ils refabriquent ce qui est déjà fabriqué dans la praxis*⁶⁵

⁶² Giddens, Anthony, op.cit, p..227.

⁶³ Cf. Bonville, Jean. de, Charron, Jean. (2002).

⁶⁴ cf. Fairclough, Norman (2004:225-235). «Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning» dans Rogers, Rebecca. *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, Londres : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

« Social practices such as teaching and learning are mediated by structures and events and are networked in particular ways through orders of discourse. Orders of discourse are comprised of genres, discourses, and styles or "ways of interacting," "ways of representing," and "ways of being." », p.225

⁶⁵ Le terme de praxis est défini par Giddens (1987 :304-305) comme chez Marx, sans pour autant adhérer au matérialisme historique : « Chez les humains, la vie sociale se forme et se réforme dans la praxis-dans les pratiques qu'ils accomplissent dans la vie de tous les jours.[...] Il m'apparaît impossible de lever les difficultés inhérentes aux théories de l'évolution et au matérialisme historique. [...] Aucun mécanisme

[..] plus la distanciation spatio-temporelle est grande, plus les institutions mordent dans le temps et dans l'espace, plus ils sont résistants à la manipulation ou au changement d'une personne seule. »⁶⁶

Ces propriétés structurelles ont pour origine la relation et les interactions des actions individuelles avec les systèmes sociaux, dans un espace-temps plus ou moins étendu. La somme de ces actions maintient, reproduit, oriente ou transforme les systèmes. La théorie pose clairement que c'est à partir de l'action individuelle que les sociétés se définissent et se reproduisent dans le temps et dans l'espace. En effet, pour l'auteur, les acteurs sont compétents et leurs actions mettent en jeu des niveaux de consciences différents. Certaines activités sont déterminées par des actions intentionnelles et relèvent d'une connaissance des règles et des tactiques qui participent à l'organisation quotidienne de la vie sociale. Le concept *conscience pratique* renvoie à des activités qui répondent à des motivations explicites que l'acteur n'invoque pas au moment de les poser excepté si on lui demande de les formuler et souligne que *la plupart des acteurs doivent, la plupart du temps, avoir raison : ils savent ce qu'ils font et transmettent avec succès leurs connaissances aux autres*⁶⁷ ». D'autres fois, les acteurs rendent compte de leurs activités et du contexte dans lequel elles se produisent, ce qui est déterminé dans la théorie par le concept de *conscience discursive*. Il n'existe pas réellement de frontière entre la conscience discursive et la conscience pratique il s'agit ici d'une distinction analytique. Enfin, certaines actions sont aussi mues par des motivations inconscientes. Pour Giddens, le caractère routinier de certaines pratiques contribue à maintenir ce besoin de sécurité ontologique et il est guidé par ces motifs inconscients.

La théorie conçoit la structure des systèmes, comme « l'ensemble des règles et des ressources qui vont être engagées dans l'articulation institutionnelle des systèmes sociaux »⁶⁸. La théorie de la structuration présente ainsi le double intérêt d'appréhender l'organisation du point de vue macro social tout en considérant l'impact des actions individuelles comme « engageant » des propriétés structurantes des systèmes à partir de leur régularité et de leur reproduction ordonnée. L'emploi du terme « structure » ne doit pas être compris comme « une entité matérielle », mais comme une représentation de certains aspects saillants de la vie sociale engagés dans un processus de production et de reproduction suffisamment puissant pour que cette « structure » se retrouve dans un espace-temps étendu, ce qui est souligné par Sewel (1992) « *The term structure empower what it designate. Structure, in its nominative sense, always implies structure in its*

simple et souverain ne peut être invoqué pour expliquer le changement social; aucune clé ne permettra de résoudre les mystères du développement social, de les réduire à une formule unique ou même de rendre compte de transitions majeures entre types sociétaux.».

⁶⁶ Giddens, A. (1987: 54)

⁶⁷ Giddens, A. (1987:141)

⁶⁸ Giddens, A.(1987: 244).

transitive verbal sense. Whatever aspect of social life we designate as structure is posited as structuring” some other aspect of social existence –whether it is class that structures politics , gender that structures employment opportunities, rhetorical conventions that structure texts or utterances, or modes of production that structure social formations. ». Cependant, cet auteur souligne bien vite que le terme de structure est aussi un concept qui reste défini dans le discours scientifique avec une forte dominante métaphorique engageant de ce fait trois problèmes dont le plus important reste la manière très rigide avec laquelle les structuralistes l’ont présenté, contrariant ainsi l’idée de la représentation de l’action des agents qui reste aléatoire ; le second ne permet pas d’imaginer le changement (stabilité de la structure) et le troisième renvoie aux définitions contradictoires que les sociologues et les anthropologues apportent au sens de « culture » et de « structure »⁶⁹. De ce fait, pour Sewel (1992) la notion de structures virtuelles doit être abandonnée⁷⁰. Nous poursuivrons la présentation de la théorie de la structuration en faisant les mêmes réserves.

1.2.2.2. Le point de vue morphogénétique de Margaret Archer

Si les systèmes sociaux institutionnalisés ont un caractère systémique qui se maintient malgré la distance spatio-temporelle, ce point théorique est controversé dans la manière dont A. Giddens le conçoit. Ces différents points de vue, largement développés par Archer (1995) et Sewel (1992), seront présentés plus loin. Nous souhaitons simplement souligner dès à présent qu’Archer envisage, elle aussi, la double influence de la structure et de l’action individuelle dans le système scolaire, puisqu’elle souligne que « *la relation du couple élève – professeur est en partie déterminée par le système d’enseignement dans lequel il se produit* »⁷¹. Mais le travail d’Archer diffère de celui de Giddens car elle se place dans une perspective accordant une place distincte aux effets qui émergent des interactions combinées de la structure, des systèmes et des agents. De ce fait, cette auteure présente les conséquences du conditionnement de la structure avec le système comme permettant d’expliquer à la fois les phénomènes de reproduction (morphostase) et aussi comme permettant d’accéder à la compréhension des phénomènes de transformation (morphogénèse), l’ensemble évoluant dans le temps par des cycles particuliers. Chez cette auteure, la « dépendance » de l’activité et du système avec la structure, provoque de la

⁶⁹ ‘Sociologists typically contrast « structure » to « culture ». Structure, in normal sociological usage is thought of as “hard” or “material” and therefore as primary and determining, whereas culture is regarded as “soft” or “mental” and therefore as secondary or derived. By contrast, semiotically inclined social scientists, most particularly anthropologists, regard culture as the preeminent site of structure.’ Sewel Jr., *William. H. “Theory of structure : Duality , Agency , and Transformation” in American Journal of Sociology*, 1992, 98 : 1-29

⁷⁰ Sewell (1992) cité par Archer, M. (1995) ‘If the duality of structure is to be saved, means re-definishing the terms of the equation. Structure, then should be defined as composed simultaneously of schemas, which are virtual , and of resources, which are actual.’ p. 111.

⁷¹ Archer, Margaret, « Système d’enseignement » dans *Revue Internationale des sciences sociales*, 1981, 33 (2) : 261-284.

même manière une forme régulée de l'action et donne aux concepts de « règle » et d'« ordre » une place importante. C'est donc la pratique des agents, couplée à la relation, qui est établie avec les systèmes et en particulier avec les institutions qui permettent d'engager, de manière virtuelle, des « liens » qui organisent la société, dans l'espace et dans le temps.

Les transformations sociales peuvent ainsi être observées à partir des propriétés du structurel⁷², c'est-à-dire à partir des relations (ou des interactions) ordonnées et régulées produites et reproduites par des acteurs en situation de coprésence et des « traces » de celles-ci qui se retrouvent dans l'organisation des systèmes sociaux sous des aspects saillants. Ce « regroupement de relations, de transformation et de médiation » constitué par le concept d'ensemble structurel (c'est-à-dire des règles et des ressources utilisées par les acteurs dans leurs pratiques sociales) répond aux axes de structuration (et aux éléments de structuration) qui sont constitués par l'ensemble des règles et des ressources engagées dans des activités institutionnalisées. Ces activités institutionnalisées des acteurs ont cours en situation de co-présence et se produisent forcément dans un environnement spatio-temporel déterminé.

Pour Giddens, l'aspect routinier des pratiques sociales institutionnalisées participe fortement à la stabilité et au maintien des sociétés, car elles développent une forme de sécurité ontologiquement inscrite chez l'être humain⁷³. Par exemple, en ce qui concerne l'École, l'agencement du ministère comme ses directives permettent à la pratique des acteurs d'être administrée collectivement jusqu'à prendre une forme institutionnalisée. Ce phénomène se retrouve chez l'instituteur qui réfèrera sa pratique à partir des textes officiels produits par le ministère. L'application de ces règles entraîne ce que Giddens appelle « l'intégration systémique » des acteurs c'est-à-dire que ces règles, distribuées selon une suite organisée, sont mémorisées par les acteurs comme représentant des modèles de pratiques qui permettent aux individus ou aux collectivités (ensemble d'acteurs) de les reproduire hors des situations de co-présence. L'ensemble de ces caractéristiques apporte aux systèmes sociaux leur stabilité et détermine leur complexité (régularité, congruence, reproduction). Ces caractéristiques s'expriment par exemple, dans la manière dont les acteurs homogénéisent la réciprocité de leurs pratiques à travers un espace-temps étendu.

Dans la théorie de la structuration, l'agent (individu social) est engagé dans le processus de constitution de la société en fonction de l'action. Ce concept prend de ce fait une position

⁷² Pour Giddens, le concept de structure est articulé sur trois niveaux d'abstraction : 1) le *principe structurel* [synthèse, sur un plan abstrait et analytique, des propriétés les plus fondamentales au moyen desquelles la reproduction de la société se fait] ; 2) les *ensembles structurels* [structures proprement dites] ; 3) les *éléments de structuration* [règles et ressources engagées en situation de co-présence].

⁷³ Giddens, A. (1987 : 100-120)

centrale. Selon A. Giddens, l'action des individus permet de mettre à disposition une grande part du « savoir commun » à partir de la *conscience pratique* des acteurs et qui représente pour une grande part le savoir-faire routinier. Ces actions réglées et régulées représentent aussi pour les individus un moyen de « contrôler » l'aspect intentionnel de l'action, considérée ici en tant que procès grâce à la *conscience discursive*. De cette façon, l'action individuelle⁷⁴ peut être distanciée et se combine à l'habileté comprise dans l'expérience (ce que nous avons défini par « les savoir-faire »). En vertu du savoir commun, la compétence des acteurs sociaux s'étend au-delà de la durée de vie et du groupe d'appartenance de chaque acteur individuel. Ce savoir persiste dans le temps parce que conservé dans la mémoire des acteurs. Il en est évidemment de même pour l'École, qui ne peut « fonctionner » qu'à partir des actions des agents qui sont engagées dans l'institution scolaire, aspect que nous développerons plus loin, lors de la présentation du concept de règle.

Pour résumer, les actions individuelles régulées seraient à l'origine de la production et de la reproduction des propriétés structurelles des systèmes, propriétés structurelles définies par un ensemble de règles et de ressources engagées dans la reproduction des systèmes sociaux et dans l'articulation de ces systèmes entre eux. Les règles, à la base de l'activité des acteurs sociaux, seraient conservées pour une grande part sous forme de « traces mnésiques », dans la conscience des individus, et « la mise en acte » permettrait d'actualiser et d'orienter les propriétés structurelles de ces systèmes. Comme le souligne A. Giddens, « *les traits institutionnalisés des systèmes sociaux ont des propriétés structurelles : par là je veux indiquer que des relations sociales se stabilisent dans le temps et dans l'espace. Le « structurel » peut se concevoir dans l'abstrait comme deux dimensions des règles : des éléments normatifs et des codes de signification* »⁷⁵.

Ce sont les règles qui articulent les pratiques sociales chez les individus. Ces règles possèdent certaines caractéristiques comme, par exemple, le fait qu'elles soient profondes, c'est à dire profondément engagées dans le tissu de la vie quotidienne, ou encore, elles sont superficielles, implicites ou explicites, etc. L'expression de leurs interactions en contexte est plus ou moins conforme à celles prévues par les institutions et oriente l'axe de structuration de la société⁷⁶. On peut penser par exemple aux premières écoles du Moyen Âge et à la préservation de certains textes religieux, scientifiques ou philosophiques et au processus de transformation de la connaissance et de sa valeur au cours des siècles jusque

⁷⁴ A.Giddens (1987 : 52) souligne que les actions des acteurs dépendent de plusieurs facteurs « *ce que j'appelle le modèle de stratification du soi agissant (qui) exige de considérer le contrôle réflexif de l'action, la rationalisation de l'action et la motivation de l'action* ».

⁷⁵ A.Giddens, 1987, p. 42

⁷⁶ Ce phénomène se produit à partir de la dualité du structurel, et dégage en parallèle deux axes : l'un qui se trouve dans la pratique des acteurs en situation de co-présence (axe de structuration), l'autre, dans la reproduction de la structure (ou ensemble structurel).

dans les sociétés capitalistes industrialisées ; du processus de transformation de la connaissance en découvertes techniques ayant une certaine valeur en argent, puis considérée comme capital, puis en contrat de travail et enfin en profit. Ce sont les règles et les ressources impliquées dans cette transformation qui constituent l'élément structurel des systèmes sociaux contemporains.

Les règles, selon Giddens, sont engagées dans le structurel conjointement à ce qu'il nomme les ressources⁷⁷. Ces règles et ces ressources se combinent et déterminent les relations structurelles des systèmes. L'association de ressources avec les règles est en cohérence et a pour effet de permettre aux conduites institutionnalisées de déboucher sur des stratégies de contrôle. Ces procédés ont pour but d'influencer les actions des autres, grâce au savoir relatif à l'utilisation des ressources⁷⁸. Ainsi les règles sont des dimensions de la praxis et les ressources permettent la reproduction des structures de domination à partir d'une dimension de l'action constituée par le pouvoir, car « l'action engage le pouvoir en tant que capacité transformatrice » Giddens (1987 : 63), cependant, le concept de pouvoir « est un concept élémentaire », qui représente « la capacité d'accomplir des choses ; en tant que tel, il [*le pouvoir*] est directement engagé dans l'action humaine » (Giddens, 1987 : 345). Nous nous proposons de préciser sommairement ce que Giddens entend lorsqu'il utilise le terme de « règles » et de « ressources » afin d'éviter toute ambiguïté.

Dans la théorie de la structuration, une règle ne doit pas être comprise comme équivalent de « règle du jeu », comme la définissent certains spécialistes de la communication, car si certaines règles sociales peuvent faire force de loi, d'autres peuvent être contestées par les individus ou les institutions. Deuxièmement, les règles ne doivent pas être prises séparément ou isolées, car les pratiques sociales sont en relation avec les systèmes organisés des sociétés. Troisièmement, ces règles ne peuvent être séparées des ressources. En effet, c'est parce que les règles s'articulent avec les ressources que les propriétés structurelles qui s'en dégagent participent à l'élaboration, à la conservation et au changement de la structure des institutions. D'après Giddens, les ressources sont présentes sous deux formes : les ressources d'allocation et les ressources d'autorité. Le pouvoir n'est pas lui-même une ressource, car la présence de pouvoir demande au préalable des structures de domination « *grâce auxquelles il opère « en circulant en douceur » dans les procès de reproduction sociale (où il est en quelque sorte « invisible^o)* »⁷⁹. Pour Giddens (1987 : 64), *les ressources sont le médium qui rend l'exercice du pouvoir possible. Ainsi,*

⁷⁷ Certaines ressources sont légitimées plus que d'autres (Giddens, 1987 :63).

⁷⁸. Si les ressources appartiennent aux collectivités, les stratégies de contrôle représentent l'aspect individuel de la pratique des acteurs.

⁷⁹)[...] *le pouvoir est engendré dans la reproduction des structures de domination et par elles. Les ressources qui constituent les structures de domination, se divisent en deux types- les ressources d'allocation et les ressources d'autorité- et toute coordination d'un système social à travers le temps et l'espace met nécessairement en jeu une combinaison particulière de ces deux types de ressources...* » Giddens, A, op.cit., pp. 319-320.

le pouvoir présuppose des relations régularisées d'autonomie et de dépendance entre les acteurs ou les collectivités dans des contextes d'interaction. C'est ce que j'appelle la dialectique du contrôle dans les systèmes sociaux. » Ces ressources d'allocation (biens matériels) ou d'autorité (engagées dans la génération du pouvoir) vont donner plus ou moins de poids aux conduites régulées des acteurs sociaux. Pour Giddens, l'ensemble de ces ressources représente pour les individus « *une liberté d'action individuelle dans lequel le structurel est engagé, car les règles prescrivent des conduites sociales et leur accordent un sens*⁸⁰ ». Les ressources dont disposent le système tout comme les règles qui sont actualisées par les pratiques des acteurs du système procurent à l'ensemble (système et individus) un espace de liberté à partir du double aspect habilitant et contraignant des règles et des ressources. Ce double aspect participe aux transformations et aux changements du système et des pratiques à l'intérieur du système lui-même, et, par conséquent, prend un intérêt particulier dans l'observation d'une crise. Enfin, pour être actualisées, comme elles le sont par la praxis dans le temps et dans l'espace, les règles doivent être inscrites dans la conscience individuelle, grâce à la mémoire, à des fins de conservation et de reproduction. Ce sont ces aspects « matériels » des ressources ou associées à la capacité de reproduction et de domination qui apportent plus ou moins de force et d'efficacité aux règles.

Cette conception des règles est tout à fait appropriée à l'École qui demande à ses acteurs de mobiliser constamment la conscience pratique et la conscience discursive des individus à partir des méthodes de transmission éducative, afin de permettre aux futurs adultes de s'intégrer dans la société et à la société de conserver les structures et la stabilité d'une génération à l'autre. C'est bien à partir de la connaissance et de l'intégration d'un nombre considérable de règles, qui se traduisent par des comportements, que la vie des jeunes dans l'institution scolaire peut prendre du sens. Dans le cas du système scolaire, les ressources d'allocation représentent par exemple, l'ensemble des bâtiments et des moyens matériels mis à disposition par la société pour assurer le bon fonctionnement du système ; les ressources d'autorité correspondraient (en dehors de celles qui permettent aux établissements de délivrer des diplômes reconnus dans la société) à la structure administrative du système qui va du ministre jusqu'à l'association des parents d'élèves. En somme les moyens qui permettent au pouvoir inhérent aux significations et aux légitimations de produire et de reproduire l'École. Par exemple, cela peut représenter la couleur d'un uniforme en fonction du degré de scolarité, du niveau, mais aussi, de l'excellence représentée par l'uniforme marquant l'appartenance à un établissement renommé, etc. Dans la théorie de la structuration, le pouvoir est conçu comme possédant « deux faces » qui sont d'un côté la capacité (liberté) donnée à certains acteurs d'agir dans

⁸⁰ Giddens, A, op. cit., « nous concevons que le caractère relationnel des codes qui génère la signification se trouve dans l'organisation des pratiques sociales, dans la capacité d'« agir » dans les multiples contextes de l'activité sociale » p. 81.

le système institutionnel et la seconde qui permettent de « mobiliser les biais » inhérents aux institutions⁸¹.

Comme ces éléments de structuration que représentent les règles et les ressources n'existent qu'actualisés dans les pratiques individuelles ou collectives, ce sont ces pratiques qui permettent la stabilité et la reproduction de la structure de l'École. Comme nous avons pu le souligner dans le premier chapitre, la structure des sociétés contemporaines se complexifie et certains systèmes sociaux s'étendent géographiquement permettant une reproduction plus ou moins isolée de la pratique, phénomène facilité par des moyens de communication très rapides. Cette situation qui se généralise est présentée par A. Giddens comme étant une situation qui risque de bloquer le processus de reproduction et d'entraîner la fragilité de la structure. Pour pallier à cet inconvénient, selon A. Giddens, le système va « *entreposer ses ressources afin d'étendre sa domination, ces ressources servant alors de médium d'expansion à cette dernière [...]* L'« *entreposage* » est un médium qui lie l'espace-temps : il requiert au niveau de l'action la mise en œuvre éclairée [*' knowledgeable management* ») en même temps que le rappel d'un temps passé. La mémoire ou le rappel ne renvoie pas aux seules qualités psychologiques des individus, mais aussi au caractère récursif de la reproduction des institutions dans lesquelles elle s'ancre. L'entreposage présuppose des modes de contrôle spatio-temporel ainsi qu'une expérience phénoménale du « temps vécu » ; de plus, le « conteneur » qui sert d'entrepôt pour les ressources d'autorité est la communauté elle-même »⁸². Nous retrouvons ici l'importance du discours public et des règlements officiels, des textes de Loi, qui rendent explicite l'organisation des règles et des ressources prévues ou présentes dans l'organisation hiérarchique, permettant aux agents de produire et de reproduire leurs pratiques à partir d'une directive commune. La production et la reproduction de la structure du système dans un espace plus ou moins étendu sous-entendent que les « liens » qui unissent les individus au système, soient extrêmement forts⁸³ et puissent compenser aux manques et à l'oubli des savoirs individuels et collectifs. Ainsi, les ressources d'autorité qui sont ici représentées par les contenus des discours publics, les programmes scolaires, réglementaires, etc. permettent d'entretenir ces liens et cette cohérence : « *L'entreposage des ressources d'allocation ou d'autorité nécessite la rétention et le contrôle de l'information ou des connaissances grâce auxquelles les relations sociales se perpétuent à travers l'espace-temps. L'entreposage présuppose des médias qui permettent de représenter l'information, des modes de recouvrement ou de rappel de l'information et comme toutes ressources porteuses de pouvoir des modes de diffusion. Ce sont les conteneurs dans lesquels s'accumulent les ressources d'allocation et d'autorité qui*

⁸¹ Giddens, A, op. cit., p. 64.

⁸² Giddens, A, op.cit., pp. 323-324.

⁸³Ce qui correspond, dans la théorie de la structuration, à l'intégration systémique caractéristique des sociétés modernes. Elle permet une extension de l'État nation à travers une forme institutionnalisée des relations collectives.

engendrent les principaux types de principes structurels⁸⁴ dans la constitution des sociétés. En outre, la nature du médium d'information – comme Mc Luhan, ce prophète déjà oublié, l'avait mis en évidence- a elle-même une influence directe sur la nature des relations sociales qu'il contribue à organiser »⁸⁵.

Dans la recherche, la presse représente un de ces « conteneurs » décrits par l'auteur, tout en considérant le fait que les médias, qui représentent un système propre, possèdent des règles spécifiques qui ont pour conséquences de transformer l'expérience sociale des acteurs de l'École, dont il est question ici, en une représentation qui porte les marques spécifiques du média, notamment en ce qui concerne le temps et l'espace, mais aussi, en ce qui concerne la nature de l'expérience vécue par les acteurs. Cette parenthèse permet de souligner que l'idée de crise peut être éventuellement présente dans les médias, parce que perçue comme telle dans la pratique journalistique, mais absente de la conscience des acteurs. C'est pourquoi l'analyse du discours journalistique permettra de percevoir certaines des caractéristiques du modèle éducatif, mais ne pourra l'appréhender dans sa totalité. En effet, les médias, comme nous l'avons souligné plus haut, vont privilégier la représentation d'une École « en crise ». Le lecteur n'a pas toujours une expérience ni une conscience suffisante de la « chose scolaire » et par conséquent un recul suffisant pour juger de la validité de ce discours, au-delà de celui qui qualifie l'École en « crise ». Cependant, certains lecteurs présentent certaines connaissances de cette « chose scolaire » parce qu'ils participent à celle-ci. Dans tous les cas, ce sont des « points de vue », des « parcelles » de celle-ci qui seront perceptibles, d'autant plus que l'unité de « temps » des médias n'est pas la même que dans la réalité et la notion d'espace y est aussi perçue différemment⁸⁶.

Les interactions qu'observe notre « lecteur fictif » ne peuvent être conceptualisées comme des éléments de la structure en cours de transformation. Ce sont précisément ces changements, à partir des concepts d'ordre et de règle, mis en évidence par l'analyse de contenu, qui vont être conceptualisés par la recherche. Il ne s'agit donc pas de faire une

⁸⁴ Nous n'avons pas défini ce terme qui représente selon Giddens, « le principe d'organisation des totalités sociétales » p. 244. Dans les sociétés de classes contemporaines, le principe structurel est « la séparation, accompagnée d'une dépendance réciproque, de l'État et des institutions économiques » p. 242.

⁸⁵ Giddens, A., op. cit., p. 323-324.

⁸⁶ cf. Charron, Jean, de Bonville, Jean, op. cit. p. 47. « *Quels que soient la durée et l'éloignement de l'événement, les médias transforment l'espace-temps social et le compriment en un espace-temps qui est le leur et qui correspond à leur propre périodicité ; le temps de l'événement quel qu'il soit devient alors le temps médiatique, c'est-à-dire temps du récit ou temps de lecture du récit de l'événement. Quant à l'espace de l'expérience sociale, si grand et si varié soit-il, il est somme toute annihilé : seul subsiste un espace médiatique de production et de lecture du récit.* »

analyse sociographique, mais de relever systématiquement les transformations, ou des éléments caractéristiques de la structure afin de les analyser.

Cependant, l'analyse synchronique des interactions entre la société et l'École, ne doit pas nous faire perdre de vue le lien structurel qui existe entre la « forme » du système et l'histoire qui a fondé l'institution. Étant donné que Giddens rejette l'idée même d'un dualisme entre la structure et l'action individuelle, il rend difficile l'analyse de la structuration du point de vue diachronique. Ce faisant, il rend impossible l'analyse des rapports entre les « structures », qui, d'après l'expérience commune, semble préexister à l'intervention des agents, sinon aux agents eux-mêmes. C'est cette difficulté que surmonte la théorie morphogénétique de l'auteur que nous souhaitons présenter à présent. Margaret Archer, sociologue de l'éducation, tout en reconnaissant l'importance de l'action individuelle, admet au plan analytique l'influence des « *propriétés émergentes et des pouvoirs émergents (qui en découlent) rattachés respectivement aux structures et aux agents* »⁸⁷. En effet, « *au niveau de la méthodologie explicative, le dualisme analytique se fonde sur deux propositions très simples : la structure est nécessairement antérieure aux actions qui la transforment ; l'élaboration de la structure est nécessairement postérieure à ces actions* »⁸⁸. L'approche morphogénétique⁸⁹ préconisée par Margaret Archer (1995; 1998) distingue l'action, les acteurs et les structures institutionnalisées dans lesquelles les acteurs se mobilisent. Ainsi, les acteurs peuvent agir dans le présent, grâce aux structures héritées du passé, mais ils sont en même temps contraints par elles. L'approche en question distingue trois étapes dans le processus de transformation ou de changement structurel : une première phase « de conditionnement structurel », une seconde phase « d'interaction », puis un troisième temps « d'élaboration de la structure ». Dans le premier temps, « *les propriétés systémiques sont perçues comme des conséquences émergentes ou agrégées d'actions passées* » ; dans le second, « *l'interaction sociale est perçue comme conditionnée par la structure, mais jamais déterminée par elle (les agents possèdent leur propre pouvoir irréductible)* », tandis que, dans le troisième, « *l'élaboration de la structure qui intervient ensuite est considérée comme une conséquence largement non intentionnelle. La modification des propriétés structurelles antérieures et l'introduction de nouvelles*

⁸⁷ Archer, Margaret. (1998). « Théorie sociale et analyse de la société » dans *Sociologie et Société*, vol XXX, 1. (2). pp.9-22.

⁸⁸ Archer, M., 1998t. p.19.

⁸⁹ The morphogenetic approach was first advanced by Archer (1979) in the course of explaining the social origins and effects of educational systems. Sociologically, it was a development of Lockwood's (1964) distinction between « social » and « System » integration which implies a stratified social ontology, although this was not explicit in his 1964 article. Although developed independently, it was immediately apparent that this framework constituted the methodological complement of Bhaskar's transformational model of social activity (TMSA). The concept of morphogenesis indicates that society had no preferred form _contrary to mechanical, organic and cybernetic analogies_ but is shaped and re-shaped by the interplay between STRUCTURE and AGENCY. The term was first used by Buckley (1967:58) to refer to « those processes which tend elaborate or change a system's given form, structure or state. It is contrasted to morphostasis which refers to those processes in a complex SYSTEM that tend to preserve the above unchanged. ». *Dictionary of critical realism* (2007: 319).

propriétés sont le produit combiné des résultats différents que cherchent simultanément divers groupes sociaux »⁹⁰. Dans notre recherche, l'École et les médias sont considérés comme des systèmes institutionnalisés, parce que leurs « propriétés structurelles » sont le résultat d'actions individuelles et collectives, récurrentes et se reproduisant dans un espace-temps très étendu. Mais nous pensons, comme Archer, que ces propriétés de la structure sont aussi les effets émergents des actions posées dans le passé par d'autres acteurs, et que ces propriétés sont conservées dans le présent, dans les structures des systèmes ; que c'est en somme, l'action passée d'acteurs souvent disparus qui contraint et habilite l'action de nos contemporains. Considérer « des structures nées jadis et héritées du passé » permet d'envisager dans la recherche un aspect qui risquait de nous manquer. En effet, l'origine de la « crise » de l'éducation se trouve dans des structures héritées du passé, elles-mêmes produites et reproduites par l'action des individus depuis longtemps disparus. Ces structures ont été modifiées par des générations successives, mais, une partie de ces structures héritées du passé, faute d'être modifiées, n'est plus adaptée à l'action des acteurs contemporains qui les perçoivent comme des entraves à leurs actions.

Dans cette perspective, on peut imaginer deux sortes de « crises » : la première est la conséquence de retards, ou de délais, dans le processus d'adaptation. Faute d'adopter en temps voulu les modifications requises par des changements dans les conjonctures, le système accumule des retards importants qui vont culminer dans l'effet de « crise ». L'autre type de crise provient de l'irruption dans le système de facteurs extrinsèques au système et pour lesquels ce dernier n'est pas préparé. C'est pourquoi dans l'un ou l'autre des cas, la situation serait la résultante des conflits et des concessions autour des intérêts défendus par les groupes sociaux, car, comme le souligne M. Archer, certaines structures se conservent (morphostatisme), « *si les systèmes d'enseignement restent en l'état c'est que certaines des causes de leur existence sont inscrites dans leur origine et que leurs structures après les avoir créées perpétuent les intérêts acquis en les maintenant* » ; comme d'autres se transforment (morphogénèse) : « *il existe une dimension temporelle fondamentale et implicite, même dans la microrecherche portant sur un moment précis de l'histoire.[...] Dans l'histoire sociale, le passé et le futur vivent dans le présent. Tout ce que font les êtres humains dans le présent est influencé de façon décisive par le passé et [...] le futur n'est pas quelque chose qui arrivera plus tard, indépendamment de notre volonté.* »⁹¹.

⁹⁰ Archer, M, opus.cit. p.20.

⁹¹

Archer, Margaret. (1998), « Systèmes d'enseignement » dans *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 33 (2) :261-284, p. 283, note 37.

En ligne <http://id.erudit.org/iderudit/001012ar>, téléchargé le 23 février 2009

Le point de vue de M. Archer sera pris en considération dans notre travail puisque, du point de vue diachronique, c'est bien l'effet émergent lié à *l'utilisation stratégique de l'agent à travers les contraintes structurelles/culturelles* qui va provoquer une conservation ou une transformation globale ou partielle de la structure. C'est pourquoi, étant donné le double aspect, à la fois synchronique et diachronique, qui concerne la production et la reproduction des règles à l'intérieur d'un système, et en particulier dans notre recherche, nous sommes en mesure de considérer les deux points de vue, sans ressentir pour autant de contradiction méthodologique ou théorique. La recherche ne pourra bien évidemment pas dégager l'ensemble des caractéristiques du phénomène, puisqu'il s'agit de « passé » et de « futur », néanmoins, le travail s'efforcera de rendre au plus juste les composantes du système dans l'état où il se trouve pour le lecteur.

Il reste à préciser que nous utilisons la définition donnée par M. Archer au système éducatif, c'est-à-dire, qu'« *un système d'enseignement d'État est un réseau national et diversifié d'institutions dispensant un enseignement de type classique contrôlé et dirigé au moins globalement, en partie par l'État, et dont les éléments et les processus sont reliés les uns aux autres.* »⁹². Cette définition, qui correspond pour M. Archer à une recherche adoptant le point de vue morphogénétique, insiste sur le fait que, malgré les liens très forts qui unissent le système éducatif au système politique et social que représente l'État nation, celui-ci n'est pas exclusivement le représentant de la société française, comme les structures du système éducatif ne sont pas exclusivement, et au sens strict, son représentant⁹³. Comme le précise Archer, les structures des enseignements nationaux sont plus restreintes (au niveau spatio-temporel) que les structures sociales qui ont imprégné leur origine.

Enfin, le lecteur pourrait se demander de quelle manière des actions régulées des acteurs du système scolaire ainsi que par les dispositions prévues dans le système peuvent avoir parfois des conséquences sur l'ensemble de la structure. Pour y répondre, nous souhaitons transcrire au complet la citation suivante d'Archer malgré sa longueur : « *Il ne faut donc pas concevoir l'interaction dans le micro système comme une série de jeux menés dans les interstices des contraintes structurelles, au contraire, l'action à ce niveau (étendre, infléchir, restreindre ou réinterpréter les règles, les méthodes ou les procédures, s'assurer des ressources ou des services nouveaux introduire des cours ou des programmes novateurs) contribue à la renégociation des structures originelles du système. Elle y parvient en accumulant une multitude de petits changements, soit, plus indirectement en agissant sur l'opinion publique ou les milieux politiques pour que des changements législatifs soient ultérieurement apportés. Un jour ou l'autre, la structure originelle subit*

⁹² Archer M, *Revue Internationale des Sciences Sociale*, op.cit.

⁹³ Archer, Margaret. (1981). *The Sociology of educational expansion, take off, growth an inflation in educational systems*, London: SAGE publication.

une transformation et le système renégocié entre dans un nouveau cycle d'interaction et de perspective de changement. Point également important le fonctionnement actuel agit en retour sur la structure. Donc si l'on tient simultanément compte de tout cela, on peut entrevoir déjà un peu comment se produit le jeu entre les origines (macro niveau) c'est-à-dire la structure modelée dans le passé sur le fonctionnement actuel. On se rend compte qu'il s'agit d'une série de boucles feedback négatif qui œuvrent au maintien de la structure originelle du système, mais qui s'affaiblissent avec le temps. Parallèlement, les effets du fonctionnement actuel (micro niveau) sur les caractéristiques (macro niveau) du système apparaissent comme une série de boucles feedback positif qui amplifie les déviations par rapport à la structure originelle et se renforcent avec le temps. Les deux séries de boucles sont apparentes dans le présent, mais les causes du feedback négatifs sont inscrites dans le passé et les conséquences du feedback positif dans l'avenir.⁹⁴

Nous pensons qu'une partie des interactions sociales entre l'École et la société sont susceptibles d'être comprimées dans le discours des médias et, en particulier des journaux. Ce fait accroît la prégnance des règles engagées dans la production et la reproduction de ce que nous avons désigné par les termes de *mandat* ou de *programme* définis comme représentant les « attentes » collectives et les « applications » du phénomène de transmission du savoir dans la société moderne. En effet, les règles linguistiques relatives au discours journalistique seraient susceptibles de mettre en valeur d'autres règles qui nous intéressent plus particulièrement et qui décrivent les comportements et la vie scolaire, ou encore sont des références à des règlements scolaires, etc. Ces représentations des comportements régulées de l'École seraient complétées, dans les médias, par la présence dans le discours de presse, de stratégies individuelles, d'attentes collectives ou encore de la mise en valeur des programmes appliqués dans la réalité quotidienne de l'École et de son système.

Ainsi, l'objectif de ce travail est triple. Il part à la recherche des éléments sur l'École ou sur l'éducation que le système médiatique met en valeur et que le sens commun considère correspondre au système éducatif en place dans la société. Il recompose le discours du journal et permet de découvrir l'image de l'École présentée par les médias. Il relève les points d'articulation entre l'École et la société qui sont visibles dans le média afin de mieux comprendre l'influence des pratiques des acteurs au sein du système scolaire ainsi que celle de l'institution sur la pratique des acteurs.

Pour continuer dans notre démonstration, nous avons besoin de construire un cadre explicatif. Celui-ci va permettre d'articuler les différents domaines visés par notre recherche : l'École, la société et les médias et, ce, à différents niveaux, du plus général au particulier et du plus abstrait au plus concret. En effet, certains concepts vont servir à

⁹⁴ ARCHER, M., opus.cit.

déterminer le cadre théorique en vue de la résolution du problème. Ces concepts, comme celui de mandat ou de règle, s'appliquent aux trois domaines cités plus haut. D'autres concepts, comme ceux de connaissance ou de savoir vont faire le lien entre la réalité du problème exposé et le cadre théorique. Ces concepts feront l'objet d'une analyse approfondie comme le concept de transmission, considéré comme spécifique à l'École. Ce ne sera qu'à ce stade que nous pourrons, en nous basant sur ce cadre opératoire, envisager la mise en forme de l'analyse de contenu.

1.3. Définition de la Problématique

Comme nous avons pu le souligner, l'ensemble des observations précédentes nous engage à observer l'École à partir du concept de *règle*, de *programme* et de *mandat* afin d'approcher d'une part, l'organisation réglée et régulée de l'École et, d'autre part, certains écarts à cet ordre scolaire par l'effet de crise. En effet, les comportements des acteurs scolaires étant imprégnés par la culture sociale avec ses modes et ses critères, ces derniers ne sont pas toujours en phase avec ceux de l'institution scolaire. Autrement dit, il ne s'agit pas d'une crise de l'École, mais d'une « crise de la règle » dans le sens où la règle est perçue par les acteurs comme étant moins efficace ou moins reconnaissable. L'analyse des pratiques d'acteurs à partir du concept de règle serait un moyen de déterminer l'ampleur des écarts entre ce qui est prévu ou attendu et ce qui se pratique dans la réalité ; une recherche sur la mise en place des nouveaux programmes scolaires mettrait en évidence les orientations que la société dessine pour l'École et les difficultés perçues dans son application, effets liés à la perception du changement. Enfin, comprendre ou approcher la crise ne peut se passer de rechercher, pour les analyser, les stratégies ou les attentes (parfois idéales) de certains acteurs ou groupes qui sont entretenues par les enjeux sociaux ou scolaires, faisant pression sur l'ensemble du système scolaire.

Cette représentation organisée de l'École ou désorganisée à un moment donné et à un niveau donné a donc de fortes chances de se trouver dans les médias qui établissent leur mode de communication à partir des aspects perturbés de la société. C'est à partir de ces « traces » présentées dans le discours médiatique que nous faisons notre recherche.

Cette interdépendance École-Société présente un double intérêt pour un chercheur, car la frontière qui la délimite permet d'observer deux phénomènes. Le premier correspond à celui qui définit la pratique⁹⁵ des acteurs scolaires⁹⁶, pratiques se démarquant dans une

⁹⁵ À ce stade, le terme de « pratique » désigne le comportement des acteurs sociaux.

⁹⁶ Dans ce travail le terme d'acteur désigne l'individu et les comportements qui s'y réfèrent dans l'accomplissement du rôle qui lui incombe dans l'action sociale. Le concept d'agent désigne l'ensemble des rôles que l'individu tient dans différents contextes sociaux, par exemple, un enseignant tient aussi des fonctions familiales ou syndicales, etc.

forme originale qui en fait sa spécificité. Le second permet d'observer de quelle manière l'institution scolaire, considérée en tant que système, suit ou non les transformations de la société. Autrement dit, observer cette frontière permet de mesurer le degré d'adaptation des agents sociaux dans leurs pratiques scolaires et de suivre les transformations du système. Les modifications des comportements, des habitudes et des modes de vie pénètrent forcément la sphère de l'École par le biais du changement social. En contrepartie, ces mêmes individus adaptent leurs pratiques quotidiennes dans une École qui *impose ses propres frontières et ses propres formes au développement de l'individu, en spécifiant les normes et les critères d'évaluation de ce développement* (Olson , 2003 : 9). Ainsi, les pratiques scolaires qui répondent à un cadre institutionnel défini sont forcément moins malléables que les pratiques sociales. Enfin, ces acteurs sociaux aussi bien que scolaires, en fonction de certains enjeux et idéaux, peuvent établir des pressions plus ou moins fortes sur l'École. En effet, cette frontière constitue aussi une barrière permettant de réduire ou, au contraire, d'accentuer, les inégalités produites par la société (Durut Bella, 2003). La grande étendue spatio-temporelle de l'institution scolaire sur le territoire étant susceptible de développer des écarts ou des disparités renforçant l'image d'une École inadaptée à la société. Autrement dit, la frontière École-Société permettrait d'approcher « la crise » ou de comprendre l'origine « des mutations ». Il ne s'agit pas ici de remettre en cause l'aspect « mutation » de l'École, mais d'observer la nature des écarts qui sont susceptibles de marquer un effet de crise et de soupeser le degré d'adaptation du système et de ses acteurs.

Étant donné que notre travail décrit un phénomène qui se produit à la fois dans la société, dans l'École et dans les médias, nous nous proposons tout d'abord une réflexion sur les possibilités et les limites d'une recherche sur l'École à partir du discours médiatique pour définir dans quelle mesure ce dernier peut constituer un outil de recherche valide.

Cette première interrogation nous conduira rapidement à introduire ensuite certains concepts relatifs au problème, comme ceux de « savoir » et de « connaissance », car leur définition permettra aussi d'engager une réflexion autour de la fonction de transmission⁹⁷ afin de comprendre les relations qui s'établissent entre la société et l'École avant la mise en place du cadre théorique.

⁹⁷ À noter que le terme « transmission » ne reflète pas une position épistémique concernant le processus d'apprentissage, mais ce terme renvoie plutôt à la fonction de l'École qui est de « transmettre des connaissances et des savoirs ».

1.3.1. La presse comme source d'information : un pari méthodologique risqué, mais justifié

La production médiatique et ses effets constituent un domaine de recherche spécialisé qui ne fait pas partie de nos compétences. Cependant, un survol rapide de certaines caractéristiques de ce discours est nécessaire pour préciser de quelle manière nous considérons cet objet de recherche qui se limite, dans notre travail, aux textes journalistiques.

Le terme spécifique de « discours informatif » présuppose l'existence d'une théorie des types de discours (Charaudeau, 1997 : 42). Pour définir le discours médiatique de manière spécifique, l'auteur observe les conditions situationnelles ou énonciatives caractérisant sa production ; les premières (conditions situationnelles) déterminent les caractéristiques discursives récurrentes à l'intérieur de la situation d'échange et à leurs contraintes et permettent de créer un « discours en situation de communication médiatique », cet aspect du discours supporte les règles du système médiatique et de la communication. Les secondes (conditions énonciatives) renvoient à la production langagière et à sa finalité (sens et compréhension). Cette dimension du discours d'information médiatique, permet de mettre en scène des informations qui se rapportent aux connaissances et aux savoirs « qui procèdent d'une représentation rationalisée sur l'existence des êtres et des phénomènes sensibles du monde » (Charaudeau, op.cit, p. 43). Pour Charaudeau, ces informations relatives à la connaissance peuvent être regroupées en trois catégories dans ce type de discours : existentielles, événementielles et explicatives. La perception et la description existentielle dans l'énonciation a pour fonction « d'éclairer une conduite imposée ou désirée » ; la perception événementielle permet de décrire « ce qu'il advient ou ce qui est advenu » ; la perception explicative apporte des raisons logiques (le pourquoi, le comment, les finalités de l'événement). L'importance accordée aux savoirs et à leur partage dans la société possédant une très grande importance pour la construction sociale⁹⁸ dans le temps, le discours médiatique participe et répond à cette exigence sociale et culturelle particulièrement forte dans le monde contemporain.

Le discours médiatique d'information contient une partie de ce que l'on appelle communément le « discours public ». Comme le soulignent Jean Charron et Jean de Bonville (2002 : 25), « *la spécificité du discours journalistique contemporain découle de plusieurs caractéristiques de ses modalités de production : processus industriel de production-distribution-réception, caractère institutionnalisé de pratiques de production, séparation et unidirectionnalité des rôles d'émetteur et de récepteur, univers référentiel tiré de la réalité naturelle et sociale conçue et perçue comme une séquence d'événements discrets, etc.* ». Il rapporte et diffuse les événements et les faits supposés être les plus

⁹⁸ TOMASELLO, Michaël (2004), Aux origines de la cognition humaine, Paris : RETZ

représentatifs à travers le monde et dans les différents domaines (politique, économique, culturel). Bien que ce discours soit particulier, dans sa production et dans les rapports de « séduction » qu'il entretient avec son public, il n'en constitue pas moins une image de la réalité sociale. Il est aujourd'hui admis qu'il contribue, à court terme, à la hiérarchisation des enjeux sociaux. Ainsi, les effets structurants et la sélection des nouvelles produisent un « ordre du jour » auquel l'attention collective est sensible : *« Il ne s'agit pas de nier la réalité, mais d'être sensible aux paradoxes (notamment) à la dimension de la croyance qui accrédite les résultats imaginaires. La notion de la construction sociale de la réalité devient pertinente si elle suggère un processus de sélection et de hiérarchisation des faits et des dossiers [...] Il fonctionne non parce que les journalistes veulent exercer une influence, exprimer un point de vue normatif, mais parce que les routines et dispositifs destinés à produire une forme de distanciation, de récit objectif, ont pour effet de valoriser certains types d'information et de cadrage. »* (Neveu, 2001 : 81).

De plus, les règles de ce discours sont assujetties à des principes de clarté, d'explication, d'adaptation du discours aux capacités de réception du public. Le texte doit aussi tenir compte des contraintes qui sont liées à sa production, par exemple, l'espace de publication. Ces contraintes confèrent au discours un style particulier qui met en évidence les faits d'actualité pour en permettre une lecture rapide, une compréhension simplifiée. Cet aspect simplifié, qui fait souvent l'objet d'une critique des médias, quant à la représentation du réel, peut constituer, dans notre cas, un élément positif pour la recherche. En effet, la technique journalistique qui consiste à mettre en valeur l'événement permet de faciliter le repérage des thèmes qui nous intéressent. Étant donné que l'article est construit suivant les règles fondamentales du reportage (« 5W », pyramide inversée, titres et sous-titre, etc.), il permet au lecteur de mieux repérer les enjeux et les intérêts qui y sont abordés.

La caractéristique fondamentale des médias est de s'appuyer sur l'aspect perturbé de la société. Les représentations de l'éducation dans les médias vont ainsi mettre en relief les éléments de l'École qui changent et qui sont susceptibles de constituer des éléments de « crise », soulignant ainsi systématiquement l'écart entre l'École et la société ; en d'autres termes l'inadaptation ou l'inadéquation de l'une ou de l'autre et des éléments qui les composent (décalage entre la culture des jeunes et le monde scolaire ; cursus trop exigeants ; méthodes d'apprentissages désuets ou matériels obsolètes, etc.). De plus, il représente le principal propagateur des nouveaux modèles de comportements (que ce soit les stéréotypes comme les nouvelles stratégies d'acteur), il permet de suivre la dynamique sociale et apporte une vision collective et globale de l'École.

D'autre part, on sait que les médias entretiennent un rapport privilégié avec les institutions qu'ils utilisent comme source d'information. Cet état de fait permet au discours médiatique d'être accrédité par le public des lecteurs. Comme le souligne Pascal Bouchard (2001 : 83),

journaliste, « *Le chercheur qui se pose la question de la violence au collège se pose aussi la question des outils de mesure du phénomène, ou celle de « l'effet établissement ». Le citoyen attend de savoir si la violence est inéluctable, si elle est aussi grave qu'on le dit, et si nos gouvernants sont bien raisonnables d'avoir construit des collèges uniques. Selon qu'il lit Le Monde, France – Soir, Le Figaro ou L'Humanité, il ne se pose pas ces questions exactement dans les mêmes termes, et le journaliste, qui connaît son lectorat, va décrypter pour lui les travaux d'Éric Debarbieux selon des grilles de lecture qui varieront légèrement, mais qui ne seront pas nécessairement celles des chercheurs de la 70e section.*⁹⁹ ». La représentation de l'actualité scolaire se développe dans un discours orienté pour le lecteur. Produits d'un système qui reste influencé par un ensemble complexe de variables de tous ordres, tout comme il influence d'une certaine manière notre vision du monde perçu, le discours médiatique reflète bien les préoccupations et les débats qui circulent dans les démocraties modernes (Charron, 2000).

Ce discours, représentatif de l'institution, serait donc susceptible de contenir des éléments du programme scolaire. On peut imaginer aussi que l'expression du champ¹⁰⁰ de l'éducation se retrouve dans le discours des médias. En effet, l'expression des acteurs de l'éducation (ministres, associations, etc.), la diffusion des polémiques publiques dans l'École (port du foulard islamique, réussite de chaque élève, etc.) ou la publication des innovations (introduction de nouvelles matières, réformes des programmes, nouveau matériel, etc.) sont autant de possibilités accordées au discours de véhiculer les éléments de la structure du champ¹⁰¹.

Enfin, les événements qui sont liés à une crise suscitent particulièrement l'intérêt des médias. Ces derniers vont développer ces faits d'actualité dans le temps, les détailler de manière plus ou moins importante dans l'espace du journal et reprendre le sujet de manière récurrente chaque fois que la société fera signe. Cet aspect est très intéressant pour notre recherche puisque le lecteur, avec les « titres à la Une » ainsi que l'exploitation que le journal donne au fait d'actualité va facilement repérer la situation de crise. Les thèmes

⁹⁹ Bouchard, Pascal. « Le journalisme et les sciences de l'éducation » dans *Revue Française de Pédagogie, Culture et Éducation : colloque en hommage à Jean-Claude Forquin*, 2001, 135, (2) : 83-85.

¹⁰⁰ BOURDIEU, P. (1989). *Question de sociologie*, Éditions de Minuit, pp.113-114 : « les champs se présentent à l'appréhension synchronique comme des espaces structurés de position (ou de poste) dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces et qui peuvent être analysées indépendamment des caractéristiques de leurs occupants. [...] La structure du champ est un état du rapport de force entre les agents ou les institutions engagées dans la lutte ou, si l'on préfère de la distribution du capital spécifique, qui, accumulé au cours des luttes antérieures oriente les stratégies ultérieures. »

¹⁰¹ La recherche n'utilisera pas la théorie mise au point par Pierre Bourdieu, car elle risquerait de déplacer notre objectif vers l'étude des luttes de pouvoir. Or, notre travail de recherche ne se donne pas pour objectif de travailler l'ordre social du point de vue de la théorie de la reproduction, mais plutôt du point de vue de l'organisation des règles de la transmission, à partir de la représentation médiatique de la « crise de l'École » perçue par un lecteur fictif.

récurrents seront considérés avec attention puisque les récurrences constituent un point important dans l'étude d'un système en crise et dans le processus d'élaboration des règles.

Pour toutes ces raisons, nous pensons que le discours médiatique et, en particulier, des journaux, véhicule la représentation des attentes de la société envers l'École. En effet, en faisant écho aux critiques sur le fonctionnement de l'École, le discours journalistique propose au lecteur, de façon explicite et implicite, des exemples sur la manière dont le programme de l'École est appliqué, soulignant par-là, l'écart qui existe entre la société, sa culture, ses pratiques, et le système scolaire.

Les médias sont aussi l'un des principaux lieux de représentation des contre-pouvoirs puisqu'ils dévoilent les règles « officielles », c'est-à-dire celles qui interfèrent dans le fonctionnement de l'École. Ils participeraient ainsi, de manière non intentionnelle, à la construction des attentes collectives à partir de l'énonciation de problèmes. Toutefois, comme les médias présentent toutes les informations aussi bien celles qui concernent les enjeux sociaux de l'Éducation, que les « faits divers » de l'École, le lecteur peut être amené à confondre les éléments structurels des problèmes scolaires et les accidents de parcours des acteurs. L'effet pervers de cet aspect du fonctionnement médiatique est que le lecteur risque de construire des représentations inadéquates et de renforcer des opinions erronées.

Le discours médiatique transmet des informations politiques ou économiques qui donnent des perspectives sur l'économie et l'emploi sur le plan national ou mondial. Les agents scolarisables qui suivent ces nouvelles vont capter l'ensemble de ces informations et vont avoir tendance, en fonction de leur importance médiatique, à les considérer comme faisant partie d'un consensus. Ainsi, les bilans négatifs concernant l'emploi dans tel secteur économique ou encore les ouvertures politiques et économiques de tel pays seraient reçus par le public, et en particulier par les parents qui suivent ce discours d'information, comme des éléments déterminants un cursus d'études préférables à un autre pour leur enfant. Ce phénomène déboucherait, au bout du compte, par l'intégration de ces éléments en tant que règles implicites. Par exemple, avec l'apparition d'Internet et de sa rapide diffusion dans les milieux du travail, les parents ont très vite donné à cet objet et à son apprentissage de l'importance ; la lecture de comptes-rendus positifs sur « telle compagnie » a engagé fréquemment des conclusions du type « il est probable qu'un informaticien sera un bon métier futur » ou encore, « que les langues sont aujourd'hui indispensables pour toutes formations ». Or l'information dispensée par le discours médiatique n'étant pas reçue par tout le monde de la même façon, ces règles implicites concernant la réussite ne seraient pas perçues de la même manière par tous les agents. La non-reconnaissance de ces éléments par les acteurs du système scolaire participerait à l'augmentation du fossé culturel. Par exemple, les programmes de langue à l'école primaire n'ont été généralisés que dans les années 1990 alors que des parents avaient depuis longtemps perçu l'importance croissante

de la maîtrise de celles-ci dans certaines professions. Cette situation renforcerait l'écart entre les attentes collectives et les programmes de l'École ou en serait une des manifestations.

La majorité des lecteurs ne connaissent le système scolaire qu'à travers leur expérience personnelle ou celle de leurs enfants et il est fréquent que le fonctionnement global du système leur soit étranger. Il est probable que la représentation médiatique de l'École participe, chez le lecteur, à la vision collective du système. De ce fait, le discours des médias prend l'apparence du réel. Il est plausible de penser qu'une information publiée provoque une réaction individuelle, par exemple à propos d'une demande de bourse ou d'un dossier d'inscription à retirer ou à envoyer à une certaine date, informations qui seront rendues publiques dans certains journaux¹⁰².

La règle journalistique qui consiste à mettre en valeur un événement et son exploitation serait susceptible de soutenir l'attention du lecteur sur un événement qui représenterait par la suite une attente particulière à l'endroit de l'École. Par exemple, les projets de loi sont débattus à l'Assemblée nationale et font généralement l'objet, au minimum, d'une dépêche. L'exploitation de l'événement politique et de ses débats par les médias est susceptible de concentrer le lecteur sur le problème cité. Par exemple le projet de loi concernant la distribution par les infirmières scolaires de la pilule abortive dans les collèges. Certains discours comme, par exemple, des sujets qui soulèvent des problèmes dans le système et qui sont développés dans des rapports spécialisés (comme ceux des Inspecteurs généraux) peuvent faire, de la même façon, l'objet d'une couverture médiatique. Le lecteur peut recevoir le compte-rendu de certains éléments de ce rapport comme une preuve du dysfonctionnement de l'institution éducative, ce qui, en retour, lui permet de formuler des attentes pour l'éducation à l'École.

La retransmission médiatique d'un projet de loi ou d'un événement concernant l'École permet de marquer fortement, et parfois de façon caricaturale, les positions d'un débat public. Or, certains sociologues spécialisés sur la presse supposent que les médias participent à l'élaboration du jugement et de la référence normative : « *La mise en commun du savoir s'y [dans la presse] réalise donc à grande échelle. Mais aussi parce que la presse est régulièrement à l'origine de l'intérêt suscité par un objet ou un événement nouveau. C'est souvent elle qui le révèle ou lui confère de l'importance [...] Mais les spécificités de la médiatisation de l'information ne sont pas que quantitatives, elles sont aussi qualitatives [...] en acceptant un nombre de principes permettant l'échange et un certain nombre de règles le gérant (Ghiglione, 1986 , p.101) [...] on peut transposer à la communication médiatique à certaines des « maximes conversationnelles » énoncées par Grice (1979),*

¹⁰² Le quotidien *Le Monde*, par exemple ou les quotidiens régionaux avisent leurs lecteurs avec ce genre d'informations.

notamment la « maxime de qualité » [...] *Lorsque nous prenons connaissance par le biais d'un journal, d'une chaîne de radio ou de télévision, nous partons du principe que cette information est vraie parce qu'elle nous est délivrée par des gens qui se sont engagés à dire la vérité...* » (Molinier, 2001 : 21). Il ne s'agit pas ici de surestimer le pouvoir du discours médiatique, mais plutôt, de souligner que cette influence provient plus particulièrement de la forme que prend le récit, en particulier à partir des propriétés de litote ou d'hyperbole. Son apparence objective fait partie de la pratique professionnelle des journalistes par les « *routines et les dispositifs destinés à produire une forme de distanciation qui ont pour effet de valoriser certains types d'informations et de cadrage* ». (Neveu, op.cit).

Pour résumer les remarques précédentes, nous pouvons dire que le discours médiatique n'est pas la réalité de l'École, pas plus que les textes officiels : ils n'en sont que la représentation partielle. Cependant, cette représentation est aussi participante de la réalité scolaire et cela, pour deux raisons. La première est que le discours journalistique utilise la réalité comme référent et que cette dernière devient active lorsqu'elle croise l'expérience du lecteur, et ce, par la représentation qu'elle produit. En effet, que ce soit le discours médiatique, qui représente des faits ponctuels ou généraux sur l'École, ou encore les textes officiels qui motivent la dynamique scolaire (puisque'ils permettent aux acteurs du système scolaire de produire une représentation active, officielle et institutionnelle de l'École à partir de laquelle ils situent et organisent leurs pratiques) tout discours devient actif, donc « réel » d'une manière ou d'une autre, dans la pratique des acteurs. La représentation que se donne chaque lecteur, parce qu'elle est organisée à partir d'un discours public permet à tous de produire une représentation sociale, c'est-à-dire collective, de l'École. La seconde, en retour, est que le discours public (officiel ou non) tient compte et intègre cette représentation collective et commune de l'École et de la société qui participent à créer et à transmettre la culture (Van Dijk, 1995 ; Olson, 2005 ; Tomasello, 2004). Ainsi, le journal participe activement à la constitution de cette représentation collective. Même si le journal est le média le moins diffusé (coût élevé pour le lecteur; effort intellectuel plus important ; disponibilité de temps), ce dernier reprend les mêmes thèmes que les médias audiovisuels¹⁰³.

Enfin, la représentation de l'École chez les individus n'est pas seulement produite à partir de l'expérience : parce qu'il est une réflexion *de* et *sur* la réalité, ce discours journalistique confère à cette représentation, au-delà de l'expérience individuelle, une dimension discursive au sens où l'entend Giddens, c'est-à-dire renvoyant à « tout ce que *les acteurs peuvent exprimer de façon verbale (orale et écrite) sur les conditions sociales, en*

¹⁰³ Le journal de « 20 heures » propose un débit de 150/800 mots par minutes ; un « flash d'information » à la radio 800 par minute tandis que le lecteur d'un quotidien dispose de 150 000 mots.

particulier celles de leur propre action » (Giddens, op.cit, p.440). En fournissant au lecteur les concepts analytiques nécessaires à cette prise de conscience discursive, les médias renforceraient le sentiment de « crise de l'École » chez les agents.

Parce que les médias présentent l'École dans son aspect ordonné, organisé institutionnellement et complètent cette description par la facette désordonnée et « en crise », nous choisissons le discours médiatique comme objet de recherche. Ce discours « de », « pour » ou « sur » l'École devra posséder certaines caractéristiques, comme, par exemple, une certaine représentativité dans son édition et auprès du lectorat, mais, aussi, un accès facile pour le chercheur. Enfin, ce média devra être suffisamment « neutre » pour permettre l'objectivité de l'analyse. Ces contraintes ont guidé notre choix à celui du discours de presse et, en particulier, du discours sur l'École paru dans le quotidien *Le Monde*, durant une année entière, choix sur lesquels nous reviendrons dans le chapitre de la méthodologie.

À ce jour, nous n'avons trouvé qu'un seul article rendant compte d'une recherche basée sur la crise de l'école¹⁰⁴ analysée dans le discours de presse du quotidien *Le Monde*. Il s'agit d'un article paru en 2006 édité par *The Canadian Journal of Education* à la suite de la recherche de deux chercheurs¹⁰⁵ dont l'objet repose sur la représentativité liée à l'expression « crise de l'école » dans la presse et à l'effet de construction médiatique qu'il est susceptible d'engager, en particulier après le Débat sur l'École qui a eu lieu en 2003-2004¹⁰⁶.

La réflexion sur notre problème se poursuit autour de la mise en évidence de cette frontière entre la société et l'École. Elle change ici légèrement de point de vue pour comprendre jusqu'à quel point cette fois, l'École peut être vue dans la société. En effet, la première étape avait été de montrer que les pratiques sociales laissent des traces dans le discours public et que ce dernier pouvait servir à repérer empiriquement, pour les analyser, les traces qu'il décrit. Mais jusqu'où cette représentation du discours public, et en particulier dans les médias, présente-t-elle les différents aspects de cette vie scolaire?

¹⁰⁴ Recherches sur les bases de données en éducation (*Eric et Francis*), en sociologie (*Sociological abstracts*), multidisciplinaire (*Web of science*), ainsi qu'une banque de données plus spécialisée en psychologie (*PsycINFO*) et une autre en communication (*Communication & Mass Media Complete*) et le service d'édition numérique de documents *Érudit*. mis à jour le 20 octobre 2010

¹⁰⁵ HEDJERASSI, Nassira. , Stumpf, Alexia. (2006). « Le discours sur l'école en crise en France, entre médiatisation et résistance », dans *The Canadian Journal of Education*, 29 (1) : 91-108

¹⁰⁶ www.debatnational.education.fr.

1.3.2. Jusqu'où le système médiatique *transporte* l'École dans la société ?

Repérer les éléments de discours qui véhiculent les règles de pratiques de la vie scolaire demande de définir les différentes dimensions qui déterminent un texte en tant qu'activité langagière. Une des dimensions intègre dans sa structure des unités formelles médiatrices de la langue, une autre permet d'exploiter des outils interlocutifs mettant en relation le texte du journal et le lecteur. Ces dimensions apportent une actualisation constante des représentations auxquelles les textes font référence. Dans ce discours, le journaliste (ou scripteur) y laisse la trace de son opinion grâce aux modalités d'énonciations dont il dispose. Ces refigurations ou schématisations des faits décrits appartiennent spécifiquement à l'expression médiatique qui n'a pas à être étudiée dans ce travail. Il reste que l'aspect sémiotique du texte, rendu par l'élaboration de la trame écrite, permet de tisser une représentation chez le lecteur grâce aux éléments significatifs partagés avec le scripteur¹⁰⁷. Les règles que nous recherchons ne sont pas sémantiques ou morphologiques, c'est-à-dire intégrées dans l'expression afin de rendre lisible le message communiqué, mais sont déterminées par l'expression représentée (implicitement ou explicitement) d'un comportement particulier qui permet de signifier la vie scolaire et l'École intégrée dans l'espace social. Ces règles sont donc *placées dans le discours en tant que représentatives d'une expérience commune* (Wittgenstein, 1961 : 210-219). Dans le cas contraire, l'énonciateur devra rendre son discours suffisamment clair ou, encore, il faudra que l'objet de ce dernier *puisse être conceptualisé par le sujet interprétant*. Ce sont ces segments particuliers du discours que nous devons savoir repérer dans le texte de l'article choisi.

À l'École, le rapport au savoir détermine le rôle de l'enseignant et de l'élève ; ce qui fonde l'origine de la relation des élèves et des enseignants, ce sont leurs interactions (*ou leur manque de relation*) par rapport à ce savoir. Mais, dans sa classe l'enseignant n'est pas constamment en train d'enseigner comme l'élève n'est pas toujours celui qui apprend : si l'on considère les rapports des enseignants et des élèves au sein de l'institution scolaire, les relations rendent compte des comportements et des pratiques qui ne sont pas exclusivement des comportements scolaires, mais, aussi, des pratiques sociales.

Or, « *si l'école a bien une tâche de socialisation de l'enfant, elle l'accomplit à travers la gestion des rapports à des savoirs culturellement définis en dehors d'elle. C'est ce qui fait sa spécificité et la distingue de la multiplicité des autres instances de socialisation que sécrète une société moderne. Plus les savoirs en question sont charpentés et repérables d'une manière précise et délimitée dans la société (ce qui est le cas des savoirs scientifiques) plus cette spécificité se manifestera. Ainsi, sans que cela élimine l'intérêt d'autres approches, comprendre le fonctionnement didactique nécessite de considérer*

¹⁰⁷ Le lecteur et le scripteur sont définis respectivement par « celui qui lit » et « celui qui écrit ».

centralement la place que l'enfant y occupe pour l'essentiel, c'est-à-dire celle d'élève, car cette compréhension détermine le blocage des savoirs éventuels des actes didactiques et donc celle des remédiations possibles. De la même façon c'est en tant qu' « instructeur » c'est à dire, de gestionnaire de l'évolution des rapports aux savoirs que le professeur peut être saisi dans la structure didactique. » (Johsua, Dupin, 1993 : 5).

Si les origines socioculturelles des enseignants et des élèves, tout comme leur fragilité psychologique ou affective, sont des éléments qui comptent dans l'échange qui a lieu lors d'une situation d'enseignement, celles-ci restent des variables périphériques que l'enseignant ne peut totalement contrôler. Cela ne signifie pas que ces facteurs ne puissent pas faciliter ou perturber la situation d'apprentissage et d'enseignement, cela signifie simplement que lors d'une séance d'enseignement définie comme étant une situation didactique, les interactions entre les enseignants et les élèves laissent souvent en arrière ces aspects particuliers dans l'interaction pour ne placer au premier plan que les échanges reliés aux objectifs de la séance et à ceux de l'institution. Dans cette perspective, ce sont les interactions faisant référence aux contenus du savoir, à leurs représentations et à leurs manifestations qui cherchent à être contrôlées par l'enseignant, même si ces derniers sont très conscients de ces différentes dimensions.

D'autre part, durant la séance d'enseignement et d'apprentissage, certaines activités sont plus ou moins empreintes de caractéristiques sociales et institutionnelles signalées par la notion de discours régulateur chez Bernstein¹⁰⁸. En effet, comme nous l'avons développé plus tôt, si les pratiques sociales ou institutionnelles dans l'École sont orientées pour apprendre, elles ne sont pas exclusivement savantes et se réfèrent aussi à des aspects culturels spécifiques à une communauté. De ce fait, l'ensemble des pratiques qui sont exposées dans l'École n'est pas exclusivement relié à un savoir précis. De plus, ces savoirs « à transmettre » le sont par l'intermédiaire des pratiques sociales, ces dernières (séances à dominante éducatives) permettant d'assurer l'enseignement dans l'École.

Ainsi, une manière d'appréhender le contexte scolaire relève de la connaissance des pratiques sociales comme des pratiques spécifiques à l'institution. Or, la connaissance de ces pratiques naît des représentations que chaque acteur du système scolaire se fait, par rapport à sa propre culture et par rapport aux connaissances et aux représentations qu'il a de l'École. Selon Charaudeau (1997 : 104-105) : « *Des morts sont des morts, événement qui dépend de la conjonction d'une multiplicité de logiques, les unes d'ordre physique (lois de l'énergie) ou biologique (vieillesse, maladies), d'autres d'ordre technique (procédés de fabrication), d'autres encore d'ordre humain ; mais sa signification événementielle, le*

¹⁰⁸ BERNSTEIN Basil. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique* / traduit par Ginette Ramognino-Le Déroff & Philippe Vitale. Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'université Laval, 2007.

fait que ces morts soient désignés comme faisant partie d'un « génocide », d'une « purification ethnique », d'une « solution finale », qu'ils soient déclarés « victimes du destin » (catastrophe naturelle) ou de la « méchanceté humaine » (crime), dépend du regard que le sujet humain porte sur ce fait, c'est dire des réseaux qu'il établit [...] ». Comme nous l'avons déjà souligné, la mise en scène de l'École dans le discours des médias permet d'établir des réseaux de représentations chez le lecteur à partir de certaines références connues. Or, le même auteur poursuit : *« Pour que l'événement acquière la qualité d'événement: il faut que quelqu'un perçoive ce qui fait, pour lui, effet de « saillance » dans l'uniformité du monde (à quoi bon la pluie qui tombe si ce phénomène n'est perçu par personne ?). Or, cet effet de saillance relève d'une opération perceptivo cognitive qui fait que c'est le sujet qui impose au monde son regard en le faisant passer, selon un jeu de hasard et de nécessité, d'un état de déterminisme absolu à un état de mouvement aléatoire, d'un état de non-événement à celui d'événement. ».* C'est bien cette saillance à laquelle nous nous intéressons dans ce travail, reflet du réel et réalité représentée.

Étant donné que la spécificité des médias est de mettre en valeur les problèmes qui relèvent plus de la société dans l'école que du rôle spécifique de l'école, c'est-à-dire, de rappeler d'une certaine manière ses objectifs et son rôle institutionnel ainsi que son utilité sociale, on peut supposer que les médias vont totalement masquer ce qui fonde l'acte pédagogique de l'apprentissage (soit les relations entre le maître et les élèves par rapport à un savoir particulier). L'originalité du discours médiatique sur l'École (considérée en tant qu'institution) sera plutôt de relever certaines attitudes des élèves dans l'école, de pointer les manques ou l'incohérence de l'institution ou le manque de professionnalisme des enseignants ou enfin, la mauvaise éducation des parents auprès de leurs enfants, développant alors l'aspect que Brousseau a souhaité dénoncer (Brousseau cité par Sarrazy, 1995 : 4) *« Cette volonté interactionniste est réaffirmée en 1980 (1980a-1980b) par la dénonciation de la stérilité des explications reposant sur la mise en cause des élèves, des professeurs ou de l'institution : [C']est une entreprise aussi vaine que celle qui consisterait à analyser l'eau qui est sortie d'un seau percé et de voir en quoi elle diffère de l'eau qui est restée dans le seau . »* Brousseau (1980a : 129).

On pourrait donc affirmer que les médias contribueraient à masquer l'origine des problèmes de l'échec scolaire et en particulier ceux qui sont susceptibles de relever des situations didactiques.

En éditant un discours d'information concernant les difficultés que peut rencontrer l'École dans sa fonction sociale et institutionnelle et non dans son rôle de construction des apprentissages, le discours médiatique orienterait les acteurs sociaux sur des problèmes qui sont plutôt d'ordres sociaux que d'ordres purement scolaires, ceci découlant d'une logique

de la fonction du système médiatique, lui aussi, institutionnalisé. De ce fait, comme nous l'avons déjà signalé, le discours relatif à la vie scolaire se développe, dans les médias, autour des pratiques sociales, celles-ci fréquemment relevées dans les médias comme représentant un écart à la norme. Or, ces écarts dans les comportements ne sont pas exclusivement spécifiques des conduites scolaires: ils relèveraient aussi d'écart à la norme s'ils étaient produits dans d'autres milieux ou d'autres contextes que celui de l'École. Par exemple, les comportements violents des élèves envers certains de leurs professeurs seraient considérés de la même manière par la presse s'ils étaient produits dans une famille (comportements violents d'enfants vers leurs parents) ou dans un autre contexte par exemple celui d'une compétition sportive (comportement violent des supporters envers les organisateurs ou les joueurs). Ces éventualités nous permettent de penser que les lecteurs acquerraient des représentations de l'École qui, par l'effet de l'agenda setting, seraient susceptibles de les guider voire de les orienter autour de problèmes macrostructurels ne faisant pas spécifiquement partie de l'école, mais qui seraient plutôt reliés aux comportements sociaux émergeant de manière plus visible dans le système clos de l'École. On peut ainsi penser que les responsables de l'institution comme les acteurs scolaires, vont se concentrer plutôt sur les caractéristiques, par exemple, celles signifiant l'absence de certains aspects fondamentaux pour un bon apprentissage que l'inverse. Les médias proposeront ainsi à leurs lecteurs des représentations de l'école à partir des conduites asociales des élèves ou encore des difficultés que rencontrent les enseignants dans leur classe et du désintérêt que les élèves peuvent avoir en ce qui concerne les matières.

En postulant que le journaliste possède lui aussi les représentations et les cognitions sociales relatives à l'institution scolaire en plus de celles teintées par sa propre expérience de l'École, on peut supposer que le reportage qu'il fera, dans la classe est susceptible de mettre en évidence certains aspects du cours qui font référence à des comportements professionnels et à des interactions qui lui paraîtront « saillantes » pour lui, pour le quotidien dans lequel il travaille et pour les lecteurs. Ces comportements professionnels et ces interactions relevées dans son reportage ne sont pas isolés, car ils font partie de l'expérience préexistante à laquelle il est associé, tout comme son lecteur et comme les acteurs qu'il décrit. Ainsi, les pratiques scolaires relevées dans le discours de presse peuvent être considérées comme étant représentatives d'une séance d'enseignement observée par un intervenant quelconque qui vient faire une visite dans un cours et qui en donne, par la suite, un rapport, comme, par exemple, un jeune stagiaire enseignant sans expérience professionnelle.

Dans un autre univers, le lecteur qui découvre ce reportage est susceptible de relever assez facilement les aspects saillants mis en évidence par le scripteur, et ce dernier est aussi susceptible d'aller plus loin, car il peut s'agir d'un lecteur expert dans la profession d'enseignant. Le reportage fait en classe sera donc analysé à un niveau d'expertise

inaccessible au journaliste (métacognition), mais dont l'acteur expert se sert à partir des traces laissées dans les caractères du texte.

Considérant (comme Giddens (1987) et Archer (1995) que les pratiques des acteurs, maintes fois répétées, permettent de conserver et de reproduire les structures sociales, structures qui n'existent pas en tant que telles, mais qui sont quotidiennement actualisées par la pratique des acteurs. Considérant aussi (comme Giddens et Archer opus.cit.) que les pratiques des acteurs sont organisées suivant des ensembles de règles (conscientes ou non et plus ou moins explicites) et de ressources, nous pensons que le discours médiatique sur l'école est susceptible de laisser la trace de tout un ensemble de règles qui sont publiées dans leurs discours, y compris des règles du domaine pédagogique ou celles relatives à des situations didactiques.

Or, nous pensons que relever et analyser les règles de la vie pratique dans l'École va aussi permettre de mettre en évidence les traces de certaines règles qui font partie du contrat pédagogique établi entre les enseignants ou les élèves et aussi les traces de certaines étapes relatives à des situations d'enseignement définies dans la théorie Brousseau (2004) qui sera présentée dans la section suivante. En effet, de nature macrostructurelle, le relevé et l'analyse dans des reportages « en classe » de ces règles sont susceptibles de constituer plusieurs dimensions de la situation d'enseignement, comme, par exemple, le degré de maîtrise et d'expertise professionnelle de certains enseignants ; la prise en compte du contexte participant à l'apprentissage ; les interactions enseignants-élèves ; ces règles peuvent aussi porter sur le savoir métadiscursif nécessaire à l'apprentissage de celui-ci, etc.. À la lumière de la théorie des situations didactiques définie par Brousseau, il sera peut-être possible d'analyser certaines de ces traces reliées au discours pédagogique comme représentant un contrat particulier conceptualisé par ce dernier sous le terme de Contrat didactique¹⁰⁹ (CD). Enfin, l'analyse des règles relevées dans un reportage « fait en classe » est aussi susceptible de dégager - assez clairement pour qu'elles puissent servir à la recherche - les dimensions sociales de celles-ci qui pénètrent forcément l'École et la classe pour soutenir ou pour détruire ces situations d'enseignement.

La *Théorie des situations didactiques* de Brousseau (2004), appliquée à la didactique des mathématiques, et présentée ci-dessous complètera notre approche théorique appliquée à

¹⁰⁹ cf. « Dans la perspective goffmanienne, le contrat didactique pourrait être défini comme l'ensemble des modalisations acceptables et partagées qui doivent s'actualiser à propos d'une connaissance dans le cadre d'une interaction didactique » « (Sarrazy, 1995 : 4) et « Par des mécanismes plus implicites qu'explicites, un « contrat » se tisse entre le professeur et les élèves en relation avec le savoir. Ce contrat fixe les rôles, places et fonctions de chaque partie. Il fixe les activités attendues du professeur comme des élèves, les places respectives de chacun au regard du savoir traiter, et même les conditions générales dans lesquelles ce rapport au savoir évolueront au cours d'un enseignement. » (Joshua, Dupin, 1993 : 7).

l'analyse des règles d'enseignement. Nous souhaiterions à présent développer certains points fondamentaux de cette théorie.

1.3.3. La théorie des situations didactiques de Guy Brousseau

Parce que la situation d'enseignement décrite par le journaliste (discours indirect ou rapporté) offre une description détaillée en tant qu'observateur privilégié, ou encore, parce que les paroles des enseignants interviewés laissent une trace de ces situations d'enseignement, celles-ci sont susceptibles de se retrouver en partie consignées sous forme de « modèle à suivre » dans certains fragments de textes qui seront analysés dans cette recherche. La théorie des situations didactiques présentée par Brousseau (2004) permet d'analyser les traces de ces situations trouvées dans les articles en faisant référence aux concepts qui la structurent.

Dans cet exposé ce sont plus précisément les fondements relatifs à la théorie qui seront ici décrits (chapitre I à III). Ainsi, pour Brousseau, une situation didactique désigne les effets produits par l'émergence du contexte relatif à une séance d'enseignement (notion de milieu) ainsi que les interactions ou les silences entre les acteurs et qui lui apportent du sens. Ces situations prennent en compte un ensemble de variables (savoir ; relations de l'élève et de l'enseignant ; contraintes institutionnelles, etc.) et permettent, en théorie, d'aboutir chez l'élève à l'augmentation ou à la modification des états de ses connaissances antérieures.

Si la différence entre pédagogie et didactique a résidé, dans ses débuts, à restreindre la didactique à l'observation des situations permettant à l'élève de construire des apprentissages dans une situation d'enseignement, les travaux actuels montrent la prise en compte simultanée de la dimension didactique et pédagogique et notamment dans les études liées aux interactions. Ces travaux ont pu ainsi mettre en évidence un ensemble d'actions et de situations spécifiques qui aboutissent à un apprentissage dirigé des élèves. Les didacticiens considèrent en effet les savoirs « *en les traitant plutôt comme des objets d'études faisant partie des situations, que comme des préalables philosophiques.* »¹¹⁰

Lors d'une situation d'enseignement, les interactions peuvent avoir plusieurs objectifs. En effet, il peut s'agir, pour l'enseignant, de présenter théoriquement l'objet de connaissances ou encore, de l'exposer d'abord par un exercice d'application, etc. Il se peut aussi que l'enseignant, à la suite d'une démonstration fasse travailler seul ses élèves ou prévoie un cours dans le but de préparer une évaluation, etc. Toutes ces situations d'enseignement

¹¹⁰ Brousseau, Guy (2004 : 51). *Théorie des situations didactiques*, Paris : La pensée sauvage.

renvoient à des réalités très différentes qui sont aussi des constantes catégorisées par Brousseau avec les concepts de situation didactique et de situation adidactique.

La situation didactique est établie lorsque l'apprentissage de l'élève est guidé par l'activité de l'enseignant. La situation adidactique rend compte de la situation durant laquelle l'élève cherche à s'approprier les notions proposées durant la séance, autrement dit, cette situation renvoie à celle qui permet à l'élève d'appréhender le savoir, de les confronter à ses connaissances et de résoudre les problèmes. Ces deux situations se complètent et permettent à l'activité d'enseignement de prendre réellement place dans une activité d'apprentissage.

Dans toutes ces situations, l'enseignant cherche à prévoir de quelle manière les élèves vont pouvoir appréhender l'objet de savoir proposé et la situation didactique permet à l'enseignant de concevoir cette situation de manière à la rendre la plus adaptée possible. Les situations didactiques ont été modélisées par un triangle didactique, modèle permettant de représenter les interactions et les axes de communication qui s'établissent dans ces situations. Cette situation didactique s'établit autour de trois pôles : Élèves-Enseignant-Savoirs, triangle à partir duquel se crée une dynamique d'interactions spécifiques qui n'est pas à proprement parler une communication puisqu'elle cherche à modifier les représentations de l'apprenant (elle n'est donc pas un simple échange d'informations). Durant les situations didactiques, l'enseignant et son (ses) élève(s) cherchent, pour le premier, à contrôler les interactions de telle manière que celles-ci puissent s'orienter continuellement sur le partage des savoirs présentés ; pour le second (élèves), à déterminer le sens des interactions lui permettant de comprendre où l'enseignant veut l'amener, ce qu'il doit découvrir dans la séance et ce qu'attend l'enseignant (apprentissage du savoir et intégration sous une forme institutionnelle de celui-ci).

Il se trouve que ces situations didactiques sont paradoxales, les interactions qui les déterminent étant chargées d'attentes et restant toujours implicitement dévoilées, orientées par la recherche des objectifs qui les structurent ou l'exploitation de celles-ci. Cette situation particulière établit, pour Brousseau (2004) un contrat particulier entre les enseignants et les élèves qu'il nomme contrat didactique (CD). Ce dernier définit l'effet rendu par les interactions durant la séance, système d'interactions fortement déterminées par les attentes liées à l'apprentissage. L'enseignant à partir de ce CD peut aussi déterminer certains indices lui permettant de comprendre certaines représentations que les élèves ont de la situation et du savoir. Ce CD porte et supporte un système d'interactions et de non-dits qui en font un objet complexe, fragile et unique :

- Complexe, car les interactions sont d'ordre implicite et explicite et s'établissent autour de trois pôles qui rendent ce CD instable.

- Fragile, car les indices donnés durant l'interaction pour répondre aux attentes et signifier les connaissances en jeu sont susceptibles de ne pas avoir l'effet escompté. Unique, car le CD évolue et change jusqu'à disparaître puisque les interactions en contexte sont particulièrement éphémères, instables et dépendent aussi de l'environnement.

Il est en effet tout à fait possible, à la suite d'un événement qui rompt le déroulement habituel de la séance, que la situation d'échange, orientée par et autour du savoir, soit rompue, ce qui arrive par exemple, si l'élève donne une mauvaise réponse (le CD sera alors réorienté, modifié) ou encore, parce qu'un élève déroge des conduites sociales attendues par une impolitesse (chahut, etc.), (cf. Brousseau 1995). Ainsi Brousseau (2004 : 62) précise « Le concept théorique en didactique n'est pas le contrat (le bon, le mauvais, le vrai ou le faux contrat), mais le processus de recherche d'un contrat hypothétique. C'est ce processus qui représente les observations et doit les modéliser, les expliquer. »

D'autre part, la situation d'enseignement n'est pas une situation de communication habituelle ou naturelle. En effet, celle-ci est totalement créée par l'institution et organisée par le contexte, elle représente ainsi une situation de communication originale et exceptionnelle, durant laquelle les échanges doivent être impérativement contrôlés, car ils portent sur un objet de savoir à partager et à comprendre selon des règles reconnues et instituées. De ce fait, les interactions cherchent constamment à ajuster les échanges de manière à ce qu'ils puissent tous alimenter le CD créé par la situation d'enseignement. Autrement dit, le *contrat didactique* et la situation de communication particulière qui lui correspond entraînent une « *modification intentionnelle du « récepteur » [qui] n'est pas une communication ni même une argumentation, mais une action* ». ¹¹¹

Il se trouve que cette action correspond à un système complexe de règles spécifiques (action et interaction) ainsi qu'à des étapes définies (rétroaction, formulation) qui permettent de mettre en évidence les phénomènes ou les attributs inhérents aux savoirs présentés durant la séance.

Dans notre recherche, les fragments de texte qui seront relevés sont susceptibles d'attester de ces situations particulières, didactiques et a-didactiques, et seront, dans ces cas analysés en fonction de la théorie de Brousseau (2004). Bien que le CD soit lié à une situation éphémère et fragile, le texte risque de contenir des traces visibles de celui-ci. Dans ce cas, nous ne pourrions pas analyser le CD¹¹² en tant que tel, mais, simplement attester de sa présence et analyser une partie de ces manifestations.

¹¹¹ Brousseau, Guy. (1997), Théories des situations didactiques, Conférence de Montréal, http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/TDS_Montreal.pdf

¹¹² Guy Brousseau (1994/2004 : 60-62) du contrat didactique :

La théorie des situations didactiques de Guy Brousseau que nous avons choisie comme référence permet de modéliser la situation d'enseignement comme un système fondé autour d'attentes et de contraintes, entre l'enseignant, les élèves et le savoir, dans un milieu déterminé. Ce système est régulé par alternance entre la présence du contrat didactique et des situations adidactiques qui permettent ainsi d'agir directement ou indirectement sur l'état de la situation. (Brousseau, 1995 : 29).

Enfin, l'environnement qui participe à la création de ces situations n'est pas uniquement déterminé par le contexte « classe », mais dépend aussi d'un ensemble de variables qui prennent racine dans la société, comme, par exemple, le travail des scientifiques dans le temps qui ont déterminé l'objet « mathématique » ou les pédagogues et didacticiens qui en font un « objet d'apprentissage ». Ces variables participent indirectement à la manière dont l'enseignement est proposé, distribué, formellement adopté par le système scolaire et par la communauté des enseignants et par la société tout entière. Dans ces conditions, l'étude de la vie scolaire que nous entamons risque de nous permettre d'entrer dans la classe, tel un invité.

Dans ce contexte, nous pouvons poursuivre l'idée qui considère la presse comme un corpus valide pour la recherche et penser à la suite d'Éliséo Véron (1988 : 12) : « *Dans le contexte de nos sociétés postindustrielles médiatisées, la presse écrite représente un domaine tout à fait exceptionnel pour l'analyse du discours à la recherche des champs propices au test de ses hypothèses théoriques et à la mise à l'épreuve de ses outils de description ; elle est d'une part un laboratoire pour l'analyse des transformations socioculturelles des groupes sociaux et des relations entre ces transformations et l'évolution et l'entrelacement des genres discursifs ; elle comporte d'autre part un réseau de production de discours dont la complexité appelle à mettre en œuvre un cadre conceptuel à multiples niveaux capable de faire face à une telle complexité.*

Et comprendre ainsi qu'entrelacé partout aux opérations discursives, affectant à tout instant de ce fait le matériel lexical, le dispositif de l'énonciation est ce réseau de traces par lequel l'imaginaire de l'histoire vient se greffer de manière toujours fragmentaire, toujours partielle dans chaque processus de production ou de reconnaissance sur des structurations déterminées de l'ordre symbolique. (C.S : 20). »

« Le contrat didactique est la règle du jeu et la stratégie de la situation didactique . C'est le moyen qu'a le maître de la mettre en scène. Mais l'évolution de la situation modifie le contrat qui permet alors l'obtention de situations nouvelles. [...] Le contrat didactique n'est pas un contrat pédagogique en général. Il dépend étroitement des connaissances en jeu.

[..]Le concept théorique en didactique n'est donc pas le contrat (le bon, le mauvais, le vrai, ou le faux contrat), mais le processus de recherche d'un contrat hypothétique. C'est ce processus qui représente les observations et doit les modéliser et les expliquer. »

Conclusion

La règle, prise comme paradigme, s'applique en fonction du contexte dans lequel elle s'exprime. Son expression, conforme ou non, est directement reliée au contexte spatio-temporel. Étant donné que le concept de « structure (ou structurel selon Giddens) reste totalement invisible, l'application syntagmatique de ces règles par les acteurs participerait, dans l'activité quotidienne, à guider les conduites des agents sociaux et à percevoir la notion de système comme un élément concret, puisque régi et organisé. Le discours médiatique exposerait la description de ces règles de comportement à ses lecteurs et permettrait à ceux-ci d'élaborer une représentation « ordonnée » du monde de l'École et de ses rapports avec la société contemporaine.

La caractéristique de cette recherche repose sur la mise en évidence des interpénétrations du sous-système scolaire par le système social à partir d'un corpus de presse. Ce sont les concepts de programme, de règles et de mandats, approchés par une analyse fine d'un corpus de journaux portant sur l'École qui permettront de révéler ces différents aspects de la vie scolaire.

Les théories de Giddens (1987) sur la constitution de la société, complétée par l'approche morphogénétique d'Archer (1995) me permettent d'approcher l'institution scolaire à la fois de manière diachronique et synchronique, de repérer les effets émergents qui sont des signes de transformation et, enfin, à partir de l'analyse de contenu, d'établir une représentation succincte des changements ou des modifications de ces pratiques scolaires. Enfin, parce que la description apportée dans l'article est susceptible de représenter des situations d'enseignement, la théorie des situations didactiques de Brousseau (2004) semble convenir pour permettre de repérer et d'analyser certains concepts spécifiques à des situations d'enseignement.

L'analyse de la pratique renvoie à la conception générique du concept de règle. Or la règle, en tant que paradigme, est utile pour les acteurs, aussi bien dans la société que dans l'École, de manière générale, mais aussi de façon spécifique. D'autre part, la règle, considérée dans le sens commun, est aussi une partie constituante de la société et de son système politique, comme la loi dans le système juridique et légal ; le règlement dans l'administration, etc. De plus, la règle, considérée du point de vue syntagmatique, est aussi soumise à l'épreuve du temps puisqu'elle s'applique en contexte. De ce fait, la règle apporte une image très fidèle de la pratique des acteurs scolaires et sociaux.

L'analyse du discours de presse permet de relever les éléments saillants dans les articles décrits par le journaliste comme étant représentatifs de l'École, d'une information perçue en tant que réalité. Le discours des médias est donc un objet d'étude qui est intéressant à

plusieurs titres : il apporte une représentation qui fait partie de la réalité sociale ; il permet de rendre saillants des éléments particuliers, distingués comme concepts pour ce travail, comme les règles relatives à l'activité scolaire ; il permet de retrouver des traces de polémiques, celles des attentes concernant l'École et apporte ensuite une représentation fidèle du système scolaire institutionnel puisqu'il décrit les nouveaux programmes. Il permet d'étudier le changement, mais aussi de percevoir des continuités.

Plusieurs dimensions vont permettre de déterminer les questions de recherches sur l'ordre et la règle scolaire. En effet, trois grands courants de pensée parcourent notre travail :

Le courant de pensée lié à la mise en évidence de théories de la structuration des sociétés et à sa reproduction. *Ce courant de pensée suit celui de la théorie de la structuration de Giddens ainsi que les courants du réalisme critique et, en particulier, l'approche morphogénétique d'Archer.* Une partie de ces structures n'existent pas en soi, mais sont supportées par un ensemble de règles qui sont transmises et appliquées par les acteurs œuvrant au sein de ce système. Ce processus est dynamique et permet à la fois la pérennité de la structure, mais aussi sa transformation. L'individu apprend en reproduisant et le système scolaire transporte ces pratiques et les rend conformes dans le temps et l'espace. L'École est le lieu privilégié de cet apprentissage.

Le courant de pensée interactionniste cherche à comprendre comment les phénomènes de transformations des systèmes institutionnalisés peuvent advenir à partir des pratiques d'acteurs, ces dernières s'adaptant à des règles de comportement qui sont en œuvre dans celui-ci ou qui sont importées d'autres domaines d'activités correspondant à celui de la société dans laquelle ils vivent. Ces règles de la vie sociale ne sont pas toujours en lien avec celles de l'institution scolaire, mais participent à déterminer l'aspect culturel des sociétés et de leurs institutions.

Le courant de pensée socioconstructiviste qui postule que le savoir est une construction permanente s'appuyant sur les connaissances préalables des acteurs sociaux. Ce courant extrêmement riche permet de proposer une approche modélisée de la construction de ces connaissances. Or, dans l'École, les conditions d'apprentissage sont à la fois régies par la structure institutionnelle (pratique de l'enseignant ; de l'élève ; de l'acteur dans le système), mais aussi mobilisées par les activités sociales (ensembles des échanges qui régissent une discussion, un dialogue, etc.). Cette situation implique des interactions entre l'enseignant et l'élève (les élèves ou l'acteur scolaire [ou les acteurs]) qui recouvrent des domaines de savoirs (savoir-faire/savoir-être) exposés dans des contextes variés, savoirs qui ne sont pas modélisés de manière exclusive dans l'école.

Comme le discours de la presse, tel que nous l'avons présenté, est susceptible de donner une représentation fidèle de l'École dans ses aspects institutionnels et aussi, du point de

vue de la vie quotidienne et de la pratique de ses acteurs, même si ces aspects sont développés par les médias, la presse constitue une véritable porte d'entrée pour observer et analyser celle-ci.

Considérant que le discours de presse correspond à une réalité partagée par les acteurs et par les agents, on peut supposer que son analyse centrée sur le relevé des comportements (pris comme concept de règle dans ce travail) permet de comprendre comment les pratiques institutionnelles des acteurs et les pratiques sociales s'entremêlent pour créer la dynamique scolaire.

Cette première hypothèse renvoie aussi à la manifestation de ces pratiques dans la classe lors de reportages concernant les situations d'enseignement. Cette proposition permet de supposer que le discours pédagogique, visible dans les articles de presse pourrait peut-être apporter certains éléments constitutifs de la situation d'apprentissage (comment ces règles pédagogiques et sociales peuvent-elles s'imbriquer et dans quelle proportion ?)

Si ces règles de pratique pédagogique sont visibles, car rapportées dans les journaux, on peut aussi imaginer qu'il est possible d'analyser ou, du moins, de repérer certaines d'entre-elles régissant les interactions lors des situations d'enseignement, et, mieux comprendre de quelle manière les interactions sociales supportent ou pénalisent les règles d'interactions typiquement scolaires (comme celles relatives à la dynamique didactique ou pédagogique).

Si la réalité médiatique rend compte à ce point d'une partie de la réalité scolaire, il serait alors possible de relever aussi dans le discours de presse des éléments représentatifs (ou des traces) qui seraient constitutifs des attentes de la société envers l'École.

Enfin, les médias présentant l'École du point de vue de l'information sociale, les modifications des programmes relatifs aux savoirs et aux connaissances seraient aussi relevées pour être analysées.

Le travail de réflexion et d'analyse théorique est arrivé à un point tel que nous sommes en mesure de poursuivre notre travail avec la présentation des concepts de *règle*, de *mandat* et de *programme* et leur analyse dimensionnelle.

Mais avant d'aborder ces concepts, nous devons au préalable comprendre les rapports qui se construisent entre la société et l'École. En effet, c'est parce que la société considère que certains savoirs sont « à transmettre » que l'École trouve sa place dans la société. Une définition des concepts de connaissances et de savoir ainsi que l'approche de ce qui constitue cette relation dans la société vont permettre de compléter les notions préalables à la mise en place du cadre théorique.

1.3.4. L'École et la fonction de transmission

Le début de notre réflexion a souligné combien les transformations sociales et économiques ont eu pour effet de donner une place prépondérante à l'École, devenue en quelques décennies le principal moyen d'intégration et de régulation des masses actives. On peut donc supposer que le rapport aux savoirs a évolué. Or, ce dernier se définit par une relation de sens qui porte sur la valeur de ce dernier ou bien, par le processus permettant à l'individu à partir du savoir acquis, de produire un nouveau savoir singulier qui lui permet de penser, de sentir, différemment son environnement. La relation établie entre « savoir agir dans le monde » et « savoir partager la vision du monde » est donc très importante. Si l'École permet l'institutionnalisation, le partage et l'apprentissage d'une partie non négligeable des connaissances et des savoirs, il est important de mieux distinguer ces concepts ainsi que la relation définie par l'École avec ces derniers, à partir des objectifs auxquels elle est soumise.

1.3.4.1. Connaissances ou savoirs ?

La proximité de sens donnée à ces deux termes comme le foisonnement de leur utilisation a exigé de limiter leur champ sémantique, car ils se recoupent et les définitions restent parfois très vagues ne permettant pas de faire une réelle distinction. C'est pourquoi nous chercherons dans ces quelques paragraphes à distinguer ces deux termes de manière à pouvoir disposer de deux concepts complémentaires sur le plan opératoire sans pour autant prétendre imposer leur utilisation. D'autre part, la question des origines du savoir ou de l'aspect qui soumet la validité du savoir du point de vue épistémologique ne sera pas considérée ici. Un tableau récapitulatif (cf. p. 109) à la fin de la section permettra de synthétiser notre travail.

Les connaissances font appel à des faits, des informations, des principes objectivés par l'étude, l'expérience ou l'observation. La connaissance d'un fait n'implique donc pas forcément la compréhension de la totalité du phénomène ni son intégration expérimentale. Une connaissance peut rester une accumulation ou une juxtaposition de données. Ces connaissances sont classées, organisées, hiérarchisées. En somme, les connaissances correspondent à celles contenues dans les livres et les bibliothèques, information capitalisée pour comprendre le réel (Legendre, 1993 : 241 ; Raynal & Rieunier, 2003 : 327 ; Charaudeau, 1997: 43). Par contre, comme le souligne Reboul (1980 : 41) « *il y a savoir lorsque l'on cherche à comprendre ce que l'on a appris, ce que l'on fait et pourquoi on le fait. Connaître sa leçon sur le bout des doigts, ou les pensées d'un auteur n'est pas non plus savoir. Savoir c'est être en mesure d'expliquer et d'appliquer ce que l'on fait* ».

Autrement dit, l'intégration des connaissances par un individu lui permet de les reproduire sous forme de savoirs : « savoir-faire » ; « savoir dire », « savoir comment ». La différence entre « connaissances » et « savoirs » repose donc sur l'aspect objectif ou extérieur dans le cas des connaissances (connaissances objectivées) et sur l'aspect subjectif ou intériorisé dans le cas des savoirs (savoirs individuels). Ces savoirs individuels « *sont mis en œuvre par la personne pour comprendre le monde, en construire une représentation et agir sur lui* » (Raynal & Rieunier, op.cit.). La production et la reproduction de ces savoirs par l'individu lui permettent d'établir des stratégies, et peut-être une méthode. Dans le cadre de la psychologie cognitive, ces processus cognitifs sont décrits par le terme de cognitions. En effet, ces stratégies cognitives représentent à la fois « *l'ensemble des activités qui concourent à la connaissance, qu'elles fonctionnent de façon correcte ou plus ou moins correcte, et l'ensemble des produits de ces activités, qu'il s'agisse de connaissances proprement dites, d'erreurs franches, de représentations et de croyances approximatives ou partiellement inexactes.* » (Le Ny, cité par Raynal & Rieunier, op.cit.). Ces suites d'opérations ont été détaillées par les psychologues cognitivistes sous forme de ce qu'ils nomment les procédures¹¹³. Acquérir un savoir c'est l'appliquer, et donc, lui donner une forme expérimentale dans la réalité (Reed, 2007). Dans le cadre des sciences de l'éducation, cet ensemble de compétences se décline, à partir des années 1980, sous la forme de modèles pédagogiques dans une recherche d'efficacité liée à l'emploi (Ropé dans Van Zanten , 2008 : 604).

En résumé, les connaissances sont des données ou des informations qui sont regroupées et classées dans des « lieux spécifiques » comme les banques de données ou les dictionnaires. Elles forment un ensemble de données pratiques, théoriques ou encore symboliques auquel se joignent des règles de cohérence pour permettre leur intégration en savoirs. Les savoirs sont intimement liés à l'expérience, celle-ci étant organisée par des règles à la fois explicites, puisque visibles et qu'il est possible d'énoncer, mais aussi implicites, par exemple, au niveau individuel, le savoir-faire d'un artiste. Les règles implicites sont difficiles à repérer et participent aussi à déterminer un sens particulier aux savoirs. Enfin, les attitudes et les comportements des acteurs doivent correspondre à des contextes particuliers et sont développés à travers des habiletés que l'on a déterminées par des savoir-être. Ceux-ci apportent des caractéristiques particulières aux comportements qui déterminent les habiletés sociales, actions et réactions des individus qui doivent s'adapter aux contextes professionnels, aux enjeux de la communication, etc. La maîtrise de ces savoirs est remarquée dans la société par le qualificatif d'expert, reconnaissant aux acteurs

¹¹³ RAYNAL, François., et RIEUNIER, Alain.(2003). *Dictionnaire des concepts clés en Pédagogie*, Paris : ESF,

p. 87. « Les procédures déclaratives sont les connaissances relatives aux faits « savoir que », elles portent sur les propriétés des objets et leurs relations ; les connaissances procédurales sont les connaissances relatives aux résolutions de problèmes, » savoir comment » « savoir pourquoi », elles sont dynamiques ».

un niveau de maîtrise dans l'activité professionnelle (compétence) ainsi qu'une compréhension fine au niveau de l'interaction et des enjeux qui en dépendent.

Savoir quelque chose n'est pas un état, mais le résultat d'un long processus qui a consisté à soumettre les connaissances à certains contrôles afin d'en établir une vérité ou de les éliminer. Cette validité du savoir est dépendante du sujet qui le possède, contrairement aux connaissances. Le savoir permet donc de reconnaître¹¹⁴, c'est un moyen d'agir dans le monde, à partir de l'intégration de connaissances. C'est un processus ordonné et réglé par la production et la reproduction de pratiques qui sont communes (savoir commun). Par exemple, le savoir qui s'applique à maîtriser l'utilisation du « pinceau » commence par un processus intellectuel qui consiste à trouver la définition de « pinceau » dans un répertoire prévu à cet effet, de dégager intellectuellement la connaissance de l'objet « pinceau » ainsi que des relations qui en découlent (peindre le bâtiment ou peindre un tableau d'art). Il faut ensuite en comprendre l'utilisation (processus de conceptualisation) et enfin faire intervenir toute une chaîne de représentations cognitives permettant d'intégrer le schéma de l'utilisation du pinceau et son application (« savoir comment »). Ces processus impliquent un nombre incalculable d'opérations individuelles qui conduisent à la pratique nécessaire pour développer les compétences ou les aptitudes conduisant à « savoir peindre avec un pinceau ».

¹¹⁴ Ricoeur (2004 : 67) « Si en effet, la prééminence du jugement est acquise avec Descartes, au titre de la méthode dans le Discours, puis au titre thématique dans la quatrième Méditation, c'est une autre fonction du jugement qui entre en scène avec Kant, entraînant une révolution concernant le sens attaché à la subjectivité titulaire de cette fonction. Pour Descartes et pour Kant, reconnaître - que le mot soit prononcé ou non- c'est identifier, saisir par la pensée une unité de sens. Mais pour Descartes, identifier est inséparable de distinguer, c'est-à-dire de séparer le même de l'autre, mettre fin à la confusion jointe à l'obscurité ; en résulte l'évidence, l'idée "reçue » pour vraie. Pour Kant, identifier c'est relier. »

Le tableau 1 (p. 100) regroupe les principales caractéristiques de ces deux concepts afin de marquer les différences et d'en dégager les caractéristiques.

Tableau 1 : Les différentes dimensions des savoirs et des connaissances et leur rapport

La transmission et l'apprentissage de connaissances assurent l'élaboration de savoirs par les individus

<u>CONNAISSANCES</u>	<u>SAVOIRS</u>
Relation objective, extérieure à l'individu	Relation subjective, intériorisée par l'individu
Modèles virtuels composés d'éléments d'information qui entrent dans la construction des savoirs, donc représentations induites ou conceptualisées	Schémas cognitifs composés de connaissances acquises et conceptualisées. Organise un modèle d'application dans contexte particulier.
Regroupe des faits, des informations, des principes, des objets, par thème ou par domaine ou de manière arbitraire (alphabétique).	Faits, informations, principes, objets, auxquels l'individu peut faire appel, en contexte et selon le contexte
Regroupées dans des espaces matériels ou virtuels qui ont été prévus comme tels par la société (dictionnaires, banque de données, bibliothèques, etc.)	Emmagasinés dans la mémoire des individus.
Une partie des connaissances, considérées comme présentant un intérêt et des qualités particuliers pour la collectivité, est normalisée et repérée dans la société pour être conservée. Certaines connaissances doivent être transmises et intégrées dans le programme scolaire.	Une partie des savoirs, considérés comme remarquables, sont normalisés et valorisés par les individus. Le savoir doit être conservé pour être appliqué. Celui-ci est recueilli pour être référencé puis transmis.

La production du savoir permet de conserver les connaissances qui entrent en jeu dans le processus d'expérimentation du code et des domaines de connaissances, puis de les reproduire.

Puisque du fait de leur intériorisation et de l'expérience qu'en font les individus dans le temps, les connaissances deviennent des savoirs et que les savoirs permettent aux individus de se situer dans leur propre environnement, certains de ces savoirs sont repérés dans la collectivité comme représentant des savoirs exemplaires. Ces savoirs se rapportent à un ensemble de connaissances qui vont de ce fait, être valorisées et reproduites dans la

société¹¹⁵. Ce sont ces connaissances et ces comportements qui sont à la base d'une culture. Connaissances et savoirs sont inclus dans le concept de culture, pris dans son sens le plus étendu, c'est-à-dire l'ensemble de « ce qui est créé et transmis par l'homme, tout ce qui n'est pas donné par la seule nature ou par l'hérédité biologique »¹¹⁶.

Les savoirs individuels communiqués à la collectivité produisent des connaissances ; accumulées par la société elles représentent une somme de connaissances à transmettre. Certaines de ces connaissances sont transmises par l'École, parce qu'elles possèdent des caractéristiques particulières et sont considérées comme essentielles à l'intégration sociale, assurant ainsi la conservation du système dans son ensemble. On peut donc dire que certaines connaissances ont des caractéristiques spécifiques puisqu'elles entrent dans un programme particulier. Ce programme de connaissances à transmettre est un « réservoir » commun à l'ensemble des individus qui est transmis dans un lieu particulier (l'École) réservé à cet effet. On ne rentrera pas dans l'analyse détaillée des connaissances à transmettre, mais celles-ci sont la résultante de choix sociaux dont l'objectif prioritaire est de les conserver, de les transmettre et de les intégrer pour qu'elles puissent produire du savoir. Les connaissances proposées dans le cours de la scolarité restent « en suspens » et rejoignent l'oubli si elles ne sont pas placées dans un contexte grâce aux savoirs, dans l'univers d'action ou l'imaginaire de chacun.

La société a recherché des moyens pour les circonscrire. Celles-ci sont explicitement données dans les instructions réservées aux professionnels de l'École et publiées dans les outils qui les répertorient (manuels scolaires, dictionnaires, banques de données, etc.). Leur acquisition sous forme de savoir expert correspond généralement à un statut valorisé par la société. On peut alors se demander ce qui caractérise de façon spécifique ces connaissances et quels liens directs celles-ci ont avec la société pour qu'elles soient transmises et valorisées au sein d'un système minutieusement organisé ?

Comme nous allons le développer dans le chapitre intitulé « la relation au savoir », les connaissances sont valorisées et connaissent des modes. Par exemple, les mathématiques sont aujourd'hui beaucoup plus valorisées que les langues anciennes ou la philosophie. Ces réflexions nous conduisent à penser qu'il existe des attentes sociales relatives à chaque domaine de connaissances et qui sont en lien avec une époque donnée et une culture sociale particulière. Par exemple, les sociétés féodales n'avaient pas besoin de transmettre les connaissances qui sont aujourd'hui essentielles à l'intégration sociale, comme les sciences ou les mathématiques. Ces attentes sont susceptibles d'infléchir le contenu du programme des connaissances délivrées par le système éducatif. Comme nous avons pu le souligner

¹¹⁵ Cf. TOMASELLO, Michaël (2004), *Aux origines de la cognition humaine*, Paris : RETZ

¹¹⁶ *Dictionnaire de sociologie*, Le Robert, Paris : édition le Seuil, p. 126.

plus haut, les recherches réalisées sur « l'évolution des valeurs sociales et le contenu des programmes scolaires » (Jamati, 1970 ; 1990) ont mis en évidence les effets du temps sur les modifications de ces programmes avec la société.

La partie correspondant aux « attentes » sociales comme celle qui correspond aux « connaissances » ou à la « transmission », etc., étant extrêmement diffuses, variées et difficiles à saisir, nous avons fait en sorte de les circonscrire à partir de l'expression des concepts de mandat et de programme. Ceux-ci seront définis et détaillés ultérieurement, néanmoins, pour des raisons de facilité de lecture, nous avons choisi de les présenter brièvement dès à présent.

L'ensemble des « attentes », des « besoins », des « idéaux » qui se manifeste est défini sous la forme du concept de *mandat*.

L'ensemble des « notions à transmettre », « l'organisation de la transmission » et « la manière de transmettre » constituent ce que nous avons défini par le concept de *programme*¹¹⁷.

Ces « notions à transmettre » dans ces programmes sont organisées de manière à pouvoir être repérées et s'appliquent dans la réalité par des règles ou s'exploitent à travers des pratiques que nous désignons ici comme relevant d'un ensemble de règles organisées en méthodes et collectivement reconnues. Ces règles et ces pratiques sont plus ou moins explicites, sont présentes de manière plus ou moins consciente chez les acteurs et sont entretenues par des ressources. Le concept de *règle*¹¹⁸ représente donc un concept central pour notre recherche.

Les concepts de *mandat*, de *programme* et de *règle* participent à la représentation de l'École comme institution (éducation, instruction et orientation)¹¹⁹. Ces savoirs

¹¹⁷ La définition de Programme correspond à celle de curriculum. Ce terme ne sera pas utilisé dans ce travail, car décrivant un champ de recherches particulier en sociologie.

¹¹⁸ Pratique et règle seront définies plus loin. Pour l'heure, le terme de pratiques se conçoit comme un ensemble organisé de règles.

¹¹⁹ Dans la recherche la signification du concept « éducation » reprend deux définitions d'auteurs trouvées dans RAYNAL François et RIEUNIER Alain. (2004 : 117), op.cit

Pour Durkheim (1973), *Éducation et sociologie*, Paris, P.U.F, l'éducation est « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux qui réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. » ;

Pour Piaget.J (1965). *Psychologie et Pédagogie*. Paris : Denoël / Gontiers, p.185. Éduquer, c'est « adapter l'individu au milieu social adulte, c'est-à-dire transformer la constitution psychologique de l'individu en fonction des réalités collectives auxquelles la conscience commune attribue quelques valeurs. Donc deux termes dans la relation que constitue l'éducation : d'une part l'individu en croissance ; de l'autre les valeurs sociales, intellectuelles et morales auxquelles l'éducateur est chargé de l'initier. »

Nous considérons dans ce travail les deux acceptions.

programmés et organisés conjugués aux attentes de la société envers l'institution et vice-versa composent un modèle éducatif qui se transforme dans le temps et dans l'espace.

Ces concepts de règle, de mandat et de programme seront utilisés dans la suite de ce chapitre.

Avant d'aborder la définition des concepts et d'en présenter une analyse dimensionnelle, nous nous proposons de réfléchir sur l'évolution des relations qui se sont établies au fil du temps entre l'École et la société à partir du savoir, en prenant pour référence les définitions de savoir et de connaissance qui viennent d'être exposées et les influences réciproques qui se jouent dans la société au cours du temps, à partir des enjeux liés aux savoirs et aux connaissances, entre ce que nous avons défini par le *mandat*, c'est-à-dire ce qui correspond aux attentes collectives que la société a envers l'École et, en réponse à cette demande, avec l'organisation du *programme* de connaissances transmis dans l'École et constitué par des *règles*.

1.3.4.2. La relation au savoir¹²⁰

L'expression « relation aux savoirs » sera comprise comme ce qui permet d'aboutir au fait que l'École transmette des programmes de connaissances sur telle ou telle matière afin de les expérimenter et de les conserver dans la société. Nous pensons que cette relation se structure dans le temps, suivant l'utilité¹²¹ que représentent celles-ci et en fonction de leurs applications sous forme de savoirs¹²².

La question de la relation aux savoirs rejoint notre problématique par le fait que cette relation serait définie, selon notre point de vue, par les interactions entre les « attentes »

¹²⁰ Nous utilisons cette expression de « relation au savoir » dans un sens différent de celui qui est donné par « rapport au savoir », et qui renvoie, en Sciences de l'Éducation à deux conceptions concernant la compréhension de ce qui pousse un sujet à investir le savoir.

Pour la première le rapport au savoir se définit comme un processus par lequel, le sujet, à partir d'un savoir acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers, lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. » (Beillerot et *all.* 1989, cité dans Van Zanten, 2006 : 597)

Pour la seconde, c'est "une relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir" Bautier, E., Charlot B., Rochex J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Paris: Armand Colin, Il s'agit ainsi de « rapport à des processus (acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux). (cité dans Van Zanten, op.cit.).

¹²¹ L'expression « utilité » renferme bien sûr des intérêts qui engagent des processus complexes. Le lecteur doit saisir ce terme comme supposant un ensemble de phénomènes permettant, à un moment donné de l'histoire, d'une part de faire émerger ces connaissances et d'autre part que celles-ci soient considérées comme devant être transmises à la collectivité.

¹²² Le terme « utilité collective » ne doit pas non plus être restreint à l'utilité économique, mais à considérer comme résultant d'un long processus individuel et collectif dans lequel l'homme est à la fois « l'Homme universel et l'*Homo oeconomicus* » selon la thèse d'Alain Caillé (2009).

sociales (ou *mandat*), qui ont une fonction dynamique dans la société, et le contenu des programmes (ou *programme*) qui s'applique à l'École. Cette relation se crée à la fois à partir de l'intégration des connaissances par les individus qui les expérimentent sous forme de savoir dans la société et elle se définit aussi à partir de l'utilité (ou de la valeur) que représentent ces connaissances (toujours expérimentées sous forme de savoirs) dans l'organisation sociale. La question de la relation aux savoirs est déterminée communément par les trois éléments suivants :

Premièrement, les valeurs accordées aux savoirs par les individus faisant partie d'un même type de société (visant la même culture), organisent et hiérarchisent les modes d'apprentissages. Ces modèles sont reliés à l'histoire des sociétés comme à celle des individus et circonscrivent un ensemble d'éléments de connaissances chargées d'une importance prioritaire pour l'intégration de l'individu, relation empreinte par les traditions philosophiques (Caillé, 2009).

Deuxièmement, les besoins fonctionnels des structures sociales et économiques (le terme de société dépasse ici le sens « État Nation ») qui sont en lien direct avec la manière dont les systèmes sociaux « utilisent » les savoirs (innovations, rapport de la société à l'espace-temps, etc.), ce qui conditionne les modalités d'apprentissage. Ces changements ou innovations provoquent une « réorganisation » des savoirs et des connaissances dans le temps.

Troisièmement, les modes de transmission, par oral ou par écrit, et les modèles d'intégration qui en découlent et les impliquent. Par exemple, des sociétés basées sur une transmission orale n'ont pas besoin de supports écrits (Olson, 2005) ce qui influe sur ces programmes et sur les modèles pédagogiques (Olson 2008 ; Houssaye, 1998/2009).

Le contenu des matières enseignées par l'École se retrouve consigné par écrit dans des documents, mais, il est aussi connu des acteurs qui l'appliquent et le mettent en pratique dans leur profession ; on peut imaginer que ces programmes influent sur leurs comportements. Les programmes sont donc à la fois le produit de plusieurs sélections héritées du passé comme ils contiennent aussi des connaissances qui sont représentatives de l'époque. Cela implique que l'École, périodiquement, les réorganise, les restructure et que les professionnels en élaborent les contenus à des fins didactiques et pédagogiques.

Mais avant que ces programmes de matières s'introduisent à l'École, la société (ou l'instance responsable de leurs mises en forme) doit, par le truchement d'institutions sociales ou politiques, déterminer des objectifs communs en ce qui concerne les connaissances à transmettre et les savoirs à acquérir, à une époque donnée. Bien

évidemment, la réalité est beaucoup plus complexe que ce simple processus caricaturé qui permet de poser le cadre d'analyse ; mais, on peut considérer que ces choix :

a) constituent l'expression d'une demande collective à propos de ce que les individus estiment souhaitable ou nécessaire de transmettre

b) sont complétés par un jugement normatif sur ce que les individus, pris collectivement, considèrent comme représentant l'éducation (ensemble d'attitudes et de savoir-faire)

Les deux éléments a) et b) dépendent de l'École pour permettre l'institutionnalisation de ces savoirs.

L'ensemble de ces deux groupes (a) et (b) représentant les *mandats* en tant qu'attentes collectives. Au préalable naît l'obligation de mettre en place un jugement commun sur ces connaissances que la société considère représentatives du « savoir à transmettre ».

Dans son livre, Annick Weil Barais (1993 : 536-560) signale que « *Le jugement joue un rôle très important chez l'homme. Il intervient de manière explicite, comme dans le cas où un expert est requis pour donner son avis, soit de manière implicite. Dès que nous sortons des tâches routinières, les jugements que nous portons sur des situations et sur leur évolution, sur les modes de traitement possible et sur nos actions personnelles jouent un rôle déterminant [...] Ces jugements contribuent largement à spécifier les problèmes et ainsi à limiter l'espace de recherche des solutions. Les jugements sont largement dépendants des contextes culturels dans lesquels ils interviennent [...] Ce phénomène intervient dans tous les domaines d'activité : l'éducation des enfants, la nourriture, la santé* ». Nous ne pouvons donner de réponse dans la recherche, sur les mécanismes qui influent sur le jugement concernant les contenus des *mandats*. Ce sujet demande un approfondissement beaucoup plus important. Pour l'heure, nous pouvons simplement retenir que ces attentes sociales correspondent à ce qui concerne des éléments à consigner (pour les transmettre) dans les programmes scolaires ; que ces derniers sont issus d'un jugement collectif ; qu'ils supportent une certaine valeur dans l'organisation sociale ce qui entraîne une « mise en forme » de ces savoirs dans l'application et l'expérimentation. Enfin, l'ensemble de ces points apporte une expression normative concernant l'éducation et l'instruction à l'École avec, en aval, la définition de ce qui est déterminé par une compétence à transmettre, celle-ci se définissant par « une aptitude reconnue collectivement » permettant de reconnaître « l'intelligence pérenne de la personne et sa capacité générale d'adaptation [qui] ne se départissent pas de l'intelligence du geste, tout simplement parce qu'il n'y a jamais de situation d'action isolée, séparée des séries d'actes et de trajectoires professionnelles, et qu'il n'y a jamais d'intelligence de la personne qui ne soit déconnectée de l'action. » (Hillaire, B., 2006 : 20).

Les travaux de recherche concernant le rapport à la norme (De Munck & Verhoeven, 1997 : 87-102 ; Dubet, 1994 : 91) présentent l'importance de la multiplicité des univers normatifs de référence dans la société contemporaine, « *Celle-ci ayant à se constituer par une activité plus ou moins réflexive de transactions plutôt qu'au travers la conformation à des schémas axiologiques et normatifs appréhendés comme uniques et universels* ». Ce fait de société serait en grande partie, influencé par l'expansion des médias et des moyens de communication¹²³.

Étant donné que ce que nous avons désigné par le *mandat* et le *programme* est à la fois le résultat et l'origine d'un accord (ou d'une lutte) entre la société et l'École, la référence à une norme commune rend d'autant plus complexe l'accord sur le contenu de ceux-ci. Il est aussi naturel de vérifier que ce contenu est soumis à des transformations au fil du temps. De plus, les attentes collectives envers l'éducation et l'École, tout comme leurs applications dans le système scolaire peuvent contenir des enjeux qui sont susceptibles d'entrer en concurrence ou en opposition entre eux : ce peut être un projet officiel qui entraîne des réformes en chaîne, comme, par exemple la réforme pour le collège unique en ayant à l'esprit tous les postes à prévoir pour mettre en place cette réforme (moyens concernant le budget, les postes à pourvoir, la formation des professionnels, la construction des locaux, etc.) ; les attentes sociales peuvent aussi énoncer des objectifs très généraux qui reproduisent des idéaux dont l'origine reste vague et imprécise pour certains, mais très significatifs pour l'organisation institutionnelle, par exemple, cet extrait d'Alain Michel (1992 : 127) « *L'école doit former des citoyens lucides et actifs capables de maîtriser le progrès technique, de donner du sens à la vie individuelle et collective, en particulier en la respectant (réduction de la violence, développement de la tolérance, respect de l'environnement), donc de participer, voire de forger un véritable projet de société.* » ; enfin, les attentes à l'égard de l'École peuvent être aussi totalement irréalistes. Pour résumer, ces attentes collectives prévoient l'adaptation de l'École dans le futur, de façon très générale comme ci-dessus, ou encore, dans les détails. Étant donné l'impact du temps sur l'ensemble des systèmes Société/École, il est naturel que le modèle éducatif qui leur correspond change à son tour, ce qui entraîne en cascade, des changements concernant le rôle de l'École perçue dans la société.

Bien que nous ne puissions faire un exposé détaillé de ce phénomène depuis son origine (Archer, 1982 ; Lelièvre, 1999 ; Prost, 2004, Olson, 2005 ; Tomasello, 2004) on peut signaler que les connaissances ont été recueillies puis organisées et valorisées en « connaissances académiques » dans la société¹²⁴; parce que, dans les courants de pensées

¹²³ Castells, M. (1998) *La société en réseaux Vol I* et Castells, M (1999) *Le pouvoir de l'identité*, Vol II Paris : FAYARD

¹²⁴ Isambert-Jamati, Viviane (Op.cit., p. 259 « *Le thème du raffinement individuel recherché pour lui-même est un des thèmes les plus fréquents [...] Il propose à l'enseignement secondaire un sens plutôt qu'un but, avec la délimitation que suppose un but. Le résultat des études devrait être non pas telle acquisition (eussent-*

occidentales, elles constituent les outils qui relient l'homme à l'espace et au temps, lui permettant ainsi de poursuivre sa destinée avant de symboliser un moyen de permettre à l'individu de se positionner parmi les classes dirigeantes. C'est la résultante de ces deux grands courants, l'un humaniste et l'autre libéral, que l'on retrouve fréquemment cristallisée dans les débats sur l'École¹²⁵.

Comme nous l'avons présenté dans le début de ce chapitre, les événements socioéconomiques des dernières décennies n'ont fait que renforcer les enjeux sociaux concernant l'importance des contenus des programmes. En conséquence, la société répercute cette contrainte sur l'École qui doit, à son tour, s'adapter sur toutes les dimensions de la transmission : du « Qui transmet à Qui, Quoi transmettre, Pourquoi et Comment transmettre ». Ce phénomène d'adaptation provoque des réactions en chaîne de la part des professionnels avec, en parallèle, une reconfiguration fréquente des contenus depuis les années 1980.

Hérité de l'organisation scolaire passée, le programme des connaissances représente aujourd'hui un passage obligé pour l'intégration sociale, situation qui renforce les attentes. D'autre part, les fonctions de transmission, d'éducation et de répartition de l'École sont aujourd'hui définies différemment. En effet, la société laisse de plus en plus à l'École le rôle de répartir les élèves, celle-ci devient responsable de la valeur de sa formation et de celle de ses diplômés. En d'autres termes, nous pensons que les attentes sociales sont susceptibles de hiérarchiser les objectifs prioritaires de l'institution.

L'École répond à ces attentes avec une organisation minutieuse et définit les règles relatives à ces apprentissages. Puisque la société concède à l'École le rôle de répartir les individus dans le monde du travail, elle est supposée aussi, en contrepartie, permettre à ces

elles une valeur de participation) moins encore, tel savoir-faire, mais un raffinement « gratuit » de l'être même. Ce raffinement harmonieux passe par le maniement des mots, leur discrimination et leur assemblage harmonieux [...], mais au-delà des signes [...] il enrichit essentiellement la gamme des sentiments et des idées tout en rendant sensible aux heureuses correspondances. C'est une profonde transformation de la façon d'être. Et cette transformation est gratuite, c'est-à-dire qu'elle n'est pas recherchée comme médiation pour atteindre une autre fin elle n'est pas nécessaire pour obtenir un bénéfice extérieur à elle est visée pour elle-même. »

À la page 241. L'auteur remarque, dans les années 1931-1940 les changements suivants :

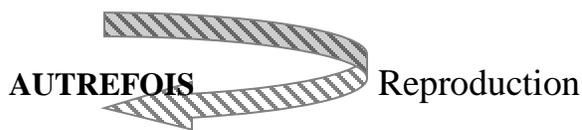
« L'enseignement supérieur connaît un grand développement (qui ne traduit dans les faits la réforme des années 1890 qu'il faudra plus d'une génération pour que des études supérieures entrent dans les mœurs) et, de fait, l'enseignement secondaire est devenu pour beaucoup de ces élèves une phase transitoire entre l'acquisition des bases communes et la spécialisation des futurs cadres.[...]En même temps, nous l'avons vu, le public s'est élargi et une exaltation de la culture pour elle-même, comme patrimoine d'un milieu social devient plus difficile »

¹²⁵ Une rétrospective de ces transformations à partir de l'origine de l'École Républicaine est proposée en Annexe (cf. ANNEXE 1)

individus de s'ajuster à ces positions. La répartition des individus dans leur fonction professionnelle permet au savoir transmis d'être réinvesti de manière socialement utile. Or, la situation de crise actuelle renvoie aux acteurs l'impression que les règles et les pratiques apprises à l'École ne sont pas utiles dans la société. Ce ne serait donc pas l'École qui serait en crise, mais plutôt la perception de la règle dans la société et l'écart entre celle-ci et la règle appliquée ou apprise à l'École.

Pour conclure, nous voudrions résumer l'essentiel de notre réflexion à l'intérieur d'un Tableau page suivante (p.109 ci-dessous , détaillé en ANNEXE 1):

Tableau 2 : Transformations de la relation au savoir entre l'École et la société



SOCIETE	ÉCOLE
Répartition des fonctions par sphère d'activité	Choix des connaissances à transmettre dans un système centralisé
L'individu existe socialement à travers le groupe d'appartenance de la classe dont il est issu	Modèle d'enseignement classique où la théorie précède la pratique
La société considère l'École comme un monde « à part »	Relation enseignant/élève homogène et indifférenciée



SOCIETE	ÉCOLE
Mutations socio-économique et réorganisation complète des secteurs d'activités	Massification de l'accès à l'éducation Décentralisation
Complexification et mondialisation des secteurs d'activités Crise économique	Complexification du système éducatif Augmentation des sommes de connaissances requises pour l'obtention des diplômes Introduction de nouveaux programmes de connaissances
Spécialisation des activités professionnelles	Apparition des compétences dans le modèle d'enseignement. Mobilisation des connaissances dans l'action qui découle d'un ensemble de savoirs intégrés par l'individu. Spécialisation des cursus scolaire
Valorisation ou dévalorisation des formations suivant la dynamique des secteurs d'activités	Habilitation exclusive par l'accès aux diplômes
Renforcement des valeurs individuelles dans une économie de consommation	Relation enseignant/élève individualisée

1.4. Définition des concepts

Quatre concepts sont définis dans cette section qui clôt la mise en place de notre problématique : les concepts de mandat, de programme, d'ordre et de règle. Nous présentons tout d'abord ceux de mandat et de programme pour terminer avec la présentation des deux derniers, l'ordre et la règle. Cette présentation cherche à rendre opératoire notre problématique et permet de signifier les objectifs prévus pour cette recherche. Les notions de modèle éducatif ainsi que de « discours pédagogique » ou de « méthode pédagogique » seront rapidement présentées aux côtés des autres concepts, car ils leur sont intimement associés.

1.4.1. Mandat et Programme

Comme nous l'avons déjà mentionné, deux des fonctions¹²⁶ de l'École reposent sur un système organisé ayant pour objectif de transmettre des connaissances et d'éduquer à certains modèles de comportements. Les concepts de *mandat* et de *programme* qui vont être définis ici ont été rapidement énoncés afin de signaler leur place dans notre travail de recherche. Ces deux concepts permettent de rendre compte, avec celui de *règle* présenté plus loin, d'un modèle éducatif qui s'applique dans une société donnée, en l'occurrence la société française de l'année 2000. Nous développerons rapidement la définition opératoire pour ce concept de « modèle éducatif », puisque c'est l'analyse de contenu qui nous permettra, nous l'espérons, de définir quelques-uns de ces traits à l'issue de cette recherche. Nous nous contentons pour l'instant de postuler que toute société se donne un « modèle éducatif » et que les concepts de *mandat* et de *programme* correspondent à l'ensemble des connaissances et des comportements que la société considère utile de transmettre à l'École de manière à assurer sa continuité et son expansion à court et à long terme.

Les termes *Mandat* et *Programme* représentent des concepts théoriques dont l'un d'entre eux sera décliné en idéaltype, construit à des fins de recherche, c'est pourquoi il est désigné dans notre travail avec une graphie particulière. Cette construction permet à la recherche d'éclairer et de valoriser les propriétés pertinentes liées au processus de la transmission et de l'apprentissage qui restent cachées ou diffuses au regard ordinaire¹²⁷. Étant donné que

¹²⁶ La troisième étant la fonction évaluative et sélective.

¹²⁷ Weber, Max. (1992 :173). *Essais sur la théorie et sur la science*, Paris : Press Pocket, Agora, « On obtient un idéaltype en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement pour former un tableau de pensée homogène. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : il est une utopie. »

la nature, la forme et le contenu de ces deux concepts sont des produits théoriques, nous avons pris soin de placer quelques exemples de portée générale afin d'éclairer le lecteur sur leur signification empirique, ce qui permettra d'introduire des catégories spécifiques sous chacun de ces deux concepts, en attendant de procéder à une analyse dimensionnelle que nous ferons par la suite.

Après avoir positionné le concept de modèle éducatif par rapport à celui de système éducatif, nous présenterons chacun de ces concepts théoriques en commençant par celui de *Mandat*. Bien que la manifestation du phénomène étudié soit complexe, nous avons cherché à rendre notre explication la plus claire possible, sans pour autant, nous l'espérons, tomber dans la caricature.

Le *modèle éducatif* désigne dans ce travail un concept théorique qui rend compte des réalités empiriques contenues dans le terme de « système éducatif ». Ce concept est créé par l'association des manifestations de ceux de *Mandat*, *Programme* et de *règle* dont les interrelations permettent d'expliquer certains changements et continuités relatifs à l'institution scolaire. Ce modèle éducatif comprend plusieurs dimensions sur lesquelles nous reviendrons qu'à la fin de ce travail. Pour l'heure, nous pouvons simplement souligner qu'il permet de saisir la manière dont le système éducatif est susceptible de subir des influences (voire d'être modifié) par certaines composantes internes et externes, comme, par exemple, les grands axes d'orientation qui constituent les filières (professionnelles, supérieures, adaptées) et les programmes mis en place par les politiques scolaires couplées aux influences externes qui pénètrent le système et que nous avons pu détailler précédemment (systèmes économiques, politiques, etc.). Ce modèle éducatif est donc un objet théorique permettant de représenter de manière très simplifiée les orientations et les relations déterminant les traits caractéristiques appliqués empiriquement par le système éducatif. Modèle éducatif et système éducatif étant deux concepts intimement liés, le modèle éducatif prenant en compte du point de vue global et théorique des dimensions supplémentaires de celle du système éducatif, comme, par exemple, l'économie, les attentes, les cognitions, dimensions sur lesquelles nous reviendrons à la fin de ce travail de recherche.

1.4.1.1. Le Mandat

Un « mandat », dans le sens commun, représente « un contrat unilatéral, par lequel une personne donne à une autre le pouvoir de faire quelque chose pour elle et en son nom »¹²⁸. C'est aussi « une charge ou une fonction donnée à une personne par une autre pour qu'elle la remplisse en son nom ». Dans ce travail, le concept de *Mandat* prend un sens plus général

¹²⁸ Dictionnaire *Le Petit Robert*, p.1557.

pour pouvoir accueillir d'autres types de « mandats ». Si les deux acceptions présentées ci-dessus sont compatibles avec la définition que nous avons choisie, celles-ci sont trop restrictives. En effet, ces définitions renvoient aux caractères institutionnel et institutionnalisé qui restent dominants dans ces définitions et que l'on ne retrouve pas forcément dans tous les types de *Mandats* qui seront déterminés dans cette recherche. Nous retenons donc ces deux acceptions pour le concept de *Mandat* et nous y ajoutons l'idée qui fait qu'un mandat permet « de confier quelque chose à quelqu'un de manière injonctive ou non, avec le but de faire en sorte que *quelque chose* se passe ». Autrement dit, nous regroupons le terme « mandat » avec celui de « mandant » et de « mandataire ».

Comme le souligne Bourdieu (2001 : 262), le mandat possède une force symbolique suffisante dans la société pour permettre au mandataire de devenir « *par la délégation inconsciente, capable d'agir en substitut du groupe de ses mandants. Autrement dit, le mandataire est en quelque sorte dans un rapport de métonymie avec le groupe, il est une partie du groupe qui peut fonctionner en tant que signe à la place de la totalité du groupe* ». Le mandant possède donc le pouvoir d'énoncer publiquement de faire savoir, jusqu'à l'injonction, par un procédé de représentation. Il s'agit d'une translation de pouvoir. Cette délégation s'exprime, la plupart du temps, à partir du discours écrit. Cette définition du mandat est importante dans notre travail, car notre définition présente l'idée d'un rapport symbolique défini et négocié dans l'espace public et rejoint ainsi Bourdieu du point de vue du rapport symbolique lié à la délégation.

Dans notre travail, le *Mandat* représente théoriquement l'ensemble des attentes ou des souhaits qui sont formulés à propos de l'École pour lui permettre d'atteindre ses objectifs (transmission, instruction, éducation, etc.) et de mieux jouer son rôle. Si le *Mandat* formulant les objectifs que le système scolaire doit/devrait atteindre circule dans la société, c'est parce que l'École est fortement ancrée dans l'expérience individuelle et les rapports sociaux. De ce fait, chacun se sent concerné par l'École (expérience individuelle) et l'École (en tant qu'institution) les concerne tous (système imbriqué dans la société)¹²⁹. Ce concept permet donc d'établir un lien constant entre l'École et la société.

Le *Mandat* n'est pas un objet prédéfini, mais il s'élabore par étape dans la société, au fur et à mesure que les opinions et les attentes deviennent des objectifs à atteindre partagés collectivement.

Comme les objectifs scolaires concernant la transmission des savoirs et des connaissances et leurs apprentissages sont partagés collectivement y compris par le système démocratique

¹²⁹De plus, les activités de l'institution se sont largement répandues au cours des siècles, de telle manière que les activités d'enseignement et d'apprentissage liées à la fonction de transmission des savoirs (et d'acquisition des compétences) soient institutionnalisées dans tous les domaines sociaux (Bruner, 1997 et 2002 ; Olson, 1998).

de l'État français, les *Mandats* portent une dimension empirique et possèdent aussi un caractère symbolique. Leur expression contient des indices permettant de concrétiser les attentes, comme, par exemple des ressources matérielles ou encore, ils définissent les étapes d'un projet fictif et dont la réalisation renvoie à certaines valeurs liées au savoir.

Le discours médiatique est susceptible de contenir une grande partie de ces attentes qui constituent l'objet *Mandat*. En effet, la formulation de ces souhaits/besoins ou attentes se retrouve empiriquement dans plusieurs catégories de discours étant donné l'utilisation des insertions et du style rapporté caractéristique du discours médiatique. Ainsi, le discours médiatique est susceptible de montrer des attentes qui sont formulées en dehors de l'École ou d'autres qui proviennent de professionnels ou d'instances politiques participant à l'administration du système.

Nous avons dès à présent défini deux catégories de discours exprimant des attentes ou des souhaits auxquels sont associés des niveaux de représentativité différente dans le journal, ce qui correspondrait à deux types de *Mandats* différents. Le premier correspond au discours dit « officiel », c'est-à-dire, possédant d'emblée une force apportée par la représentation institutionnelle qui accorde à ces attentes une certaine légitimité, nous le désignons par *Mandat officiel*.¹³⁰ Ce discours est reporté dans les médias, mais son expression fait de toute façon partie d'un processus politique qui le rend obligatoirement public. Il est, par exemple, formulé par les dirigeants de l'État ou leurs représentants et à l'intérieur des instances prévues à cet effet. Le second correspond au discours dit « officieux ». Il possède une force symbolique, inconsciente, mais active, qui constitue une catégorie « non officielle » du *Mandat*. Il contient les attentes collectives relatives à l'École qui ne sont pas encore suffisamment représentatives pour être officialisées¹³¹. Le système institutionnel ne les prend pas en compte ni le système politique lié à l'institution scolaire. Cependant, ces attentes sont tout de même partagées dans l'opinion, certaines étant prises en compte par des groupes représentatifs (de type associatif).

Si les deux types de *Mandats* (officieux ou officiels) présentent des variantes à l'intérieure même de leur groupe et qui correspond au statut du mandant au sein du système (par exemple, un *Mandat* émis par un Ministre et un *Mandat* émis par un Recteur), les différents *Mandats* possèdent aussi des dynamiques différentes au sein même du groupe. En effet, un *Mandat* officiel peut être interne au système scolaire ou encore externe à ce dernier, comme un *Mandat* émis par le MEN et un autre émis par le Président de la République (ou un

¹³⁰ « En fait, l'usage du langage, c'est-à-dire aussi bien la manière que la matière du discours, dépend de la position sociale du locuteur qui commande l'accès qu'il peut avoir à la langue de l'institution, à la parole officielle, orthodoxe, légitime. » (cf. Bourdieu, 2001 : 163). *Langage et pouvoir symbolique*, opus cit.

¹³¹ Cette distinction permet d'introduire l'idée que nous devons définir plusieurs catégories de mandat, ce que nous ferons lorsque nous présenterons la grille catégorielle : *Mandat Officiel*, *Mandat Officieux*, etc.

Mandat émis par un syndicaliste et un *Mandat* émis par un représentant d'association de juristes).

Même si de très nombreux *Mandats* officieux échouent, quelques-uns atteignent une représentation suffisamment importante pour être considérés par les instances institutionnelles. De même, si de nombreux *Mandats* officiels arrivent au final à être pris en compte, devenant alors un projet de programme, il n'en reste pas moins que, parfois, certains projets échouent même au plus haut niveau de leur phase d'élaboration.

C'est parce que Les *Mandats* officieux ou officiels s'inscrivent dans un processus visant à modifier ou à introduire un programme dans l'École qu'ils doivent être exposés dans les médias où ils sont alors susceptibles de devenir des enjeux de pouvoir ou de contre-pouvoir.

Parfois, ce sont des dysfonctionnements scolaires portés par les acteurs de terrain qui engagent des requêtes ou des attentes à l'endroit des instances dirigeantes. Ces *Mandats* officieux créent des polémiques qui permettent de suivre leur évolution. Parfois, mais plus rarement, des représentants officiels émettent aussi des réflexions personnelles concernant un sujet. Bien que ces réflexions soient personnelles, elles seront prises en compte, car ces requêtes ou attentes possèdent une force de représentation comme nous l'avons déjà signalée.

Le discours qui émet ces *Mandats* (c'est-à-dire le discours du *mandant*¹³²) représente des acteurs ou des agents ayant, comme nous l'avons précisé, des positions différentes dans le système scolaire. Ainsi, les acteurs qui sont les porte-parole des *Mandats officiels* représentent des instances qui ont le pouvoir de rendre ces requêtes concrètes par le procédé institutionnel qui met en place le *Programme*. Les pouvoirs de ces acteurs sont strictement définis dans le système démocratique français. Ce discours contient des attentes et des requêtes concernant les programmes à appliquer, à créer ou à modifier ; les fonctions et les rôles que devraient tenir les acteurs scolaires ; les diplômes ou les formations (contenus) qu'ils devraient obtenir, etc.¹³³. Étant donné que ces *Mandats* officiels font partie d'un processus légal et institutionnel, les procédés d'expressions de ces *Mandats*, leurs productions et leurs limites sont clairement définies dans les règlements relatifs au

¹³² Nous désignons par « discours du mandant », le contenu du *Mandat*, c'est-à-dire tout discours sur l'École « capable d'agir en substitut du groupe ».

¹³³ Auduc, JL et Bayard Pierlot, J. (2001). *Le Système éducatif français*, Champigny sur Marne : CNDP de Créteil, 6^e édition, Paris « [...]Relevons simplement ce qui incombe au législateur, au ministre et à ses services : la définition de l'obligation scolaire et des savoirs primordiaux qui lui sont associés [...] La définition des moyens et le contrôle de leur acquisition [...]La définition des niveaux d'enseignement, des filières d'enseignement, des diplômes organisés en fin de cycle est garante du caractère national de l'éducation.[...] Elles dépendent du législateur et du ministre de même que l'organisation des programmes de chaque cycle et la définition des méthodes d'élaboration des programmes par pôles disciplinaires ou par discipline ».

fonctionnement du système scolaire et à ses liens avec le système politique, social et législatif français.

Dans le cas du *Mandat officieux*, les attentes et les requêtes sont exposées par des acteurs du système qui ont des pouvoirs de représentation différents. Ces requêtes possèdent un certain poids par le fait que celles-ci représentent des groupes d'acteurs organisés, ou non, dans le système scolaire, par exemple, des attentes énoncées par un syndicat ou une association de parents d'élèves ; parfois, ces requêtes sont présentées par une personnalité qui permet de donner un poids relié à cette demande, par exemple, des sportifs de réputation internationale ou des artistes, hommes publics, des chercheurs en éducation, etc. Cependant, comme chaque individu a acquis sa propre expérience de l'École, des requêtes personnelles sont susceptibles d'être présentées dans le discours de presse. Elles ne seront pas prises en considération dans notre recherche, car elles ne sont pas partagées collectivement et ne sont donc pas considérées comme étant représentatives¹³⁴.

Enfin, le *Mandat* (officiel ou officieux) associe les ressources aux objectifs qu'il définit pour l'École. Ces ressources permettent de concrétiser la réalisation effective du projet. Ces ressources appartiennent à des systèmes particuliers comme ceux de l'économie ou du pouvoir politique. Elles ne sont donc pas toujours en accord avec le système éducatif et sont assujetties à des règles et à des systèmes distincts. Ces systèmes, en tant que système social, sont à la fois indépendants et interdépendants du fonctionnement du système éducatif qui possède, lui aussi, ses propres règles.

En résumé, le concept de *Mandat* se retrouve empiriquement sous forme de traces dans le discours public des médias. Partagées collectivement ou exposées de manière officielle, ces attentes/requêtes sont considérées comme une attente/requête représentant « la totalité du groupe ». Elles constituent donc une représentation commune (de type cognition¹³⁵), partagée par la majorité des acteurs sociaux. Cette représentation se développe dans la recherche autour des « attentes », des « besoins », des « requêtes » relatifs à l'éducation et au système scolaire que les individus et certains systèmes sociaux jugent collectivement utiles, nécessaires, obligatoires, voire impérieux de transmettre. Le *Mandat* établit ainsi de

¹³⁴ Ce qui est différent des requêtes émises par un homme public, car elles sont susceptibles d'être relevées et valorisées créant ainsi un mouvement d'idées

¹³⁵Weil-Barrais (2001 : 102). « La perception s'inscrit dans l'instantané. C'est un acte immédiat. Si nous voulons avoir un comportement adapté à notre environnement, la perception suppose une mémorisation des éléments perçus. Sans ce stockage des informations, l'environnement nous apparaîtrait nouveau à chaque instant.[...] [...] Nous devons cette générale dans laquelle s'inscrit l'acte perceptif à une activité mentale que l'on désigne sous le terme de cognitions. Le terme de cognition englobe aussi bien l'activité perceptive que celle de mémoire, de raisonnement ou de résolution de problème. Perception et cognitions sont étroitement imbriquées dans leur fonctionnement. La connaissance que l'on a de l'environnement repose sur une multiplicité de perceptions qui se sont succédé dans le temps et qu'on [l'Homme] a mémorisées. Réciproquement, la manière dont on perçoit à un instant donné une zone déterminée de l'environnement est influencée par les perceptions antérieures et la connaissance générale que l'on possède de ce monde.

manière globale le sens qu'il faut donner, dans un contexte national précis à l'éducation dans l'École. Ce discours particulier, que les individus s'approprient et qui s'inscrit en mémoire, par induction ou déduction, va constituer une représentation de l'éducation et de l'École, socialement partagée. Ce discours est vécu par les individus comme détenant une réalité objective d'autant plus forte qu'il est institutionnalisé. Le concept de *Mandat*, dans la recherche, permet de repérer ces attentes « officielles » et « officieuses » énoncées dans le discours public, d'en appréhender les effets dans l'École ainsi que de repérer l'orientation (ou les orientations) que ces dernières apportent au système éducatif.

Dans son rapport avec l'École, le Mandat présente deux articulations :

- La première articulation concerne la relation *Mandat-Programme* ;
- La deuxième articulation concerne la relation de la société avec l'École. Le *Mandat*, en effet, reprend les objectifs de l'École et cherche constamment à les modeler, remodeler, modifier, transformer afin de répondre aux attentes collectives et institutionnelles qui prennent naissance dans la société.

Ce concept permet de circonscrire :

- Quels sont les types d'attentes ou les requêtes qui sont émises dans la société contemporaine ?
- Comment les orientations de la société sont susceptibles d'influer et de pénétrer l'École contemporaine.
- Dans le cas où ces attentes ou requêtes ne sont pas assouvies, quelles sont les stratégies de remplacement qui permettent d'y répondre ?

Afin d'éclairer le lecteur sur les différentes représentations du *Mandat* et ne pouvant à ce stade présenter des exemples tirés de notre corpus, nous avons choisi de présenter des exemples de *Mandat* extraits des textes relatifs à l'institution scolaire, textes officiels qui s'appliquent à l'École.

Comme nous pouvions le préciser dans le paragraphe précédent, le *Mandat* annonce les objectifs en fonction des moyens dont dispose le système. Par exemple, le rapport de la commission Fauroux précise que « ***L'aménagement des premiers cycles universitaires ne se fera pas sans moyens supplémentaires, dans de nombreux domaines. Chacun doit admettre que la logique des moyens, argument mobilisateur des étudiants, mais aussi des enseignants, ne saurait se substituer à un accord sur les objectifs. Demeure le fait que le coût annuel d'un étudiant français est de 32 000 F, contre environ 62 000 F aux États-Unis ou au Japon [...] Un système plus efficace coûtera plus cher à la nation. La difficulté***

d'une telle option, que la Commission comprend, est de trouver des gages à cet effort, pour éviter qu'il n'alourdisse encore le poids des prélèvements publics [...] »¹³⁶.

De manière très générale, le discours officiel du *Mandat* rappelle parfois les missions fondamentales de l'École : « **instruire, c'est-à-dire transmettre des connaissances et une culture ; éduquer, c'est-à-dire former le futur adulte et le futur citoyen dans une société démocratique ; enfin préparer à la vie professionnelle** »¹³⁷. Outre le fait d'être reconnu par les individus comme étant un discours particulier, ce qui « assure la cohésion du perçu lui-même »¹³⁸ et qui permet au *Mandat* d'être actif en tant que tel, ce rappel lui permet de conserver, en les rappelant, la nature et les fondements du système dans le temps et qui restent inchangés dans le contexte. Bien que la fonction de mémoire soit rattachée à toutes les traces écrites, assurant ainsi à la collectivité une trace de son histoire, cette caractéristique prend une importance particulière dans le *Mandat* pour une raison supplémentaire. En effet, en plus de la fonction de mémoire, le *Mandat* actualise les fondements du système et positionne les nouvelles orientations qui sont prises par la collectivité en exprimant clairement les liens qui existent entre les structures passées et celles du futur. De cette façon, le système scolaire trouve une cohérence et une logique avec le temps et l'espace social qui le rend légitime. Cette particularité donne au *Mandat* plusieurs fonctions éventuelles, du point de vue de la mémoire collective comme du point de vue de la manifestation du changement ou de la résistance à celui-ci.

Dans sa représentation officielle, le *Mandat* expose des aspirations concernant de futures orientations ou réorientations prises par les pouvoirs publics au nom de la collectivité. Ces aspirations sont de différentes natures et auront des conséquences, dans un avenir plus ou moins proche, pour la formation des acteurs impliqués dans le système éducatif. Les objectifs inclus dans le *Mandat* ont la particularité d'impliquer d'autres systèmes pour leur réalisation. Pour ces raisons, le *Mandat* ne peut mettre directement en application les objectifs qu'il définit pour l'École. « **La Commission a trouvé un deuxième repère pour orienter ses travaux dans l'objectif arrêté par les pouvoirs publics et qui se trouvent en outre bénéficiaire de l'assentiment général de l'opinion : porter à 80 % d'une classe d'âge la proportion de ceux qui accéderont au niveau de la Terminale [...], car la réussite - ou l'échec – de cette grande ambition dépend de la convergence et de la continuité des décisions et des mesures d'application** »¹³⁹. Le *Mandat* se limite donc à définir des objectifs ou à prévoir des aspirations plus souhaitées que d'autres, ce qui renvoie directement le concept de *Mandat* à celui de *Programme*.

¹³⁶ Fauroux, Raymond, (Président). (1996 : 131). *Rapport de la commission Pour l'École*, Paris, Calmann-Lévy

¹³⁷ Ferry.L.(Luc. (2003 : 8). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris : Odile Jacob

¹³⁸ Ricoeur, Paul., (2003). *La Mémoire l'Histoire, l'Oubli*, Paris : Le Seuil, p.48.

¹³⁹ Rémond. René (Pdt). (1989 : 10). *Une Formation pour Tous, Rapport de la commission Éducation, Formation, Recherche*, Xe plan 1989-1992. La documentation Française, septembre.

Dans sa forme officielle, des éléments de *Mandat* peuvent se rencontrer dans les critiques de livres parus sur l'École, par exemple, cet extrait, qui présente un ensemble d'attentes concrétisées dans le système scolaire avec la réforme du lycée: « *Là où les sciences et les techniques ont dû s'imposer en alternative aux belles lettres, l'école **aura à les réconcilier en les décloisonnant pour viser une formation générale.*** » (Leleux, 2001 : 173)¹⁴⁰ .

Le fait que le *Mandat* ne soit pas, en soi, suffisant pour réaliser les objectifs prévus au sein du système éducatif est précisément la raison pour laquelle le *Mandat* fournit au projet qu'il supporte des indications plus ou moins générales ou parfois très précises sur les moyens d'atteindre ces objectifs. Il peut s'agir de moyens matériels alloués au projet, ou encore de modèles de solutions à envisager pour lever des blocages dans le système, comme nous le montre les exemples suivants : *[La] rémunération d'un proviseur était souvent inférieure à celle d'un professeur de chaire supérieure (classe préparatoire), et sa rémunération initiale souvent inférieure à un salaire de professeur chargé d'heures supplémentaires. **La Commission s'interrogera sur des remèdes à apporter à la lourdeur extrême du dispositif de gestion actuel de la condition matérielle de travail des enseignants et de leur rémunération*** » ; « **il serait souhaitable qu'une réflexion globale sur les rythmes de la vie de l'enfant permette de revoir l'ensemble du calendrier scolaire et en particulier d'alléger la journée de l'écolier français qui reste la plus longue d'Europe.**¹⁴¹ .

Les acteurs cherchent à rendre le *Mandat* suffisamment fort et représentatif pour qu'il soit suivi de l'élaboration d'un (ou de plusieurs) programme(s). Ces derniers reprenant les objectifs du *Mandat* en contexte à partir des relations impliquées entre les systèmes politiques et institutionnels, scolaire et légal. C'est précisément à ce stade que la recherche a besoin d'un concept supplémentaire, celui de *Mandat* arrivant à ses limites. Car le *Mandat*, seul, ne permet pas d'appréhender le système éducatif dans sa globalité et l'ensemble des interactions entre système social et système scolaire.

Le *Mandat* exprime, fixe et détermine les attentes de la société envers l'École. Pour appliquer ces objectifs dans le contexte, le *Programme* prend le relais. Le concept de *Programme* devient complémentaire à celui de *Mandat*.

1.4.1.2. Le Programme

Désigner par le mot « *Programme* » ce concept théorique semblait approprié, non seulement pour la correspondance de ce terme avec l'enseignement, mais aussi parce qu'il

¹⁴⁰ Leleux, Claudine.(2001). *L'école revue et corrigée*, Bruxelles : De Boeck-Belin.

¹⁴¹ Rémond. René (Pdt), op. cit. , p.125 et p.132

désigne étymologiquement « ce qui est écrit à l'avance ». Le *Programme* correspond aussi, comme le *Mandat*, à une demande préalable à laquelle il répond. En effet, le *Programme* actualise certaines des attentes formulées dans le *Mandat* grâce à un appareil et à un processus institutionnel. Si les programmes scolaires concernant les matières et les orientations existent bel et bien dans l'École, dans notre recherche, le concept *Programme* représente l'ensemble de « ce qui est prévu à l'École ». En d'autres termes, nous pensons que les objectifs de l'École, déterminés socialement et institutionnellement, peuvent être déclinés à partir de la notion théorique de *Programme*. Ce concept désigne ainsi l'ensemble des dispositions déterminant le fonctionnement du système auquel il se rapporte.

Le concept de *Programme* représente ce qui garantit symboliquement, et d'autorité, ce que la société transmet dans l'École, du point de vue de ce qu'il faut penser, de ce qu'il faut dire et des comportements relatifs *au penser* et *au dire*. Les éléments qui le composent permettent de répondre aux trois fonctions principales de l'école, soit la fonction d'instruction, d'éducation et d'orientation.

Proche du concept de curriculum, ce concept de *Programme* est néanmoins plus restreint. En effet, le concept de curriculum prend notamment en compte « ce que les élèves doivent apprendre » et « ce que les élèves apprennent » et aussi « ce que les élèves n'apprennent pas ». Le concept de *Programme* définit uniquement « ce qui est prévu que les élèves apprennent », « comment les activités pédagogiques permettent de transmettre les contenus » et « quel diplôme cette formation permet d'obtenir au final ».

Dans son rapport à la société, le *Programme* présente deux articulations :

- La première articulation concerne la relation *Mandat-Programme* ;
- La deuxième articulation concerne la relation de l'École avec la société. Le Programme permet de répondre à ces attentes grâce à une organisation planifiée et réglée du système scolaire qui est imbriquée dans le système politique et social.

Ce concept, relativement abstrait lorsqu'on essaie de le situer dans un contexte plus empirique, nous permet de désigner :

- Comment ce concept peut-il répondre aux objectifs de l'institution et aux attentes ? Il permet ainsi de comprendre et d'analyser les relations de la société avec celles de l'École.
- Comment ce concept peut-il s'appliquer dans le système scolaire ? Il permet de comprendre les orientations de l'École contemporaine dans ses changements et ses continuités.

- Comment ce concept est révélé dans le système scolaire ? Il permet d’entrevoir de quelle manière les pratiques des acteurs y répondent et quelles sont les limites de leurs applications.

Dans la réalité, le *Programme* est appliqué avec une finalité et dans un contexte précis. Il est intimement lié aux savoirs à transmettre et à l’appropriation de compétences à développer pour permettre l’insertion sociale et professionnelle. Comme la notion de *Mandat*, celle de *Programme* est partagée collectivement et à un niveau général (le cursus scolaire en général) comme à un niveau particulier (le programme spécifique aux matières).

Dans la réalité scolaire, les effets du *Programme* se manifestent par l’application spécifique d’un domaine de connaissances à transmettre. Le *Programme*, dans la réalité empirique, serait présenté officiellement aux acteurs sous la forme d’un objet discursif et officiel, mais exposé aussi dans le discours public sous forme représentée. Cette version discursive officielle serait reprise dans le discours public de manière partielle comme participant à l’information publique. Ce sont les traces de cette présence dans le discours des médias qui nous permettront de retrouver des éléments constitutifs de ce concept.

Si les dispositions relatives au *Programme* sont placées dans le discours public (des médias par exemple), elles placent l’École dans une réalité objective.

De ce fait, le *Programme* est susceptible de décomposer les attentes exprimées dans le *Mandat* pour chaque domaine d’application scolaire sous la forme de programmes ; il va aussi détailler l’ensemble des procédures nécessaires relatives aux dispositions permettant de l’appliquer dans l’institution et par ses acteurs, jusqu’à prévoir une procédure permettant de vérifier et d’ajuster ces derniers par rapport aux objectifs d’origine.

Le *Programme* représente un ensemble de propositions qui s’imbriquent les unes aux autres de manière à structurer l’espace-temps de l’École

Le programme porte ainsi plusieurs dimensions : la première représente l’aspect formel du programme, c’est-à-dire **le contenu** qui prévoit les connaissances disciplinaires enseignées (instruction et éducation) et **le cadre** dans lequel se fera l’enseignement.

Le programme concernant le cadre d’enseignement se réfère à trois domaines distincts, qui sont :

- ✓ la **structure administrative** et légale de l’École qui circonscrit des instances : Constitution, Ministère ; académie ; établissements
- ✓ la définition des relations entre les acteurs du **point de vue pédagogique et relationnel**.
- ✓ et **les modalités d’accès** aux diplômes

Le programme comprend aussi un ensemble de prérequis (connaissances et représentations) qui n'est pas explicitement décrit dans les programmes, mais qui est néanmoins nécessaire pour interpréter le contenu et s'adapter au contexte.

La deuxième dimension est inférée à la première et représente un ensemble de procédures qui permettent d'accommoder la première dimension dans le contexte de l'École. Cet aspect associé du programme en tant que tel est présenté dans ce travail sous le terme de **règlement**. Ces derniers déterminent des ressources d'allocation ou de pouvoir qui sont de trois ordres :

- ✓ Celles qui déterminent **les moyens pédagogiques pour « accommoder » le savoir en contexte et qui représentent les ressources pédagogiques**. Ces ressources sont directement en lien avec le programme d'instruction et d'éducation. Elles se présentent sous la forme d'outils didactiques et pédagogiques.
- ✓ celles qui déterminent **les moyens matériels et les ressources de personnels**. Ces ressources matérialisent l'École dans la réalité comme elles permettent aux acteurs scolaires de se situer en contexte. Ces ressources sont définies au niveau ministériel et académique, mais aussi local (Conseil Régional ou Mairie).
- ✓ celles qui déterminent **la répartition du temps scolaire et de l'espace scolaire** : le temps et l'espace étant des ressources très importantes à la fois pour le programme administratif et pour le programme éducatif.

Comme le *Mandat* détermine souvent des attentes « en général », il est fréquent que plusieurs programmes soient concernés par un seul *Mandat*, les applications liées à ces attentes se répercutant dans des domaines divers (programme pour les enseignants, programme pour l'administration, programme pour les élèves, programme pour les inspecteurs, programme pour les bâtiments, etc.).

Les implications générées par sa proximité avec le contexte supposent que le *Programme* ne s'adresse exclusivement qu'aux membres du système éducatif ou aux instances administratives et politiques du système scolaire. Ces acteurs, en prenant acte des objectifs énoncés explicitement dans la réalité empirique, à partir d'un document officiel, concrétisent par leurs activités les diverses manifestations de ce dernier. Son application dans le système scolaire se manifeste sous divers aspects : ainsi, le programme d'instructions dans une matière est destiné spécifiquement aux enseignants de cette matière, le programme relatif au fonctionnement des établissements s'adresse au personnel de direction, etc. ; les traces de l'application de ces programmes par les acteurs scolaires sont susceptibles de reprendre, en partie, des éléments constitutifs de ceux-ci.

De plus et par conséquent, le *Programme* suppose une dimension que ne contient pas le Mandat et qui est la dimension pédagogique dont nous avons parlé à propos de la fonction de transmission à l'École¹⁴². *Le Mandat* peut contenir en effet des attentes concernant « la manière d'enseigner », il ne peut contenir « la méthode pour enseigner ».

De façon générale, le *Programme* relatif au système éducatif prévoit le statut et la place des acteurs en fonction de leur formation, mais aussi, le contenu de leur formation et enfin le rôle de ces acteurs dans le contexte particulier de l'École (transmission des connaissances encyclopédiques, savoir-faire et savoir-être).

Enfin, les ressources sont allouées aux divers programmes permettant ainsi de l'appliquer. Si les objectifs du *Programme* reprennent ceux du *Mandat* (ensemble des notions relatives à la transmission des connaissances et à l'éducation des comportements et orientation par l'évaluation), le *Programme* participe, dans sa représentation empirique, à la réalité scolaire en tant qu'objet intégré dans le contexte et prévu par le système (détail et champs d'application des connaissances, ressources spécifiques¹⁴³, comportements d'acteurs en relation avec son application, etc.).

Ce n'est que lorsque ce *Programme* est assimilé en partie qu'il garantit à l'élève la constitution d'un potentiel. C'est aussi pour cette raison que le *Programme* contient de nombreux repères pour les individus : il se déroule à l'intérieur d'une période déterminée (cursus) et quantifiée (hebdomadaire, avec les emplois du temps, et annuelle avec le détail de la composition du cursus suivi). En plus de détailler le contenu à transmettre, le système prévoit des diplômes garantissant par leur dénomination un programme de formation correspondant à un savoir-faire reproductible dans la société.

Si le *Mandat* énonce le dispositif que la société recherche à mettre au point pour l'École, le *Programme* va concrétiser certains des objectifs prévus par un processus institutionnalisé et légal en distribuant ces dispositifs dans le système auprès de chacun des acteurs. Cependant si, à tout *Mandat* **ne** correspond pas un **programme**, à **tout programme correspond** à un moment donné un *Mandat*.

Parce que les contenus du *Programme* permettent l'exploitation en contexte de programmes disciplinaires en étant actualisés par les acteurs lors de leurs activités professionnelles et

¹⁴² Ceci ne signifie pas qu'il n'existe pas d'attentes du point de vue de la manière dont l'activité d'enseignement est pratiquée, cela signifie simplement que la pédagogie, du point de vue de son application dans le contexte scolaire, est exclusivement réservée à la pratique des enseignants.

¹⁴³ Ces ressources ne sont pas uniquement constituées de biens matériels, mais, comme le souligne A.Giddens, ces ressources ont un lien direct avec l'autorité, forces de pouvoir ou de contre-pouvoir introduites dans la structure du système (association de parents d'élèves, syndicats, inspecteurs...).

que ce dernier supporte aussi certains enjeux susceptibles d'être inscrits dans le *Mandat*, comme, par exemple, des attentes concernant les savoirs ou leurs modalités d'exploitations, etc., le système scolaire inclut dans le Programme même, un système qui le régule. Ce contrôle programmé par le système permet d'assurer *l'atteinte collective des objectifs qui y sont prévus*. Ces régulations sont apportées par un ensemble de règlements qui orientent l'activité en contexte, la cadre, etc., apportant aux acteurs scolaires des moyens pour les guider. On peut supposer que le contrôle des connaissances et des comportements devient dans ces Programmes d'autant plus problématique que la société se complexifie, autrement dit, que le Programme soit de plus en plus complexe et étoffé. On peut enfin supposer aussi que le système multiplie des traces relatives à la régulation de son fonctionnement.

Dans cette recherche, le concept de *Programme*, dans sa manifestation empirique, suppose l'acquisition préalable d'un ensemble de comportements et de compétences désirables ou nécessaires et dont certains sont caractéristiques du système scolaire, parce que considérés comme fondamentaux : le langage, les coutumes de politesse, etc. Ces comportements et compétences permettent d'appliquer le *Programme*, ils sont inclus dans les règlements, mais ils font aussi partie de comportements appris en société (socialisation primaire). Ainsi, il en va des règles de politesse, du comportement à tenir en classe ou pendant la récréation, etc. Outre les connaissances et les savoirs explicitement prescrits dans les programmes, le *Programme* implique, de manière incidente, la connaissance d'un ensemble de comportements. Par exemple, ceux qui permettent de rendre compte de l'application du règlement relatif au système scolaire (sonnerie, mise en rang) ou encore des comportements que la société considère comme nécessaires voir obligatoire. Ainsi, associé au concept de *Programme*, un ensemble de comportements et de savoirs prérequis permettent d'appliquer ces programmes et de répondre aux objectifs de transmission et d'apprentissage. Ces dispositions requises participeraient à la fonction sélective du *Programme*. Cet ensemble de savoirs et de comportements est présenté de manière explicite ou implicite dans le système scolaire ou encore, est requis d'emblée par les programmes sans apprentissage. Comme nous l'avons déjà écrit, réserver exclusivement à l'École la transmission des connaissances ou des comportements et leur apprentissage serait réducteur puisque la société dans son ensemble contribue à cette transmission. De plus, la plupart de ces comportements sont chargés des systèmes de valeurs que représente l'École¹⁴⁴ dans la société.

¹⁴⁴ Auduc, JL et Bayard Pierlot, J. Le système éducatif français, op.cit., par exemple, la circulaire ministérielle du 12 décembre 1989, qui s'adresse aux enseignants et dont l'objet faisait suite à « l'affaire du foulard islamique » dans le collège de Creil (Oise) précise que « *La laïcité, principe constitutionnel de la République, est un des fondements de l'école publique.* [...] (à propos des obligations de laïcité pour les enseignants). *Ce principe de la laïcité est l'un des aspects du principe plus général de la laïcité de la République. Ce principe doit s'imposer à l'École avec une force particulière [...]* Ces rappels comportent des conséquences directes sur les contenus et les méthodes d'enseignement : ils définissent l'exercice même de la fonction enseignante... » p. 19.

Enfin, comme la transmission et l'apprentissage sont, pour une grande part, déterminés par la communication, la relation et le langage, cette action demande, de part et d'autre de l'émission et de la réception du message, une certaine implication et une collaboration de la part des acteurs. En conséquence, et bien que le modèle de connaissances et de savoirs spécifiques à l'École (mise en rang, actes de politesse, apprentissage des connaissances de base, puis spécifiques à une communauté, etc.) reste stéréotypé, il est aussi soumis à l'intention de chacun des agents « *car l'éducation comporte, en effet, quelle qu'en soit la forme, une incitation aux valeurs, ou du moins à orienter ses actes en fonction de certaines valeurs. Ainsi le sens que l'on déclare donner à l'éducation est-il en même temps déclaration d'adhésion éthique et intellectuelle, et appelle à l'adhésion éthique et intellectuelle des jeunes générations* »¹⁴⁵. Cette remarque vaut aussi pour les acteurs de l'administration du système ou tout autre acteur ayant à intervenir dans le système.

On peut prévoir que le concept de *Programme* ne pourra pas constituer une adhésion générale et que les comportements relatifs des acteurs pourront représenter des écarts importants suivant le contexte et suivant l'origine qui est prise pour modèle de l'acte de transmission. Par exemple, on peut imaginer que les enseignants auront un comportement avec des références plus ou moins « classiques » dans la société. Par exemple l'utilisation du vouvoiement pour s'adresser aux élèves par certains professeurs. Ces écarts sont à la fois issus des écarts générationnels, mais aussi du modèle comportemental que prévoit, du point de vue culturel, le *Programme* dans l'École.

On peut donc prévoir aussi que le *Programme* est susceptible de se transformer dans le temps.

L'importance, dans notre société, des traces écrites (publiques ou officielles) relatives au concept de *Programme* permet au système de posséder une vaste étendue d'application dans le temps et dans l'espace. Nous pensons que ce phénomène correspond au processus de la reproduction structurelle et à son contrôle décrits dans la théorie de la structuration de Giddens (1987), en tenant compte des modifications apportées par la théorie de la morphogénèse d'Archer (1995). L'ensemble de ces constatations nous permet de comprendre dès à présent que c'est parce que le contenu du *Programme* est appliqué dans un contexte et qu'il implique l'intervention permanente des acteurs que celui-ci va être soumis à des modifications à plus ou moins long terme. En contrepartie, c'est aussi les raisons pour lesquelles le *Programme* se définit par un ensemble de règles qui l'organisent. Ces traits particuliers du *Programme* permettent de retrouver l'effet d'agrégation qui découle des actions des acteurs, renégociées dans le quotidien, contribuant ainsi aux accumulations de petits changements, en somme à l'introduction de nouvelles règles, mais aussi à l'actualisation de pratiques héritées du passé.

¹⁴⁵ Isambert-Jamati, Vivianne. *Crises de la société crises de l'enseignement*, opus.cit, p. 9.

Pour conclure cette présentation théorique du concept de *Programme* nous souhaiterions préciser ce que peut apporter cette « dimension pédagogique » impliquée dans le *Programme*.

1.4.1.3. Programme et dimension pédagogique

Si la spécificité de l'École, par rapport aux notions transmises dans la société, repose sur sa dimension pédagogique¹⁴⁶, c'est-à-dire, suivant la définition du terme, sur un « art d'apprendre », c'est qu'elle permet d'exploiter les connaissances à travers deux dimensions particulières qui sont la régularité de l'apprentissage (thèmes d'apprentissage et situations repris dans le cursus) et le contrôle de son exploitation (mise en place d'un *programme* de situations diverses pour en exploiter le thème). Le modèle de comportements et de connaissances méthodologiques relatif à la pédagogie serait inclus dans le concept de *Programme* puisqu'il participe au phénomène de transmission et d'apprentissage. Cette pratique spécifique est exposée de manière explicite et parfois implicite et se transmet chez les acteurs enseignants par l'expérience, le mimétisme et par la méthode. Elle a pour fonction principale de permettre à l'enseignant de « conduire » l'élève dans son apprentissage des connaissances et des comportements (ensemble de procédures). La pédagogie apporte au « pédagogue » un déroulement organisé du processus de transmission et d'apprentissage afin de le rendre optimal.

Plus qu'une méthode facilitant l'intégration des connaissances, la pédagogie est une expertise qui se concrétise dans une relation particulière axée sur la transmission et sur la construction des connaissances, en fonction d'un ensemble de savoir-faire spécifiques. Le *Programme* pédagogique se manifeste donc sous la forme d'un « méta discours » autour de l'objet à connaître et à intégrer relié à des activités centrées sur les connaissances et le savoir. Ces actes que l'on peut qualifier de « contrôlés » sont, normalement, tout particulièrement développés chez les « experts du système », c'est-à-dire les enseignants¹⁴⁷. Ainsi, la différence entre un savoir né de l'expérience et celui d'un savoir « instruit ou éduqué » réside dans le mode de transmission, qui est, dans le dernier cas, proposé par le tiers enseignant, dans un contexte particulier et suivant une forme particulière.

¹⁴⁶ Pédagogie : « [...] constituée d'un ensemble de règles, de valeurs, de principes, de préceptes, de modèles, ainsi que de toutes autres données théoriques et pratiques dont le but est de guider les interventions de l'enseignant de façon à optimiser les apprentissages de tous et de chacun » (LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 961).

¹⁴⁷ Nous considérons comme « enseignant » l'ensemble des agents qui se sont spécialisés dans la transmission des savoirs, c'est-à-dire l'ensemble de ceux qui travaillent de près ou de loin avec l'institution éducative (les enseignants, le personnel du ministère, les chercheurs, les éditeurs, les psychologues...)

Ce savoir pour « instruire et éduquer » implique des élèves entraînés à une méthode d'apprentissage spécifique, comme le souligne B. Lahire, à propos du langage : « *L'école développe un rapport spécifique au langage – objet d'une attention et d'un travail spécifique, d'une manipulation consciente – sois mis à distance, considéré comme un objet « étudiable » en lui-même et pour lui-même de multiple point de vue (phonologique, lexical, sémantique, grammatical, textuel, stylistique). Au lieu d'être pris dans des situations d'interactions qui les amènent à parler et à produire du sens, les enfants sont ainsi invités à adopter, à travers les jeux de langage scolaires, une position de hors-jeu, vis-à-vis des jeux de langage ordinaires* »¹⁴⁸. C'est à partir des pratiques pédagogiques que l'élève accède au cours du temps scolaire à l'expérience d'un savoir, ce dernier étant institutionnalisé dans l'École et reconnu comme tel dans la société. Cette pratique de travail spécifique permet à l'enseignant d'accéder, lui aussi, à la compréhension subtile de la matière et de permettre aux élèves de réaliser concrètement des apprentissages.

La pédagogie est utilisée par les acteurs pour les connaissances aussi bien que pour les comportements. Dans le cas des comportements, l'action qui consiste à l'enseigner représente, du point de vue pédagogique, un modèle à transmettre. Comme le souligne Vivianne Isambert-Jamati, les comportements « *sont représentation du résultat de l'action, qui devient elle-même cause de l'action* »¹⁴⁹. Les règles relatives à ces modèles d'activités sont dépendantes du contexte (manière de saluer ; saluer un ami ou « sa maîtresse ») et leur *programme* est à la fois explicite (« Dis bonjour à la maîtresse ») et implicite (comment se tenir en classe). Par ce fait, les modèles comportementaux, comme nous l'avons souligné, sont souvent transmis par imitation, dans l'instant, et sont intégrés ensuite sous forme de stéréotypes ou schémas cognitifs. En effet, certains événements se répétant régulièrement (avec cependant des variations possibles), ces événements deviennent des cognitions qui se déterminent sous la forme d'une séquence d'actions en tant que « schéma événementiel » ou « script », concepts qui seront définis ultérieurement. Ces schémas sont partagés culturellement et de manière spécifique par les acteurs scolaires. Ils permettent des substitutions ou des modulations à l'intérieur d'un schéma général.

La répétition de ces événements scolaires participe chez les petits enfants de Maternelle à construire leur personnalité d'élève et constitue un ensemble de comportements qui sont, par la suite, supposés connus par l'ensemble des acteurs du système (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). La plupart de ces comportements font partie du domaine de l'éducation et sont aussi transmis en dehors de l'École, mais de façon totalement hétérogène selon les milieux. On peut donc dire que l'acte pédagogique est agencé de manière type par les acteurs scolaires et que cet agencement est pratiqué par les enseignants. Il constitue un

¹⁴⁸ Lahire, Bernard. (2000) *Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire* », dans VAN ZANTEN, A., *L'école état des savoirs*, Paris : La Découverte, p. 175.

¹⁴⁹ Citation de Max Weber par Isambert-Jamati., Vivianne , dans *Crises de la société, crises de l'enseignement*, op.cit. p. 11

modèle « repère » relatif au *Programme* à transmettre. Ils sont acquis par imitation entre enseignants, mais aussi par l'expérience individuelle et ne correspondent pas toujours aux modèles en cours dans la société. Ces modèles d'enseignement et d'apprentissage sont naturalisés par certains milieux sociaux comme faisant partie du modèle de référence dominant¹⁵⁰ et en déroger peut suffire à l'exclusion.

Les pratiques pédagogiques et le discours associé exploitent en l'incluant une dimension culturelle qui a une grande valeur dans l'École,¹⁵¹ car c'est cette dimension qui représente l'objet transmission. Évidemment, les instructions officielles relatives au système ne peuvent détailler la totalité des comportements transmis et à transmettre, puisqu'ils sont extrêmement nombreux et variés dans leurs applications. Or, l'École est un lieu privilégié où les comportements sont modelés de façon constante. C'est pourquoi nous avons déterminé le concept théorique au début de cette présentation comme contenant aussi la dimension de ce qui garantit symboliquement, et d'autorité, ce que la société transmet dans l'École, du point de vue de ce qu'il faut penser, de ce qu'il faut dire et des comportements relatifs au penser et au dire.

Nous devons aussi insister sur le fait que tout ce qui est énoncé dans le *Programme* n'est pas systématiquement transmis et peut être aménagé selon les convictions et les valeurs de chaque acteur comme l'ont souligné les sociologues du curriculum. De plus, les programmes sont soumis, à l'occasion, à des changements plus ou moins importants, à l'épreuve du temps ce qui implique des délais d'accomplissement. Ils mettent donc un certain temps avant de pouvoir être appliqués. En somme, les programmes ne sont pas immédiatement appliqués dans la réalité scolaire, soit parce que : le changement programmé implique la mise en place de ressources matérielles ; soit parce que les acteurs du système ne sont pas formés ; soit parce que les acteurs refusent ces derniers et contrarient leurs applications par des « blocages » d'acceptation ou d'adaptation¹⁵² ; soit parce que les systèmes associés provoquent aussi des retards comme, par exemple, l'édition scolaire qui doit mettre à jour tous ces changements, etc. Cette distinction entre ce qui est transmis et ne l'est pas nous suggère que le concept de *Programme* est susceptible de contenir

¹⁵⁰ Bourdieu.P et Passeron J.-C. (1974). *Les Héritiers*, Paris : Éditions de Minuit ; Bourdieu, Pierre. (1979). *La Distinction*, Paris : éditions de Minuit.

¹⁵¹ Bourdieu, Pierre. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*, Paris : Le Seuil, coll. Point essais.

¹⁵² THELOT, C. (1993). *L'évaluation dans le système éducatif*, Paris : Nathan, p. 117 « Les nouveaux enseignants, ceux qui débutent la carrière, présentent un double intérêt : c'est d'eux que dépendra la qualité de l'École dans l'avenir ; c'est auprès d'eux, d'autre part que l'on peut apprécier la période des débuts pour ajuster des politiques de formation initiale et d'insertion adaptées [...] ».

Ce passage comporte la note suivante : enquête « Panel des nouveaux enseignants du second degré en 1991-1992. Ces enseignants acteurs – auteurs qui feront l'éducation de demain. Éducation et Formation, n° 32, D.E.P, Ministère de l'Éducation Nationale, nov.1992.

plusieurs dimensions qui seront rendues par les résultats de l'analyse de contenu grâce aux variables présentes dans la grille catégorielle.

1.4.1.4. Quelques caractéristiques des concepts de Programme et de Mandat

Comme nous l'avons fait pour le concept de *Mandat*, nous souhaitons commencer par donner quelques exemples de ce que nous considérons comme caractérisant le *Programme*. Nous terminerons notre description par une brève analyse comparant les caractéristiques de ces deux concepts afin de bien les distinguer dans l'analyse de contenu.

La première des caractéristiques du *Programme* est de contenir le détail des connaissances à transmettre et à intégrer sous forme de savoirs, savoir-faire ou savoir-être. De ce fait, on peut considérer que les segments de *Programme* qui seront relevés donneront des références sur le savoir partagé à l'École et dans la société. Le discours relatif aux programmes contribue ainsi à actualiser, à normaliser et à rappeler les connaissances qui doivent être intégrées par les élèves : « *Pratiquer le dessin selon quatre objectifs (s'exprimer, représenter, communiquer, créer), avec quelques outils essentiels (crayon plume, stylo à billes, marqueurs, pinceaux, stylets de tablette graphique, etc.)* »¹⁵³. Ces objectifs présupposent que les enseignants possèdent ces compétences et disposent d'une méthode pour les transmettre en accord avec ce que prévoit la méthode pédagogique.

Parce que les savoirs sont supportés par des systèmes de valeurs, le *Programme*, est susceptible de justifier l'introduction de ces savoirs enseignés qui sont de ce fait institués¹⁵⁴, comme dans l'exemple suivant : « *La langue française donne accès à la communication et à la culture, mais aussi aux autres langages, et pour commencer aux langages mathématiques, scientifiques, techniques. Au travers des étapes qui vont de la maternelle à l'Université, l'enseignement est un tout et la langue française en est sa source. En retour, chaque matière est un affluent qui vient alimenter le fleuve principal de la langue telle qu'on l'utilise dans le calcul, l'histoire, la physique* ». ¹⁵⁵ Dans ce cas, le *Programme* est susceptible d'être décrit avec un haut degré de généralité (jusqu'à la métaphore comme ici).

¹⁵³ Conseil National des Programmes, *Qu'apprend-on au collège*, C.N.D.P, 2002, p. 102 et pp. 70-71.

¹⁵⁴ Mesure, S. et Savidan, P. (Directeurs).(2006). *Le Dictionnaire des Sciences Humaines et sociales*, Paris : PUF, p. 664 : « Instituer » c'est faire passer de l'état de nature, de désorganisation et d'inexistence sociale, à celui de culture, d'ensemble organisé et d'activité reconnue. »

¹⁵⁵ Conseil National des Programmes. (2000). *Qu'apprend-on au collège ?*, C.N.D.P, p. 7.

Si les savoirs sont légitimés, car introduits dans le *Programme* scolaire, en retour, le discours sur le *Programme* accorde aussi, en tant que discours reconnu dans la société et par les acteurs, une légitimité à l'École et au système scolaire dans la société.

Le contenu des programmes est très varié dans le système scolaire. Certains d'entre eux déterminent la manière dont le système est organisé ou encore la fonction des acteurs dans ce système : « *L'E.N compte quatre corps d'inspection différenciés par leur niveau (national ou régional) et par leurs champs d'intervention (soit pédagogique soit administratif), la mission d'évaluation est confiée à l'inspection générale de l'E.N par l'article 25 de la loi du 10 juillet 1989 susvisée et porte sur les types de formation, les contenus d'enseignement, les programmes, les méthodes pédagogiques, les procédures et les moyens mis en œuvre...* »¹⁵⁶. Ainsi, outre le détail des connaissances et des savoirs à transmettre, les programmes permettent aussi de déterminer le rôle et les places des acteurs dans le système.

- Ces deux concepts de *Mandat* et de *Programme*, appliqués dans la réalité, sont interdépendants et influencent aussi a) la dynamique qui est impulsée dans le système éducatif, b)
- L'activité des acteurs au sein du système scolaire, c) la manière dont le système scolaire est perçu et considéré dans la société, d)
- Les orientations prévues par la société.

Ils sont régulièrement intégrés dans le discours public à l'occasion de projets de réformes ou lorsque des polémiques apparaissent concernant des enjeux et des stratégies relatives au phénomène de la transmission (valeurs concernant l'enseignement et l'apprentissage).

D'autre part, l'importance des ressources allouées au système éducatif par l'État souligne à la fois l'ampleur des enjeux liés à la connaissance et au savoir dans la société, tout comme l'importance, pour la société, d'en contrôler le contenu de la transmission.

Alors que le *Mandat* contient des attentes et cherche des ressources pour les atteindre, le *Programme* doit rendre compte publiquement des ressources allouées. Par exemple, l'instance de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (D.E.P) rend compte ici du budget alloué : « *Sur les 2684 millions de francs reçus en 1985 par les établissements relevant ou appartenant au M.E.N, la taxe d'apprentissage perçue par les établissements d'enseignement supérieur est de 812 millions de FR., se répartissant...* »¹⁵⁷.

¹⁵⁶ Auduc J.L., Bayard-Pierlot. J. (2001). *Le système Éducatif Français, -6e édition, C.N.D.P.*

¹⁵⁷ *Éducation – Économie, quel système éducatif pour la société de l'an 2000, rapport présenté au ministre de l'Éducation Nationale* (1988 : 72), Paris : la Documentation Française.

Si *Mandat* et le *Programme* sont repérables dans le discours public, ce dernier ne peut en exposer qu'une partie. Autrement dit, la recherche ne peut rendre compte de la totalité des programmes qui constituent le *Programme*, ni de la totalité des attentes ou des requêtes qui représentent le *Mandat*. Néanmoins, les traces visibles qui seront relevées comme constituant ces deux concepts représenteront des éléments faisant partie de ces concepts. Comme nous avons déjà pu le souligner, les traces de ce *Mandat* ou *Programme* permettront d'envisager le tout inclus dans les parties¹⁵⁸. Néanmoins, les limites de cette proposition sont déjà perceptibles. En effet, la trame du discours est si complexe que parfois ces derniers sont difficiles à déchiffrer. Le chercheur est donc susceptible d'avoir de la difficulté à repérer ces éléments, fragments de discours. D'autre part, le texte peut être tellement vague que le programme en question ne peut être renvoyé à aucun *Mandat*.

Enfin, comment le soulignent de Bonville, Jean. & Moreau, Lise. (2003 : 328)¹⁵⁹, « *Selon une seconde éventualité, typique du journalisme contemporain, les discours publics sont systématiquement transformés pour satisfaire aux critères d'intérêt médiatique. Seuls les éléments répondants à ces critères sont retenus, et l'angle sous lequel ces éléments sont présentés est celui que choisit le journaliste plutôt que celui des acteurs sociaux.* ». Dans ces conditions, les éléments du *Mandat* ou du *Programme*, discours des acteurs sociaux, seraient transformés pour rendre compte des intérêts médiatiques. Dans le cadre de cette recherche, il nous est impossible d'évaluer l'ampleur du biais médiatique. Cependant, ce biais risque de nous servir, comme nous l'avons souligné dans la problématique puisqu'il rend saillants certains aspects sémantiques contenus dans l'information.

¹⁵⁸ « Le signe fait la chose signifiée, le signifiant s'identifie à la chose signifiée, qui n'existerait pas sans lui, qui se réduit à lui. » cf. Bourdieu, P. (2001 :263). *Langage et pouvoir symbolique*.op.cit

¹⁵⁹ Bonville, Jean de. & Moreau, Lise. « Journalistes et magistrats : le concept d'identité discursive appliquée à la couverture de l'actualité en 1950 et en 2000» dans Brin, C., Charron, J., de Bonville, J. *Nature et transformation du journalisme : théorie et recherche empiriques*, Québec : PUL.

Conclusion

Dire que processus de l'élaboration du *Mandat* et du *Programme* ainsi que leur mise en application dans la société reste un phénomène très complexe relève de l'évidence. Néanmoins, nous souhaiterions ici revenir en conclusion, sur certains aspects des liens qui les unissent.

- 1- Si les savoirs et les connaissances dans la société reposent sur des systèmes de valeurs liées à la culture, on peut facilement imaginer que les savoirs et les connaissances, transformées en objet d'apprentissage dans les programmes reprennent ces valeurs culturelles.
- 2- Si les programmes reprennent ces valeurs culturelles, on peut aussi imaginer que les valeurs sociales se modifiant dans le temps, certaines vont émerger dans la société, créant alors de nouvelles attentes par rapport à l'École et aux savoirs et connaissances à transmettre. De nouveaux *Mandats* vont voir le jour, etc.
- 3- De la même façon, on peut imaginer qu'un dysfonctionnement du système scolaire sera pris en compte et donnera lieu à un réajustement. Cette fois-ci, le Programme se réajustera de manière autonome en créant un *Mandat officiel* à l'intérieur du système. Par exemple les rapports publics et annuels des inspecteurs généraux permettent de contrôler le *Programme* général à certains niveaux du système scolaire ; ils sont à la base de certains réajustements à l'intérieur du système (par exemple le compte rendu des évaluations nationales pour le français et les mathématiques depuis 1992 pour les élèves de CE2 et de 6^e). En conséquence, le *Programme* est susceptible de faire émerger de nouveaux *Mandats*.
- 4- Comme ces deux concepts se structurent autour des mêmes objectifs (transmission et apprentissage du savoir partagé et l'orientation en fonction des compétences acquises), cette caractéristique commune permet de confirmer que *Mandat* et *Programme* reposent et développent les mêmes thèmes.
- 5- Si ces deux concepts dans la réalité empirique sont portés par le discours public, leurs manifestations reprennent probablement les différentes fonctions qui sont attribuées à l'éducation¹⁶⁰ et appliquées dans l'École.
- 6- Enfin, la relation entre *Mandat* et *Programme* permet d'imaginer un lien continu entre la société et l'École. Ayant une très grande étendue d'application du point de vue du temps et de l'espace, cette dimension implique ainsi d'inclure, dans le système scolaire, d'autres

¹⁶⁰Fonctions éthiques (rôle de l'éducation en général), normatives (valeur accordée à l'éducation), épistémologiques (rôle de l'éducation dans la société), culturelles (maintien ou changement ou développement d'une certaine culture sociale) et sociales (maintien ou transformation des rôles « personne – société – environnement » dans l'organisation de l'économie et de la politique).

domaines que celui de l'éducation strictement limitée à l'École par exemple, l'impact de l'économie sur l'institution scolaire et les attentes qui en découlent. En effet, certains objectifs fixés par la société pour l'École ont des implications simultanées ou différées. De ce fait, le contenu du *Mandat* ou du *Programme*, dans la réalité, est susceptible d'être appliqué dans le temps, ou encore, à partir d'un autre domaine qui sera par exemple celui de l'économie, comme la décision officielle qui a fixé le nombre d'élèves à 80 % de réussite au Baccalauréat. Selon notre raisonnement, cette variable introduite dans le *Mandat* est objectivée et s'applique à partir du *Programme*. Cette décision établit une relation directe avec le contexte d'application, déroulement qui implique une succession d'actions et de décisions importantes qui seront finalisées par les 80% de diplômés, bacheliers qui quittent le système chaque année. Cette réalité va impliquer rapidement des moyens supplémentaires à mettre en place pour le cycle supérieur (universités ou écoles, etc.) : personnel, moyens matériels et par conséquent un marché de l'emploi qui permet d'intégrer, dans le futur, plus de diplômés du supérieur sans dévaloriser le diplôme. Cet exemple simplifié à l'extrême montre que les éléments contenus dans ces deux concepts ne limitent pas leurs champs d'action à celui de l'École, mais certains éléments qui les constituent peuvent être amorcés ou avoir des répercussions dans un autre domaine que celui de l'École.

Étant donné le niveau de complexité, les relations et interrelations, les valeurs et les enjeux supportés par ces concepts dans la réalité, il est naturel de supposer que les « éléments » de connaissance et de savoir qui les constituent peuvent entrer en conflit ou en concurrence ou encore se transformer suivant le contexte. Dans tous les cas, ces « éléments » ne sont pas neutres. En effet, si le *Mandat* se fait l'écho des attentes sociales et les actualisent, ce qui est transmis dans le système scolaire, représenté par le concept de Programme n'est jamais, ou presque, en accord parfait avec ces attentes ce qui provoque des écarts. Ces derniers sont susceptibles de rendre compte des points de conflit manifestés par les valeurs et les enjeux à propos du savoir et des connaissances à transmettre et de comment les transmettre. Ces écarts, dans le cas où ils deviendraient trop importants, transformeraient ou métamorphoseraient le *Modèle Éducatif*; on peut aussi imaginer que ces écarts manifestés renforceraient chez les acteurs le contrôle de certains points résistant au changement.

Les concepts théoriques de *Mandat* et de *Programme* s'appuient sur celui de *Règle*. En effet, c'est la règle qui crée une dynamique entre ces deux concepts, car son application dans le réel permet d'envisager des programmes de matières (ensemble de connaissances et de comportements) contenant un « savoir commun à transmettre » et « un ensemble de compétences à acquérir ». En retour, dans la réalité, « ce savoir commun qui est transmis » provoque des attentes, supporte des enjeux et renvoie à des stratégies qui sont exprimées sous forme d'attentes ; ces attentes constituent les *Mandats*.

Les deux concepts théoriques seront déclinés sous différents types de *Mandat* et de *Programme*. Présents sous un autre aspect dans la réalité, ils font empiriquement partie des pratiques quotidiennes des acteurs scolaires et des agents sociaux. Leurs manifestations, dans les pratiques récurrentes des acteurs du système scolaire et aussi dans les attentes, enjeux ou stratégies qu'ils entraînent parfois (inclus dans les systèmes de valeurs des acteurs, du système scolaire et de la société) définissent une dynamique qui reste extrêmement complexe à percevoir et à analyser. Cependant, la manifestation de ces deux concepts est assujettie à des règles et à des ressources¹⁶¹, celles-ci revêtant différentes formes, selon la théorie de Giddens. Le *Mandat* et le *Programme* dépendent des normes, des techniques et des idéologies en vigueur, dans un contexte historique et social particulier tout en conservant, selon la théorie de M. Archer, des éléments qui appartiennent à la structure passée. Nous sommes donc susceptibles de trouver des représentations de ces deux concepts de *Mandat* ou de *Programme* dans les médias, chaque fois que se pose un problème relatif à la transmission des connaissances, que ce soit dans l'École ou dans la société.

La valeur, la quantité, les variétés des règles déployées pour la transmission des connaissances et des comportements imposent à l'École une structure matérielle et administrative très forte, à la fois pour justifier le modèle transmis, mais aussi pour maintenir la cohérence de sa transmission dans un espace-temps étendu. De plus, ce modèle est soumis constamment à l'approbation sociale ce qui demande aux deux systèmes, social et éducatif, d'avoir prévu, au préalable, des moyens pour le contrôler et permettre de maintenir des relations constantes entre les deux. Un des moyens mis en place par la société et le système scolaire est le discours officiel et public, ce qui nous confirme que le *Mandat* et le *Programme* sont en partie représentés dans le discours et en particulier, le discours de presse, détenant une certaine représentativité dans la société¹⁶², est susceptible de contenir quelques manifestations de ces deux concepts mises en évidence par la presse.

En effet, c'est à partir de l'expression de ce que la société détermine comme « à transmettre », regroupée sous forme de connaissances et de comportements, que les relations entre l'École et la société se construisent, cette réalité étant publiquement partagée. La cohérence entre ce qui est prévu de transmettre par la société et ce qui se transmet effectivement à l'École étant une condition nécessaire aux objectifs prévus dans le système scolaire. Le paradigme¹⁶³ proposé par Harold Lasswell¹⁶⁴ dans sa définition de

¹⁶¹ Les ressources sont prévues pour les *Mandats* puisque ce sont des attentes.

¹⁶² D'autant plus que les hommes politiques et les instances administratives des institutions s'attendent à ce que certaines informations d'intérêt public paraissent dans les médias.

¹⁶³ Le terme de paradigme appartient à la linguistique structurale, il désigne « *les modèles sur lesquels se déclinent les formes linguistiques ainsi que les règles servant à produire des énoncés* ». Il est employé ici pour insister sur le caractère de référence invariante du point de vue discursif ou symbolique.

¹⁶⁴ Laswell H. (1948.). « The structure and Function of Communication in Society », dans Bryson L. (Ed.). *The communication of Ideas*, New York, Harper.

la communication nous a semblé convenir à ce stade pour déterminer les grands domaines d'application de la transmission dans l'École, à la fois dans l'expression du *Mandat* comme dans celui du *Programme*. Nous obtenons alors :

Qui (transmet) à **Qui** ; **ce que** (l'on transmet), **comment** et **pourquoi** (on le transmet)?

Ce paradigme, qui est une construction théorique, permet d'envisager cinq objectifs de règles, concernant les domaines de la transmission à l'École. Les dimensions représentées par le *Mandat* ou le *Programme* reprenant à chaque fois le même objectif sont présentés dans le tableau ci-dessous:

Tableau 3 : Dimensions de la fonction de transmission imputées au système scolaire d'après le paradigme de Laswell

<i>Éléments énoncés dans le Mandat</i>	→	<i>Éléments impliqués dans le Programme</i>
Ce que l'on doit transmettre	→	Ce que l'on transmet
Pourquoi on doit transmettre	→	Pourquoi on transmet
Qui doit le transmettre	→	Qui le transmet
À qui on doit le transmettre	→	À qui on le transmet
Comment on doit transmettre	→	Comment on le transmet

Dans la recherche, ces dimensions spécifiques appliquées à aux concepts décrits plus hauts, permettent de représenter l'École dans son ensemble. La première dimension correspond au « Quoi transmettre » ou « ce que l'on transmet » comporte trois sous-dimensions qui ont été exposées dans une section antérieure (cf. p.97), soit : les connaissances, les modes d'expression et les comportements. L'École n'est pas seule à transmettre les éléments relatifs à ces sous-dimensions, mais elle le fait de façon spécifique. Le fait que d'autres institutions (famille, églises, économie) transmettent elles aussi des connaissances, des codes et des comportements nous permet de penser que des points de conflits sont susceptibles d'apparaître.

La deuxième dimension qui correspond au « Pourquoi » reprend les objectifs qui sont attribués par la société à l'École. Par exemple, selon les périodes dans l'histoire, l'École a dû former de bons chrétiens, de bons citoyens ou de bons travailleurs.

La troisième dimension est celle du « Qui » et correspond aux acteurs responsables de la transmission scolaire et aux autres agents impliqués dans le système.

La quatrième dimension correspond à la population scolaire qui est le destinataire de cette transmission et qui doit l'intégrer.

Enfin, la cinquième dimension, le « Comment » correspond aux méthodes employées pour transmettre, c'est-à-dire, dans notre cas aux méthodes pédagogiques et à leurs discours.

Les difficultés rencontrées dans le système scolaire et montrées dans la presse souligneraient des points de rupture entre le *Mandat* et le *Programme*, compris comme un dysfonctionnement dans les relations entre l'École et la société. Cette rupture se manifesterait dans le discours par un désordre exprimé par le terme de « crise de l'École » dont nous avons pu définir quelques aspects dans les débuts de ce chapitre. Le rapport entre l'ordre social et l'ordre scolaire serait à la fois une condition à la stabilité des deux systèmes, social et scolaire, et la marque d'une transformation dans leur relation ou dans leur forme. Étant donné que la notion d'ordre s'exprime dans le contexte à partir de l'application d'une suite d'actions réglées, il apparaît à présent nécessaire de définir ces deux concepts fondamentaux pour notre recherche.

1.4.2. L'ordre et la règle

Étant donné l'importance que revêtent les concepts d'ordre et de règle dans notre recherche, nous revenons ici sur leur définition afin d'en explorer toutes les dimensions. En effet, ces concepts vont être le moyen par lequel nous appréhenderons le système éducatif à partir de l'analyse de contenu qui s'appuiera sur le repérage des règles dans le discours d'un journal quotidien d'information et donnera certainement lieu à une description d'un ensemble d'éléments ordonnés. Cependant, la signification des mots « ordre¹⁶⁵ » et « règle » peut amener certaines confusions dues à leur proximité de sens. Pour lever toute ambiguïté, nous nous proposons de rejoindre la théorie d'A. Giddens qui opérationnalise le concept d'ordre à partir de celui de règle. C'est pourquoi, et en particulier, la notion de règle sera envisagée sous différents aspects, différentes dimensions et donnera lieu à plusieurs catégorisations qui serviront notamment à construire la grille d'analyse qui sera utilisée dans la recherche. Nous commencerons ici par présenter le concept d'ordre et par chercher les liens qui les unissent. Par la suite, le concept de règle sera repris du point de vue de son intérêt dans les théories adoptées et en fonction du concept de disposition à l'action qui permettra de mieux comprendre certains aspects qui unissent règles et pratiques sociales. Enfin, l'analyse dimensionnelle de la règle sera très succinctement proposée au lecteur pour être développée en profondeur au Chapitre 4.

Pour Wrong (1994) l'existence de l'ordre est le problème théorique le plus important en sociologie¹⁶⁶. D'une certaine manière c'est aussi le problème central de l'École ; l'ordre se

¹⁶⁵ Nous tenons, à rappeler que l'emploi qui est fait du mot ordre dans le sens commun, et, en particulier, celui d'ordre établi revêt un sens idéologique que nous ne prenons pas en considération.

¹⁶⁶ Wrong, D.(1994 : 35). The problem of order, op.cit « The "problem of order" has come to be widely recognized as a major, often as *the* major, perennial issue of social theory. »

définit par l'existence de comportements régulés, conformes, ou plus ou moins conformes à des règles qui permettent aux individus de percevoir leur environnement comme ordonné « *Order* », *means regularity, predictability, and system as opposed to randomness, chance, and chaos.* »¹⁶⁷. Les racines étymologiques du mot « ordre » renvoient à la disposition des fils dans une trame de tissu et à l'arrangement régulier des choses les unes par rapport aux autres¹⁶⁸. Cette définition se réfère à la perception que procure l'ordre et à l'expression d'une régularité entre les phénomènes. Ainsi entendu, le terme d'ordre comprend deux dimensions voisines : régularité et stabilité.

Le terme d'ordre permet de conceptualiser plusieurs aspects du fonctionnement social, comme le souligne R.L. Heilbroner (1956 : 256), *Il existe, dans une mesure que souvent nous apprécions mal, des régularités [analogues] dans la société. [...] L'évidence répétée de régularités statistiques dans les sociétés humaines concerne des domaines aussi divers que la répartition par importance des villes ou des organismes sociaux, la forte « viscosité » des échelles des revenus, les « mouvements pendulaires » de l'opinion publique dans le domaine politique, etc. [...] tout cela suggère l'existence dans le comportement humain d'une régularité faisant penser aux lois, même si cette régularité n'a jamais été décrite bien clairement. Cette apparence de lois donne leur ordre et leur cohérence aux formes sociales - par exemple dans le cas de la « routine » qui est un élément d'ordre indispensable dans tous les régimes sociaux [...]. Elle repose sur la confiance, sur la réciprocité et sur le sens du devoir, sans lequel le processus social lui-même n'existerait pas, et dont il n'y a pas d'équivalent dans le monde physique.*¹⁶⁹ Cet effet perçu ou appliqué de l'ordre et que la citation précédente désigne en tant que « lois apparentes » représente l'ensemble des règles mobilisées dans la société et qui ne sont généralement visibles que dans le contexte de leur application.

Si nous revenons à présent aux notions de stabilité ou d'équilibre d'emblée associées au mot ordre¹⁷⁰, les sciences cognitives¹⁷¹ apportent des résultats importants concernant la perception ordonnée qu'a un individu de son environnement en précisant que la représentation de l'ordre social par les agents se produit de façon spontanée ou de façon planifiée : « *Au sein de cette catégorie générale on peut distinguer deux sous-groupes de l'ordre spontané, l'un où l'ignorance des conditions qui déterminent l'émergence de l'ordre est essentielle à cette émergence, l'autre où cette émergence est accidentelle. L'ordre planifié serait la connaissance des conditions qui déterminent l'émergence de*

¹⁶⁷ Wrong, D.(1994:36). The problem of order, op.cit.

¹⁶⁸ *Dictionnaire étymologique du Français*, Paris : Le Robert, 1997 : 402.

¹⁶⁹ Heilbroner, J-L, *Le Capitalisme, nature et logique*, op.cit : 156.

¹⁷⁰ Par exemple un changement rapide peut être cependant ordonné. Cette notion de stabilité ou d'équilibre est associée à l'ordre en particulier par les individus ou les groupes qui ont intérêt à ce qu'un ordre donné se maintienne et correspond à l'expression « d'ordre établi ».

¹⁷¹ Dumouchel Paul. (1992). « Systèmes sociaux et cognition » dans Adler, D (Dir.). *Introduction aux sciences cognitives*, Paris : Folio Essai, Gallimard, pp.472 -487.

l'ordre. C'est-à-dire l'ordre qui existe si et seulement si les agents qui le constituent connaissent les conditions qui en déterminent l'émergence. Un tel ordre ne peut exister que si les agents se sont donné une représentation adéquate de l'ordre qu'ils veulent produire par leur interaction. » Cela sous-entend qu'un individu qui a, au préalable, une représentation mentale d'un objet ou d'un système peut percevoir cet objet ou ce système « désordonné ou désorganisé » s'il rencontre, dans un contexte donné, une nouvelle représentation de ceux-ci. À l'inverse, un phénomène qui apparaît désorganisé aux yeux de plusieurs apparaît organisé à l'initié. On peut prendre comme exemple l'impression que peut dégager, pour un néophyte, la vision d'une salle de cotation en Bourse. Cet aspect cognitif de l'ordre est utile pour comprendre l'importance et la complexité des phénomènes que revêt l'utilisation de l'expression de « la crise » par les individus. Il y a donc un ordre inhérent au phénomène empirique, et d'autre part une perception plus ou moins juste de l'ordre des phénomènes.

L'ordre s'applique à la fois à la réalité des phénomènes comme il s'applique aussi à la perception de ces phénomènes. Ainsi, appliqué au système scolaire, l'ordre caractérise une représentation du système ou bien le fonctionnement même de ce système. Le fonctionnement ordonné du système suppose l'existence d'intérêts individuels et collectifs. La stabilité de fonctionnement a pour effet une représentation ordonnée du système laquelle partagée par les acteurs individuels, contribue à l'ordre du système lui-même.

À la suite de ces réflexions, nous pouvons dire que l'ordre est le prédicat d'un ensemble de comportements réglés et réguliers qui ont pour caractéristique d'être conformes aux attentes des acteurs, c'est-à-dire, à l'origine, aux besoins de sécurité lui-même reliés à la capacité de prévoir. Ces deux concepts, ordre et règle, sont donc dans un rapport de cause à effet, ou d'antériorité-postériorité. Si l'on interprète ces deux dimensions dans les catégories de la linguistique structurale, ils renvoient aux concepts de paradigme et de syntagme. L'axe paradigmatique serait l'ensemble des règles dans leur état virtuel, disponible pour les acteurs sociaux. L'axe syntagmatique correspondrait aux applications concrètes dans la vie quotidienne des individus et des groupes, des règles disponibles dans l'axe paradigmatique. Dans notre travail, les concepts de *Mandat*, et à fortiori celui de *Programme*, correspondent à l'axe paradigmatique ; les applications des programmes et des règles par les acteurs dans l'École et leurs effets dans le système, à l'axe syntagmatique.

Nous reviendrons plus amplement au Chapitre 4 sur la définition du concept de règle, pour l'heure, il est important de retenir que celui-ci définit une prescription qui renvoie à des activités cognitives, expressives ou comportementales obligatoires, préférées ou prohibées suivant le contexte. Le terme régularité s'applique à des comportements réels et renvoie au

caractère prévisible et congruent de ces comportements¹⁷². C'est parce qu'on s'attend à ce que les autres se conforment aux règles qu'on les utilise pour interpréter les comportements, et inversement qu'on utilise les comportements pour interpréter les règles. Cet effet de sens crée chez les acteurs un effet de stabilité qui renforce sa confiance et celle de son entourage. Elle engage ainsi la réciprocité de l'action, aspect qui est précisément développé et opérationnalisé par le concept de règle dans la théorie de la structuration¹⁷³. Nous souhaiterions à ce stade présenter le concept de disposition à l'action qui permet de comprendre l'origine des conduites collectives, puis revenir rapidement sur les choix théoriques ; ce n'est qu'à la suite de ces définitions que nous reprendrons l'analyse dimensionnelle de la règle.

Si certaines des activités humaines se présentent sous des « formes » reconnaissables et que ces comportements réguliers sont parfois reproduits collectivement et donnés comme des modèles dans la société, on peut alors se demander quelle est leur origine. Cette interrogation renvoie à la question de la disposition à l'action, c'est-à-dire à ce qui permet aux individus ou aux groupes d'individus de se disposer à effectuer des actions se conformant aux modèles préexistants (de manière consciente ou non). Bien que l'analyse de ce concept ne soit pas précisément l'objet de notre travail, il permet de penser à l'origine des régularités dans les comportements, or, l'École transmet et exploite un grand nombre de règles qui sont perçues comme des modèles. Apporter rapidement quelques repères sur les dispositions à l'action complètera l'analyse du concept de règle.

De nature diverse (sociales, psychologiques, cognitives, etc.) les dispositions à l'action permettent de caractériser des conduites individuelles ou collectives qui en sont les manifestations. Ogien, A. (2002) rappelle que les dispositions sont des attributs individuels, hérités ou acquis. Ce « conditionnement de comportements », dans la société, a été défini par Pierre Bourdieu d'habitus et représente des caractéristiques culturelles plus ou moins conscientes à un même groupe d'individus qui permettent de générer et

¹⁷² Shimanoff, Susan B. (1980). *Communication and rules, Theory and Research*, London: Beverly Hills, SAGE publication.

Dans ce livre l'auteur signale qu'une règle est « « suivable », « followability is a feature of rules », mais que cette caractéristique n'est pas suffisante pour distinguer une règle d'un comportement (cf. p. 41). La règle est aussi normative, elle est contextualisée, et se rapporte au comportement : « *Communication scholars associate rules with actions rather than motion, and actions are behaviours that one may choose to perform; hence a rule must be capable of being followed. That idea rules are followable implies that rules **may also be broken*** » (cf. p. 78)

¹⁷³ La définition du concept de règle d'après les travaux de Giddens a été complété par les travaux de Shimanoff, Susan B. (1980).

d'organiser leurs pratiques et de marquer leurs représentations¹⁷⁴. La manifestation de ces dispositions à l'action est l'action elle-même qui renvoie une forme régulière et organisée de l'activité individuelle et collective. Or, pour Albert Ogien (2002 : 130) cette disposition dans l'agir qui respecte un modèle déjà construit caractérise un cadre qui fixe les domaines du possible : *On peut en effet admettre qu'il serait sans doute impossible de prévoir quoi que ce soit au sujet de ce qui va arriver si les prémisses de ce qui allait advenir n'étaient pas déjà présentes dans ce qui est en train de se passer. Ce constat appelle une sorte de complément sociologique : on peut supposer que toute anticipation s'élabore en relation à un cadre de contraintes qui circonscrit, de façon préalable, le contenu, approximatif, que peut prendre un événement futur dans telle ou telle situation. Ce cadre fixe les limites objectives (au sens où l'on peut supposer qu'elles s'imposent à chacun des membres d'une même collectivité de façon grossièrement identique) à l'intérieur desquelles une anticipation émerge.* Dans ces conditions, la disposition à l'action tient compte des contraintes permettant de fixer objectivement le cadre des possibles de l'action. Pour Giddens, les contraintes sont de trois ordres : matérielles, constitutives de l'action à partir de la présence d'une sanction, constitutives de la structure dans laquelle se produit l'action¹⁷⁵.

L'activité scolaire peut donc être définie comme un ensemble d'actions possibles et collectivement prévisibles à l'intérieur du cadre¹⁷⁶ fixé par l'École. Ce cadre correspondant à ce qui a été préétabli par l'institution et ce qui correspond à sa représentation en contexte. Dans ces conditions, le journaliste est ainsi susceptible de reconnaître et de rendre compte de cette vie scolaire à travers la description des comportements typiques ou atypiques de l'École. Enfin, Ogien conclut en donnant aux dispositions « sociales » une place particulière (p.130, opus.cit) [...]. *Dans cette conception élargie, les dispositions « sociales » feraient partie d'une classe d'objets qui font peser un ensemble de contraintes (de pertinence, de cohérence, de non-contradiction, d'enchaînement, etc.) sur l'élaboration*

¹⁷⁴ Bourdieu, P. (1980), cité par Ogien, A. (2002 :116) : « Et, en sociologie, la forme la plus accomplie de thèse dispositionnaliste est, sans conteste, celle que Pierre Bourdieu (1980 : 88) a proposée avec sa théorie de *l'habitus*.

« Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer de visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement et sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et étant tout cela collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. »

¹⁷⁵ « Contrainte qui dérive du caractère contextuel de l'action c'est-à-dire du caractère « donné » des propriétés structurelles pour des acteurs situés [dans l'espace-temps] » (Giddens, 1987 : 234).

¹⁷⁶ Dans le sens des travaux Goffman : « Les cadres d'interaction sont presque toujours des lieux précis, ou des types de lieux dans lesquels se tiennent des rencontres régularisées dans des contextes de coprésence. » (Giddens, 1987 : 136).

des conduites : les éventualités. Et cette classe inclurait ces autres choses sociales que sont les concepts, les rôles et les situations. Dans ces conditions, l'émergence des conduites sociales serait la résultante d'un ensemble de contraintes apportées par le contexte, mais déterminée aussi par celles inhérentes aux individus que sont leurs rôles, les situations et la connaissance conceptuelle qu'ils en ont. En conclusion, pour Ogien (2002 : 131), les dispositions à l'action font référence à une multitude d'éléments de connaissances ordinaires de l'organisation sociale dont la manifestation régulée dans l'espace-temps permet de signaler que l'acteur s'est disposé à re-connaître (reproduction et expertise) ou à connaître (expérience) ou, encore, à découvrir (mimétisme et apprentissage) celles-ci. *« Adopter ce parti pris [que la disposition à l'action fait partie d'une classe d'objets] conduit à admettre que, dans le cours de leur existence sociale normale, les individus contractent une multitude d'obligations, qui sont tout à la fois contenues dans l'ordre de l'interaction, dans l'usage de la langue, dans la mise en œuvre des règles de logique informelle ou d'inférence, dans le recours à des éléments de connaissance ordinaires de la structure sociale, etc. Et la régularité manifeste des conduites atteste que, en règle générale, ils parviennent à les respecter. »*

Cette régularité, manifestée dans les activités des acteurs, crée l'illusion d'un ordre donné qui permet de renvoyer continuellement à des observateurs, l'image du cadre d'actions prévues à celui d'activités structurées qui s'y conforment. Comme nous l'avons présenté, les systèmes sociaux pour Giddens (1987 : 133-134) *sont organisés en tant que pratiques sociales régularisées qui se maintiennent via des rencontres dispersées à travers l'espace-temps. [...] Les systèmes sociaux n'existent que dans et par la continuité des pratiques sociales, qui s'évanouissent dans le temps, mais certaines de leurs propriétés structurelles se caractérisent mieux en tant que relations entre des positions et des pratiques [« position-practice » relations]. Ce sont ces positions qui permettent d'apporter aux acteurs une identité sociale, un réseau de relations et des rôles définis.* Cependant, nous pensons comme Giddens que ces rôles ne doivent pas être compris de manière déterministe, comme si « le scénario était écrit à l'avance », mais plutôt comme une identité sociale qui permet aux acteurs d'évoluer (pas nécessairement de façon précise) dans le quotidien de leurs activités avec des prérogatives et des obligations qui renvoient au rôle prescrit par la position. Les acteurs disposent d'un libre choix d'actions dans la mesure des possibilités et des contraintes qui sont reliées à leur fonction. Ces possibilités et ces contraintes sont déterminées par Giddens comme un ensemble de règles et de ressources. Or, dans l'École, si les activités scolaires sont institutionnalisées au point d'être perçues comme « typiques », « routinières » et largement répandues comme telles dans l'espace-temps, c'est aussi parce que ces groupes de règles sont constitutifs de l'activité scolaire.

Ces règles caractérisent tout établissement d'enseignement et constituent des indicateurs spécifiques du point de vue de leur nature, de leur application et de leur fonction dans le

système. Leur application en contexte constitue la notion désignée ici par l'expression *vie scolaire*¹⁷⁷ et suppose un ensemble d'interactions à la fois conditionné par la structure, mais jamais déterminé par elle (Archer, 1998 : 8). Parce que les acteurs ont la liberté d'influer sur leurs actions et que les structures contraignent ou habilitent alternativement les pratiques des acteurs, l'interaction entre les pratiques individuelles institutionnalisées et l'institution, ces pratiques récurrentes et régulées passent alternativement d'une recherche de changement de la part des acteurs (qui agissent dans des systèmes ayant des structures reliées au passé) à la recherche de stabilité (forme de résistance des propriétés de la structure). Ceci implique que les régularités ne correspondent pas à des conjonctures constantes. L'élément au centre du cycle reconnaît également la créativité initiatrice des groupes d'intérêt et tient compte de leur capacité de réagir de façon novatrice face à des contraintes contextuelles. Il incorpore aussi la possibilité que des individus ou des groupes sacrifient d'eux-mêmes les droits acquis dont ils ont hérité.

Étant donné que l'ensemble des activités institutionnalisées dans l'École a pour objectif de transmettre un savoir commun, les activités scolaires relatives à cette vie scolaire sont toutes centrées autour de trois domaines d'application qui sont les suivants :

- ✓ le domaine des idées, des opinions, des cognitions, soit : ce qu'il faut penser et comment il faut le penser
- ✓ le domaine de la langue, des symboles, du discours, de l'expression, soit : ce qu'il faut dire et comment il faut le dire
- ✓ le domaine de l'action, des comportements, de la communication, soit : comment le faire ou ce qu'il faut faire

Nous considérons ces trois dimensions des activités scolaires comme des lieux possibles d'application des règles que nous recherchons. Celles-ci ne sont pas sémantiques ou morphologiques, c'est-à-dire intégrées dans le texte afin de rendre lisible le message communiqué, mais sont l'expression représentée (implicitement ou explicitement) d'un comportement particulier qui a trait aux rapports École/société. Elles sont ainsi intégrées dans le discours en tant que représentatives d'une expérience commune et collectivement partagée. Dans le cas contraire, l'énonciateur devra rendre son discours suffisamment clair pour que l'objet de ce dernier puisse être conceptualisé par le sujet interprétant.

¹⁷⁷ L'expression *vie scolaire* est employée ici dans le sens commun et dépasse le champ professionnel relatif au Conseiller Principal d'Éducation (CPE). Ainsi, l'usage de l'expression « *vie scolaire* » renvoie dans ce travail aux événements vécus par des élèves ou par des professionnels et qui se produisent en contexte scolaire ou qui en dépendent. Par exemple, le fait de jouer dans la cour de l'école pour un élève, de surveiller cette cour pour un surveillant, de venir chercher ses élèves placés en rang lors de la sonnerie du matin pour un enseignant, ou de faire ses devoirs à la maison pour un élève, etc. sont des activités relatives à la vie scolaire.

Avant de présenter quelques caractéristiques génériques des règles, nous souhaitons revenir sur les différentes acceptions de « règles » pour faire quelques restrictions : dans cette recherche, le terme de norme ou d'ordre ne seront pas employés. Les termes de norme et de règle sont très souvent synonymes, cependant, norme désigne aussi une règle qui prescrit des comportements uniquement positifs, soit, une limite au-delà de laquelle rien n'est accepté, par exemple, la norme qui établit l'âge de l'obligation scolaire ou le taux de réussite au Baccalauréat. Or, le sens du terme règle comprend aussi l'écart à la règle, c'est-à-dire le comportement négatif, ou « règle exprimée de manière hétérodoxe », par rapport au comportement positif de « règle exprimée de manière orthodoxe » et aussi « sanction » associée à l'écart à la règle. D'autre part, la règle doit être distinguée de l'ordre ou du commandement, car ces derniers sont relatifs à un contexte particulier, impliquant une situation et des acteurs particuliers (une contrainte imposée par un individu à un groupe de manière arbitraire), tandis que la règle s'applique à *tous les contextes comparables*, dans *toutes les situations similaires*.

Les caractéristiques particulières de la règle, sans perdre de vue qu'elle « agit » dans un contexte sociohistorique précis, permettent de rendre la règle « active » à tout moment. À l'inverse, ou plutôt de façon complémentaire, ce sont ces caractéristiques qui permettent aux individus de repérer une règle et de juger si la règle est comprise ou correctement appliquée, mais aussi de saisir, le cas échéant, les formes subtiles des règles comme, par exemple, leur expression implicite ou inférentielle que possèdent certaines d'entre-elles. Pour Giddens, elles possèdent deux caractéristiques principales qui sont le sens qu'elle apporte aux activités et la sanction qui contrôle ces activités.

Les règles possèdent des caractéristiques dont certaines relèvent de l'évidence, par exemple, le fait que la règle ne peut prescrire un comportement physiquement impossible, qu'elles s'appliquent en contexte et que les comportements ainsi perçus permettent d'apporter une cohérence aux activités et de faire émerger un sens. D'autres sont moins évidentes, car la règle s'intègre complètement dans le cours de l'activité des acteurs et révèle ainsi des groupes et des sociétés. Ainsi, on peut présumer que si les comportements sont cohérents, les règles sont aussi en cohérence les unes par rapport aux autres et que les écarts de comportements renvoient parfois à des sanctions qui sont des moyens de contrôler l'application de la règle. Si les règles prescrivent des comportements et que certains d'entre eux sont sanctionnés, cela implique que la règle est obligatoirement visible. En fait ce ne sont pas les règles qui sont visibles aux acteurs, mais les régularités de comportement qui découlent de l'application des règles. En conséquence, les cognitions individuelles et les sentiments ne peuvent être l'objet de règles. Cependant, nous pensons comme Olivier Favereau (cité par Charron, de Bonville, 2003 : 47) que les règles sont aussi des dispositifs cognitifs collectifs qui permettent l'appropriation de nouveaux savoirs ou le renforcement

de savoirs antérieurs ce que n'admettent pas tous les auteurs¹⁷⁸. Ces cognitions sociales, comme les schémas ou les scripts sont, dans ces recherches, considérées comme une forme particulière de règle. Néanmoins, comme il est impossible d'avoir accès dans cette recherche aux cognitions sociales, nous considérerons dans ce travail que c'est la manifestation comportementale des cognitions qui est la règle. Par exemple, dans une école primaire, les enfants qui vont entendre la maîtresse frapper des mains vont se mettre automatiquement en rang ou feront silence. Pour la maîtresse, il est certain que l'acte de frapper des mains est inscrit dans son esprit, cependant, ce n'est qu'à partir de l'instant où celle-ci exprime l'action de frapper des mains, dans un contexte particulier qui est en lien avec son comportement (lui-même relié à sa fonction) que la règle s'exprime en tant que telle ; et ce n'est qu'au moment où les enfants perçoivent le claquement des mains qu'ils vont se conformer à cette règle en adoptant un comportement particulier (mise en rang silence). Ce n'est qu'à partir de l'expression de ce signal que les élèves se conforment aux attentes. D'autres règles sont acceptées comme telles, par exemple, le règlement qui établit l'âge de l'apprentissage de la lecture à l'École et restent présentes à l'esprit des acteurs scolaires puisqu'ils les appliquent. Mais, de manière plus ou moins consciente, c'est l'écart à la règle, bien souvent, qui permet à l'acteur de « conscientiser » ces activités réglées. En effet, la règle *ne contient pas ses conditions d'applications*. Ainsi, une des caractéristiques importantes de la règle est d'exprimer la réciprocité des attentes, raison pour laquelle la dérogation à certaines règles est systématiquement sanctionnée.

Le sens d'une règle s'exprime en se référant à plusieurs logiques : certaines entrent dans une logique de compréhension ou d'interprétation du discours (règles sémantiques), d'autres à partir de l'organisation du discours ou de l'action et enfin la suite d'unités logiques qui apporte aux discours ou aux actions sa réalisation (règles procédurales).

La même règle est aussi sensible aux caractéristiques particulières du contexte. Ainsi, la langue comporte des registres distinguant des usages de la règle. Par exemple, les mots « rire » où « se marrer » seront employés dans des contextes différents. Ou encore, la manière de saluer variera selon que ce salut s'adresse à un ami ou à un individu ayant un rôle dans le domaine public (directeur, maire, notaire, député, ministre, etc.).

À l'intérieur d'un même domaine, les règles se répartissent en sphère d'activité. Par exemple, certaines concernent la production, la distribution et la consommation de biens et services (règles économiques), d'autres concernent la répartition du pouvoir et son utilisation (sphère politique), etc.

¹⁷⁸ Shimanoff, Susan B, “*Rules may be used for interpret behaviour, and communicators are expected to utilize standardized usage; but rules prescribe behaviour, not cognitions*”, (1980 : 54).

Nous utiliserons le même concept pour l'appliquer à l'ensemble des domaines de règles : cognitif, expressif et comportemental. Cela permet de supposer que les règles peuvent être classées de façon hiérarchique et ce classement renvoie à une valeur sociale.

Certaines de ces règles se limitent à une expression par exemple l'injonction « Stop ! » tandis que d'autres sont confondues avec des comportements exprimés dans les cultures sous forme de coutumes, de rituels, d'habitudes, de régularités, et de comportements machinaux, etc. Elles sont utiles aux acteurs dans leurs activités et leurs interactions, se dévoilent en contexte ou restent cachées au non-initié, sont impliquées dans les Constitutions de certains États, légalisées, consensuelles et certaines sont même naturalisées, c'est-à-dire utilisées de manière complètement inconsciente par les acteurs, ce qui peut expliquer leur caractère organisé et organisateur. Les règles se présentent dans le contexte sous des modalités différentes explicites ou implicites sur lesquelles nous reviendrons. C'est l'application dans le contexte qui permet de rendre le degré de « visibilité » de la règle.

L'École transmet un grand nombre de règles. Celles-ci ont toutes pour objectif de permettre l'intégration du savoir commun, ce qui implique à l'origine, une connaissance détaillée de ce que signifie « le savoir commun » et des moyens pour assurer le contrôle de son intégration effective. C'est à ce niveau que nous retrouvons les deux axes paradigmatique et syntagmatique relatifs au concept. En effet, il a fallu au préalable que les règles soient déterminées en tant que telles et disponibles dans la conscience des acteurs pour que les règles qui nous intéressent soient considérées par la collectivité de façon particulière, c'est-à-dire qu'elles soient regroupées et transmises à l'École. Parmi cet ensemble de règles, certaines relèvent des lois scientifiques et des connaissances à mémoriser par les élèves qui ne seront pas analysées dans ce travail bien qu'elles soient toujours présentes en arrière-plan, fondements mêmes de l'activité scolaire. D'autres reposent sur les moyens pédagogiques des enseignants ou déterminent le cadre scolaire caractéristique de la nature du système ou encore permettent d'exprimer certains types de relations entre les acteurs et entre l'École et la société. Associées à toutes ces règles, les ressources d'allocation et d'autorité permettent l'incarnation véritable de la règle en contexte, mais ces ressources permettent aussi d'apporter les moyens au système scolaire de contrôler (et d'être contrôlé) à partir des modes de signification et de légitimation que ces systèmes offrent aux acteurs dans leurs activités. Le travail sur la règle exige donc de rendre compte de plusieurs dimensions, celles qui déterminent la *règle* « pour elle-même » et celles qui apportent à la règle une visibilité « incarnée » dans la réalité à partir des comportements et des activités régulières, les dimensions de la règle associée aux ressources lui apportant la visibilité requise en contexte.

L'ensemble des propriétés relatives aux règles qui ont été énoncées ci-dessus s'appliquent aux règles de l'École. Par exemple, en ce qui concerne la cohérence de l'expression de la règle avec le contexte, des enfants qui jouent dans une cour vont s'exprimer et penser différemment que lorsque la maîtresse leur explique quelque chose en classe. Un autre exemple pourrait être l'image d'une classe en rang et en tenue d'uniforme à laquelle correspondraient naturellement des modes d'expression comme le vouvoiement et des modes de pensées congruents avec la docilité et le conformisme. On retrouve aussi la cohérence des règles entre les différentes sphères qui constituent la société (économique, politique...). Par exemple, l'informatique ayant pris une grande importance dans le système économique, ce dernier fut introduit comme objet d'apprentissage dans le monde scolaire. Un autre exemple concerne le classement des établissements en fonction de leurs performances (comparable aux classements des sociétés en bourse). Ce dernier exemple montre que la même règle conserve le même sens d'expression dans des domaines d'applications différents. Mais comment ces règles peuvent-elles apparaître en société ?

Comme nous avons pu le signaler, les règles ne sont pas données une fois pour toutes, elles n'existent pas en tant que telles dans la société. Les règles sont produites et reproduites dans et par l'interaction sociale. La genèse d'une règle peut être expliquée très rapidement par la suite des concepts suivants : interaction, reproduction de l'interaction, attente, réciprocité des attentes, règle implicite puis éventuellement explicite. Les jeux généralisés qui naissent dans les cours de récréation suivent une partie de ce parcours ; par exemple, lorsque deux enfants se rencontrent pour la première fois dans une cour d'école. L'un d'entre eux suggère à l'autre de jouer aux billes ; le lendemain, l'autre invite le premier de reprendre le jeu de la veille ; ce comportement répétitif va créer des attentes bientôt le jeu de billes sera de règle entre les deux nouveaux amis ; ce comportement pourra éventuellement être imité par d'autres. La reproduction de ce comportement par un nombre relativement important d'élèves pourra donner l'idée à un enseignant de créer un club de joueurs de billes dans l'école, ce qui demandera aux responsables de ce club d'établir un règlement pour son fonctionnement, etc. Cet exemple, qui est caricaturé, montre comment une règle, d'abord d'application très localisée dans le temps et l'espace, accède progressivement au niveau institutionnel par son application généralisée dans l'espace et dans le temps¹⁷⁹. Or, A. Giddens précise que « [...] la formulation discursive d'une règle est déjà l'interprétation de cette règle. Formuler une règle peut, du seul fait de sa formulation, modifier l'usage qui en est fait ou la forme de son emploi. »¹⁸⁰ Ce qui sous-entend que l'application ou l'expression de la règle peut être suffisante pour la modifier dans le temps. Étant donné que la transmission des règles sociales est assurée en partie par l'École (connaissance et comportement), il semble évident de penser que le caractère de

¹⁷⁹ BERGER.P, LUCKMAN.T.(1996). *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridien Klincksieck, chapitre II.

¹⁸⁰ GIDDENS A., opus. cit. p.72.

plus en plus hétérogène de la société entraîne des conflits de règles, entre celles qui sont appliquées à l'École et les règles sociales qui émergent dans la société.

Comme nous l'avons détaillé ci-dessus dans l'exemple pris dans la cour d'école (jeu de billes), la généralisation d'une règle est provoquée par l'application puis la généralisation d'un comportement. Or, le fonctionnement de la société implique à la fois la production ininterrompue de nouvelles règles comme la transformation des règles sociales. La production et la réorganisation de nouvelles règles sociales entraînant fréquemment des réactions et des ajustements en chaîne dans plusieurs domaines, comme nous avons pu le voir à propos de l'École au chapitre I. Plusieurs exemples sont présents à notre mémoire en ce qui concerne l'adaptation et la réorganisation de l'École : les nouvelles technologies ont été introduites dans le système scolaire, car elles étaient devenues, pour la société, essentielles à connaître, sinon à maîtriser sur le marché du travail. Pour répondre à cette exigence sociale, le système scolaire a organisé un programme officiel, sur « le savoir-faire informatique » avec le Brevet Informatique Internet (B2i) en 2001. Dans un autre domaine, le taux de musulmans scolarisés en France a créé des conflits culturels (port du voile pour les jeunes filles au sein des établissements scolaires, etc.) qui ont donné lieu à un texte de loi¹⁸¹. Ou encore, la libéralisation des mœurs dans les années 1960 et la propagation des maladies sexuellement transmissibles ont entraîné l'introduction de cours d'éducation sexuelle et cette évolution a impliqué, dans l'École, de réglementer le domaine de la médecine scolaire (cf. la polémique à propos de la prescription de la pilule abortive par les infirmières scolaires en 2000). Dans une société où les changements sont souvent associés à une transformation profonde d'un secteur de la société, les règles qui s'appliquent au modèle éducatif et qui sont transmises par l'École sont soumises à des modifications ou des introductions, sous peine de faire tomber l'ensemble du modèle éducatif transmis dans la désuétude. Cette remarque a pour conséquence de confirmer que le contenu des concepts de *Mandat* et de *Programme*, représentant pour l'un, l'ensemble des attentes concernant le rôle et les objectifs de l'École, et, pour l'autre, « ce » qu'il faut savoir sont intrinsèquement liés aux règles d'apprentissage (savoirs en général) qui sont appliquées dans la vie scolaire.

¹⁸¹ JO du 17 mars 2004.

1.4.3. Hypothèses de recherche

L'observation du système éducatif et la recension des écrits à son sujet confirment deux de ses caractéristiques importantes.

La première est sa capacité adaptative qui renvoie à l'idée de changement, de transformation voire parfois de mutation, idée dénotée par l'expression « crise de l'École ».

La seconde caractéristique renvoie à la stabilité de ce système à travers le temps et l'espace, et ce, malgré les bouleversements sociaux. Les acteurs qui y oeuvrent au jour le jour ont le sentiment de la continuité et de la cohérence de leur activité, bien qu'ils soient conscients de vivre dans une société en mouvement.

Ces deux caractéristiques générales du système scolaire nous suggèrent les hypothèses suivantes :

Première hypothèse générale

Les concepts de Mandat, de Programme et de Règle sont d'application universelle et leur application à un système scolaire concret, en l'occurrence le système français du début du XXI^e siècle, permet de rendre compte de la manière dont ce système reste en cohérence dans le temps avec la société. Plus spécifiquement, le système scolaire est susceptible de mobiliser des biais de pouvoir inhérents à toute structure sociale afin d'assurer sa reproduction.

De cette hypothèse générale relative aux caractéristiques du système, nous pouvons dégager une hypothèse spécifique relative aux pratiques des acteurs dans le système scolaire.

Hypothèse spécifique Les acteurs, qui y travaillent au jour le jour, ont à la fois le sentiment de la continuité et de la cohérence de leur activité, et sont conscients de vivre dans une société en mouvement.

Deuxième hypothèse générale

Ces mêmes concepts permettent aussi de rendre compte de ce que les observateurs nomment « crise de l'École ».

Ces hypothèses reposent sur le postulat qu'un lecteur type de journal qui est à la fois observateur et acteur du système scolaire est capable de repérer les règles de comportements qui constituent la spécificité de la vie scolaire d'un élève contemporain en France. Nous faisons l'hypothèse que ces règles, considérées en tant que paradigme, permettent de répondre à une herméneutique particulière du système scolaire participant à

la fois à sa conservation et à ses modifications, mais, dans tous les cas, à l'adaptation de ses structures à la pratique des acteurs.

On peut imaginer une autre hypothèse : le traitement médiatique met artificiellement en évidence les écarts et les insatisfactions qui existent entre l'École et la société. Cette dernière hypothèse, tout à fait vraisemblable, ne sera pas soumise à vérification. En effet, vérifier cette hypothèse impliquerait de prêter au « citoyen informé », lecteur des journaux, une capacité analytique qu'il ne possède vraisemblablement pas, à savoir, celle de mesurer l'écart entre la représentation médiatique et la réalité scolaire. Certes, un lecteur peut avoir une impression subjective de distorsion médiatique, mais il n'est pas en mesure de conclure de manière objective de la validité de cette impression. En revanche, le lecteur est susceptible de lire dans les médias des articles qui critiquent le rôle médiatique. Dans ce cas, il est probable que ces informations souligneront des programmes ou des attentes disproportionnées à l'endroit de l'École ou des attentes contraires aux attentes sociales. Dans ce cas, il est probable que ces informations recouperont et correspondront à la première ou à la deuxième hypothèse.

Conclusion

Ce travail préalable devait recueillir suffisamment d'éléments pour organiser l'ensemble de la recherche sur les représentations de l'École perçue par le lecteur fictif, en prenant soin de saisir les difficultés du problème qui risquaient de nous dérouter de notre objectif. Le choix de notre corpus d'analyse s'est arrêté sur les articles parus sur l'École dans le quotidien *Le Monde* de l'année 2000. Bien que cette année représente psychologiquement une année symbole, elle ne l'est pas dans notre recherche. Les années 1997 ou 2003 auraient été tout aussi importantes à nos yeux. Il fallait cependant s'arrêter dans le temps pour entamer une recherche, ce que nous avons fait.

Le travail de réflexion et d'analyse théorique est arrivé à un point tel que nous sommes en mesure de poursuivre notre travail par réflexion sur la méthodologie qui nous conduira à choisir une méthode permettant de réaliser notre analyse des articles de presse.

« Il est aussi difficile d'isoler un problème de pédagogie et de le traiter à part, pour lui-même, que d'isoler un problème philosophique. [...] En pareilles circonstances, tout ce qu'on peut faire, c'est d'utiliser une méthode qui attirera au moins l'attention sur les problèmes qui devraient être étudiés, et indiquer les relations principales entre ces problèmes et les matières à discussion.

La difficulté que nous venons de signaler est particulièrement grave quand il s'agit de traiter le sujet de l'intérêt. Ce dernier est dans une relation très étroite avec la vie émotionnelle d'une part, et d'autre part, il est relié à la vie intellectuelle par ses rapports, sinon son identité, avec l'attention. Une explication vraiment adéquate de l'intérêt exigerait donc le développement complet de

la psychologie de la sensation et de la connaissance, et de leurs relations mutuelles, ainsi que leur connexion (ou de leur absence de connexion) avec la volonté. [...] C'est en examinant l'intérêt au point de vue éducatif que nous avons le plus de chances de rencontrer un réel assentiment. S'il nous est possible de découvrir un principe général expliquant la place et le rôle de l'intérêt dans l'éducation, nous posséderons une base plus ou moins sûre d'où nous partirons pour analyser la psychologie de l'intérêt. [...] »

John DEWEY, 1895, L'intérêt et l'effort dans leurs rapports avec l'éducation de la volonté, <http://www.123-sciences.asso.fr/archives/DEWEY.pdf>

CHAPITRE II MÉTHODE

Comme nous l'avons détaillée dans notre problématique, l'École est une institution qui définit un réseau national d'établissements dans lesquels le contrôle de l'État se manifeste plus ou moins fortement. Sa fonction est d'éduquer et d'instruire les jeunes générations en dispensant un enseignement organisé dans le temps et par matières de connaissances. Par leurs actions qui se conforment aux modèles prévus par l'institution scolaire, les acteurs développent un réseau d'interactions directement relié aux normes de l'institution. Dans ce contexte, l'École est un système organisé à partir d'un ensemble de règles et de ressources. Les actions et les interactions quotidiennes des acteurs plus ou moins synchronisées et actualisées avec le cadre scolaire assurent au système une certaine stabilité dans le temps et un large développement dans l'espace social (Archer, M., 1981, 1988, 1995, 1998; Giddens, 1987).

Comprendre comment ce réseau d'interactions peut se développer en répondant aux normes institutionnelles et quels sont les mécanismes introduisant des possibles modifications de la structure ou des mécanismes qui participent à son maintien sont les objectifs de notre recherche. Il va s'agir de trouver un moyen de représenter l'ordre scolaire à partir d'une méthode permettant de relever des indices sur la structure de l'École ; le relevé de ceux-ci doit nous permettre de percevoir son fonctionnement créé par la dynamique de la pratique de ses acteurs. D'autres indices, en relation avec certains dysfonctionnements du système ou avec le fonctionnement de celui-ci, placés en contradiction avec les intérêts de certains agents sociaux, provoquent dans la collectivité des attentes sociales. La méthode doit aussi trouver un moyen de relever ces requêtes pour les analyser. Ces dimensions qui définissent notre représentation de l'École sont interdépendantes et participent chacune à leur manière à la « réalité scolaire ». Celle-ci s'organise à partir des données « programmées » par l'institution (tels les nombreux textes officiels ou les livres scolaires, etc.), complétés par les pratiques des acteurs (ensemble d'actions et d'interactions répondant d'une certaine manière à la norme scolaire) et apportant à l'expérience de chacun une dimension à la fois unique et commune trouvant des ancrages dans de nombreux comportements repris en société. En retour, les intérêts sociaux couplés aux dysfonctionnements scolaires créent des attentes qui participent à la conservation ou à la modification du système.

Comme nous l'avons souligné dans la problématique, l'étude du phénomène serait tout particulièrement visible à la frontière *École-Société*, frontière fragile et oscillante, basculant parfois vers la société pour permettre à l'École d'accueillir la nouveauté, ou, au

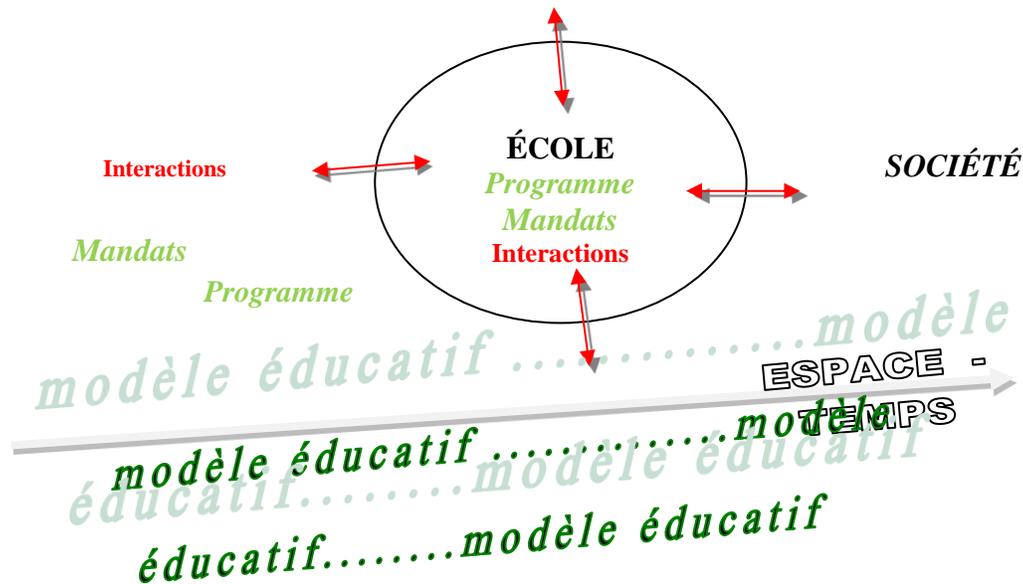
contraire, se rigidifiant de telle manière que l'institution scolaire continue de se pérenniser. Se placer en tant qu'observateur « sur » cette frontière permettrait de relever les transformations qui marquent l'institution ou les heurts qu'elle subit, de les comparer à ses éléments constants et de trouver de cette manière l'origine de ces décalages prenant leur source de l'intérieur ou à l'extérieur de l'École, puisque cette ligne imaginaire permet d'envisager ces deux grandes origines de ces changements.

C'est à partir des concepts d'ordre et de règle, de mandat et de programme que nous avons fondé cette recherche, ces derniers permettant de considérer à la fois les aspects réglés et les aspects dérégés du système scolaire. Ces réflexions théoriques et le choix des concepts doivent à présent nous amener à déterminer la méthode qui restera en cohérence avec les objectifs de ce travail et en assurera la validité. Envisager une telle recherche demande au préalable de revenir succinctement sur notre problématique pour, ensuite observer les méthodes qui sont utilisées par les chercheurs en sciences sociales afin d'éclairer notre choix. Cette exploration nous conduira aussi à nous assurer que les objectifs de la recherche pourront être atteints à partir de l'observation du discours de presse. Nous aborderons enfin la description de la méthode. Nous avons souhaité insérer dans cette description quelques résultats de notre analyse qui participeront à la rendre plus concrète.

2.1.Retour rapide sur la problématique

Comme nous avons pu le signifier dans notre problématique, les deux concepts de mandat et de programme vont nous servir, dans la recherche, à représenter les attentes et les applications programmées prévues dans l'École. C'est à partir de la manifestation de ces deux concepts que le modèle scolaire se construit, ces derniers contenant les enjeux, les intérêts et les ressources dont dispose la société et l'École pour permettre au système de répondre à ses objectifs. Nous présentons ci-dessous un schéma très simple. Ce schéma représente grossièrement les interactions qui ont lieu entre la société et l'École. Au gré de ces interactions, un modèle éducatif s'élabore, l'ensemble des règles qui constituent le *Mandat* et le *Programme* s'inscrit dans l'histoire. Les règles de ce modèle éducatif sont appliquées par les acteurs au cours de leurs activités en contexte et certaines d'entre elles sont sensibles aux variations des règles qui s'appliquent dans d'autres systèmes sociaux (règles économiques, culturelles, etc.). En effet, les pratiques d'acteurs qui renvoient à des formes d'activité des acteurs sociaux en contexte professionnel sont des formes de l'agir organisées et cohérentes qui s'exposent en contexte par des invariants, ensemble de règles supportant une réalité reconnaissable par d'autres acteurs dans la société. Ces pratiques collectives ne sont possibles que par une mise à disposition d'une somme d'instructions et d'indices (schèmes, normes, règles, routines) disponibles socialement et indiquant la manière de l'envisager de façon appropriée (Ogien, A., 2005 : 98-99).

Figure 1: Représentation du modèle éducatif dans le temps



Ces règles sont donc susceptibles de se conserver, de se transformer, de s'introduire dans le modèle appliqué à l'École ou encore de disparaître suivant le contexte puisque les règles sont produites par l'action/interaction des individus dans la société et dans l'École (pour quelques-unes), comme elles sont les effets produits par leurs relations.

La presse, en tant que système de production de discours public, permet de partager collectivement les objectifs de l'École en montrant les aspects structurés du système comme les représentations régulées des pratiques d'acteurs. Les opinions ou les enjeux y sont aussi exposés, permettant d'apporter aux lecteurs une conscience et une réflexivité concernant les « affaires scolaires et son système ». Publiées quotidiennement, les informations suivent ainsi de près les modifications et reviennent quotidiennement sur les aspects pérennes de l'institution qui la caractérisent et qui sont partagés collectivement. Une recherche en science de l'éducation ayant comme source de données la constitution d'un corpus à partir de la presse quotidienne d'information médiatique semble représenter un choix cohérent avec nos objectifs. Cependant, ce choix exige une méthode permettant de relever systématiquement des éléments réglés ou typiques de l'institution et ceux constitutifs de la pratique des acteurs, l'ensemble constituant des données permettant d'approcher la dynamique scolaire de l'École contemporaine.

Compte tenu des objectifs du système scolaire définis autour de la transmission des savoirs et des connaissances et que ces fonctions créent de nombreuses interactions, dont celles qui font partie du domaine de la communication, nous avons adapté le paradigme de Harold Dwight Lasswell à notre contexte en le déclinant de la manière suivante : **Qui** (transmet) à **Qui** ; **ce que** (l'on transmet), **comment** et **pourquoi** (on le transmet)? Les concepts de

Mandat et de *Programme* étant ainsi opérationnalisés, nous observons l'École comme étant une partie de la société, tout en restant spécifique à elle-même.

L'objectif de la recherche est de réaliser une analyse descriptive des activités programmées qui rendent compte des pratiques scolaires et sociales des professionnels et des agents sociaux à partir de l'expression de leurs *comportements*. Ces comportements sont considérés comme devant représenter les réponses des acteurs au système scolaire qui les initie. La compréhension de ce phénomène renvoie aux processus qui permettent à ces comportements de *s'enchâsser dans les structures* prévues par l'institution et d'être *programmées par l'État*. En conséquence, la méthode de recherche doit nous amener à décrire le système scolaire en tenant compte de sa dynamique (fonctionnement programmé du système; comportement des acteurs au sein de ce système; attentes des acteurs ou des agents sociaux face à ce système scolaire, etc.). Notre source de données doit représenter l'École afin de permettre le recueil et l'analyse de la collecte de données descriptives. Il semblerait qu'une analyse de contenu du discours médiatique permette d'expliquer, de comprendre et d'envisager l'évolution de l'École et ses constances. Nous devons à présent définir les différentes méthodes de recherches possibles.

2.1. Justification du terrain de recherche et de la méthode

Définir une méthode de recherche permettant d'aboutir à la compréhension des phénomènes sociaux reste délicat. Si les premiers travaux en sociologie étudiaient le fait social comme devant être considéré pour lui-même, sans tenir compte des conditions environnementales de ce dernier¹⁸², les stratégies de recherches se sont, depuis, orientées vers des moyens apportant aux faits observés différents outils qui rendent l'aspect qualitatif du phénomène. Cette compréhension plus sensible a cependant ouvert la porte à un certain degré de subjectivité dans la recherche et si les méthodes qualitatives sont aujourd'hui nombreuses, les travaux en épistémologie de la recherche soulignent le trouble devant lequel des chercheurs peuvent se trouver. En effet, il reste difficile de trouver des ressources permettant de s'appuyer sur des positions théoriques et épistémologiques claires, aucune typologie n'ayant pu voir le jour, même si certains font des essais de classements¹⁸³ (Royer,

¹⁸² Durkheim, Émile. (1987(1895)). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris : PUF

¹⁸³ Royer, Chantale. « Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? » *Recherches qualitatives*, 2007, Hors Série, 5 : 82-98. Actes du colloque Recherche Qualitative : Les Questions de L'heure . <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

P. 95. « Pour mener à bien une telle entreprise, je propose qu'il faudrait tendre vers une typologie : généreuse (englobante et inclusive); simple (par opposition à complexe); clairement présentée et visuellement intéressante de sorte qu'elle puisse être lisible (compréhensible) et utilisable dans la formation des chercheurs

2007). Cette perte de l'objectivité partielle rend la question de la méthode d'autant plus délicate. De plus, ce qui vient d'être énoncé présuppose aussi que certaines méthodes sont plus adaptées que d'autres, la force du lien opératoire entre des perspectives de recherches closes, comme l'analyse formelle d'objets (permettant une rétroanalyse de données) et des perspectives de recherches ouvertes, comme des entretiens ou des recherches de modélisations des structures, ne supportant pas les mêmes procédés méthodologiques.

Notre recherche doit prendre en compte la grande étendue spatio-temporelle de l'institution scolaire et l'étendue de ses représentations sociales. Cette caractéristique de l'École constitue de ce fait un terreau commun que Dan Sperber (1996) qualifie « de représentations publiques », dans le sens où ces représentations de l'École sont partagées par un grand nombre d'individus, créant ainsi un phénomène culturel. Les traces de cette culture sont exposées publiquement, comme dans le discours des médias, mais elles le sont aussi dans la manière dont les acteurs exercent ces pratiques dans le quotidien, ces dernières supportant une part de ces « éléments » de culture. La méthode qui va être choisie exige de conserver ces différentes dimensions, c'est-à-dire d'organiser des données susceptibles de conserver les caractéristiques des représentations du système scolaire du point de vue dynamique, celle-ci étant apportée par la pratique des acteurs comprise comme des *chemins de vie autonome répondant* par un jeu dialectique à *une culture commune, engagée par le système* et participant à *pérenniser* ou à *transformer* l'institution dans la société.

En nous arrêtant sur le terme de « représentations publiques » de « phénomène culturel » et de « pratiques collectives », nous avons présenté les médias comme pouvant constituer un terrain de recherche susceptible de répondre à nos attentes¹⁸⁴. En effet, le discours public

(par opposition à linéaire). Toutes les classes et catégories (traditions, paradigmes, perspective, méthode, etc.) devraient être définies, décrites par des travaux exemplaires et faire consensus dans la communauté des chercheurs. »

¹⁸⁴ cf. Charraudeau, P. (1995 : 66-67). *Le discours d'information médiatique : la construction du miroir social*. Paris : Nathan : « Comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, tout discours dépend, pour la construction de son enjeu social, des conditions spécifiques de la situation d'échange dans laquelle il apparaît. Les types de discours informatif, démonstratif, didactique, au-delà de leur conditionnement énonciatif global, se spécifient en fonction du conditionnement énonciatif particulier qui caractérise chaque situation de communication. Il nous faut donc décrire les composantes de toute situation de communication avant d'étudier les contraintes qui caractérisent le discours d'information médiatique.

La situation de communication constitue le cadre de référence auquel se rattachent les individus d'une communauté sociale lorsqu'ils entrent en communication. Comment pourraient-ils échanger des paroles, s'influencer, s'agresser, se séduire, si n'existait pas un tel cadre de référence ? Comment donneraient-ils une valeur à leurs actes de communication, comment construiraient-ils du sens si n'existait pas un lieu auquel référer les propos qu'ils émettent, un lieu dont les données permettent d'évaluer la teneur de ces propos ? La situation de communication est comme une scène de théâtre, avec ses contraintes d'espace, de temps, de relations, de paroles pour laquelle se joue la pièce des échanges sociaux et ce qui en constitue leur valeur symbolique. Comment s'établissent ces contraintes ? Par un jeu de régulation des pratiques sociales qu'instaurent les individus qui essaient de vivre en communauté et par les discours de représentation qu'ils produisent pour justifier ces mêmes pratiques afin de les fonder en valeur. Ainsi se construisent les conventions et les normes des comportements langagiers sans lesquelles ne pourrait s'établir la communication humaine. Il n'y a donc pas d'acte de communication qui puisse avoir du sens hors d'une

contient des traces multiples de ces différentes dimensions de la culture scolaire. Mais ce corpus, pour révéler les différentes représentations qui participent à créer l'École doit passer par une analyse particulière. En effet, même si ce choix pourrait convenir, il n'en reste pas moins que celles-ci demandent à être analysées avec une méthode permettant de pénétrer son contenu sans quoi, ce travail ne serait qu'un miroir de plus.

Cependant, le choix de ce corpus nous demande aussi de nous libérer des éléments de discours qui supportent les éléments linguistiques, pour ne nous intéresser qu'à la partie représentée que cette dernière offre au lecteur. Les objectifs de ce travail impliquent de chercher une méthode permettant de relever des traces sensibles de la vie scolaire pour reconstruire de manière analytique un ensemble de régularités aboutissant à une catégorisation de l'action. En effet, le fondement de notre recherche repose sur la mise en évidence de régularités. Les travaux de Renata Tesch (1990), cités par Royer (2007 : 87) ont déterminé une typologie des méthodes de recherches qualitatives à partir d'une étude des diverses procédures d'analyses de données. Des méthodes recensées (environ une cinquantaine), cette dernière a pu formaliser 26 « types de recherches qualitatives » qu'elle a représentés sous forme de cartes cognitives¹⁸⁵. Dans l'une des branches de sa carte conceptuelle, elle présente une méthode qualitative qui repose sur la mise en évidence de régularités conduisant à l'identification et à la catégorisation d'éléments et à l'exploration de leurs relations. Cette mise en évidence d'éléments structurants constitue bien l'étude du phénomène de notre recherche. Les méthodes d'analyse de contenu représentant une forme des plus structurées de ce continuum exposant les différents types de recherches classés dans ses travaux.

La méthode d'analyse de contenu est très pratiquée et en particulier dans les sciences de la communication (de Bonville, 2000). Cette méthode est exposée comme développant selon Berelson cité par Coulomb-Guly (2002) « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter. »¹⁸⁶ Pourtant, l'analyse de contenu ne peut se réaliser sans l'intervention du chercheur qui est le seul à identifier ces procédés de catégorisation. En effet, d'après Groulx (1999) cité par Charmillot et Dayer (2007 : 128), qui identifie trois

situation de communication particulière. Ce qui veut dire que les individus qui veulent communiquer entre eux doivent tenir compte des données de celle-ci. C'est en mettant en relation les données explicites de ce qui se dit avec celles de la situation d'énonciation que se construisent, par inférence [p.67] les possibles significations des actes de communication. Non seulement tout locuteur doit se soumettre aux contraintes de la situation (à moins qu'il ne veuille les transgresser, mais c'est quand même en reconnaître l'existence), mais il doit également supposer que son interlocuteur, ou destinataires [sic], est en mesure de reconnaître ces mêmes contraintes.

¹⁸⁵ Panorama et graphiques des types de recherches qualitatives (Tesch, 1990, traduit par Miles et Huberman, 2003, et présenté par Royer, 2007, p.86)

¹⁸⁶ *Content analysis in communication research*, Glencoe III : Free Press, 1952, p. 18 repris par M. Grawitz, (1972). *Méthode des sciences sociales*, Paris : Dalloz.

styles de raisonnements¹⁸⁷ liés à la recherche qualitative, c'est la compétence du chercheur qui représenterait véritablement « l'instrument stratégique de recueil de données et le facteur déterminant de l'analyse ». L'objectivité et la validité de la recherche seraient suivant ce point de vue inscrit dans la pratique du chercheur. Or, cet auteur signale que, « Pour assurer la « plausibilité » de ses données et la « crédibilité » de ses analyses », le chercheur doit fournir tout d'abord une description minutieuse du contexte de l'action et de la définition de la situation par les acteurs. D'autre part, si le chercheur doit s'immerger dans le contexte pour comprendre le point de vue des acteurs, il doit cependant garder une certaine distance par rapport à son objet.¹⁸⁸ Charmillot & Dayer (ibid.) poursuivent « La terminologie varie pour exprimer la distance à observer ». Certains auteurs parlent de *détachement informé* (Glaser et Strauss, 1967), d'autres de *neutralité empathique* (Patton, 1990). Enfin, la troisième condition à laquelle doit satisfaire le chercheur est de comparer ses données à d'autres et de questionner ses interprétations par un retour constant à son matériel. »

Nous pensons que l'analyse de contenu permettra de répondre à ces critères : la chercheuse est une enseignante de terrain, mais elle n'est pas une journaliste¹⁸⁹; l'interprétation des données sera constamment rapportée à une banque de données¹⁹⁰ qui sera créée en complément de l'analyse de contenu et permettra de revenir à l'interprétation des données recueillies en les rapportant aux documents d'origine; enfin, les variables qui seront déterminées pour analyser les concepts de règles, de mandats et de programmes seront issues des développements théoriques apportés à ces concepts par Giddens et Archer et d'autres travaux seront cités au moment opportun. La recherche est considérée comme un système dans lequel la congruence du recueil des données et de leur interprétation est apportée par la détermination et la mise en relation des éléments pertinents, l'ensemble créant une cohérence interne, l'analyse de contenu devant permettre d'aborder, à partir des données recueillies, une synthèse et une analyse qui abordera le problème dans sa globalité.

¹⁸⁷ « Ce raisonnement idéographique serait lié à des critères méthodologiques et épistémologiques spécifiques, ainsi qu'à des techniques de preuves ».

Cf. Charmillot & Dayer. « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives », *Recherches Qualitatives*, Hors-série, 2007, 3 : 126-139, Actes du colloque *Bilan et perspectives de la recherche qualitative*

¹⁸⁸ Ainsi, Groulx (1999 : 320), cité par Charmillot & Dayer (2007 : 128) poursuit : « La crédibilité de la recherche repose sur la force de la description ou du compte-rendu où le lecteur est amené à voir et à entendre ce que le chercheur a vu et entendu [...] Il doit être suffisamment immergé dans le terrain pour comprendre les significations que les acteurs attachent à leur action, et suffisamment détaché pour développer une analyse permettant de rendre compte de ce qui est observé ».

¹⁸⁹ Bien que tout sépare le lecteur du spécialiste en communication représenté par le journaliste, Claude Chabrol (2005 : 167) signale cependant, que « la référence normative [dans le discours des journaux] importe ici plus que ses contenus qui peuvent être flous, instables, et idiolectaux à la limite [...] les discours médiatiques ne sont pas reçus comme de simples discours « tenus », mais comme des discours extraordinaires (un spécialiste autorisé dit publiquement ...) et « tenables », si j'ose dire, autrement dit où les *dits* sont immédiatement situés dans la dimension du Disciple ».

¹⁹⁰ Programme XO9 Société Volt.

Cette analyse de contenu devra être réalisée à partir d'un corpus le plus homogène et exhaustif possible. L'analyse statistique des données recueillies impliquera la création d'une grille permettant de rendre compte du phénomène étudié à partir du choix des variables. Cette étape reste délicate, car, de la grille, dépendent toute l'orientation et toute la crédibilité de notre recherche.

Selon Ogien et Quéré (2005 :18-20) « catégoriser c'est aussi structurer qualitativement un domaine ou un espace, en y introduisant un ordre qui différencie et organise des positions relationnelles [...] Or, la recherche sur la place de la catégorisation dans l'organisation de l'action s'est peu développée, faute sans doute de disposer d'une conception des catégories appropriées au domaine de la pratique. [...] Mais l'organisation de l'action requiert plus que des bases d'inférences valides, de nature générique. Elle implique aussi des repères pour effectuer des opérations déterminées, et si le guidage et le contrôle de ces opérations passent par un raisonnement pratique, donc par un certain type d'inférence, ils prennent aussi appui sur des principes et des règles, des attitudes et des habitudes, des points de vue et des manières réglées de le faire. Dans l'action et le raisonnement pratique est donc impliqué un autre type de catégories que la classe ou le genre : à savoir des « formules de traitement », des schèmes et des méthodes ». Le choix des catégories permettant de retracer les dimensions des règles, des mandats et des programmes qui font l'objet de notre recherche déterminera une étape importante de notre travail.

L'analyse de contenu sera menée en s'appuyant sur le manuel d'*Analyse de contenu des médias*, écrit par Jean de Bonville (2000) ¹⁹¹et déterminant les étapes nécessaires au bon déroulement de cette analyse. Cependant, parce que le travail de recherche passe par un médium particulier (les médias) et aborde un sujet qui fait partie d'un domaine de recherches particulier auquel n'appartient pas celui du chercheur (univers médiatiques et scolaires n'ont pas de points communs a priori), nous devons à présent nous assurer une dernière fois de ce choix.

¹⁹¹ Jean de Bonville. (2000). Bruxelles : de BOECK

2.1.1. Intérêts et limite de la presse comme terrain de recherche

Comme nous l'avons souligné dans la problématique, en général, les faits d'actualité qui sont relevés dans les médias présentent des informations intéressantes de notre point de vue, car ceux-ci sont précisément en relation directe avec la frontière École-société, même si ces informations s'organisent en événements construits et parfois provoqués par le système des médias (Charaudeau, P., 1997). Il n'en reste pas moins que ceux-ci publient quotidiennement certains événements propres à la vie de l'École ; ces informations sont relatives à l'institution comme à celle ses membres. Bien que ces discours ne soient pas spécifiquement scolaires pour autant, ils rendent visible la frontière *Société-École*, produisent des effets de saillance et renvoient à une signification partagée collectivement¹⁹². Ils offrent un lieu partagé où l'information est diversifiée et qui reprend des aspects institutionnels de la vie publique de l'École ainsi que des informations qui relèvent de l'expérience professionnelle des acteurs ou des témoignages d'agents sociaux, etc.. Le système d'information médiatique représente aussi une forme de contre-pouvoir permettant d'exposer des éléments propres à la structure institutionnelle. Parfois, ce sont aussi d'autres informations qui manifestent publiquement les attentes collectives. C'est aussi un lieu où les polémiques sont susceptibles d'être particulièrement visibles, les pratiques journalistiques disposant certains traits du discours de telle manière que le message d'information peut être compris par un grand nombre de lecteurs. Ainsi, les retours sur certains événements comme les interventions d'acteurs extérieurs considérés comme des experts complètent très bien les informations quotidiennes concernant les faits d'École. Enfin, très sensible aux dérogations à la règle, il constitue, à cet égard, une source intéressante pour l'étude du changement.

¹⁹²Pour permettre au procédé de « saillance » lié à l'événement d'avoir lieu, Charraudeau (1997 :105-106) souligne que « La signification de cette modification du monde doit être remarquable pour le sujet-être social. Pour ce faire, cette modification et sa perception cognitive doivent s'inscrire dans une problématisation, c'est-à-dire dans une chaîne de causalités qui lui donnera sa raison d'être. Et pour que cette problématisation se réalise, il faut d'une part qu'existe chez le sujet un système de reconnaissance qui lui permette de juger de l'écart qui existe entre ce nouvel état du monde et les lois, les règles ou les normes du système préexistant [p. 106] d'autre part un acte d'intervention de ce sujet qui réponde à un désir nouveau de remise en ordre du monde à travers une recatégorisation sémantique. Cela produit ce que l'on appelle un effet de « prégnance ». Ainsi la modification n'est plus seulement « saillance », elle devient prégnance pour le sujet. C'est par la prégnance que la saillance prend sens, se diversifie et devient en quelque sorte nouvelle saillance. Cela suppose que le sujet s'inscrive lui-même dans un système d'attente dont la perturbation par quelque chose d'inattendu qui fait écart ou déviance provoquera à la fois étonnement et tentative de rationalisation pour rétablir ou modifier les systèmes d'intelligibilité du monde déjà existants. Ce qui est pointé ici, c'est donc l'événementialisation accidentelle, celle qui se produit du fait du surgissement d'un élément perturbateur de l'ordre établi et qui a, pour un sujet donné, un caractère « insolite ». Ainsi peut s'expliquer que le silence fasse événement lorsque de la parole, ou du bruit, est attendu; qu'inversement ce soit le bruit qui fasse événement, lorsque c'est le silence qui est attendu; ou encore que l'absence de mouvement soit insolite, lorsque c'est le mouvement qui est attendu. »

Cependant, le système médiatique est aussi un système à part entière qui est un produit de consommation. Cette réalité engage un discours qui répond aux attentes des consommateurs et laisse percevoir une représentation de l'École qui correspond à des attentes ou à des enjeux ayant un but commercial (comme un scandale qui va permettre la vente augmentée d'exemplaires du quotidien) ou encore, à des biais politiques (orientation biaisée du message répondant à des idéologies). La représentation de l'École dans le discours de presse est donc susceptible d'en être affectée et de rester « collée » aux restrictions médiatiques qui choisissent de produire certains types d'informations plutôt que d'autres dans le but de répondre à la concurrence et aux enjeux commerciaux très importants dans ce système.

Les travaux de recherches concernant l'analyse critique du discours, et en particulier les chercheurs Lilie Chouliaraki & Norman Fairclough (1999) soulignent combien ce dernier peut aussi permettre une représentation des structures des systèmes sociaux et du lien qui les unit aux pratiques des acteurs, permettant ainsi de relier les structures abstraites de ces mécanismes sociaux avec les événements concrets entre la société et les agents situés dans l'espace et dans le temps¹⁹³.

De plus, ces représentations de la pratique contiendraient aussi des traces des éléments du contexte dans laquelle ces pratiques s'intègrent puisque, selon les mêmes auteurs¹⁹⁴ :

“All practices involve configurations of diverse elements of life and a therefore diverse mechanism as it is specifically instantiated in particular social practices. A particular practice brings together different elements of life in specific, local forms, and relationship-particular type of activity, linked in particular ways to particular materials and spatial and temporal locations; particular persons with particular experiences, knowledge and dispositions in particular social relations; particular semiotic resources and the ways of using language; and so forth. In so far as these diverse elements of life are brought together into specific practices, we call them “moment” of that practice, and in Harve’s terminology (1996) see each moment as “internalising” the others without being reducible to them-the local dialectical relationship corresponding to the general relationship between mechanisms discussed above”.

¹⁹³ Comme le soulignent les chercheurs Lilie Chouliaraki & Norman Fairclough (1999: 21) “With respect to social life, we begin from the assumption (shared within a considerable body of contemporary social theory) that it is made up of *practices*. By practices we mean habitualised ways, tied to particular time and places in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world. Practices are constituted throughout social life – in the specialized domains of the economy and politics, for instance but also in the domain of culture, including everyday life (Mouzelis 1990). The advantage of focusing upon practices in that they constitute a point of connection between abstract structures and their mechanisms, and concrete events, between “society” and people living their lives.”

¹⁹⁴ Lilie Chouliaraki & Norman Fairclough (1999: 21-23) op.cit.

Cette description permet d'envisager la presse quotidienne comme constituant un véritable reflet des pratiques sociales. Celles-ci, en fonction du point de vue recherché, peuvent servir à une analyse du discours des médias, mais ce support médiatique peut aussi être le miroir de ces activités, qu'elles soient politiques, agricoles médicales ou scolaires. De plus, et comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, l'institution publique que représente l'École a de grandes chances d'être perçue comme telle par les journalistes qui sauront, grâce à leur expérience de la profession, exposer l'École dans ses formes concrètes.

Afin de montrer comment le discours de presse est susceptible de porter de manière imbriquée les activités qui participent à construire la réalité sociale et scolaire, nous avons choisi comme illustration l'exemple de la modification de la loi Neuwirth. Présenté sur plusieurs années, cet exemple va offrir au lecteur un aperçu concret portant sur l'intérêt d'analyser l'École à partir du discours des journaux. Car cet exemple possède un trait particulier ; il s'inscrit à la fois dans les structures institutionnelles scolaires, possède des répercussions importantes dans les pratiques professionnelles et renvoie au système légal déterminé par le choix de notre société. Trois grands domaines d'activités qui participent à nourrir cette polémique soulevée par une opposition à la circulaire du 6 janvier 2000 autorisant les infirmières scolaires à distribuer le contraceptif Norlevo (pilule abortive) aux jeunes adolescentes qui en feraient la demande. Cette circulaire a dû, par la suite, être retirée parce qu'elle entraînait en contradiction avec la loi Neuwirth qui règlemente la distribution de contraceptifs hormonaux. Nous présentons cet exemple afin de montrer combien un événement qui semble être éloigné du système scolaire possède des articulations qui participent au contraire à sa construction. Cet exemple va aussi nous permettre de mieux comprendre tout l'intérêt de l'analyse de contenu sur l'école dans les médias d'actualité.

Introduites dans le cadre d'un réaménagement concernant une autre loi, les modalités de la distribution de la pilule abortive a mobilisé l'administration centrale de l'État (le Conseil d'État) afin de permettre à l'ensemble du système (École-Société) de retrouver une cohérence. En effet, la Circulaire du ministre délégué de l'époque entraînait en contradiction avec la loi Neuwirth. Celle-ci porte les dispositions légales concernant la distribution des contraceptifs. Cette intervention a permis de modifier la Loi et elle a impliqué aussi son retrait suivi par une nouvelle circulaire concernant les conduites possibles des infirmières scolaires. Cet acte professionnel autorisé aux infirmières scolaires, qui, au premier abord, semble minime, a entraîné un ensemble de procédures institutionnelles relevant non seulement du Ministère de l'Éducation Nationale, du Conseil des ministres et du Président de la République, mais aussi des députés et des sénateurs. Or, ce processus est parfaitement détaillé dans les articles des journaux.

(Titre : *L'allongement du délai de l'IVG doit permettre de résoudre des cas douloureux.* *Le Monde*, jeudi 5 octobre 2000, p.10)

[...] *En ce qui concerne la contraception, les mineures se voient reconnaître un droit d'accès aux contraceptifs hormonaux sans autorisation parentale. Norlevo. **Une proposition de loi visant à rétablir la distribution de la pilule du lendemain dans les collèges et les lycées doit être examinée jeudi 5 octobre à l'Assemblée nationale.** En janvier, Ségolène Royal, alors ministre déléguée à l'enseignement scolaire, **avait publié une circulaire autorisant les infirmières scolaires à délivrer le Norlevo aux mineures.** Depuis juin 1999, cette pilule était en vente libre en pharmacie. Saisi par plusieurs associations anti-avortement, « **le Conseil d'État annulait, le 30 juin, cette circulaire, jugeant qu'elle contrevient à la loi Neuwirth de 1967** » qui impose que les contraceptifs hormonaux soient délivrés en pharmacie sur prescription médicale ".*

La polémique entraîne de nombreux articles et reportages dans lesquels le lecteur peut lire les opinions et les interrogations d'une partie de la communauté scolaire, infirmières et professionnels de la santé, parents d'élèves ou encore celles des adolescents concernés. Lilie Chouliaraki et Norman Fairclough (1999), déjà cités, ont souligné le réseau dans lequel chaque pratique individuelle est intégrée permettant ainsi d'analyser les interactions (conteneurs d'éléments internalisés), réseaux transformant ces pratiques individuelles en comportements collectifs.¹⁹⁵

Les textes officiels représentent des références qui permettent aux professionnels d'agir en contexte en ajustant leurs actions à l'ensemble de ce qui est admis dans l'institution. Les articles des journaux, parce qu'ils s'adressent à un lecteur inconnu, doivent comporter tout un ensemble d'indices afin de permettre au texte de livrer le plus d'éléments d'information concernant « l'expérience collective¹⁹⁶ ». L'événement relaté dans cet exemple a représenté une occasion pour les médias de publier un ensemble d'articles sur ce thème, compte-rendu de la procédure légale et des opinions diverses des acteurs concernés. Divers points de vue ont ainsi été abordés, comme, par exemple une série d'entretiens avec les infirmières scolaires (*Le Monde* du 6 juillet 2000, page 9) ou l'annonce d'une nouvelle campagne de

¹⁹⁵ Chouliaraki & Norman Fairclough. (ibid: 25) « Each practices is located within a network of practices witch determine « from the outside» its internal properties. The concept (internalisation, articulation) we have drawn upon above for the "internal" analysis of practices and their individual moments can be extended to analysing relations between practices. Practices are shifting articulated together constitute networks of witch they themselves become moments in way witch transform them. Here articulation refers to the relationship of soulignent : "overdetermination" (cf. Althusser and relation of power, in sense of domination) [...] The individual and collective identities of subjects are partly constituted by the way their represent themselves and are represented by others (Jenkins 1996).»

¹⁹⁶ Brin, Colette., Charron, Jean., de Bonville, Jean .(2004). *Nature et transformation du journalisme: théorie et recherches empiriques*, Québec : Presses Université Laval, p. 161).

«[...] Le contenu du journal résulte d'une typification de l'expérience collective d'une société par laquelle une communauté de scripteurs et de lecteurs résume et organise de manière plus ou moins systématique, à partir de leur caractéristique essentielle ou les plus saillantes, les différents objets de perception et de connaissance. »

contraception à l'École (*Le Monde* du 2 octobre page 13), sans compter le nombre des articles portant sur les procédures concernant la modification de la loi pour ne citer que les articles parus dans *Le Monde*. En effet, à partir d'une recherche bibliographique effectuée dans une base de données spécialisée sur les titres des quotidiens *La Croix*, *Libération* et *Le Figaro*, 81 titres ont été dénombrés, articles parus durant l'année 2000 sur le même sujet. Enfin, le sujet qui étant considéré comme un événement d'intérêt public, il réapparaît en 2001, à la suite d'un rapport rendu par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). L'intérêt de ce court extrait est de remarquer que les détails donnés au lecteur par le texte lui permettent de « resituer » instantanément l'événement pour un lecteur qui aurait suivi la polémique comme il apporte au novice un moyen de mesurer l'ensemble des implications possibles concernant le sujet.

(Titre : En deux ans, environ 800 000 femmes ont eu recours à la " pilule du lendemain", *Le Monde* 2001, mercredi, 11 juillet, p. 8)

*« Afin d'apporter une réponse aux 10 000 grossesses non désirées enregistrées chaque année chez les adolescentes, le **Parlement a autorisé, en novembre 2000, la distribution de la pilule du lendemain par les infirmières scolaires dans les collèges et les lycées " en cas d'extrême urgence "**. Cette mesure, prise à l'initiative de Ségolène Royal, alors ministre déléguée à l'enseignement scolaire, avait suscité un tollé de la part des associations de défense de la famille et avait obligé le gouvernement à réviser la loi de 1967 sur la contraception après l'annulation, par le Conseil d'État, de la circulaire ministérielle du 6 janvier 2000. Un premier bilan, réalisé sur six mois, a fait état de 7 074 demandes de Norlevo auprès des infirmières scolaires et de 1 618 délivrances effectives. Pour les établissements scolaires, le NorLevo s'inscrit dans un dispositif d'éducation à la sexualité et " a permis de renforcer le partenariat avec les centres de planification familiale ", explique-t-on au ministère de l'Éducation nationale. »*

Les représentations de l'École dans les journaux d'actualité ont certes leurs limites, mais ils offrent aussi de nombreux avantages. La complexité de l'École y est présentée sous plusieurs facettes, même si ces représentations sont typifiées dans le discours des journaux, comme le soulignent les spécialistes cités dans la page précédente. Or, cet aspect présente aussi un atout majeur pour notre recherche. En effet, si le discours des journaux propose aux lecteurs le « caractère saillant » de l'École, il offre alors au chercheur un moyen de repérer certains fragments de discours qui décrivent les régularités dans la pratique des acteurs et avec l'institution, intérêts soulevés par les chercheurs Chouliaraki et Fairclough. Par exemple dans l'extrait suivant, on peut lire :

(Titre : Lancement de la première campagne sur la contraception depuis vingt ans, *Le Monde* du Mercredi 12 janvier 2000, p. 8,)

*« [...] Ce qu'elles [les jeunes lycéennes] savent de la contraception, elles l'ont appris **grâce à une professeure d'histoire, qui, l'an dernier, les a emmenées à une demi-journée d'information sur le sida, où elles ont pu poser d'autres questions**; grâce aussi aux*

magazines féminins, à l'infirmière scolaire, ou aux plaquettes d'information des salles d'attente. [...]».

Le lecteur ne retrouve pas le professeur d'histoire dans sa classe ni dans son rôle d'enseignant ; il apprend dans cet ensemble de propositions que certains professeurs organisent des sorties scolaires « *d'une demi-journée* » durant laquelle « *elles [les élèves] ont pu poser d'autres questions* ». Il existe donc des sorties scolaires sur des thèmes particuliers; dans ce cas, cette sortie scolaire concerne les lycéens; ces sorties sont encadrées par certains professeurs; enfin, le programme scolaire offre aux élèves une éducation à la santé, ensemble de situations durant lesquelles les élèves reçoivent des informations sur la prévention et peuvent poser des questions. Cet extrait permet d'approcher les programmes prévus par le système scolaire ainsi que quelques traces de ce programme appliqué dans le temps de l'École. D'autres extraits¹⁹⁷, dans d'autres articles, vont préciser les nouvelles procédures qui règlementent l'École (administration de la vie scolaire, textes, règlements, contenus des programmes, etc.). Parce que le discours de la presse est organisé autour du principe de la nouveauté, il permet de repérer ces nouvelles procédures rappelant aux lecteurs la manière dont les acteurs interagissent avec leur milieu.

Autrement dit, les *traces* des pratiques professionnelles sont présentes dans le discours des journaux, car ce dernier ne peut séparer certains éléments internes au système de la réalité scolaire de sa présentation. Or, cette représentation de la vie scolaire va parfois jusqu'à offrir au lecteur des éléments d'information sur les outils pédagogiques utilisés durant une séance d'enseignement, comme dans l'exemple ci-dessous où l'on peut voir décrit l'utilisation du « *tableau à trois colonnes* » permettant le classement de certains termes par domaines, les représentations du problème par les élèves, l'exercice étant proposé par l'intervenante scolaire responsable de la séance d'information sur la contraception, l'ensemble parfaitement détaillé par le journaliste qui nomme jusqu'au prénom des lycéens.

(Titre : Une question qui suscite toujours un silence interminable et quelques sourires chez les élèves de troisième, Le Monde, 12 janvier 2000, p. 09)

« Claudine invite les élèves à classer ces termes dans un tableau à trois colonnes : biologique, psychoaffectif, social. Pour la plupart des jeunes, le mot contraception concerne les trois rubriques. » Ça va dans social parce que cela concerne tout le monde », considère Fabrice. " C'est psychoaffectif parce que c'est une décision qui se prend à deux ", estime Patricia. Et l'infirmière ajoute : " C'est biologique parce que cela agit sur le corps ". Quant au mot plaisir, Bénédicte l'inscrit dans l'affectif, mais aussi dans le biologique, " parce que c'est naturel ", dit-elle. Garçons et filles n'ont pas toujours les mêmes réponses. Ainsi, le mot viol est inscrit dans le social par Hervé, mais dans l'affectif par Sabrina ».

¹⁹⁷ Titre : Députés et sénateurs s'entendent sur la gratuité de la " pilule du lendemain ", Le Monde, mercredi 22 novembre 2000, p. 7

« La proposition de loi précise que ce contraceptif d'urgence peut être délivré sans ordonnance aux mineures et aux majeures " désirant garder le secret ", notamment par les infirmières scolaires. Celles-ci ne seront pas tenues d'en informer le médecin de l'établissement. Cette délivrance ne peut se faire qu' " à titre exceptionnel " et elle est encadrée par le protocole national de soins élaboré par le ministère de l'éducation, dont certains éléments sont intégrés dans la loi, en particulier le suivi des jeunes filles par les infirmières. »

Ainsi, les structures internes du système et internalisées chez les acteurs (pour permettre une adéquation de leurs pratiques et un ajustement au contexte) forment aussi des traces dans le discours médiatique. Nous citerons à nouveau Lilie Chouliaraki et Norman Fairclough (1999 : 25) pour qui ces représentations permettent de développer un haut niveau de réflexivité chez les acteurs et qui font aussi référence aux théories de Bourdieu et de Giddens, soulignant que ces interactions permettent aux observateurs de comprendre le sens qu'elles supportent en contexte ainsi que de constituer des ressources avec l'inclusion de nombreuses pratiques via le langage à des degrés divers¹⁹⁸.

De ce fait, cette recherche, menée à partir du discours de presse, permettrait de trouver des traces des pratiques scolaires ainsi que des éléments faisant appel à leurs structures institutionnelles. Elle apporterait aussi des éléments de connaissance à partir des pratiques exposées dans le cadre scolaire sur les pratiques sociales qui permettent l'application de celles-ci, mais qui sont apprises et définies en dehors de ces pratiques typiquement scolaires, rejoignant ici la dimension société et école. Enfin, comme il était pressenti au départ, une analyse du discours médiatique permettra d'appréhender le système dans sa globalité puisque la représentation de l'École dans la presse apporte aussi le point de vue des agents sociaux sur l'institution. En conséquence, les points de tension, les attentes et les enjeux y seront décrits.

Enfin, si l'agenda des médias est susceptible d'influencer les priorités à accorder aux décisions politiques¹⁹⁹, le discours proposé dans la presse et repris par l'ensemble des médias apporte à ces informations un statut particulier. L'intervention des individus, qu'ils soient des acteurs scolaires ou des agents sociaux, si elles sont cadrées par les journalistes qui cherchent à produire un effet, la presse accorde à ces paroles transcrites une audition particulière. En effet, Claude Chabrol (2005 :166) souligne que « La production du discours médiatique partage de nombreuses déterminations avec celle des discours sociaux plus prestigieux : Politique, Syndicat, Historique, Scientifique, Littéraire, Esthétique,

¹⁹⁸ « Practice also include a reflexive element (Bourdieu 1977, 1990; Giddens 1991, 1993; Mouzelis 1990): people constantly generate representations of what they do (p26) as part what they do. This suggest that there is no simple opposition between practice and theory but rather a close and practical relation between them, because people's reflexive representations of what they do are sense already theory (proto theories Collier 1994) of their practices, which are normal part of their practices. This applies also linguistic aspect of practices: they too are reflexively theorized. In modern and especially late modern society, this aspect of practice reflexively becomes increasingly [...] There are two other important aspects of reflexivity: first reflexivity is caught up social struggle. Reflexivity apply knowledge about a practice are positioned knowledge, knowledge generate from a particular positions within a practice or outside it (within theoretical practices) and they both resources for and stakes in struggle. “

¹⁹⁹ Maxwell McCombs. (2005, c2004). *Setting the agenda : the mass media and public opinion*. Cambridge, UK : Polity ; Malden, MA : Blackwell Pub. p. 37 , *The Agenda-Setting Role of the Mass Media in the Shaping of Public Opinion* «The power of the news media to set a nation's agenda, to focus public attention on a few key public issues, is an immense and well-documented influence. Not only do people acquire factual information about public affairs from the news media, readers and viewers also learn how much importance to attach to a topic on the basis of the emphasis placed on it in the news. Newspapers provide a host of cues about the salience of the topics in the daily news – lead story on page one, other front page display, large headlines, etc. »

Religieux, Educatif, qui sont crédités, eux, a priori, d'une autorité ou d'une légitimité officielle qui fait souvent défaut aux médias qui pourtant les relayent de plus en plus...[...]. Si le discours des médias relaye les opinions, il offre aussi au chercheur la possibilité de les relever, formes d'attentes que nous avons définies dans la recherche par le concept de *Mandat*. Si l'on s'en tient à l'exemple précédent (Loi Neurwith), l'article paru dans *Le Monde* 2000 propose, comme nous l'avons déjà souligné, cinq témoignages d'infirmières scolaires. Cet article apporte un aperçu de leurs expériences professionnelles et de leurs opinions, témoignages recueillis dans cinq lieux géographiques différents. Dans l'exemple ci-dessous, les fragments du discours qui sont mis en gras apportent à la fois une opinion (*le problème n'est pas...*), une expérience susceptible d'être partagée par les autres professionnels (*Il m'est arrivé avant le protocole Royal de...*) et enfin une affirmation, qui prend des allures de vérité générale avec l'emploi du pronom indéfini « on » (*Si on ne les aides pas, ...*).

(Titre : Une loi pour la pilule du lendemain, *Le Monde*, lundi, 3 juillet 2000, p. 9)

*« Béatrice Gaultier, lycée Châteaubriand de Rennes (1 500 élèves). " Dans certains établissements, où les infirmières ne font que passer ponctuellement, **le problème n'est pas le NorLevo (que je n'ai pas encore donné), mais notre absence ! La pilule du lendemain facilite beaucoup l'accompagnement psychologique des jeunes. Il n'était pas rare de voir les élèves venir à un mois de grossesse parce qu'elles n'avaient pas osé en parler avant ! Il m'est arrivé avant le protocole Royal de donner la pilule du lendemain. Jamais une élève n'est venue pour m'en redemander. On ne peut nier la sexualité des adolescentes. Si on ne les aide pas, elles ont recours à l'avortement.** " »*

L'ensemble de ces observations confirme notre idée première de réaliser une recherche dans la presse d'information quotidienne. En effet, bien que d'autres formes de discours, produits dans l'École, comme, par exemple, les cahiers journaux d'enseignants, contiennent de nombreuses des traces directement issues du fonctionnement quotidien, analyser ces discours permettrait d'observer la vie scolaire seulement dans la classe et seraient limité à l'interne. Ce choix s'appuie sur le fait que tous les discours manifestent un cadre culturel normé et médiatisé (Paveau 2006) et que ce discours est organisé dans des structures instituées et socialement organisées par un ensemble de règles et de ressources (Giddens, 1987; Archer, 1998) pour être intériorisées par les acteurs. Dans ces conditions, le choix du corpus de presse devient cohérent avec nos hypothèses.

Enfin, plus facile à archiver que d'autres supports médiatiques, le discours des journaux permet d'observer l'École sous plusieurs angles. Comme les exemples précédents l'ont montré, les structures institutionnelles de l'École sont représentées par les informations sur les politiques scolaires ; les fonctionnements avec leurs lots de difficultés auxquelles se confrontent les acteurs dans leur quotidien se lisent dans les faits divers ou relatés dans les mouvements sociaux. Enfin, ces derniers renvoient aux agents des éléments de réflexion

qui exposent à nouveau d'autres points de vue sur le fonctionnement institutionnel, etc. Parfois, la vie scolaire quotidienne est exposée dans les reportages menés dans certains établissements et ce, jusque dans les classes.

Le discours médiatique est ici, et d'emblée, considéré comme un discours faisant partie de la réalité sociale, non pas parce qu'il représente le réel dans tous ses aspects, ni parce qu'il se manifeste à travers un ensemble de règles permettant de rendre la pensée ou l'observation du scripteur accessible, mais plutôt, parce que ce discours public propose une vision de la réalité qui est amenée à être partagée par un grand nombre d'agents sociaux (directement et indirectement). Ces « lieux communs » participent ainsi à la construction d'une forme de réel, non seulement par les représentations qui y sont partagées, mais aussi parce que celles-ci participent de ce fait à la réalité sociale. Sans entrer dans les détails théoriques ou méthodologiques qui font du média d'information un objet privilégié d'étude, il est certain que l'École, en tant qu'institution publique est représentée dans les médias et que le discours qui s'y rattache constitue une réalité scolaire, tout en n'en représentant qu'une fraction.

Cependant, cette fraction de la réalité est bien celle qui nous intéresse étant donné les sujets qui sont présentés dans les journaux (Hallin, D. 1986, cité dans Charron, J. ; de Bonville, J., Brin, C. (2004 : 169). Parce que la presse d'information propose presque quotidiennement à ses lecteurs des articles concernant la vie institutionnelle, les événements relatés dans la presse d'information quotidienne sur le thème de l'École apportent une connaissance des programmes d'enseignement qui sont en cours d'évaluation ou sur le point d'être mis en place; la connaissance de certains règlements administratifs; les intentions des responsables politiques qui entraînent souvent des réactions immédiates; et enfin, des reportages pris sur le terrain qui permettent aux lecteurs de pénétrer parfois jusque dans les classes pour suivre les réactions des professeurs ou de leurs élèves durant une séance d'enseignement. La pratique des acteurs de l'École, du point de vue de sa forme organisée et régulée tout comme la connaissance des programmes d'enseignement administratifs et jusqu'aux attentes des individus (acteurs scolaires ou agents sociaux) est donnée à lire, à comprendre, à observer dans les médias d'actualité.

Dans ces conditions, les fragments de discours qui sont trouvés dans les journaux ne nous intéressent que parce qu'ils sont les traces de ces situations ou de ces actions humaines, spécifiques au monde scolaire, en tant qu'ils constituent des représentations de l'École. Bien que celles-ci se construisent à partir d'une contribution individuelle ou médiatisée de l'activité journalistique, ces extraits de discours n'en sont pas moins des représentations concrètes d'une partie de la réalité du monde scolaire. Comme le souligne Jean Pierre Bronckart (1993 ; 58) « *la perception mentale [...] est déterminée par la description de ce qui advient ou est advenu, [...]. Lorsque ce type de perception et de description s'inscrit*

dans une énonciation informative, il sert à faire voir ou imaginer (à travers une reconstitution) ce qui se passe ou s'est passé, en focalisant l'attention soit sur le processus même de l'action (un accident, un bombardement, la signature d'un acte de paix) ou d'une déclaration (conférence de presse, discours officiel, extrait d'interview), soit sur l'identification des acteurs impliqués dans celle-ci (l'agent, les victimes ou bénéficiaires, les alliés ou opposants), soit sur les circonstances matérielles (dans l'espace ou dans le temps) [...]. Le texte est donc le correspondant d'une action langagière, ou « action au second degré » elle-même dépendante d'une action humaine première. [...] En nous inspirant de la notion d'« agir communicationnel » proposée par Habermas (1987), nous considérons d'abord que le statut le plus fondamental des productions verbales (ou des textes) est de constituer une activité permettant d'assurer entre les interactans une entente sur ce que sont les situations d'actions auxquelles ils participent. ».

Centrée sur la recherche des représentations de ces comportements de la vie scolaire et celles des représentations institutionnelles, la méthode de l'analyse de contenu correspond, en ce qui nous concerne un outil d'observation et d'analyse qui permet de suivre, dans la presse quotidienne, les transformations de l'École. De plus, si le quotidien devient visible, le discours de presse analysé par l'analyse de contenu n'omet pas les régularités qui participent à donner aux lecteurs les éléments de la pérennité de l'École. Ces représentations déjà stabilisées dans le temps et sur lesquelles le journaliste va prendre appui lui permettront d'exposer les nouvelles représentations aux lecteurs. Outre les renvois fréquents qui rappellent les origines des événements ou les procédures de mise en forme des lois, ce sont aussi des représentations de la vie scolaire qui sont apportées dans les quotidiens parce qu'elles décrivent tout simplement l'École telle qu'elle se vit. Nous présentons ainsi un dernier exemple concernant les effets agrégés dans la vie scolaire en collège, écourtée par les épreuves du Baccalauréat :

(Titre : L'organisation de l'examen tronque le troisième trimestre de nombreux lycéens, Le Monde, 14 juin 2000, p. 11)

" SCANDALEUX ", " aberrant ", " indigne du service public " : l'exaspération est de saison, aussi immuable que le bac, qui est en grande partie responsable de l'amputation affectant chaque année le troisième trimestre. La plupart des 500 000 élèves de seconde des lycées généraux et technologiques vont perdre deux, trois, voire quatre semaines de cours, soit environ 10 % des trente-six semaines de classe inscrites dans la loi. Ce scandale des heures perdues, évalué à 1,3 milliard de francs par la Cour des comptes en 1994, dénoncé d'un bout à l'autre du système éducatif, est pourtant vécu comme une fatalité. Il faut organiser l'examen du Bac pour ne pas tronquer le troisième trimestre des autres élèves du lycée. Y remédier signifierait, il est vrai, s'attaquer à plusieurs dysfonctionnements. [...] L'organisation du bac, d'abord : la transformation de 3 000 lycées (sur 3 500) en centres d'examen met les élèves physiquement à la rue. Tout au

moins le temps des épreuves écrites. Durant cette période, leurs enseignants, réquisitionnés pour surveiller les salles, ne peuvent de toute façon pas les prendre en charge.»

Sans rentrer dans une description détaillée de tous les indices sur le fonctionnement régulier de l'École insérés dans le discours, nous retrouvons à nouveau les structures institutionnelles concernant cette fois les effets de la forme sélective de l'institution ainsi que des éléments statistiques marquant l'état actuel des lycées généraux comme des lycées professionnels, ensemble de traces insérées aux côtés d'opinions diverses. Autrement dit, nous avons des traces de l'organigramme du système avec les filières ainsi que celles de l'organisme administratif qui est entièrement dédié à l'évaluation, structures internes du système scolaire permettant à l'École de conserver une cohérence avec la société et d'atteindre ses objectifs. Cette représentation très pragmatique des effets agrégés concernant l'arrêt des cours lors de la période d'examen souligne des dysfonctionnements installés dans le système scolaire; la fonction d'évaluation rentrant dans ce cas précis en opposition avec la fonction d'instruction et d'éducation ; l'ensemble des faits soulignant les objectifs reliés à la fonction de transmission attribuée par la société à l'institution.

Enfin, si la dimension donnée à l'institution scolaire et la vie de ses acteurs soumis à l'épreuve du temps sont marquées par des faits saillants qui émergent de certaines transformations ou des effets agrégés indépendants de la structure, on trouve aussi dans la presse d'information certains éléments de la structure scolaire. Ces structures auxquelles répondent les pratiques des acteurs sont conservées par les professionnels comme des acquis dans le temps. Ces représentations dans le discours de presse participent à créer une image de la vie scolaire, décrite au quotidien par les médias d'information et reconnue aussi par la collectivité sociale. C'est la représentation de cette École « type » que le lecteur (re) découvre alors : l'école qui transmet des connaissances à travers des apprentissages, ou encore les formes architecturales typiques de ses locaux, des professions qui y œuvrent, des cartables sur le dos des élèves, la cantine, etc.

La construction du sens, même si elle est propre à chaque individu, repose ici sur des éléments communs et partagés par tous, ces éléments étant caractéristiques de ce qui fait et de ce que produit l'École française. Comme le soulignent Annette Burguet et Frédérique Girard (dans Marchand, 2004 : 243), « La plupart des récits journalistiques sont souvent incomplets et elliptiques, et ne peuvent être compris à l'aide des seules informations qu'ils contiennent. Contrairement aux contes, les récits journalistiques rapportent des faits vrais ou présentés de façon véridique. On peut alors penser que les connaissances générales et contextuelles jouent un rôle dans l'élaboration des représentations des informations présentées dans les récits. [...] Rappelant la théorie du given new contact (Haviland & Clark, 1974), Ghiglione (1989) affirmait que toute compréhension du discours

journalistique serait impossible sans savoirs antérieurs ou encore « sans savoirs partagés ». Van Dijk et Kintsch, (1983, 1997) ont montré que la structure du récit journalistique, et en particulier de l'éditorial, est généralement beaucoup plus complexe que celle du récit standard, car l'auteur y fait référence à des informations déjà connues du lecteur ». Tous ces indices laissent penser que le discours médiatique permet de co-construire les représentations de l'École, celles-ci étant basées sur des faits réels, et qu'il est donc possible de retrouver les traces et des indices concernant ce système dans le discours.

Ayant ainsi pris la mesure d'une recherche qualitative dans la presse quotidienne, nous sommes en mesure d'exposer notre méthode. Nous sommes à présent au stade où nous devons choisir le titre du média et déterminer les variables qui nous sembleront efficaces pour répondre aux objectifs fixés par notre recherche. Comme nous l'avons signalé en introduction, nous nous permettrons d'insérer des résultats de l'analyse de contenu durant cette présentation des catégories pour donner au lecteur les moyens de mieux définir la pertinence de ces outils.

2.1.2. Choix du corpus

Nous justifierons le choix de notre corpus à partir d'exemples. Ainsi, nous commencerons par observer la manière dont les titres de quotidiens mettent l'événement scolaire « en texte » de façon à nous permettre de choisir un titre pour constituer notre corpus. Par la suite, nous avons choisi de suivre un événement particulier qui nous semblait représentatif sur plusieurs années et dans plusieurs journaux afin d'appuyer notre choix par des exemples concrets.

À ce stade, il faut encore rappeler que le travail de recherche ne doit pas se confondre avec une analyse de discours. Si l'analyse de discours était envisagée, la recherche s'appliquerait à développer une problématique propre aux journaux, la presse étant considérée alors non pas comme un outil de données, mais comme un système à étudier. La recherche aurait de ce fait, un axe totalement différent et l'analyse de discours s'imposerait d'elle-même. Or, le travail effectué ici a pour objectif de mettre en relief des éléments contenus dans le discours qui représentent des indices que nous tenons pour pertinents, car représentatifs de comportements scolaires ou de la structure de l'institution ou des attentes. Ces fragments de discours, qui ont pour origine celui des quotidiens d'actualité, sont repérés et analysés, car ils expriment une activité typiquement scolaire. De ce fait, le sens qui est exploité dans ces segments de discours n'est pas impliqué dans la modalité discursive du texte, mais il est inhérent à une partie de la réalité scolaire. Cela signifie que le sens que nous recherchons à mettre en évidence relève du contenu référentiel mobilisé. Par conséquent, le choix du

mode de cette représentation et le degré d'implication des paramètres de productions que sont le journaliste ou le média ne nous intéressent pas au premier plan.

L'analyse de ce discours médiatique n'ayant de valeur que parce qu'il permet d'accéder à diverses représentations de l'École, le choix de la méthode doit permettre d'approcher la réalité scolaire non pas pour analyser le discours, mais pour en analyser son contenu. Dans ces conditions, la variable « journaliste » n'est présente dans l'analyse qu'en tant que variable, uniquement parce que cela permet au chercheur de mettre l'acteur « journaliste » à distance. En effet, l'ensemble du travail de recherche se tisse autour de macro propositions extraites des articles de journaux et qui renvoient à des réalités très concrètes du monde de l'éducation. L'ensemble du texte est travaillé du point de vue de son aspect sémantique, mais il ne s'agit pas ici de l'aspect du sens apporté par la forme du texte, ou encore, du point de vue de la modalité comme le ferait une analyse de discours. Le sens qui est recherché dans ce travail s'organise en fonction des représentations de l'École que le journaliste va chercher à traduire dans l'article et, de ce fait, il est laissé à la portée du lecteur. Il va de soi que, pour être transmises de cette façon, ces représentations doivent être partagées et communes. L'objectif de l'analyse de contenu étant ainsi de repérer, dans les fragments de discours, les éléments qui permettent à tous scripteurs ou lecteurs, de partager la représentation de « l'objet École » jusqu'à en saisir certains aspects présentés dans le discours comme une expérience individuelle.

Relever des traces implique de se pourvoir d'un corpus d'étude conséquent. En effet, les sujets sur le thème de l'École même s'ils paraissent quotidiennement ne proposent pas au lecteur une vision globale de l'École. Cette « réalité scolaire » est ainsi perçue par petites touches qui ne sont absolument pas organisées, mais qui vont et viennent au gré de l'événement et en fonction de l'importance de la polémique soulevée. Le corpus de travail se devait d'être suffisamment important pour permettre un réel apport de données et que celles-ci soient exploitables sans pour autant être gigantesques.

Plusieurs titres de quotidiens pouvaient constituer le corpus de recherche. Certains titres étant publiés sur l'ensemble du territoire national, d'autres ne paraissant que localement. Cette diversité était au départ extrêmement prometteur. En effet, pour en avoir parcouru certains, les articles dans la presse d'actualité nationale et dans la presse régionale n'apportent pas la même représentation de l'École. Par exemple, la vie scolaire dans les petites municipalités est absente de la presse nationale. Par contre, les articles qui concernent les politiques scolaires, même si les quotidiens régionaux en reprennent les grandes lignes, ont plus de chance d'être détaillés dans les quotidiens nationaux. Enfin, certains quotidiens ayant une orientation politique ou idéologique plus ou moins forte, il était important de tenir compte de cette variable. Choisir comme corpus les articles parus sur l'École dans *La Croix*, *L'Humanité* ou *Le Figaro* apporterait forcément des différences qui devaient être prises en compte dans la recherche. C'est pourquoi nous avons cherché

un sujet engageant de fortes polémiques pour faire notre choix. Si, par exemple, nous choisissons un sujet comme le port du voile islamique à l'École (sujet placé à la Une, dès le début janvier 2000), il est intéressant d'observer les quelques données suivantes :

L'Humanité ne publie qu'un seul article sur le sujet dans la chronique « l'Essentiel du jour », mercredi, 5 janvier 2000, p. 3. Les 304 mots présentent au lecteur pêle-mêle la situation scolaire après la tempête de décembre 1999, des nouvelles du naufrage de l'Erika et une phrase sur le sujet qui nous intéresse, dernière ligne de l'article :

« [...] Gard. Les enseignants du collège Léo-Larguier de La Grande-Combe ont refusé de reprendre les cours pour protester contre l'admission en classe de deux sœurs refusant d'enlever le foulard islamique ».

Le Figaro publie deux articles sur le sujet. Le premier le mercredi, 5 janvier 2000, p. 8, 304 mots article du journaliste Claude Belmont : « LAÏCITÉ Après les professeurs, les parents s'opposent au fichu islamique dans un collège du Gard, Grève tournante contre le foulard » et le mardi 11 janvier 2000, p. 8, 231 mots, texte de l'AFP : « FOULARD ISLAMIQUE, Gard : le bras de fer continu ».

Le premier article est écrit par un journaliste. Il dresse rapidement le portrait de la situation et fait intervenir plusieurs acteurs : un professeur de mathématiques, un professeur en grève, le responsable de l'association des parents d'élèves, quelques mots du Recteur de l'époque, le principal Jean Kizsel et la mère des deux sœurs :

[...] « Nous ne protestons pas contre une pratique religieuse que nous respectons, mais contre l'intégrisme à l'école, synonyme d'abaissement de la condition de la femme », argumente Nathalie Huguet-Voyer, professeur de mathématiques, qui se refuse à accueillir Diana avec son foulard.

[...]

« Dans un établissement public, laïc, les convictions religieuses doivent rester à la porte de l'établissement », indique Lydie Ouakli, la présidente de l'association des parents. La réponse par voie de communiqué du rectorat qui pousse à la roue de la réintégration, n'a donc pas satisfait grand monde. « Le port du foulard dans un établissement scolaire n'est pas en soi incompatible avec le principe de laïcité », avance Daniel Bloch, le recteur, qui s'en réfère à la position du Conseil d'État.

[...]

« Durant une année scolaire entière, nous avons tenté de dialoguer avec la famille, sans résultat », déplore le principal. « La situation devient alarmante pour l'avenir des petites qui viennent de perdre plus d'un an de scolarité, alors que le recteur lui-même réclame leur intégration », s'indigne Thérèse Page, la mère des deux fillettes voilées. Pour tenter de trouver une ouverture à une situation bloquée depuis pratiquement deux ans, les enseignants de Léo-Larguier seront reçus par le ministre délégué à l'Enseignement scolaire, Ségolène Royal. En attendant, Romina et Diana restent à l'étude.»

Le deuxième article qui provient de l'AFP ne propose qu'un compte-rendu très concis de la situation avec quelques paroles anonymes provenant du Ministère :

« [...] Il [le Ministère] avait « salué leur volonté de comprendre que l'école doit d'abord accueillir, quitte à ce qu'ensuite elle soit amenée à prononcer des mesures disciplinaires pouvant aller jusqu'à l'exclusion, si les élèves refusent de se conformer à leurs obligations ».

Libération publie deux articles écrits par Catherine Bernard, journaliste correspondant et une brève de 83 mots. *Le mercredi 5 janvier 2000, p.18, 337 mots*

« *Parents et enseignants ferment la classe au fouldard. Deux sœurs sont isolées dans un collège gardois depuis quinze mois* ». Et le même jour à la même page, 83 mots « Ce que dit le Conseil d'État ». Puis, le samedi, 8 janvier 2000, p.18, 537 mots « *Les collégiennes voilées du Gard irritent les musulmans. Les imams condamnent l'attitude des deux sœurs* ».

Dans le premier article, peu d'intervenants, mais une rétrospective détaillée des faits qui durent depuis 1998. Beaucoup de discours rapportés et un rappel du règlement, ce dernier étant appuyé par la brève sur la page voisine « Ce que dit le Conseil d'État » qui rappelle les textes officiels :

« [...] *Le recteur, inquiet par une plainte déposée par la famille, exige désormais la réintégration des deux sœurs au nom du respect de l'obligation scolaire, tout en se référant à la jurisprudence du Conseil d'État (voir ci-contre)* ».

[...] Quand, à la rentrée de 1998, la mère veut inscrire sa seconde fille, Diana, le principal rappelle le règlement intérieur de l'établissement: « Les signes ostentatoires qui constituent en eux-mêmes des éléments de prosélytisme ou de discrimination sont interdits ». La mère renonce dans ces conditions à scolariser ses enfants ».

Le deuxième article (8 janvier) oriente l'ensemble du discours autour du thème de l'intégration. Les dialogues qui sont insérés dans le texte appuient l'idée d'un équilibre fragile entre plusieurs communautés, ce qui est par la suite explicitement énoncé.

« [...] *Depuis cette affaire, on nous regarde différemment. Je découvre que je suis une étrangère* », rapporte une surveillante du collège, Française d'origine algérienne.[...] *Chacun craint que la conversion de cette famille française et l'affichage de son appartenance à l'Association des projets de bienfaisance islamique, confrérie religieuse fondamentaliste affiliée à un imam libanais et soutenue par la Syrie, viennent semer la discorde dans l'harmonie construite au fil des ans entre Français et Maghrébins, lesquels représentent 20% des habitants de la commune* ».

Le mouvement de protestation qui a cours dans le collège est très peu développé.

«[...] *Au même moment, à Paris, une délégation d'enseignants et de parents du collège Léo-Larguier était reçue au cabinet de Ségolène Royal. Et, pour l'énième fois, le ministère a*

demandé que les deux collégiennes soient accueillies en classe, en vertu du respect de l'obligation scolaire. Mais, depuis quinze mois, les défenseurs de la laïcité refusent de céder. Et les musulmans de La Grand-Combe ont les nerfs à vif, excédés par l'attitude de cette fratrie de convertis de fraîche date. [...]»

La Croix publie deux brèves, l'une, de 38 mots, la deuxième de 44 mots, sans titre particulier dans la rubrique société, le mardi 11 janvier 2000, avec le titre « Éducation » p. 10, 38 mots et le jeudi, 13 janvier 2000, p. 7, 44 mots avec le titre « Foulard ».

La première brève présente la grève des enseignants, son origine et sa fin.

«[...] Deux sœurs, Romina et Diana, de nationalité française et dont la mère s'est convertie récemment à l'islam, qui refusent d'enlever le foulard islamique. Les cours doivent reprendre normalement aujourd'hui ».

La deuxième brève apporte des détails sur l'origine du conflit qui n'est manifestement pas tout à fait réglé :

« L'une des deux élèves du collège Léo-Larguier de La Grand-Combe (Gard) qui refusent d'enlever le foulard islamique en classe a été exclue mardi du cours d'éducation physique. Les professeurs avaient admis les deux sœurs en classe « sur injonction » du recteur d'académie, mais ils refusent qu'elles gardent la tête voilée pendant les cours de gymnastique ».

Le Monde publie deux articles écrits par le journaliste, Richard Benguigui puis une dépêche dès le lendemain. Le premier article paraît le samedi, 8 janvier 2000, p. 10, 515 mots « Dans un collège du Gard les cours n'ont pas repris pour une affaire de foulard ». Le second article date du lundi, 10 janvier 2000, p. 9, 79 mots « ÉDUCATION : Les deux élèves du collège Léo-Larguier de La Grand-Combe qui étaient exclues des cours depuis septembre parce qu'elles portent un foulard islamique reprendront les cours à partir de lundi ».

Le premier article présente les faits dans les deux premières lignes et reste, par la suite, centré sur les problèmes et les enjeux que les positions diverses concernant le port du voile islamique entraînent, à la fois dans la communauté musulmane, mais aussi - et surtout - au niveau de tout le système scolaire :

« Au collège Léo-Larguier de La Grand-Combe (Gard) se joue, à fronts renversés, une affaire de foulard islamique, qui a provoqué, depuis mardi 4 janvier, l'arrêt des cours. La démarche de deux sœurs de treize et quatorze ans, qui, depuis quinze mois, refusent d'enlever leurs foulards pour entrer en salle de classe, trouve davantage de compréhension de la part du recteur d'académie que de l'imam de la commune.[...] Elles ont également reçu le soutien de l'imam de la mosquée de La Grand-Combe. " Le foulard, elles peuvent très bien le plier dans un sac et le remettre à la sortie du collège, affirme Amar Benarida. Cette affaire donne une mauvaise image de la communauté " [...] Le quartier réagit mal.

Ils commencent à nous faire mal voir avec cette histoire. On entend dire qu'elles n'ont qu'à rentrer dans leur pays alors qu'elles sont françaises et d'origine française. " Si elles veulent continuer à porter le foulard, elles n'ont qu'à trouver une école coranique ", précise une voisine d'origine maghrébine [...] L'imam l'a interdit de séjour dans sa mosquée et le principal du collège, Jean Kiszal, a engagé contre lui une procédure judiciaire pour mise en danger moral de ses deux demi-sœurs [le demi-frère aîné à l'origine de la conversion des deux sœurs]. Ce dernier a été débouté, mais reste persuadé du bien-fondé de sa démarche, qui a été imitée, avec le même résultat, par l'inspecteur d'académie. " Notre objectif, dit-il, a toujours été d'abord de protéger les deux jeunes filles ". [...] C'est la raison pour laquelle aucune décision d'exclusion n'a jamais été prise. Mais cette mesure est aujourd'hui réclamée par les représentants des enseignants et parents d'élèves, qui devaient être reçus, vendredi 7 janvier, au Ministère de l'Éducation Nationale. Ils craignent que l'accueil en classe des deux sœurs avec leurs foulards ne donne des idées dans un collège où près de la moitié des 400 élèves sont d'origine turque ou maghrébine et que cela finisse par compromettre une intégration qui, jusqu'ici, était plutôt réussie. »

La brève publiée le lendemain indique la reprise des cours à la suite de la rencontre avec la délégation des parents d'élèves et le Ministère.

Cette revue de presse autour d'un événement localisé, mais ayant des implications importantes dans le système scolaire amène plusieurs réflexions. La première est que tous les titres ne contiennent pas la même information soit par la brièveté qu'ils apportent à l'événement (comme dans *L'Humanité*), soit par l'orientation (ou cadrage) apportée par le journaliste (comme dans l'article du 8 janvier paru dans *Libération*). Bien qu'une analyse de contenu sur plusieurs titres eu été très intéressante, le nombre d'articles parus sur le thème de l'École dans la presse quotidienne était beaucoup trop important. Le relevé des articles parus sur le thème de l'École durant le mois de janvier 2000 dans les quotidiens *La Croix* et *Libération* a eu comme effet d'orienter notre choix sur un seul titre. La quantité d'articles relevés dans plusieurs titres de quotidiens aurait eu pour effet de restreindre l'analyse des données à une analyse quantitative globale qui aurait finalement abouti à une « revue de presse » ce que nous cherchions à éviter absolument.

Comme la suite de ce travail va le montrer, l'analyse qui consistait à relever des données à même le texte de l'article permettait d'approcher l'objet de recherche avec beaucoup plus de précisions. Orientant la collecte de données sur une base qualitative, cette décision impliquait de travailler sur un corpus plus restreint. Le quotidien *Le Monde* est alors devenu l'unique titre retenu. La principale raison de ce choix concerne la manière dont l'information sur l'École y est présentée. Comme l'exemple le montre, les deux articles qui ont paru sur cet événement dans *Le Monde* apportent au lecteur la totalité des informations pertinentes pour ce travail, c'est-à-dire des informations concernant la place de la laïcité dans le système, la réaction des acteurs (l'origine de la grève des enseignants, le proviseur, jusqu'à l'Académie et au MEN) ; le rappel du règlement du Conseil d'État ainsi que celle

de la Loi sur l'obligation scolaire, autrement dite, les liens entre système scolaire et société ; les réactions des agents directement visés (communauté religieuse de La Grand Combe) et la procédure utilisée par la mère des deux jeunes filles (dépôt de la plainte) et qui présente au lecteur une instance dont le pouvoir est supérieur à celui de l'institution scolaire. L'enchaînement des faits qui sont présentés dans l'article permet au lecteur de se faire une bonne idée générale de ce qui a pu se produire, les points de vue divers y sont présentés, mais, surtout, tout le discours reste centré autour de l'École, des valeurs laïques et des réactions des acteurs scolaires à la suite de ces comportements hors norme dans ce contexte. Le chercheur possède ainsi de la matière pour bâtir sa grille d'analyse.

Outre le choix du titre du journal, il fallait aussi délimiter l'analyse dans le temps en fonction de notre problématique. Afin d'obtenir une représentation de l'École et d'une partie de pratique des professionnels, vie des acteurs confrontés au changement, deux possibilités s'offraient : le relevé des articles dans une perspective diachronique, sur une plus ou moins longue période et de manière discontinue ou encore dans une perspective synchronique, c'est-à-dire sur une période continue, mais plus courte. Bien que les deux voies soient très intéressantes, l'analyse synchronique a été retenue. Cette perspective permettait de suivre l'École et ses modifications sur une période continue correspondant environ à un peu plus d'une année scolaire ; la condition étant alors de créer un cadre méthodologique suffisamment opérant pour relever les mouvements du « *Mammouth* même s'il ne fait que relever un orteil » !

Devant l'importance de la parution d'articles sur le sujet, pratiquement un par jour dans *Le Monde*, le relevé de tous les articles parus durant l'année 2000 semblait promettre un corpus suffisamment étoffé pour apporter de nombreux éléments d'analyse tout en le limitant pour permettre à celui-ci de voir le jour. Quant à l'année 2000, elle fut choisie de manière empirique et correspondait au début de ma démarche, puisqu'apriori il n'y a pas d'année qui soit meilleure qu'une autre.

Même si, à l'intérieur d'une année il n'est pas possible d'étudier un phénomène à long terme, la compilation des articles permet de suivre le déroulement d'une crise, l'implantation d'un nouveau programme d'enseignement ou encore l'apparition d'un nouveau ministre et ses souhaits de réformes. Relever durant douze mois des articles sur le thème de l'École ne représente qu'une infime part de son histoire et paraît même, à première vue, dérisoire; mais, en considérant ce discours médiatique comme le dépositaire des traces des structures sociales, et tout particulièrement de celles du système scolaire et de son institution, ces derniers étant considérés comme un ensemble de règles utilisées de manières récursives par les acteurs à l'intérieur de cette institution, ces traces prennent une autre dimension. Comme Chouliaraki & Fairclough (1999, op.cit) le signalent, les réseaux de pratique permettent une grande étendue spatio-temporelle à ces pratiques et de fait, aux

institutions qui les instituent²⁰⁰ L'aspect temporel n'est donc pas compris comme une donnée figée à l'intérieur des lignes de l'article relevé (temps réel relié à l'événement archivé), mais plutôt comme un vecteur qui transporte certains éléments caractéristiques de l'institution scolaire (ensemble de règles, programmes, etc.) et qui évoluent dans le temps. Dans ces conditions, il n'est pas possible de distinguer clairement « *Le* » phénomène qui marque le changement de l'École, mais douze mois permettent néanmoins de repérer des portions de phénomènes qui évoluent.

Enfin, nous devons considérer la manière dont la collecte des textes pourrait se concrétiser. Les banques de données sur les quotidiens nationaux et internationaux d'information permettent de trier et de regrouper tous les articles qui sont numérisés quotidiennement par les groupes de presse. Ces banques de données sont généralement accessibles en bibliothèque. De plus, le quotidien « papier » peut y être observé et les descripteurs des banques de données ajoutent des révisions complémentaires à notre tri visuel. La collecte de données ne présentait pas de problème majeur²⁰¹.

Pour arriver à ces fins, il reste à créer un instrument méthodologique permettant d'étudier ces phénomènes à l'aide des concepts de règle, de mandat et de programme.

2.1.3. L'analyse de contenu dans la presse

Repérer des fragments de discours qui sont les représentations des comportements des acteurs scolaires ou de l'institution elle-même implique de trouver une méthode d'analyse qui mette en évidence ces contenus de manière systématique. L'analyse de contenu est fréquemment employée pour travailler de manière précise sur les discours médiatiques. Cette méthode d'analyse qui n'est pas spécifique aux Sciences de la communication, mais qui est utilisée dans les domaines de recherches relatifs aux sciences humaines est, comme nous l'avons montré plus haut, parfaitement adaptée à notre problème puisqu'elle permet de mesurer l'aspect référentiel du message à partir de la *forme finale* du discours, puisque le travail de recueil de données se fait à partir du texte déjà construit. Le relevé quantitatif de données prélevées dans « le contenu manifeste »²⁰² du discours permet ainsi de préciser

²⁰⁰ Lilie Chouliaraki et Norman Ferclough (1999; pp. 37-42) « [social] Practices themselves are articulated together within networks of practices, and their “internal” feature are determined by these “external” relations. Any practice is a practice of production-people in particular social relation applying technologies to materials. Also, any practice has reflexive elements –representation of a practice is generated as part of a practice. [...] modern societies have developed practices which are highly complex in their forms and social relations of production, and the networks of practices they enter into and which draw increasingly upon specialised theories in their reflexivity. **They are often organised across great distances of time and space-globalised - and depend upon sophisticated technologies of mediation** ».

²⁰¹ La chercheuse tient à remercier l'Université Laval pour la contribution à sa recherche ayant permis à cette dernière d'accéder aux banques de données de l'université dès 2004.

²⁰² Berelson, Bernard (1952) *Content analysis in communication research*, Glencoe, III.»:Free press, p18:

et de quantifier les réponses aux interrogations que se pose un chercheur qui utilise un corpus constitué par des écrits. Comme le souligne Berelson (1952) cité par de Bonville (2000 : 12) : *Ce qui distingue l'analyse de contenu est son caractère objectif et systématique, qui rend possible le traitement statistique des observations.[...] Le véritable problème concerne plutôt la validité de la mesure. [...] Il ne suffit pas de compter et de mesurer : il faut choisir le bon étalon et l'appliquer aux bons objets, de la bonne manière* ».

Suivre cette injonction implique de se concentrer sur deux objectifs prioritaires : le premier est de trouver comment repérer ces traces de la réalité scolaire : où sont-elles visibles dans le texte, pourquoi le sont-elles et comment se révèlent-elles systématiquement dans le discours ? Le deuxième implique de trouver des variables pour les analyser qui permettent de rendre des informations pertinentes pour notre recherche.

Répondre au premier objectif demande de se pencher à nouveau sur la raison de cette analyse de contenu : il s'agit de rendre compte des comportements des acteurs comme des caractéristiques de la régulation institutionnelle scolaire (cadre, contextes d'organisation et fondements, conditions, ressources, contraintes, comportements attendus ou prévus). Le travail de recueil de données se penche aussi sur des éléments d'information concernant les interactions (si elles existent) à l'intérieur de l'article, dans une approche systémique, lorsque les activités des professionnels sont représentées dans leur contexte de leur réalisation. Il s'agit encore de détailler ces situations scolaires en se référant au cadre institutionnel définissant les finalités et limites de l'institution, des professionnels et des élèves. Le deuxième objectif exige de mettre en œuvre ce relevé de segments à partir d'une grille d'analyse constituée par variables permettant d'observer les règles de comportements (leurs natures et leurs fonctions) pour en faire ressortir leurs caractéristiques. Ce relevé devra aussi observer certains segments qui permettent de distinguer les relations qu'engagent les acteurs avec l'institution grâce à ces pratiques; de trouver aussi des catégories permettant de rendre visible l'aspect institutionnel (relevé des activités programmées) comme celui des attentes perceptibles dans l'institution et dans la société. Comme nous l'avons précisé, nous croyons que ces éléments structurels et dynamiques de l'École sont présentés dans le discours journalistique, car celui-ci se définit tout particulièrement autour de l'information événementielle, c'est-à-dire de ce qui n'est *pas habituel* ou de ce qui est *nouveau* par rapport à ce qui était hier: *en effet, ce qui spécifie un journal, ce n'est pas qu'il s'agisse d'un média imprimé (bénéficiant d'une diffusion publique, même restreinte) ou le fait qu'il diffuse des nouvelles, mais sa périodicité. Dès lors, on commence à découper le récit de l'expérience humaine en fonction du retour périodique du journal.* (Brin, C., Charron, J., de Bonville, J., 2003 : 147-148).

« L'analyse de contenu est une technique de recherche servant à la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications. »

En fonction de la définition de nos objectifs, nous pensons que ces traces représenteraient des fragments de discours décrivant des actions « a-normales » ou « innovantes » ou « programmées par la fonction de transmission scolaire ». Ces faits d'information seraient placés à côté de références apportant les moyens au lecteur, de comprendre que ces situations ne sont pas admises ou qu'elles sont incorrectes et qu'elles constituent des transgressions, ou encore, qu'elles représentent des comportements programmés et des attentes plus ou moins importantes ou graves par rapport à un système construit. Autrement dit, les faits d'information médiatique souvent basés sur l'écart à la norme pourraient être complétés par une réflexion du journaliste, ou d'une parole insérée d'acteur concernant la situation et qui apporterait des éléments d'analyse intéressants. Les segments spécifiques pour notre recherche seraient des manifestations des écarts à la règle de certains acteurs scolaires, ou encore, l'annonce de nouveaux programmes ou leurs effets concernant leur application dans l'univers de l'École. Le discours journalistique représenterait ainsi le creuset dans lequel il serait possible de relever systématiquement les segments de discours se rapportant à la pratique des acteurs ou encore aux politiques scolaires, jusqu'aux attentes des individus envers l'École qui sont aussi exprimées dans les articles. L'ensemble de ces segments, analysés par la suite avec un ensemble de variables qui seront présentées plus loin. Cette méthode, parce qu'elle délimite des fragments au cœur du texte va permettre au chercheur de mieux comprendre l'articulation de nos trois concepts-clés de règle, de mandat et de programme.

Une difficulté particulière de la recherche reste de pouvoir rendre les caractéristiques des objets « Règle », « Mandat », « Programme » qui sont des constructions théoriques et qui ne se retrouvent pas de cette manière dans le discours des journaux. En effet, les règles prennent des formes très diverses, tout comme l'expression d'une pensée de journaliste. Comment alors retrouver les caractéristiques de nos concepts et comprendre la dynamique qui participe aux « effets École » ? Comme nous l'avons souligné dans la problématique, ces concepts sont ici observés dans une perspective théorique qui les place hors du temps et de l'espace. Par contre, dans le texte du journal, ces dimensions de nos concepts sont soumises à l'épreuve du temps, des compétences du journaliste, de son implication dans le quotidien, des contraintes économiques du journal, etc. Ces manifestations visibles de la *Règle*, du *Mandat* et du *Programme* ne sont plus du tout observables de la même façon. Afin de résoudre cette difficulté, nous nous sommes inspirées des thèses développées par la linguistique structurale de Saussure qui considère l'objet « langue » comme un objet théorique constituant un paradigme et son application dans la réalité comme représentant le syntagme de l'objet, désigné par le terme de « parole ». Dans ces conditions, si ces concepts sont rattachés à une conception qui les définit scientifiquement de manière à permettre de les analyser et qu'ils portent aussi une manifestation dans le discours qui expose leurs caractéristiques, l'énoncé (fragment de discours) est susceptible d'être, dans un deuxième temps, normalisé par le chercheur, c'est-à-dire que les fragments de textes

relevés seraient regroupés et que l'idée principale serait reformulée par le chercheur. Avec cette reformulation et en tenant compte du sens émis dans les segments, cette manière d'agir permettrait de représenter théoriquement des *Règles*, *Mandats* ou *Programmes* repérés dans le discours sous la forme syntagmatique.

Même si cette opération rentre dans la dimension qualitative du travail de recherche et que celle-ci soit soumise à la subjectivité du chercheur, nous pensons néanmoins que cette étape est essentielle pour atteindre nos objectifs de recherche. D'autre part, nous croyons que la chercheuse, en tant que professionnelle de l'enseignement, prendra les distances nécessaires pour éviter des biais qui mettraient en danger l'ensemble de son travail. Enfin, comme le souligne Jean de Bonville (2004 : 35) dans son livre, qui nous a largement inspirés : « *Toutefois, plus que le mot paradigme, c'est cette idée que la pratique journalistique repose sur un ensemble de conventions qui nous importe* ». Nous considérons que les fragments de discours que nous pourrions relever dans le corpus permettront de donner suffisamment d'indices pour *remonter* littéralement à leur source et nous en faisons, dès à présent, le pari.

Ainsi, nous allons montrer dans la suite de cette présentation, comment nous allons créer plusieurs niveaux d'analyses rattachés à plusieurs corpus de recherche. En effet, il va s'agir à présent de déterminer des contraintes permettant de choisir les articles, de créer une banque de données permettant d'observer les segments, ces derniers étant dans les articles relevés sous la forme électronique. Ce relevé des segments représentera donc un deuxième corpus de recherche. Enfin, à partir de l'ensemble de ces segments de règles, de mandats et de programmes, nous créerons un troisième corpus de recherche pour atteindre le niveau théorique des concepts de manière à les observer en tant que paradigmes. Ces trois étapes doivent aboutir à une analyse de contenu qui sera menée par le chercheur à partir d'une grille catégorielle qu'il aura préalablement définie et qui va être expliquée et justifiée dans la suite de ce travail.

La grille d'analyse de l'analyse de contenu s'appuiera sur les définitions théoriques données par Giddens (1987) et Schimanoff (1980), mais, pour une petite partie de la recherche, sur les travaux de pragmatique de Reboul et Moeschler (1998), ou sur l'analyse du discours de Ducrot et Schaeffer (2005) et des travaux en linguistique de Kerbrat-Orecchioni (1998).

Ainsi, regroupés par catégorie de concept (règle, mandat et programme), les segments seront analysés dans la grille mise en place, l'outil de travail contenant des variables capables de révéler certaines caractéristiques et propriétés des concepts analysées, tout en observant ces variations de manière qualitative.

Les données empiriques relevées suivant un protocole rigoureux vont ainsi rendre compte de certaines propriétés que présentent les unités relevées (de règle-mandat-programme) et forcément tronquées. Pour permettre l'intelligibilité de l'ensemble des données observées, il nous paraissait important de chercher aussi à analyser des significations moins quantifiables et peut-être plus subjectives. L'interprétation des faits observés couplée avec la mise en relief des données relevées systématiquement permettra d'atteindre une compréhension plus complète de cette réalité scolaire.

Au-delà de l'événement, il s'agit donc de repérer, dans les segments qui décrivent les activités ou les actions des acteurs scolaires, l'expression des règles explicites, implicites ou inférentielles qui guident les acteurs dans leur pratique professionnelle ; les attentes énoncées dans les articles ou, enfin, les segments qui annoncent des modifications dans l'articulation du système scolaire, que ce soit au niveau administratif ou éducatif, segments qui font référence à un programme déterminé dans l'École. Ainsi, lorsque le journaliste propose un titre tel que:

*« Un jour dans la vie de Thomas, 14 ans, devant le conseil de discipline »
S'il était exclu définitivement, c'est moi qui me tuerai." La déléguée des élèves.
Dans une boîte de dragées, une enseignante avait découvert 12 grammes de cannabis. Le Monde 2000, samedi 29 janvier, p. 10*

On se trouve devant un texte brut qui demande à notre appareil d'analyse de développer un système capable de repérer la transgression de l'élève qui fait référence à une loi que Thomas a enfreinte:

[Dans une boîte de dragées, une enseignante avait découvert 12 grammes de cannabis]
Or, ce fragment de discours renvoie immédiatement le lecteur aux faits suivants :

- La drogue est illicite
- L'enseignante a repéré un acte anormal chez l'un de ses élèves

La lecture des deux premières propositions entraîne aussi la mise en lien avec l'expérience qu'il possède de l'institution :

- Cet acte a entraîné la tenue d'un conseil de discipline
- Lors d'un conseil de discipline, un élève est présent au titre de « délégué de classe »

L'ensemble de ces segments incarne plusieurs dimensions :

- ✓ celle de la norme scolaire inférée ici à une loi sociale et
- ✓ celle de l'organisation scolaire qui en découle, à la fois du point de vue de l'institution,
- ✓ mais aussi du système scolaire dans lequel agissent ses acteurs.

Bien que la compréhension du lecteur dépende de nombreuses variables qui ne se limitent pas à un ensemble de propositions sémantiquement traduites et mises bout à bout, et que

les représentations qui se construisent à partir d'une lecture incluent des paramètres tels que la mise à distance du genre auquel appartient le texte ou la capacité de mise en contexte permettant de se représenter l'événement, les segments de discours repérés dans le texte des articles sur l'École exposent, même de manière implicite, des comportements, attitudes ou règlements dont la recherche doit tenir compte.

Dans ces conditions, comme nous avons pu le souligner, le travail du chercheur va consister tout d'abord à observer les documents pour repérer ce type de fragment de discours que nous appelons « segments ». Ces derniers constitueront ce que nous appelons « des éléments », car, en tant que segments, ils ne représentent qu'un fragment de l'objet *Règle*, *Mandat* ou *Programme* et ne sont pas tous représentatifs de la totalité de ces paradigmes, même si certains le sont. Ils seront dans un deuxième temps regroupés pour en extraire les énoncés normalisés.

Ces énoncés normalisés sont une représentation sémantiquement modélisée se référant aux modèles sources de *Règle/Mandat/Programme*. En tant que représentation propositionnelle des concepts, ces derniers sont considérés faire partie des cognitions sociales, répertoire commun inscrit dans la conscience des acteurs et permettant aux individus de décrire (journaliste par exemple) et de se représenter l'École (le lecteur par exemple). Autrement dit, même si tous les segments relevés étaient réécrits dans leur totalité, la recherche en arriverait aux mêmes conclusions. Dans cette perspective, tous les énoncés qui sont indexés en tant que segments représentatifs d'une règle, d'un élément de mandat ou d'un élément de programme ne sont pas travaillés du point de vue de la forme de leur expression et de l'intérêt que cette forme peut apporter au lecteur à partir de l'appareil médiatique qui est représenté à la fois par le journaliste et par le journal, mais ce segment décrit une *parcelle de comportement* appliquée à une réalité scolaire. Dans ces conditions, ce n'est pas le processus de représentation qui est ici pointé et travaillé, mais plutôt la mise en évidence de la règle, attentes ou programmes scolaires à laquelle il renvoie. Or, ces éléments de règles, de mandats ou de programmes participent à la dynamique scolaire, elle-même inscrite dans la réalité sociale.

Avant de donner la définition des variables qui vont constituer la grille de l'analyse de contenu, nous faisons un rappel de nos trois corpus de travail puisque la segmentation du discours exigeait de prendre comme unité d'enregistrement un niveau inférieur à celui qui constitue le document. Afin d'accompagner le lecteur, nous commençons à introduire dans cette partie, quelques résultats d'analyse.

2.2. Description du corpus

Étant donné la complexité de la description du corpus et du plan d'échantillonnage, nous avons placé un tableau récapitulatif à la fin de ce chapitre.

2.2.1. Plan d'échantillonnage

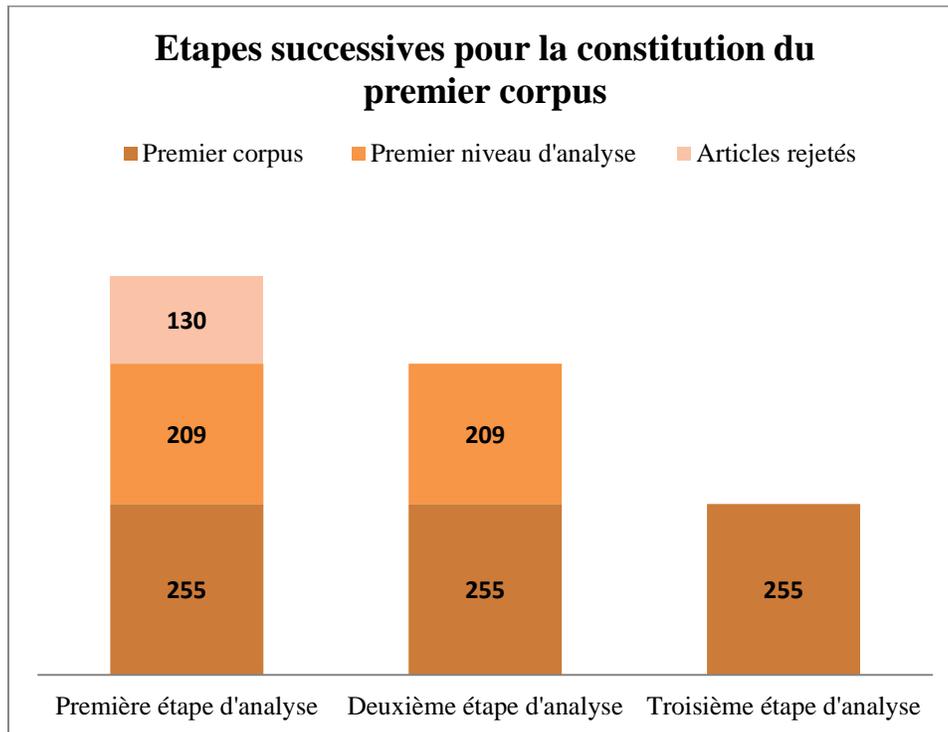
Les articles parus en 2000 dans le quotidien *Le Monde* sur le thème de l'École ne sont pas tous intéressants pour notre recherche, ce qui a demandé de déterminer certains critères de sélection. En effet, les articles portent sur des sujets divers qui concernent l'École prise au sens large, par exemple, le système scolaire dans les pays étrangers, celles concernant le niveau universitaire ou les problèmes relationnels des acteurs scolaires avec les confrontations et les conflits. Bien que très intéressants, ces aspects n'ont pas été retenus, car ils demandent d'approfondir des domaines annexes, comme les systèmes scolaires étrangers ou les relations et les conventions de travail. Ce tri constitue ainsi un premier niveau d'analyse.

Un deuxième niveau d'analyse a été très rapidement défini, ce dernier permettant de regrouper ensemble les articles qui portent exclusivement sur l'École française. Celui-ci constitue le PREMIER CORPUS analysé au premier niveau de codage.

Une dernière sélection des documents a eu lieu de manière à déterminer, parmi ces articles conservés, un ensemble d'articles présentant des textes centrés sur la vie scolaire. Seul ce sous-échantillon du premier corpus sera analysé à un troisième niveau.

À ce troisième niveau d'analyse ont été extraits des **segments** de discours, unités sémantiques analysées, car représentant des règles, des mandats ou des programmes sous forme élémentaire. Par exemple, on peut imaginer de manière caricaturale, un article qui montre un enfant en train de taper un autre dans un cours de français, ce qui provoque – dans l'article – une réaction de parent d'élève sur ce que l'enseignant aurait dû faire pour l'éviter. On a ici plusieurs segments : l'un représente l'expression d'une transgression de règle ; le deuxième, une expression d'un fragment du programme de français appliqué dans un cours – qui n'est pas le cours en entier, ni tout le programme de français – et, enfin, un troisième segment qui présente l'expression d'une attente de parents. C'est l'ensemble de ces segments, réparti par catégorie de règle, mandat, programme, qui constituent le *DEUXIÈME CORPUS*.

Figure 2 : Constitution du premier corpus



Tous les énoncés des segments du deuxième corpus sont repris par le chercheur afin d'en normaliser les énoncés, créant alors un *quatrième niveau* d'analyse. Tous ces énoncés normalisés de règles, de mandats et de programmes différents composent un *TROISIÈME CORPUS* de données. L'ensemble de ces énoncés **normalisés** est ensuite analysé dans la grille de variables de manière quantitative.

Ainsi, des 594 articles retenus au départ, seuls 255 ont été choisis pour être travaillés au niveau du texte. De ces 255 articles analysés dans le texte (au niveau microtextuel), 514 énoncés de « segment de règle » ont été repérés. Ces 514 segments « énoncés de règle » aboutiront à créer 129 énoncés normalisés de règles.

De même pour les mandats ou les programmes, comme le Tableau 4 : Plan d'échantillonnage) page suivante peut le montrer :

Tableau 4 : Plan d'échantillonnage

	Premier niveau d'analyse <i>6 variables</i>	Deuxième niveau d'analyse	Troisième niveau d'analyse <i>29 variables</i>	Quatrième niveau d'analyse <i>15 variables</i>
PREMIER CORPUS Articles de Presse	594 articles	464 articles	255 articles ⋮	
DEUXIEME CORPUS Fragments de textes (segments)			505 segments de <u>règle</u> 163 segments de <u>mandat</u> 726 segments de <u>programme</u>	128* énoncés normalisés de <u>règle</u> (*123 énoncés principaux) 33 énoncés normalisés de <u>mandat</u> 92 énoncés normalisés de <u>programme</u> (* 31 énoncés principaux)
TROISIEME CORPUS Énoncés normalisés				253
Total	594 articles	464 articles	1394 segments	253 énoncés normalisés

En conclusion, le premier corpus est constitué des articles et divisé en trois strates, de ces trois strates nous analyserons les articles qui portent sur la vie scolaire dans le but de relever des segments, fragments de discours qui représentent une portion, un élément indiquant une règle de comportement, un élément de mandat ou un élément de programme. Enfin, dans un quatrième temps, nous construirons un troisième corpus de données en répertoriant les éléments de règle, de mandat et de programme puis en les formalisant sous la forme d'énoncé.

Comme le Tableau 4 : Plan d'échantillonnage le montre, des 594 articles relevés sur le thème de l'École dans un premier temps, nous en avons conservé seulement 255 sur le thème de la vie scolaire en ayant recours à 6 variables dont nous allons donner les définitions plus loin. Ces articles ont permis de mettre en évidence, durant la phase de codage, des segments de règle (505), de mandat (123) et de programme (726) qui ont été catégorisés un à un à l'aide de 29 variables. Enfin, regroupés par thème a posteriori, ces segments ont permis d'obtenir 128 énoncés normalisés de règle (dont 123 énoncés principaux), 33 énoncés de mandats et 92 énoncés de programmes différents avec 15 variables.

Nous sommes en mesure, à présent, de déterminer nos variables pour créer notre grille d'analyse. Dans les sections suivantes, nous présenterons grossièrement les critères de choix qui ont permis de constituer le troisième niveau d'analyse. Ces critères de choix sont détaillés, avec les variables, en annexe (cf. Annexes 2 et 3). Nous pourrions par la suite commencer à présenter les 6 variables qui ont été utilisées pour donner un aperçu général de la composition du corpus. À ce stade, nous présenterons certains de nos résultats.

2.2.2. Critères de choix des articles

Les critères de choix qui ont permis d'aboutir à l'organisation de trois strates d'analyse ont été mis en place à partir d'une observation de l'ensemble des articles parus dans *Le Monde* en 2000 en fonction de notre problématique. Le corpus de départ comprenait des textes qui dépassaient le thème de la vie solaire et nous devions établir des limites permettant la création d'un corpus le plus homogène possible. Les lignes qui suivent présentent les étapes qui ont conduit à mettre au point ces critères de sélection.

Certains articles du premier corpus portent sur le thème de l'École, mais développent des faits survenus dans des pays étrangers ou bien d'autres présentent des faits d'actualité, comme, par exemple, les dégâts de la tempête qui a eu lieu au début de l'année 2000 et qui a détruit de nombreux bâtiments. Bien que ces articles portent sur l'École, le premier thème dépassait le cadre de notre recherche et le deuxième n'était pas spécifiquement un fait relié à l'École en particulier (l'ensemble des édifices français avait été touché par la tempête)²⁰³.

Il restait encore un dernier choix à faire pour déterminer un premier sous-échantillon qui relevait du choix concernant le point de vue sur l'École à privilégier dans ce travail : serait-ce une analyse orientée plus spécifiquement sur les rapports sociaux entre les acteurs et l'institution ou centrée sur la vie scolaire dans l'institution ? De nombreux articles paraissent sur des sujets de politiques scolaires, doublés par les reportages sur les opinions concernant celles-ci. Or, l'année 2000 est très riche de ce type d'articles²⁰⁴. Bien que ceux-ci constituent une entrée très intéressante pour un chercheur qui observe les manifestations des changements, nous les avons rejetés, car ils orientaient l'ensemble de la recherche autour de la problématique du conflit du point de vue des conventions patronales et salariales et ne correspondaient pas exactement à nos attentes.

²⁰³ Titre : *Tempêtes : alerte sur la sécurité des écoles*, *Le Monde*, le 1er janvier 2000, p. 08

Titre : *Aux États-Unis, les universités classiques développent leurs offres de cours en ligne*, *Le Monde*, 26 avril 2000, p. 03 (suite de la Une)

²⁰⁴ L'année 2000 a été marquée par de profonds mouvements de protestation qui ont abouti à la démission du ministre Allègre, remplacé à la fin mars par Jack Lang.

Cependant, il ne fallait pas écarter l'ensemble des documents qui concernent des protestations autour des politiques scolaires puisque certains articles présentent des faits d'actualité concernant des propos ministériels annonçant de nouveaux programmes par exemple. Mais, là encore, tous les propos ne pouvaient être conservés. Par exemple, l'article ci-dessous qui porte sur une polémique interpersonnelle

Titre : Claude Allègre reproche à Lionel Jospin d'avoir eu " inutilement peur " Matignon refuse de répliquer aux " propos d'un homme libre", Le Monde, le 14 avril 2000 page 11 .

Les critères de choix furent déterminés de manière à éliminer les articles qui portaient sur des politiques concernant les conventions professionnelles entre les acteurs du système et le MEN ; ceux qui portaient sur des polémiques interpersonnelles et de ne conserver que les propos ministériels qui s'exprimaient lors de conflits concernant l'organisation de la vie scolaire (par exemple les mouvements de protestation contra la violence scolaire qui ont marqué l'année 2000).

D'autre part, les articles devaient-ils prendre en compte tout le cursus jusqu'à l'université ? Nous avons choisi de ne conserver que le cursus scolaire (maternelle - fin des années du lycée). De ce fait, tous les articles parus au niveau de l'université sont restés au premier niveau d'analyse.

Certains articles développent des sujets de société qui recouvrent des problématiques scolaires. Par exemple, un article concernant les adolescents et leurs difficultés pouvaient très bien s'attarder durant quelques paragraphes sur les problèmes de la scolarité des adolescents, les influences avec les pairs au collège, les décrocheurs, etc. Fallait-il conserver ces articles dans le corpus ? Les critères de choix ont donc été déterminés de manière à ne conserver, exclusivement au niveau d'analyse des segments, que les articles qui présentaient le thème de la vie scolaire.

Il reste encore à déterminer si le travail impose des critères de longueur d'articles. Bien que la logique invite à retirer du corpus des articles, tels que des brèves, par exemple, et après avoir observé plusieurs fois l'ensemble du corpus, nous avons choisi de ne pas imposer de limite à la longueur des articles, mais de tablez plutôt sur les thèmes pour exclure certains articles qui ne seraient pas en cohérence avec celui de notre recherche et qui risqueraient de biaiser le résultat final. Si l'on reprend l'exemple des brèves, ces faits-divers portent très souvent sur des faits judiciaires. Si ces brèves permettent de relever des Lois ou des règlements actifs dans l'École, l'importance de ces faits-divers risque de biaiser statistiquement les résultats (fréquences de certaines règles plutôt que d'autres). Cependant, la mise en lumière de ces écarts à la règle ou de ces sanctions qui relèvent du domaine de

la justice expose une part de la réalité scolaire bien que ces relations École-Société soient très particulières. De plus, il arrive parfois que ces faits soient développés longuement dans d'autres articles ou deviennent un compte-rendu d'audience où l'École est alors totalement absente. Nous avons donc choisi de déterminer des critères de choix permettant de conserver les brèves concernant les faits-divers qui impliquent des acteurs scolaires et de rejeter tout le suivi d'enquête ou d'audience.

Plusieurs critères de choix ont ainsi été déterminés (cf. ANNEXES 2 critères de choix des articles) :

- ✓ Ont été **écartés**, dès le premier niveau d'analyse, les articles développant un thème concernant d'abord le domaine juridique, comme, par exemple le procès des pédophiles ou des actions de personnes en détresse. En effet, ce fait de société n'est pas spécifique à l'École et concerne plutôt le déséquilibre psychologique des individus dans la société.

Titre : « *Accouchement clandestin dans un lycée d'Angoulême* », Le Monde du 6 mars 2000, p.11

- ✓ Ont été **retenus** pour une analyse de deuxième ou de troisième niveau les articles développant des faits qui se sont produits dans les Écoles et qui développent des thèmes concernant des événements sur la vie quotidienne scolaire, même si ces derniers ont des implications d'ordre juridique.

Titre : « *L'affaire du "Grand Cahier" réveille le malaise d'Abbeville* », Le Monde du 12 décembre 2000, page 13

- ✓ Seuls les articles présentant au lecteur **le fait divers d'origine** sont retenus au troisième niveau d'analyse.

Malgré cette première sélection d'articles, il en restait encore certains qui ne correspondaient pas tout à fait à nos objectifs. Nous avons ainsi dû déterminer d'autres critères de sélection afin d'aboutir à un corpus dont le discours, mis bout à bout, développerait idéalement un ensemble de textes présentant exclusivement un discours sur la confrontation des univers sociaux avec l'institution scolaire et les interactions que cette réalité implique avec ses acteurs.

C'est pourquoi certains articles analysés au deuxième niveau sont rejetés pour le troisième niveau. Par exemple, tous **les articles qui contiennent des statistiques**. En effet, les régularités statistiques ne sont pas considérées comme des règles dans notre étude, ils ne pouvaient être analysés au niveau de l'unité sémantique.

D'autre part, comme nous l'avons précisé plus haut, certains articles portent sur les mouvements de protestation dus aux décisions ministérielles. N'ont été conservés au deuxième niveau d'analyse **que ceux qui pouvaient porter sur des modifications de programme**. Malgré ce, certains d'entre eux développent une polémique qui ne peut constituer une analyse de troisième niveau, car il s'agit de prises de position partisans qui s'éloignent radicalement de nos objectifs.

Titre : « *Violences scolaires : C. Allègre sous pression* », *Le Monde* du 27 janvier p.10

Comme les mouvements de protestations ont été très nombreux en 2000 et malgré un premier tri, les articles retenus pour le deuxième niveau d'analyse peuvent présenter un discours sur les conditions de travail. C'est le cas, par exemple, de certains articles sur la violence à l'École qui a mobilisé les enseignants aussi bien que les parents. En effet, dans ce cas la négociation n'est pas axée uniquement sur les conditions de travail d'un groupe d'individus, le corps des enseignants ou celui de l'administration par exemple, mais **implique l'intervention de plusieurs acteurs et donne lieu à des commentaires sur des situations de vie dans l'École**. Certains sont ainsi susceptibles de convenir à un niveau d'analyse micro textuel comme pour l'exemple ci-dessous :

Titre : « *Le remplacement des enseignants reste imparfait malgré le recrutement massif* », *Le Monde*, le 26 janvier 2000

Enfin, les **articles concernant les organismes syndicaux** œuvrant dans l'École ou les articles développant des **jugements ou critiques de partis politiques face aux politiques scolaires** ont été rejetés de l'analyse du relevé des segments.

En ce qui concerne les faits divers, les analyses des procès en cours et les commentaires concernant un procès ou sur une décision de justice ne seront pas retenus pour une analyse de troisième niveau. Cependant, les articles commentant les décisions de justice du point de vue des acteurs de l'École seront retenus (par exemple des commentaires de parents d'élèves, de professeurs ou de la part de la direction de l'École). Ainsi, seuls seront conservés pour l'analyse de troisième niveau **les articles qui rapportent l'origine d'un fait divers produit dans un établissement scolaire, même si l'origine du fait divers implique l'intervention de la justice**.

Titre : « *Trois collégiens mis en examen pour avoir tenté de tuer un élève qui ne voulait plus faire leurs devoirs* », *Le Monde*, le 22 janvier 2000, p.10

D'autre part, le quotidien *Le Monde* est un journal qui a un lectorat influent dans la sphère politique à cause de son histoire. Né d'une décision du Général de Gaulle en 1944, ce quotidien d'actualité a toujours souhaité garder ses distances face au régime politique français. Il est considéré aujourd'hui comme un journal de référence de la classe politique

et intellectuelle du monde entier. Son lectorat est constitué en majeure partie par des cadres avec une participation non négligeable d'enseignants²⁰⁵. Ses différentes rubriques sont menées par des journalistes très spécialisés depuis les années 1970 et c'est un journal dans lequel des dirigeants du monde politiques et des experts de toutes les disciplines interviennent pour donner leur avis. Or, le mouvement de protestations qui ont mobilisé le monde enseignant durant l'année 2000 a provoqué de nombreuses réactions autour d'un ensemble de problèmes de la vie scolaire, comme la violence à l'École ou l'application des nouveaux programmes éducatifs, etc. Ces événements ont eu pour conséquence de mobiliser l'ensemble des enseignants qu'ils soient professeurs en lycées ou d'université ainsi que plusieurs sociologues ou experts en sciences de l'Éducation. Ces derniers **ont publié à partir du quotidien *Le Monde* toute une série d'analyses dont la plupart n'ont pu être retenues** pour l'analyse de troisième niveau.

En ce qui concerne le discours, les articles qui présentent exclusivement **l'analyse d'un expert** se placent au niveau du métadiscours qui prend en compte des expériences personnelles (par exemple un ancien ministre), des recherches récentes ou des points de vue (comme un sociologue) qui rendent compte d'une réalité épurée et analysée. Ce type particulier de discours est donc **très éloigné de la réalité scolaire** que nous tentons d'observer, bien que portant exclusivement sur celle-ci. Tous les discours qualifiés de « discours d'experts » ont ainsi été systématiquement écartés de l'analyse de troisième niveau. Ils sont cependant conservés pour faire l'objet de référence au besoin.

Il ne faut cependant pas considérer sur le même plan les commentaires du personnel œuvrant dans l'École, comme les professeurs de primaire ou de secondaire, les directeurs et le personnel des académies. En effet, les réactions de ces acteurs ou le commentaire des journalistes sont propices au relevé possible des unités sémantiques qui nous intéressent. **L'ensemble de ces articles sera conservé pour être analysé au niveau des segments.**

Enfin, à l'intérieur **du deuxième sous-échantillon** ne sont pas retenus les articles ne développant pas l'objet de recherche, même si le titre ou le propos semblaient le développer.

Nous pensons que ces critères seront suffisamment stricts pour permettre d'aboutir au corpus d'article homogène sur le thème de la vie scolaire. (cf. ANNEXES 2).

²⁰⁵ Cf. http://medias.lemonde.fr/medias/pdf_obj/sup_comptes-monde_040604.pdf, consulté le 21 octobre 2010.

Le lectorat du quotidien *Le Monde* touche 15% d'étudiants et 177 000 cadres de l'enseignement (cf. document "Les comptes du groupe *Le Monde*, 2003, p. VII).

2.2.3. Résumé du plan d'échantillonnage

Les trois niveaux de sélection du corpus d'articles vont permettre d'aboutir à un nouveau corpus qui sera centré sur le thème de la vie scolaire. Les étapes préalables de tri vont permettre de recueillir des informations sur tout le document pris dans sa globalité. Le dernier corpus centré sur la vie scolaire sera analysé dans le texte au niveau de l'unité sémantique (cf. résumé du plan d'échantillonnage à la fin de ce chapitre).

Dès le premier stade de codage, l'article est déterminé par un code particulier qui retient l'initiale du titre (M pour *Le Monde*) suivi du mois de parution, de la date du jour de parution et de la page de parution. Deux codes sont ensuite placés pour marquer si la page contient un seul ou plusieurs articles et le niveau de codage de l'article (est-il retenu simplement à la deuxième étape ou pour l'analyse des segments ?). Par exemple, M04190712 signifie que cet article a paru dans *Le Monde*, du mois d'avril, le 19^e jour du mois et à la page 7. Il est le seul article dans la page et ce dernier est analysé au deuxième niveau, c'est-à-dire au niveau des unités sémantiques.

Le texte intégral de tous les articles jugés pertinents pour la recherche, c'est-à-dire, tous les articles parus sur l'École, terme pris au sens large ont été recueillis²⁰⁶ dans le quotidien *Le Monde* paru en 2000 pour aboutir à un corpus qui sera analysé de manière micro textuelle afin de repérer pour les coder, les fragments de discours susceptibles de représenter des éléments de règles, de mandats ou de programmes qui constituent les fondements de l'analyse qui aura lieu par la suite.

Nous avons complété ce corpus du *Monde* en consultant les articles publiés dans *La Croix* et *Libération* de la même année 2000. **Nous avons recueilli 19 articles** qui portaient sur des aspects de ces sujets non couverts par *Le Monde*. Ces articles ont été conservés dans la banque de données du chercheur.²⁰⁷

À partir du troisième niveau d'analyse, le texte est travaillé au niveau de **l'unité sémantique** en ayant pour objectif de relever les segments de *Règles*, les segments de *Mandats* ou de *Programme*²⁰⁸. Cet ensemble de segments constitue un deuxième corpus. Les textes d'articles qui sont travaillés constituent une banque de données établie avec le

²⁰⁶ Les articles sur l'École sont publiés dans de nombreuses rubriques : Société *Le Monde* Économie ; Enjeux-Initiative ; Justice, Brève.

²⁰⁷ Par exemple :

Titre : « *Violence contenue dans la « zone » de Marseille. Un dispositif expérimental est testé depuis deux ans .* », *Libération*, no. 5813, mardi, 25 janvier 2000, p. 4

Titre : « ÉDUCATION-FAMILLE Chronique. Impossible de tout savoir ! », *La Croix*, mercredi, 19 avril 2000, p. 16

²⁰⁸ Dans notre travail, nous présenterons le terme de *Mandat* en italique et précédé d'une majuscule, car il s'agit d'un idéal type, contrairement au concept de programme et de règle qui possèdent une réalité empirique.

programme XO9 (programme 2002). Cette banque regroupe ainsi tout le corpus de troisième niveau d'analyse ainsi que tous les textes d'experts. Les segments y sont codés de manière particulière, ce que nous présenterons plus loin. Une banque de données est aussi établie ne contenant seulement que les segments de règles, de mandat ou de programme. Cette banque de données permet ainsi de repérer, de croiser ou de retrouver des segments. Enfin, une dernière banque est créée avec le même logiciel de manière à regrouper les fragments de textes par thème.

Chaque segment reçoit un code particulier qui lui est propre. Ce code reprend d'abord le code du journal puis le numéro de segment de l'article est indiqué (S01, S02, S03, etc.).

Un code est attribué à chaque segment en fonction de leur nature: « R » pour « Règle », « M » pour « Mandat » et « P » pour « Programme ». Le code des segments complet (repérage du journal + numéro du segment + code du type de segment) est placé dans une feuille de classeur Excel et un numéro de règle, de segment ou de programme est attribué a priori, au fur et à mesure du codage. Une banque de données est créée qui regroupe tous les segments de même nature.

Le relevé de tous les segments dans le classeur Excel sert pour l'analyse de contenu. Chaque segment y est codé en fonction des variables qui vont être présentées plus loin.

Enfin, chaque segment est normalisé par le chercheur. Ce dernier regroupe tous les segments qui relèvent du même groupe de règles, de *Mandats* ou de programmes et sera normalisé par le chercheur qui prendra un à un tous les énoncés. Puis, l'ensemble de ces énoncés est analysé avec des variables qui prennent en compte la règle, le programme ou le *Mandat pour lui-même* et **non en** relation avec le discours qui le produit.

L'ensemble de ces trois corpus est analysé de manière quantitative.

Les limites de cette analyse doivent tenir compte du fait que des articles pris dans leur globalité ou analysés à partir des segments ne permettront pas d'apporter une représentation exhaustive du système scolaire et des pratiques des acteurs. Nous pensons qu'un corpus cohérent obtenu à partir des critères de sélection stricte permettra de relever un nombre suffisant de segments. Il s'agit à présent de déterminer des variables qui permettront une analyse approfondie de ces segments à partir de laquelle l'École, en tant que système, pourra être analysée²⁰⁹. On peut encore envisager que les critères de sélection

²⁰⁹ Extrait des critères de choix :

1- Ne sont pas retenues pour le deuxième corpus les analyses d'experts*

Les articles qui présentent exclusivement l'analyse d'un expert se placent au niveau du métadiscours. Ce type de discours prend en compte les connaissances d'une expérience personnelle (par exemple un ancien ministre) des recherches récentes ou des points de vue multiples (par exemple un sociologue) qui rendent compte d'une réalité épurée et analysée, aboutissant très souvent à des formulations qui ressemblent à des

excluent des articles ne correspondant pas tout à fait au thème retenu, par exemple des articles portant sur les problèmes sociaux des familles, mais dont la problématique soulevée entraîne des effets importants dans l'École. En étant retirés du corpus d'analyse des segments, ces articles manqueraient à l'objectivité de l'analyse. En effet, dans ce cas-ci, les éléments sociaux impliqués dans notre problème ne seraient pas pris en compte.

Nous présentons dans les sections qui suivent la définition des variables intégrées dans la grille d'analyse.

2.3. Quelles variables choisir pour analyser les articles?

Ayant plusieurs niveaux d'analyse, les variables qui ont été sélectionnées sont nombreuses, mais n'ont pas toutes le même statut. La plus grande partie de celles-ci sont utiles au troisième niveau d'analyse ainsi que pour analyser le corpus constitué par les énoncés normalisés. Certaines d'entre elles ont été déterminées pour mieux définir la manière dont ces segments de *Mandat* ou de programme relevés au niveau du texte lui-même peuvent apparaître dans le contexte ou comment ils se situent dans l'interaction, etc. D'autres variables cherchent à mieux définir la nature des énoncés formalisés de règles, des *Mandats* ou des *Programmes*. Ces variables, de premières importances apportent, dans l'analyse, des indices permettant de mieux saisir la manière dont ces concepts s'appliquent dans la réalité de la vie scolaire (*règle, Mandat, programme*) ou encore nous permettent d'approcher l'objet d'analyse pour lui-même (*Règle, Mandat, Programme*). Mais pour arriver au fragment de discours constitutif du segment de règle, de *Mandat* ou de programme, il est nécessaire d'apprendre à le repérer dans le texte journalistique de manière objective. Étant donné la complexité de ce discours, cet ensemble de variables, que nous qualifierons de deuxième ordre, permet de mieux comprendre sous quelle forme ces énoncés peuvent apparaître.

attentes et, de ce fait, risquent d'être considérés comme « éléments de mandat ou de programme » et ainsi de prêter à confusion, ce qui n'est pas le cas des commentaires des journalistes et des personnels œuvrant dans l'École (excepté les professeurs de faculté) qui eux, expriment des attentes au sens où nous les avons définis (cf. « Règles de catégorisation », p.15).

*Est considéré comme expert toute personne ayant un discours « sur » l'École sans que l'intervenant fasse partie de l'institution scolaire. Ainsi, un professeur de français par exemple, ou un proviseur n'est pas considéré comme un expert.

Du fait de notre définition de l'École qui exclut l'université, les professeurs d'université n'interviennent dans le débat qu'à titre d'experts.

- un enseignant ou un directeur n'est pas considéré ici comme un expert.
- un recteur n'est pas considéré ici comme un expert.
- un sociologue est considéré ici comme un expert.
- un professeur d'université est un expert.

D'autre part, la règle est susceptible de se présenter sous trois formes différentes : la règle, l'écart à la règle ou la sanction. Un autre groupe de variables permet l'exploitation des modalités discursives qui se repèrent dans les segments, par exemple les variables qui déterminent si la règle, son écart ou la sanction sont présentés dans le texte de manière implicite ou explicite. Ces variables, qui relèvent du domaine de la communication, permettent de souligner la qualité du mode d'énonciation (relatif aux différents types d'articles) ou de l'intervention de l'instance énonciatrice (comme le journaliste, un acteur ou encore un sujet social). Mais ce n'est pas tout! En effet, ces fragments de texte exposant une représentation comportementale, une attente ou le contenu des matières, permettent de caractériser certaines modalités d'application des règles.

Enfin, certaines variables ont été retenues pour permettre de repérer les unités d'enregistrement. Ce sont alors les unités de contexte qui sont codées « L'analyste ajoute ces unités afin de recueillir des données qui permettent une meilleure évaluation de l'unité d'enregistrement. [...] L'unité de contexte n'est pas nécessairement soumise, en tant que telle, à un traitement quantitatif. Au contraire, elle sert souvent à caractériser les unités d'enregistrement »²¹⁰. Il s'agit par exemple du code donné à chaque article qui reprend la date du journal ou de la façon dont le segment est repéré à partir du code donné à l'article du journal.

L'ensemble de ces variables est présenté dans les paragraphes suivant dans l'ordre qui reprend les niveaux d'analyses aboutissant à la constitution des trois corpus (1), articles(2), segments(3), énoncés formalisés(4). Le document préparé à l'occasion du codage et présentant les définitions des règles de catégorisations est présenté au complet en annexe (cf. ANNEXES 2 et 3).

2.3.1. Les variables du premier et du deuxième niveau d'analyse.

Après avoir attribué un code à l'article retenu en fonction du titre du quotidien choisi, de sa date et de sa page de parution, les codes qui ont été rajoutés permettent de repérer le nombre d'articles dans la page et leur niveau d'analyse. La position à la Une est considérée comme étant remarquable.

Comme le présente le tableau ci-dessous, ce premier corpus est constitué par un ensemble de 594 articles dont 130 (21,8 %) sont rejetés dès le premier niveau d'analyse ; les 209 restants (entre le 2^e et le 3^e niveau) d'analyse, soit (35,1 %) des articles, seront uniquement observés du point de vue documentaire et, enfin, 255 (42,9 %) sont analysés au niveau de l'unité sémantique.

²¹⁰ Bonville, Jean de (2000) opus.cit. p. 124

La mesure de fidélité²¹¹ concernant le tri du corpus a été déterminée lors d'un test-retest à la fin de cette première étape sur 25% du corpus d'articles. Pour cette partie du codage, le coefficient de fidélité est de 0,98²¹².

Tableau 5 : Répartition du corpus entre les différents niveaux d'analyse

Corpus	Constitution du corpus Étape 0	Constitution du corpus Étape 1	Constitution du corpus Étape 2
Nombres d'articles relevés	594	464	255
% du corpus 1	100%	78,1%	42,9%

Pour permettre de donner un aperçu global de ce que peut représenter le discours journalistique sur le thème de l'École pendant une année complète, les variables telles que la **longueur** de l'article et le **genre** ou le **thème** et le **propos** ont été retenus.

Les articles étant collectés sur une banque de données dans leur version électronique, le relevé du nombre de mots correspondant à la longueur de l'article a été réalisé systématiquement. Cette variable permet de préciser l'importance du discours journalistique consacré à l'École, ce qui permet d'envisager à la fois l'importance que le journal apporte au sujet scolaire, mais aussi l'importance du discours en tant que tel dans la société. En effet, le quotidien *Le Monde* ne pouvait se permettre à l'époque²¹³, en ayant déjà un magazine sur l'éducation, de consacrer des surfaces écrites sur l'École si ce dernier thème ne représentait pas, en soi, un intérêt pour les lecteurs.

Les résultats de l'analyse de contenu soulignent une moyenne de mots par article qui est assez conséquent et laisse supposer que le traitement au troisième niveau d'analyse permettra de repérer un certain nombre de segments.

Tableau 6 : Nombre de mots et longueur des articles du corpus 1 conservés par étape

Étape d'analyse	Nombre total de mots	Nombre d'articles	Longueur moyenne des articles
Étape 0	322023	594	552,36
Étape 1	255630	464	555,72
Étape 2	140108	255	553,79

²¹¹ de Bonville, Jean (2000) opus.cit. p. 143 « Le concept de fidélité englobe des notions spécifiques qui correspondent à des manières d'évaluer la fidélité ; nous en retiendrons trois, à savoir la répétabilité, la reproductibilité et l'exactitude. »

²¹² Détail du calcul de la mesure de fidélité $(2 \times 145) / (149 + 149) = 0,97$ d'où cf. = 0,97

²¹³ Le mensuel *Le Monde de l'Éducation* a cessé de paraître en décembre 2008.

Pour compléter l'observation globale du document, il nous a semblé important de coder le type d'article dans lequel les segments étaient relevés. En effet, il était possible d'imaginer par exemple, que seuls les reportages contenaient des segments. De ce fait, il fallait une variable qui permette de qualifier le genre du discours dans l'article, non pour caractériser les formes du discours sur l'École, mais pour vérifier l'origine du relevé des segments. Étant donné que la classification des genres de discours journalistique n'est pas clairement établie par les spécialistes, nous avons choisi de réaliser la classification du discours non par genre (trop nombreux), mais par **famille de genre**. Celle-ci est généralement divisée en trois groupes suivant que **l'information est commentée, analysée ou simplement rapportée**. Nous avons ajouté la variable « **brève** » à part, ne sachant pas très bien au départ si nous conserverions ces textes : ils l'ont en définitive été à cause de leur forme discursive propice à l'expression de règles.

Nos résultats ont été placés dans deux tableaux différents : le premier tableau (ci-dessous) présente la répartition des genres d'articles qui ont été rejetés. On constate un grand nombre de reportages. En observant de plus près ces derniers, l'analyse révèle qu'il s'agit en majorité des reportages concernant les grèves contre le Ministre Allègre.

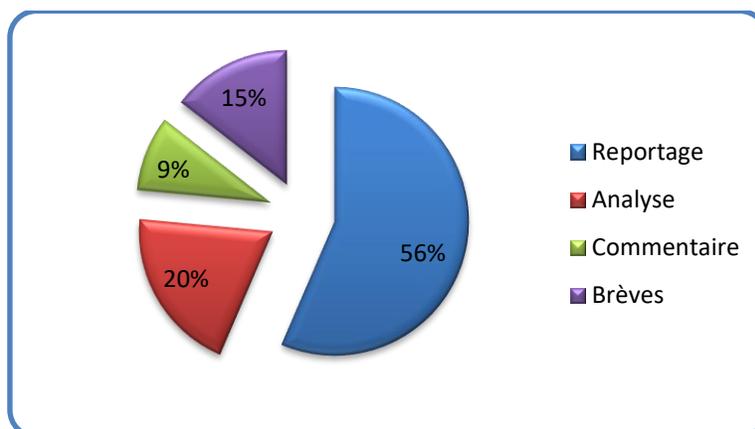
Tableau 7 : type des articles rejetés

Genre	Total Rejetés	%
Reportage	158	26,6%
Analyse	111	18,6%
Commentaire	36	6%
Brève	34	5,72%
Total	339	57%

L'observation de la Figure 3 ci-dessous (page 196) apporte un aperçu de la constitution du troisième corpus, conservé pour l'analyse à même le texte. La proportion de reportages reste majoritaire, et les autres types de genre médiatique sont répartis entre 20% et 9%.

Dans les articles, les domaines qui sont abordés représentent les champs de l'activité scolaire. Cette variable est ainsi directement en rapport avec l'organisation du système. Pointer le domaine d'activité permet ainsi au chercheur de rendre visible le réseau dans lequel les acteurs évoluent dans le quotidien de l'École. Cette variable apporte une visibilité du point de vue de l'orientation du système comme de l'activité prévue pour les acteurs.

Figure 3: Répartition par genre (deuxième corpus d'articles)



Le **thésaurus de l'UNESCO** a été choisi comme outil de départ pour caractériser les différents domaines d'activité du système scolaire. **Dix catégories** ont été ensuite déterminées, ces dernières permettant de regrouper les articles de manière très générale. Notre objectif étant de travailler sur la frontière École-Société, les catégories ont été choisies pour que le chercheur puisse distinguer globalement plusieurs domaines d'activités réparties en six grands domaines : **l'administration** et **la pédagogie** propre au système scolaire ; les **relations avec les parents d'élèves et la vie scolaire** ; le **rôle socioculturel de l'École** (ce dernier étant défini par la fonction éducative et préventive du système scolaire) face aux influences de la société (définies par les relations de **l'École** à la **religion**, à la **justice** et à **l'économie**). Le chercheur était très conscient de l'énorme simplification qu'il donnait au corpus, simplification qui lui permettait cependant de voir globalement son organisation.

Exemples:

Titre : « *Toujours très mobilisés, les enseignants maintiennent la pression sur M. Allègre* », *Le Monde*, du 21 mars 2000, page 12

- Article classé dans le domaine « administration au niveau national »

Titre : « *L'idée d'une rétribution des élèves de lycées professionnels est relancée* », *Le Monde* du 16 mai 2000, page 10

- Article classé dans le domaine « Vie scolaire : conditions d'apprentissage quotidien »

Titre : « *L'école fait face à une montée des revendications identitaires des élèves* », *Le Monde*, du 15 avril 2000, page 12

- Article classé dans le domaine « rapports société-école »

Titre : « *Les diplômés pourraient valider l'expérience professionnelle. Le projet de loi sur la modernisation sociale préparé par le gouvernement comporte "une petite révolution", selon Nicole Péron : l'obtention de titres professionnels en considération des acquis* ». *Le Monde*, du 19 avril 2000, page 7

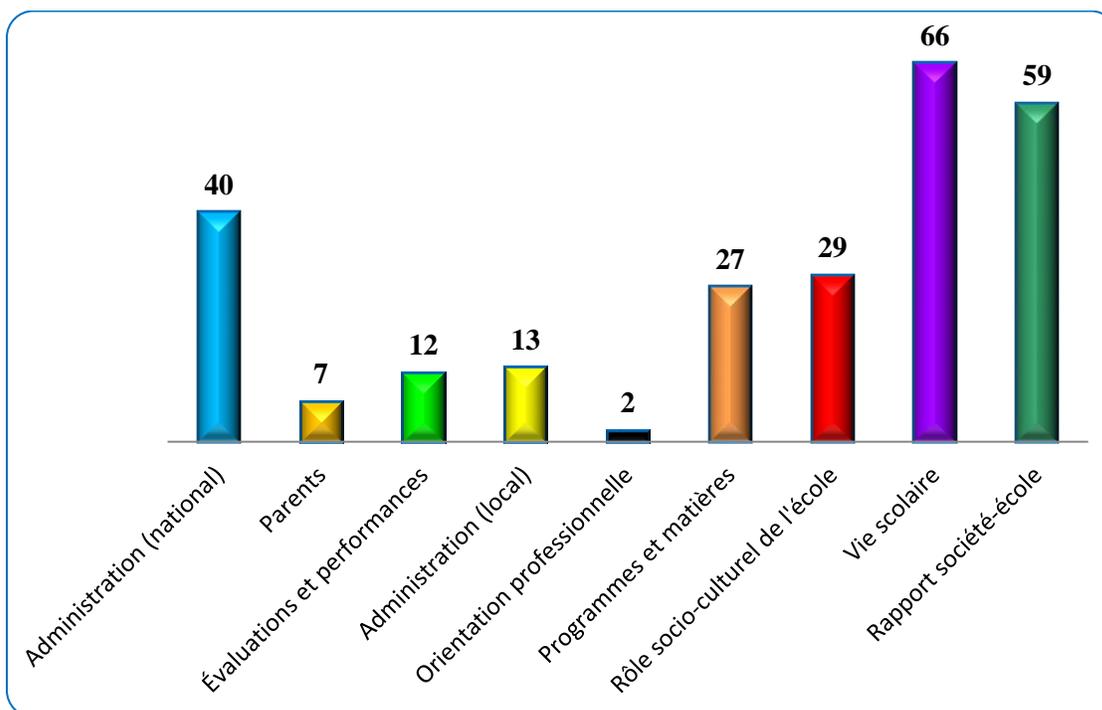
- Article classé dans le domaine « évaluations et performances »

Les résultats permettent d'apprécier l'ensemble de ce premier corpus, mais aussi de vérifier notre méthode de codage. En effet, en recoupant le nombre d'articles rejetés de chacun des niveaux d'analyse en fonction du domaine, il est possible de confirmer que les articles qui sont analysés au troisième niveau sont parfaitement centrés sur le thème qui nous intéresse.

Par exemple, en observant les résultats de ce codage par domaine, on vérifie que 29,5 % d'articles appartiennent au domaine de l'administration centrale de l'École. Parmi ces articles, 42 % ont été éliminés de l'analyse de deuxième niveau (cf. Annexes Méthode 2 et 3). Or, les articles qui se réfèrent à ce domaine sont fréquemment des informations concernant les négociations syndicales ou encore des directives administratives du Ministère. Par contre seulement 7 % d'articles répertoriés dans le domaine « Administration au niveau local » qui présentent des aspects de la vie scolaire dans le quotidien des établissements au niveau local ont été retirés dès le premier niveau d'analyse, tri aboutissant ainsi à un corpus de 46,16 % d'articles qui seront répertoriés dans le même domaine et qui seront amenés au dernier niveau d'analyse, soit celui de l'unité sémantique (troisième niveau). Les détails de ces étapes de codage sont présentés en annexe (cf. Annexe 5).

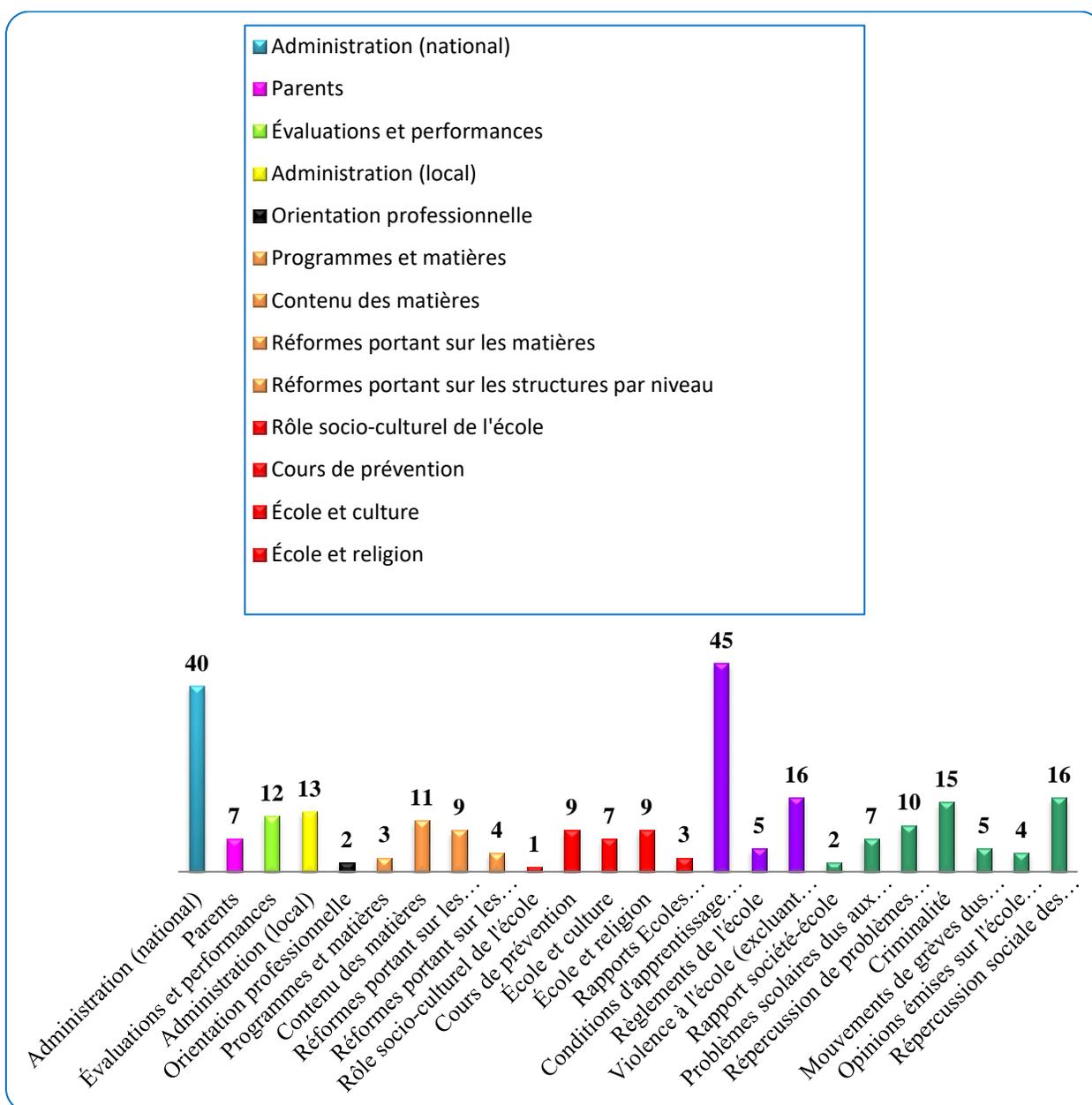
Un aperçu de l'organisation de ce premier corpus par domaine d'activité est apporté par la Figure 4 page suivante. La répartition du corpus sur l'ensemble des 255 articles qui ont été relevés. Les domaines « Vie scolaire », « Rapports Société-École » et « Administration nationale » présentent les pourcentages les plus élevés.

Figure 4: Répartition du premier corpus par domaine (N=255)



La subdivision des domaines proposée dans la Figure 5 permet d'observer que les articles portent principalement sur les conditions d'apprentissage au quotidien (11,32 %) et sur l'administration au niveau national, ce qui laisse supposer des conflits ou des interventions concernant l'introduction de programmes dans l'École. Les problèmes sociaux sont aussi bien présents (domaines de la « Vie scolaire » ou « Rapport société École »). Les définitions de ces domaines sont présentées dans les Annexes (cf. Règles de catégorisation).

Figure 5 : Répartition par domaines subdivisés du premier corpus (N=255)



Ces premiers résultats concernant le corpus d'articles (premier corpus) qui sera analysé au niveau microtextuel permettent de définir trois grands champs d'activité de l'École qui sont :

1- L'activité de la « **vie institutionnelle** » de l'École :

- les articles donnant une représentation de l'administration de l'institution (politiques scolaires) aux niveaux national (15,2 %) et local (5,1 %) ; les évaluations (5 %) et l'orientation (1 %)

- les articles présentant les programmes d'enseignement ou d'éducation : programmes et matières (1 %) ; contenus (4 %), niveau d'enseignement (2 %) ; les réformes (4 %) ; ou école et culture (2,8 %) avec tous les articles concernant les langues régionales [par exemple l'article du 09 octobre 2000, page 10 [repris de la Une] « *En finir avec le " patois de berger ", un défi pour la société insulaire* »] ; ou l'enseignement du Français ou de l'Art, etc.
- les réformes par matières (3,6 %) et par niveaux (1,6 %) et les règlements (2 %)
- les relations École publique et École privée.

2- l'activité des professionnels et des élèves dans une École au quotidien

- apprentissages au quotidien (18 %), reportages sur certains cours, prévention (3,6 %),
- les parents (3 %)
- les relations pédagogiques des enseignants et des élèves avec les conditions d'apprentissage au quotidien (18 %) ; les règlements de l'École (2 %)

3- l'activité sociale et la place qu'elle peut occuper dans l'École

- École et religion (3,6 %),
- École et violence (6 %)
- 0,8% de cas généraux : avec la criminalité par exemple (6 %) ou les répercussions des problèmes sociaux dans l'École (4 %) et ceux d'ordre socio-économiques (2,8 %)
- Le rapport société-école en général (1 %)
- les mouvements de grève qui sont dus à des problèmes sociaux (2 %).

Cette répartition n'est pas exhaustive. Certains domaines étant plus difficiles à classer de façon stricte. Par exemple, les articles qui se réfèrent aux règlements scolaires, dont certains, développent des politiques scolaires alors que d'autres présentent des cas concrets, faits-divers ou reportages directement tirés du terrain; ceux qui portent sur l'action culturelle de l'École qui recoupe de la même manière le secteur d'activités du Ministère et des reportages ad hoc. Mais d'une manière générale, les distinctions ont pu être menées sans grande difficulté.

Comme nous avons pu le signaler, certains articles ne sont pas traités au niveau de l'unité sémantique, mais sont tout de même retenus à la troisième étape de codage et entrent dans la banque de données où ils sont répertoriés. Il s'agit des textes d'experts (1,2 %) apportant une analyse approfondie et présentant divers points de vue. Ces textes ont généralement une répercussion importante dans l'opinion. Par exemple, le titre suivant : « *La carte scolaire, révélateur des maux de l'École* », *Le Monde*, 17février 2000, p.15. Certains de ces textes ne sont pas toujours directement reliés à la vie scolaire (par exemple : « *Quel avenir pour les initiatives éducatives des associations ?* », *Le Monde*, 7 mars 2000, p. 7, mais ils présentent, pour les analyser, des enjeux sociaux ou des stratégies d'acteurs, conséquences

directes des enjeux scolaires (6,4 %). L'ensemble de ces articles sera conservé dans la banque de données (Titre : « *Les cours particuliers à domicile* », *Le Monde*, 7 avril 2000, p. 26). Dans notre corpus, ces textes participent à hauteur de 1, 2 % du corpus d'articles retenus et soulignent dans 6,4 % de ce dernier la présence des enjeux scolaires.

Le corpus d'articles analysé au niveau de l'unité sémantique devait porter sur le thème de la vie scolaire. Il semblait alors naturel, dès les premières étapes de tri, de coder le thème et le propos des articles afin de permettre de constituer un sous-échantillon d'articles qui soit le plus près possible des conditions idéales, c'est à dire, qui s'organise au niveau documentaire de manière à constituer un discours portant, au maximum du possible, sur la vie scolaire et les enjeux de l'École avec la société. Afin d'aboutir à la visibilité de ces exigences, déterminer le thème et le propos des articles permettait de vérifier, au dernier niveau de sélection, ceux qui rendent compte du thème de la vie scolaire. En donnant le thème et le propos dès la sélection du premier sous-échantillon, nous rendions notre choix d'articles plus visibles.

Le thème d'un énoncé (en Anglais *topic*) d'après Oswald Ducrot (1995 : p. 541-542) « c'est ce dont parle le locuteur, ou, comme disaient les linguistes du début du siècle, le sujet psychologique » [...] Le thème à la différence du sujet n'est pas un segment d'énoncé, mais un objet extérieur auquel l'énoncé fait allusion. Cela n'empêche pas que le thème puisse être explicité dans l'énoncé ni que des marques linguistiques permettent de déterminer le thème [...] Le propos ou encore rhème (en Anglais *comment*) est l'information que le locuteur entend apporter relativement à ce thème, ce que l'on appelait autrefois le « prédicat psychologique ». Autrement dit, le thème porte sur « de quoi parle l'article » et le propos définit « ce que ça en dit ».

Ces résultats observés aposteriori dévoilent une nouvelle image du corpus, car elle développe cette fois-ci l'axe de communication donnée à lire dans le quotidien *Le Monde* 2000 sur le thème de l'École.

Les propos qui sont développés analysent de ce fait la perception de l'École du point de vue de la société et énoncent aussi les dysfonctionnements du système à l'interne. Alors que la variable domaine rendait compte de la répartition des objectifs ou du devoir institutionnel et de l'activité des acteurs qui y participent, la répartition des articles en fonction du thème et du propos offre une image de l'École perçue dans l'opinion publique.²¹⁴

²¹⁴ P Ricoeur, P.(1983). *Temps et Récit*, tome 1, Paris, Seuil, cité par L. Quéré, dans « L'opinion: l'économie du vraisemblable », *Réseaux*, no 43, CNET, 1990, p. 45 « L'*opinion* est le résultat d'une activité qui consiste à « prend(re) ensemble des éléments hétérogènes et à les associ(er) ou les compos(er) selon la logique du nécessaire ou du vraisemblable ». Elle relève en effet d'un calcul de probabilité au terme duquel le sujet se détermine une attitude intellectuelle de *pour* ou de *contre* cette vraisemblance du monde. L'opinion ressemble

Cette « vision de l'École » correspond à la communication publique des journaux et la répartition qui est représentée par les thèmes ou les propos reprend les grands moments d'actualité qui ont marqué l'École durant l'année 2000.

Les résultats montrent une prépondérance d'articles qui portent sur le thème de la gestion de l'École par le MEN (aussi bien du point de vue du personnel que du point de vue des règlements, etc.) ainsi que les thèmes de la violence à l'École, renvoyant ici aux manques de moyens ressentis par les acteurs devant les actes de violence.

Si les résultats présentent une prépondérance d'articles qui traitent du thème de la violence (13 %), or, ce thème regroupe aussi bien ceux qui présentent l'activité du MEN pour pallier au phénomène (mise en place de programmes d'éducation et de règlements) que des articles qui présentent la vie scolaire « sous l'aspect violence », avec les faits-divers qui ont défrayé la chronique ou ceux qui présentent des points de vue de professionnels sur leurs pratiques quotidiennes.

En deçà des 10%, les thèmes sur des réformes concernant le contenu des matières, des rapports entre ministre et acteurs scolaires, du rapport de l'économie et de l'École ainsi que le thème de la vie quotidienne (reportages de terrain) constituent les scores les plus élevés.

Enfin, le thème des enfants en difficulté, des rapports de la société et de l'École, des politiques scolaires, des réformes concernant la l'accession aux diplômes, la prévention et les droits de l'enfant constituent une très petite partie du corpus

L'intérêt de cette répartition par thème ou propos renvoie à la dimension « actualité » de l'École et va peut-être permettre de rendre compte de certaines orientations concernant les segments qui constituent le deuxième corpus. Cette interrogation ne pourra être développée qu'à la fin de l'analyse.

à la croyance, par ce mouvement de pour et de contre, mais elle s'en distingue par le calcul de probabilité qui n'existe pas dans la croyance, et qui fait que l'opinion résulte d'un jugement hypothétique sur une position favorable/défavorable et non sur un acte d'adhésion/rejet. Par ailleurs, l'« opinion » ne doit pas être confondue avec la « connaissance ».

Figure 6: Les thèmes du corpus d'articles (premier corpus)



L'ensemble de variables a ainsi permis de constituer un deuxième niveau, sous-échantillon constitué par 255 articles du quotidien *Le Monde* paru en 2000. Ces articles sont analysés ici au niveau de l'unité sémantique. Ce sont ces variables ainsi que la méthode de repérage qui sont discutées à présent.

2.4. Quelles variables choisir pour l'analyse des segments?

Nous sommes arrivées au point où la méthode de relevé des segments va être présentée. Chaque fragment de texte qui représente un segment de règle, de programme ou de *Mandat* a été repéré et relevé dans le texte lui-même, puis codé dans la grille d'analyse. Chaque fois qu'un segment était repéré, des codes enserraient le segment de texte marquant le code relatif à l'édition du jour (page, date, etc.). Le segment recevait un numéro de segment. En plus de ces éléments de repérage, les segments devaient être caractérisés du point de vue de ce qui permettait de les rendre remarquables. Ce sont les variables, en caractérisant de manière spécifique ces segments qui apportent des outils d'analyse suffisants pour permettre d'approcher notre problème. Ce sont ces variables qui sont présentées dans la suite de l'exposé. Nous présenterons tout d'abord la manière dont ces segments ont pu être relevés. Nous aborderons par la suite celles qui ont été sélectionnées pour catégoriser les segments.

2.4.1. Méthode du relevé des segments dans le texte

Relever des fragments qui représentent un comportement régulier ou contrôlé était une tâche qui demandait beaucoup de rigueur. En effet, cette méthode de codage était un des piliers de notre travail, signalant, à même le texte, des fragments qui étaient une représentation sémantique remarquable. De la même manière, nous devions définir très précisément comment les segments de programmes et de *Mandats* pourraient être repérés. Dans le passage suivant, nous allons expliquer la manière dont nous avons effectivement pu relever ces segments inscrits dans le flot du discours.

2.4.1.1. Les variables choisies pour les segments

Les segments peuvent décrire des comportements d'acteurs scolaires, les représentations de ces comportements, l'annonce de programmes prévus par l'institution pour répondre à ses objectifs, ou, encore, apporter des indications sur des comportements nécessaires à un bon fonctionnement de l'École et dont l'absence ou le non-respect constitue un problème pour l'École ou pour la société, etc. Dans ces conditions, nous nous attendons à relever des segments d'expression très variée.

En ce qui concerne le relevé des segments de règle, et partant du principe qu'une règle se voit²¹⁵, nous savons que les segments de règle représentent des fragments de texte qui exposent des pratiques scolaires et des pratiques sociales reposant sur une régularité de la conduite. Ces segments représentent les règles qui sont données à lire dans la trame du texte.

En ce qui concerne les segments de programme, il s'agit de relever systématiquement les fragments de discours soulignant les activités scolaires programmées par l'institution. Autrement dit, le texte doit exposer les activités prévues par les instances politiques ou ministérielles.

Enfin, relever les segments de *Mandat* consiste à repérer les souhaits ou les attentes émis à l'endroit de l'École. Ces derniers contiennent généralement un objectif à prévoir qui est impératif et relevant d'un thème particulier ayant trait au monde scolaire. Autrement dit, les segments de *Mandat* décrivent « ce qu'il faudrait faire pour que le problème soit résolu ».

L'objectif de cette section est de présenter comment nous avons repéré et relevé les trois types de segments de la manière la plus objective possible. La méthode du relevé des segments de règles sera présentée au début de l'exposé, puis nous décrirons par la suite le mode de relevé du programme puis du *Mandat*.

2.4.1.1.1. Relever les segments de règle

L'écriture journalistique comme nous l'avons précisé est un médium par lequel ces représentations sont susceptibles d'être exposées. D'autre part, ces pratiques scolaires prennent place dans les contextes sociaux qui s'y réfèrent et qui sont observables. Cela signifie que l'évocation du contexte peut y faire référence, comme les salutations de bienvenue qui ne se font pas de la même manière entre un élève et le directeur de l'établissement et entre les élèves, dans la cour de l'établissement. *Dans ces conditions, les segments relevés doivent délimiter des propositions qui décrivent des comportements renvoyant à des pratiques régulées de l'activité scolaire.* Ces pratiques présentées dans les segments, ou auxquelles le discours se réfère, sont considérées représenter l'expression d'une ou de plusieurs règle(s) de comportement typique(s) de la vie scolaire. Ces règles sont incluses dans la trame sémantique du texte. De ce fait, **ces propositions doivent décrire une action en train de se dérouler**, comme, par exemple, des élèves qui travaillent d'une certaine façon pendant un cours, ou encore, **la représentation d'une action qui a**

²¹⁵ cf. Schimanoff, 1980:57.

lieu exclusivement dans un contexte scolaire, par exemple un surveillant qui parle de l'attitude des élèves dans les cours de récréation.

Cependant, ces actions ne sont pas toujours spécifiquement scolaires, car elles relèvent aussi souvent de la vie en société, de ce fait, la proposition décrit un contexte qui renvoie à des **pratiques spécifiquement scolaires**, par exemple un reportage sur la rentrée des classes dans un lycée, **dans lequel le discours peut mettre en valeur des éléments qui renvoient à des actions ou à des pratiques sociales**.

Ces distinctions ont permis de relever systématiquement des propositions dans le texte qui ont pour caractéristiques de se rapporter:

- ✓ à un contexte scolaire
- ✓ à une pratique scolaire
- ✓ à une pratique située dans un contexte scolaire.

La règle se présente de trois manières dans le contexte. Véritable « module à trois facettes », elle peut être présentée de manière régulière sous la forme de la **règle** ; elle peut être présentée sous la forme transgressée de **l'écart à la règle** ; enfin, elle peut aussi être rappelée par la **sanction**. Dans ces conditions, règle, écart à la règle ou sanction se rapportent à la même proposition originale.

Le texte, grâce à la présence d'indices textuels, permet une représentation « active » de la règle. La trame du texte apporte au lecteur une représentation de l'action en train de se dérouler dans le temps et dans un espace précis.

D'autre part, la règle n'est pas uniquement une injonction²¹⁶.

Dans ces conditions, le travail de repérage des segments se fait à partir de nombreuses lectures du corpus, le chercheur ayant comme appui la représentation de l'École donnée par le segment, représentations qui étaient validées ensuite par la trame discursive et certains indices grammaticaux ou syntaxiques. Dans l'extrait suivant, de nombreux indices sont laissés au lecteur qui permettent de représenter ce « on est à bout [...] » et qui sont soulignés dans l'extrait ci-dessous²¹⁷:

²¹⁶ Rewen Ogien (2003 : 100) *repérer un énoncé normatif ne signifie pas forcément rechercher des énoncés déontiques (il faut ; il est obligatoire de ; etc.) et l'auteur cite comme exemple la phrase suivante : L'énoncé : « Pour faire bouillir de l'eau, il faut porter sa température à 100 degrés » contient un verbe déontique, mais n'a pas la signification d'une prescription. Il exprime seulement le fait que l'eau bout à 100 degrés. »*

²¹⁷ Des indices de codage ont été laissés volontairement dans les exemples de ce chapitre.

Titre : *«La nouvelle manifestation nationale des enseignants : À Chelles, au lycée Bachelard, " on est à bout, on n'en peut plus " , Le Monde, samedi, 25 mars 2000, p. 11 / 626 mots*

« Un jour, au lycée Gaston-Bachelard à Chelles (Seine-et-Marne), les professeurs ont pris le balai et la serpillière et ils ont fait le ménage avant le cours, " c'était trop dégueu ". " Parfois, des élèves s'endorment en classe, on sait qu'ils travaillent le soir chez Quick ou Décathlon ". Certains ont fumé un pétard : " Je ne vois rien, madame, sur le tableau ". - D'autres ne peuvent se concentrer plus de dix minutes : " C'est plus fort que moi, madame, faut que je parle " .

Cet exemple présente des propositions qui sont, pêle-mêle, livrées au lecteur. Le chercheur a pour contrainte de relever uniquement les segments qui présentent **une attitude, un comportement qui relève d'un acteur scolaire ou une suite de pratiques possibles caractéristiques du milieu scolaire**. Dans l'exemple ci-dessus, les propositions : *« Parfois, des élèves s'endorment en classe [...] Certains ont fumé un pétard [...] D'autres ne peuvent se concentrer plus de dix minutes [...] »* rendent compte d'attitudes qui caractérisent comportements qui ne sont pas acceptables dans l'École. Le discours aurait pu être l'inverse, c'est à dire *« Souvent les élèves participent en classe, nombreux sont ceux qui ont bien dormi et qui peuvent suivre les cours avec un grand niveau de concentration, etc. »*, les segments relevés se seraient alors référés à la même règle normalisée.

Ces distinctions ont permis de relever systématiquement des propositions dans le texte qui ont pour caractéristiques de se rapporter:

- ✓ à la règle
- ✓ à un écart à la règle
- ✓ à la sanction

Afin d'éclairer le lecteur, nous présentons ci-dessous une série d'exemples :

- ✓ une action typiquement scolaire et une sanction

Titre: *« Au collège Jules-Ferry de Mantes-la Jolie, au lendemain de la mise en examen de trois élèves de troisième. » Le Monde 2000, lundi 24 janvier 2000, p. 7 [3]*

- ✓ un écart à la règle situé dans un contexte scolaire

*[Pablo] qui, le 11 janvier, a été volontairement jeté du haut d'un escalier par trois élèves de troisième **qui n'auraient pas accepté que Pablo se mette à refuser de faire leurs devoirs d'espagnol*** M01240732-S08 R003

- ✓ une sanction et le rappel d'une règle dans un contexte scolaire

Titre: « *Un jour dans la vie de Thomas, 14 ans, devant le conseil de discipline* » *Le Monde*, Samedi 29 janvier 2000, p. 10

« [...] *Le conseiller général décide d'intervenir, solennellement : " C'est un fait d'une extrême gravité. La drogue est illicite " ».* M01291022-S06 R018

- ✓ une série de pratiques typiquement scolaires présentées sous la forme de l'écart à la règle

Titre: « *Dans le système scolaire traditionnel, j'étais dépassée, engloutie* », *Le Monde* jeudi, 9 novembre 2000, p. 12

[...] *C'est en rejoignant le système scolaire traditionnel, en seconde, que je me suis retrouvée dans une situation d'échec terrible. J'ai été dépassée, engloutie.* M11091232-S03

Ces segments sont repérés par un code unique à l'intérieur de l'article, ce dernier étant placé dans une banque de données.

Nous souhaitons présenter pour terminer cette section, un exemple de non-codage de segment. Dans l'extrait suivant, les phrases n'ont pas été considérées comme des segments de règle. En effet, ce n'est pas le discours sur la règle qui nous intéresse, mais le relevé de l'expression même de la règle, de son application, de son écart ou de la sanction associée. Or, dans cet exemple, le discours énonce qu'il y a des sanctions, qu'il doit y avoir des règlements internes dans les écoles « très sévères » et des comportements jugés acceptables dans la société, mais ce ne sont que des propos généraux tenus sur le sujet et qui prouvent qu'il existe un programme de règlements disciplinaires dans l'École. Ces segments ne sont pas relevés comme des segments de règle. Nous reviendrons plus loin sur cet exemple.

Titre : « *Comment stopper la violence à l'école ?* », *Le Monde*, le 24 janvier, Une

Le ministre de l'intérieur, Jean-Pierre Chevènement, s'est prononcé vendredi pour "des sanctions extrêmement sévères" à l'égard de comportements "totalement inadmissibles". "La police peut intervenir aux abords des établissements, mais il est important aussi de faire respecter la discipline et le règlement à l'intérieur", a-t-il déclaré. De son côté, le ministère de l'éducation nationale a estimé que "malgré les incidents très graves survenus ces jours derniers, le combat contre la violence peut être gagné".

2.4.1.1.2. Relever les segments de programme

Le chercheur doit aussi relever les segments de programme. Dans les articles, ces segments exposent des représentations des programmes de matières enseignées dans l'École décrivant des activités spécifiques à une matière (domaine de connaissances et de savoirs) qui sont menées ou sur le point d'être menées dans les établissements. Ces activités sont inscrites dans le système à partir d'une instance supérieure administrative et politique constitutionnelle. D'autres segments sont susceptibles d'exposer aussi des moyens mis en place dans le programme administratif qui gère le système (inscriptions, examens et gestion de l'École), ces segments représentent des programmes qui dépendent d'une structure administrative très hiérarchisée. Dans les segments, les indications explicite sur le programme de matières à enseigner ou de tâches administratives à accomplir doivent être énoncées. Il se peut aussi que des indications sur le temps alloué ou les moyens mis en œuvre pour son application soient aussi laissés dans la trame du texte. Enfin, dans le discours, il est possible que le programme soit énoncé à un degré de généralité élevé de manière à permettre au lecteur d'y faire une référence permettant alors de créer un contexte représenté.

Ces distinctions ont permis de relever systématiquement des segments dans le texte qui ont pour caractéristiques de se rapporter:

- ✓ à une activité programmée relative aux objectifs de l'institution (enseignement et apprentissage)
- ✓ à un programme administratif prévu par les instances supérieures qui déterminent une organisation interne,
- ✓ à des actions programmées et spécifiques au contexte scolaire

Afin d'éclairer le lecteur, nous présentons ci-dessous une série d'exemples:

- ✓ Mise en place d'une organisation supérieure ayant une influence sur l'organisation interne de l'institution

Titre : « *Mise en place du conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire* », *Le Monde*, Mercredi, 22 novembre 2000, p. 12

« *LE MINISTRE de l'éducation nationale, Jack Lang, a procédé, lundi 20 novembre, à l'installation officielle du conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire* ».

M1122122-S01 P023.22

- ✓ Suppression d'une activité programmée par l'institution concernant les enseignements

Titre : « Contre la suppression de la dissertation » *Le Monde*, [2] Samedi 4 mars 2000, p. 18 « *Au nom de l'innovation, du XXI^e siècle, du nouveau public lycéen, on nous annonce discrètement (en plein été) la suppression de la dissertation au baccalauréat de français 2002 : le nouveau programme de français en seconde, tel qu'il est présenté (Bulletin officiel de l'éducation nationale hors-série no 6 du 12 août 1999), ne laisse guère planer de doute à ce sujet* ». M03041822-S01 P003 P023.4

- ✓ Organisation d'une activité programmée pour l'insertion sociale

Titre : « *L'organisation de l'examen tronqué le troisième trimestre de nombreux lycéens* » *Le Monde*, [3] Mercredi, 14 juin 2000, p. 11
« *Une autre aberration, moins visible, contribue à écorner l'année scolaire : la tenue prématurée des conseils de classe de seconde. Cette année encore, dès le 25 mai, certains élèves étaient fixés sur leur sort, feu vert implicite pour désertier le lycée jusqu'à la rentrée de septembre* ». M0614110132-S02 P017

2.4.1.1.3. Relever les segments de Mandats

Si dans la recherche le *Mandat* représente des souhaits, besoins ou attentes que des acteurs sociaux formulent à l'endroit de l'École afin, de leur point de vue, de lui permettre de mieux / bien jouer son rôle, l'expression de ces souhaits, besoins ou attentes s'inscrit dans un processus visant à modifier un programme actuel de l'École, ou à introduire un programme nouveau susceptible de s'appliquer éventuellement dans la réalité scolaire. Comme pour le segment de règle, les *Mandats* ne sont pas désignés en tant que tel dans la trame du discours. Les segments représentant des parties ou des traces de ce *Mandat* sont énoncés de manière à montrer l'intérêt ou l'urgence de la modification ou du réaménagement. Le segment contient ainsi la formalisation de cette requête ou de ce souhait sous forme plus ou moins impérative, l'indication du nom du groupe qui représente cette requête et l'ensemble de moyens mis en place par le groupe en question (parfois, mais rarement, l'individu) pour arriver, à terme à ce que la requête soit prise en compte (requêtes publiques et manifestations des acteurs sociaux, procédures politiques, etc.).

Ces distinctions ont permis de relever systématiquement des segments dans le texte qui ont pour caractéristiques d'énoncer :

- ✓ un souhait pour l'École devant un dysfonctionnement quelconque, émis par un acteur / un groupe / une instance plus ou moins officielle.
- ✓ une requête, pour introduire dans l'École un nouveau programme d'activités et émis par un acteur / un groupe / une instance plus ou moins officielle.

L'ensemble des segments présentent soit des indications sur l'identité des acteurs ou des groupes qui émettent ces parties de *Mandat*, soit, laissent paraître des indications sur les moyens d'atteindre les objectifs attendus.

Afin d'éclairer le lecteur, nous présentons ci-dessous une série d'exemples :

- ✓ Segments de Mandat présentant une requête de la part du Ministre sur « ce qu'il faudrait faire pour » :

Titre: « *Comment stopper la violence à l'école ?* », *Le Monde*, 24 janvier 2000

Le ministre de l'Intérieur, Jean-Pierre Chevènement, s'est prononcé vendredi pour " des sanctions extrêmement sévères " à l'égard de comportements " totalement inadmissibles ". " La police peut intervenir aux abords des établissements, mais il est important aussi de faire respecter la discipline et le règlement à l'intérieur ", a-t-il déclaré. » M01240112-S08 M57-300

- ✓ Segment de *Mandat* qui présente une requête d'un groupe organisé et les moyens pour y aboutir dans la suite du segment.

Titre : « *Comment stopper la violence à l'école ?* », *Le Monde*, 24 janvier 2000

« [...] *Pour le SNES-FSU, les mesures du plan de lutte contre la violence doivent être "accompagnées d'une meilleure prise en charge des populations qui sont les plus frappées par l'exclusion, la ghettoïsation et le chômage "* ». M01240112-S05 M63-121

Enfin, nous présentons ci-dessous l'exemple d'un segment qui n'est pas considéré comme un *Mandat*, tiré du même article que précédemment :

Titre : « *Comment stopper la violence à l'école ?* », *Le Monde*, 24 janvier 2000

[..]De son côté, le Ministère de l'Éducation Nationale a estimé que "malgré les incidents très graves survenus ces jours derniers, le combat contre la violence peut être gagné"
[...]

En effet, ce segment est un souhait qui reste vague quant aux moyens qui seront pris pour modifier ou régler le problème.

Conclusion

Les trois types de segments qui seront relevés dans ce travail sont très différents. Dans le segment de règle, la représentation de l'action engage des protagonistes. Ces derniers vont

permettre à la règle d'être active. D'autre part, la représentation de celle-ci peut être manifestée par divers moyens discursifs qui ont pour conséquence de rendre la règle moins visible, parce qu'implicitement énoncée, ou encore, de présenter la règle au sein d'une polémique. C'est donc à ce niveau de codage que les variables de première importance vont être couplées à d'autres, de moindres importances, qui vont déterminer la manière dont la règle s'insère dans le discours. Comme le relevé des segments a pour objectif de caractériser les règles qui sont appliquées dans un contexte scolaire, les variables choisies doivent permettre d'analyser certains aspects particuliers des règles en mettant en relief la manière dont s'organise l'application de ces règles dans l'École. Ainsi, on peut se poser la question de l'individu qui reçoit sa manifestation et par quel moyen, etc., sans oublier que celles-ci ne sont pas toutes des règles typiquement scolaires et qu'un bon nombre relèvent aussi de la société.

L'analyse du segment permet d'approcher la règle révélée dans le flot du discours. De ce fait, les variables choisies répondent à trois critères principaux qui sont :

- ✓ de préciser la forme sous laquelle la règle se manifeste
- ✓ de déterminer son domaine d'application en contexte
- ✓ de rendre visible certains aspects qui appartiennent plus particulièrement au discours et au domaine de la langue, comme la modalité avec laquelle la règle est présentée au lecteur.

De la même manière, les variables qui devront être choisies pour définir les segments de programmes devront répondre aux quatre critères suivants :

- ✓ préciser le domaine dans lequel le programme se manifeste
- ✓ préciser les niveaux de scolarité auxquels ils sont adaptés
- ✓ préciser depuis quand le programme est appliqué dans le système
- ✓ indiquer des moyens qui contrôlent celui-ci

Enfin, en ce qui concerne les segments de *Mandats*, les variables choisies répondent aux critères suivants :

- ✓ définir l'identité du mandant et le destinataire
- ✓ établir le type de *Mandats*
- ✓ définir l'objectif d'application du *Mandat*
- ✓ indiquer sa force d'émission apportée par ses origines

Nous arrivons à présent au point où nous pouvons présenter les variables qui ont été choisies. Nous commencerons par les variables choisies pour les segments de règle, puis celles qui permettent de caractériser les segments de programme et terminerons par celles qui caractérisent le *Mandat*.

2.4.1.2. Coder les manifestations de la règle

Comme le souligne Rewen Ogien (2003 ; 106-107) « [...] Dire de quelqu'un qu'il a « bien agi » ou « bien fait son travail » revient non seulement à approuver sa conduite ou son travail, mais aussi à décrire une certaine façon d'agir ou de faire son travail ».

Dans les articles, le sujet traité peut renvoyer à décrire plusieurs fois la même règle. Dans ces conditions, la première variable permet de signaler si le segment de règle est unique dans le texte de l'article ou si le texte y fait plusieurs fois référence. La variable choisie recevra donc le code si le segment apparaît pour la **première fois** dans l'article ou s'il est **redondant**.

Comme il a déjà été souligné, la manifestation de la règle peut se produire de trois façons. Les segments relevés peuvent décrire la règle, l'écart à la règle (ÉR) ou la sanction (Sa), celle-ci renvoyant au degré de contrainte lié à l'application de la règle. Ces trois manifestations décrivent toutes la même règle. Le premier objectif de la catégorisation est de repérer son expression. À partir de ces trois aspects, les variables choisies cherchent à pointer de quelle manière l'expression de la règle est donnée. En effet, si l'expression de la règle est perçue sous trois aspects qui renvoient au même objet, alors, il existe une représentation explicitement adoptée ou implicitement admise ou indiquée par inférence qui est privilégiée dans le segment et qui offre le partage collectif de cette règle sur lesquelles lecteur et scripteur peuvent s'appuyer pour se comprendre.

Les variables choisies vont donc repérer tout d'abord la forme sous laquelle la règle se présente: **Règle ; Écart à la règle ; Sanction**.

L'expression de la règle devra ensuite être analysée de manière à déterminer sa modalité d'expression: **explicite** ou **implicite**

Cette expression de la règle dans le discours peut-être présentée dans un exemple exposant une généralité ou encore, à partir d'un exemple précis. Dans ces conditions, la variable suivante définira si le segment expose une règle à **partir d'un cas général** ou **d'un cas particulier**;

Dans le discours, la position de l'énonciateur par rapport à la règle (ÉR ou Sa) apporte des indications précieuses pour connaître le statut de la règle. En effet, le **point de vue de l'énonciateur** devant cette manifestation de la règle permet de distinguer si la règle est simplement énoncée ou si elle est *critiquée* ou *banalisée* ou encore, *si la sanction est dénoncée ou critiquée*, etc. Cet aspect de la règle dans la trame du texte permet de comprendre la place qui est octroyée à la règle dans la collectivité.

Le journaliste ou les acteurs qui sont à l'origine de l'expression de la règle dans les segments peuvent ainsi entrer dans une polémique qui rend compte de points de vue divergents concernant la place de la règle, de son écart ou de la sanction. Cette variable se définit par trois sous-variables qui déterminent **l'identité de l'instance énonciatrice (journaliste / acteur / agent)**, si la **polémique est présente dans le segment ou pas (rapport polémique ou syndoxique)** et enfin, quel est **l'objet de l'opposition**. *En effet, la polémique peut viser la règle, son application, sa transgression ou la sanction*. Bien que ce type d'opposition ait des chances d'être assez rare, l'intérêt de pouvoir les pointer était très intéressant pour l'analyse future.

Nous présentons ci-dessous une suite d'exemple d'éclairer le lecteur sur ces variables :

Titre : « *Trois élèves du collège Jules-Ferry de Mantes-la-Jolie (Yvelines), ont été mis en examen, jeudi 20 janvier, pour " extorsion " et " tentative de meurtre " après avoir tenté de tuer l'un de leurs camarades qui ne voulait plus faire leurs devoirs*. M01221012-S07 R003 R005 R008, *Le Monde*, le 22 janvier page 10.

L'exemple ci-dessus propose un segment contenant plusieurs énoncés de règle. Ceux-ci sont présentés sous la forme de quatre écarts à la règle (transgression).

- ÉR1: « *Extorsion* » ;
- ÉR2: « *tentative de meurtre* » ;
- ÉR3 : « *tenter de tuer leur camarade* » ;
- ÉR4: « *qui ne voulait plus faire leurs devoirs* ».

Tous ces énoncés **sont explicites** et renvoient à la sanction associée : **Sa « ont été mis en examen »**

Le **niveau de précision** de ce segment est ici élevé, car les règles sont exposées à partir **d'un cas particulier** (trois élèves).

Enfin, **le point de vue du journaliste** est ici totalement **neutre**, le fait divers est rapporté et l'ÉR est énoncé, sans plus, les Règles sont donc exprimées sous la forme d'« ÉR énoncés ».

Mais ce n'est pas du tout le même reportage qui est proposé deux jours plus tard :

Titre : « *Au collège Jules-Ferry de Mantes-la Jolie, "au lendemain de la mise en examen de trois élèves de troisième pour "extorsion" et "tentative de meurtre" (Le Monde du 22 janvier), les langues se délient* », *Le Monde*, lundi 24 janvier 2000, p. 7

« *Au collège Jules-Ferry de Mantes-la Jolie, " au lendemain de la mise en examen de trois élèves de troisième pour "extorsion" et "tentative de meurtre" (Le Monde du 22 janvier), les langues se délient. « Ils lui ont bien donné cinq francs un jour et une tablette de*

chocolat, mais c'est pas Pablo qui demandait à faire les devoirs. C'est eux qui insistent, et il en avait marre » a raconté à l'AFP, Amina, camarade de classe du collégien » M01240732-S06 R005 R005 R002 R003 ».

Le segment où il est question de la rétribution financière et gourmande de Pablo fait comprendre au lecteur, par l'expression d'Amina « *lui ont bien donné...mais c'est...et ...marre* », qu'il y a une polémique susceptible de semer le trouble sur les causes exactes de l'événement. L'emploi de ces termes est alors considéré comme représentant **des indices** dans le discours **qui marque une remise en question de la sanction**. Le segment [*mais c'est pas Pablo qui demandait à faire les devoirs <...> et il en avait marre*], présente une critique de l'écart à la règle ce qui a pour conséquence **la valorisation de la Règle** : « À l'école chacun fait ses devoirs » et R005 : « Il est interdit d'extorquer [racket ; vol, etc.] ».

De la même façon, les segments relevés peuvent **dénoncer, banaliser** ou **critiquer** la règle (R), l'écart à la règle (ÉR) ou la sanction (Sa).

D'autre part, le segment présente ici une **polémique** qui caractérise les différentes orientations laissées par les acteurs témoins de l'événement. La caractéristique de ces polémiques permettant d'obtenir, à terme, une perception plus précise du degré de familiarisation ou d'acceptation des règles dans la société.

En ce qui concerne ce fait divers, le 25 janvier, à nouveau, *Le Monde* publie un article de 466 mots qui dénonce l'importance de la sanction de la justice concernant les deux adolescents racketteurs. Le lecteur découvre alors que certains acteurs pensent que les deux jeunes adolescents sont peut-être accusés injustement : « C'est pas eux » ; doute qui est immédiatement renforcé par le journaliste « *Si personne n'a vu ceux qui ont "balancé" Pablo par-dessus la rampe d'escalier - la victime elle-même dit ne se souvenir que de "quatre mains" qui l'ont poussé dans le dos* » et enfin que la victime elle-même n'est peut-être pas tout à fait innocente. « *Mais pour deux des trois mis en examen, "c'est Pablo qui était demandeur"* ». En définitive, « *La justice "a voulu faire un exemple"* ».

Titre : « *La mise en examen de trois élèves suscite stupeur et interrogations au collège Jules-Ferry de Mantes-la-Jolie. Un collégien victime de racket avait été jeté d'un escalier* » M01251012-S01 R005 R002. *Le Monde*, Mardi 25 janvier 2000, p. 10

[...] ***La justice "a voulu faire un exemple*** après ce qui s'est passé à Longwy", ***explique un élève de troisième***. "C'est pas eux", ***ajoute un autre***, pour qui les trois jeunes mis en examen "n'ont rien à voir là-dedans". M01251012-S06 R002 Si ***personne n'a vu ceux qui ont "balancé" Pablo par-dessus la rampe d'escalier*** - la victime elle-même dit ne se souvenir que de "quatre mains" qui l'ont poussé dans le dos, ***une bonne partie de cette classe de troisième semblait au courant du "racket à la copie"***. ***Mais pour deux des trois***

mis en examen, "c'est Pablo qui était demandeur" : il aurait ainsi profité de sa bonne maîtrise de l'espagnol pour se faire un peu d'argent. M01251012-S07 R005 R003.1

Le segment présente dans ce cas-ci des acteurs qui sont contre la sanction, mais d'autres segments relevés peuvent tout aussi bien présenter d'autres cas de figure (pour ou contre la règle ou l'ÉR), etc.

Le codage systématique des segments ne permet pas de rendre compte **de toutes les subtilités** du discours, mais leur repérage systématique peut néanmoins apporter, au fur et à mesure de l'avancée du codage, des variations d'information qui lors de l'analyse sur «n» segments sur le même thème présentent des aspects complémentaires.

En effet, on peut imaginer que la même règle soit plusieurs fois répétée dans le texte et que celle-ci se décline de différentes façons. Par exemple, les segments ci-dessous présentent trois segments :

Titre : « *Aider les élèves à **développer leur esprit critique** et à **argumenter sans conflit** » M01270922-S01 P039.1, *Le Monde*, Jeudi 27 janvier 2000, p. 9*

[...] ***Pas trop longtemps, le temps presse. On passe à une autre question.** M01270922-S13 R706 Dans quinze jours, ils auront **peut-être fourbi quelques armes pour défendre leur opinion.** Au cours de l'année, l'enseignante pense pouvoir traiter deux thèmes de discussion, trois maximum. Elle **dispose, pour ce faire, de seize heures.** M01270922-S14 R706*

Le premier segment renvoie au programme d'éducation civique juridique et sociale (ECJS) mis en place durant cette année-là. Les deux autres, à la Règle (code R706) qui rend compte de la gestion du temps par l'enseignante. Or, les deux segments suivants, même s'ils renvoient tous les deux à cette règle, ne sont pas présentés dans le texte sous la même forme :

Segment n°13 : « **Pas trop longtemps, le temps presse** » : l'enseignante doit savoir gérer son temps.

Segment n°14 : « **Au cours de l'année, l'enseignante pense pouvoir traiter deux thèmes de discussion, trois maximum. Elle dispose, pour ce faire, de seize heures** » : l'enseignant doit savoir gérer son temps et dispose de 16 heures pour ce programme.

La modalité discursive **implicite/explicite** entre ici en compte et justifie le fait que des variables comme « apparition et redondance » ou « mode d'expression » aient été retenues. En effet les deux segments « Pas trop longtemps, le temps presse » et « auront peut-être

fourbi des armes » se présentent sous une forme implicite et demandent au lecteur de faire des inférences sur la pratique professionnelle et sur l'apprentissage des élèves.

Nous reprenons à présent la suite de la présentation de nos variables.

Dans le segment relevé, la règle est mise en acte par un individu qui sera pointé par la variable « **activateur** ». Cette variable est rarement le journaliste bien que celui-ci soit présent la plupart du temps dans l'énonciation. Cette instance énonciatrice est identifiée comme « porteur de la mention règle ou de la sanction » ou encore comme « celui qui met en action l'écart à la règle ». L'activation de la règle a généralement un destinataire, la variable « **receveur** » permettra de le déterminer. Ces deux variables « activateur » et « receveur » **représentent des catégories d'acteurs spécifiques** de l'École, comme « Ministère », « Association de parents », « Les jeunes (un jeune, un adolescent, un enfant) » ou « Professionnel autre que travaillant dans l'École », etc. La conséquence est que le journaliste, la plupart du temps, n'est pas considéré comme l'énonciateur de la règle.

Si la règle est exprimée d'une certaine manière et décrite avec des indices qui permettent au lecteur de se représenter avec un degré de précision plus ou moins élevé, comment cette règle est activée, le discours permet aussi de déterminer comment elle est exploitée dans le contexte scolaire. La variable qui précise le **domaine d'opérationnalisation** des règles cherche à déterminer comment celle-ci peut s'appliquer en contexte. Les règles permettant d'appliquer ou d'exposer une forme de connaissance, sur les savoirs, les savoir-faire ou les savoir-être, auxquelles ces procédures renvoient. Cette distinction est importante, car elle apporte à l'analyse les moyens de déterminer les objectifs de l'application de ces règles dans le contexte scolaire.

À ce stade-ci, il s'agit de repérer le processus d'opérationnalisation de la règle. En effet, il s'agit de se demander quels savoirs, savoir-faire ou savoir-être sont utilisés par l'acteur pour permettre l'application de la règle.

Ayant pour objectif de relever des règles dans un contexte scolaire, trois grands domaines d'expression du savoir ont été retenus : le **savoir** qui s'exprime par les connaissances (encyclopédiques) ; le **savoir-faire** qui s'applique plus spécifiquement par les actions et le **savoir-être** qui se découle de l'expérience personnelle de l'individu du point de vue affectif (valeur, motivations, style de conduite, etc.) ou à partir du modèle donné aux relations. Chaque segment relevé, lorsque l'expression du segment le permet, reçoit un code qui renvoie à ces trois grands domaines de savoir. Les segments se retrouvent classés dans des catégories du type « savoir en général » ; « TICE », « mathématiques et science », etc. À ce niveau d'analyse, le chercheur a dû déterminer des ordres de priorité. En effet, l'apprentissage à l'École passe à la fois par un savoir, un savoir-faire et un savoir-être. Autrement dit, les segments de règles présentant des savoirs encyclopédiques sont aussi des savoir-faire et parfois des savoir-être ; et les segments qui renvoient à des savoir-faire,

comme les pratiques civiques, demandent aussi une part de connaissances. Mais conserver la logique interne de la recherche exigeait de faire des choix. Dans ces conditions, il n'y a généralement qu'un seul domaine d'application des savoirs qui est repéré dans les segments, par segment, tout en ayant conservé dans la grille la possibilité d'un codage multiple.

Il reste encore à préciser que nos objectifs de recherche ne sont pas de relever des règles encyclopédiques. Celles-ci sont considérées comme représentant des « règles particulières » sur lesquelles se fondent les fonctions de transmission, d'éducation et de sélection qui sont considérées comme étant les objectifs spécifiques de l'École. Étant donné notre sujet de recherche, il est possible dans notre corpus que certains segments soient relevés comme des attitudes spécifiquement scolaires (savoir-faire ou savoir-être), celles-ci découlant d'un savoir encyclopédique. En effet, certains articles sont des reportages faits en classe ce qui engage le journaliste à observer le cours en tant que tel, avec les savoirs présentés qui y sont inhérents. Dans ces conditions, il faut considérer le relevé de ces segments de type « savoir encyclopédique » comme des bases sur lesquelles est fondé tout un ensemble de savoir-être et de savoir-faire.

Ainsi, l'exemple ci-dessous renvoie aux domaines des savoirs relatifs à l'apprentissage des langues (ici le Français). Encore une fois, le niveau d'abstraction de la proposition est élevé, mais renvoie néanmoins à la règle: **Un élève doit maîtriser la langue française pour intégrer un cursus scolaire français** [savoir parler, lire et écrire en Français] (R025)

Titre : « *A Marseille, un collège catholique en ZEP accueille la population cosmopolite des cités* » M0223110122-S010, *Le Monde*, Mercredi 23février2000, p.11

« "50 % des élèves sont français, mais 100 % sont d'origine étrangère" <...> Djoumoi, dix-sept ans, dont l'inscription a été refusée en lycée professionnel **à cause de son français balbutiant. Comme douze autres élèves, il suit cinq heures de français langue étrangère par semaine.** M0223110122-S01 R025 Le reste du temps, il assiste aux cours **sans bien comprendre ce qui s'y dit,** côtoyant des élèves qui ont trois ou quatre ans de moins que lui ». M0223110122-S02 R025

La variable « **activateur** » est représentée dans ce cas par les enseignants qui donnent des cours de français aux 13 élèves « receveurs » de la règle.

Ces segments renvoient à des règles d'apprentissage encyclopédique appliquées dans le domaine des langues.

L'apprentissage de la langue est clairement évoqué ici à partir du programme de français.

Dans l'exemple ci-dessous, c'est le savoir-faire des enseignants et du service administratif qui permet de dynamiser le savoir des élèves et leur savoir-être. Le chercheur se retrouve ainsi devant une difficulté importante qui est de permettre de ne pas placer...tous les segments dans toutes les catégories.

Titre : « **BEAUVAIS (Oise) de notre envoyée spéciale - Après sept semaines de grève soutenue par des parents d'élèves, les enseignants du collège Charles-Fauqueux à Beauvais (Oise) ont repris le travail, vendredi 3 mars** ». *Le Monde*, Lundi, 6 mars 2000, p. 10

[...] Et les professeurs de citer l'exemple de la seule classe de **quatrième d'aide et de soutien** dont dispose le collège. "Cette classe **accueille dix-sept élèves et ça marche : les gosses vont mieux, l'absentéisme a disparu**" M03061042-S15 R019 P006.7

Ce segment reprend trois éléments qui nous intéressent ici plus particulièrement :

- a) le savoir-faire des enseignants envers les élèves ;
- b) le petit groupe d'élèves qui suit ces remédiations ;
- c) le fait que la loi d'obligation scolaire soit respectée et qui renvoie au savoir-être.

Ce segment est ainsi placé dans la catégorie pratique d'enseignement (savoir-faire) **et aussi** dans pratique civique (savoir-être).

Les segments relevés sont ainsi susceptibles de décrire la pratique des acteurs scolaires dans leurs pratiques pédagogiques d'enseignement²¹⁸ ou du point de vue des méthodes d'apprentissage. Ce peut être aussi des pratiques tellement rodées qu'elles en deviennent exemplaires. Dans ce cas, le segment sera placé dans un deuxième temps de codage, dans la catégorie des savoir-faire experts comme dans l'exemple ci-dessous.

Titre : « **La scolarisation des enfants handicapés** », mercredi, 6 septembre 2000, p.30,777 mots

« Pour que ces élèves bénéficient de la même attention que les autres, il a aussi fallu afficher "une volonté politique" : un directeur de Segpa considéré comme l'un des adjoints du principal du collège, une salle des professeurs commune à tous, des enseignants travaillant à cheval sur les deux structures..." Enfinement, ces élèves savent faire quelque

²¹⁸ Comme par exemple dans l'extrait suivant : Titre : « **Le désarroi des enseignants face aux évolutions de leur métier** », *Le Monde*, Samedi, 25 mars 2000, p. 10 /2832 mots

<...> Méthodes de Claude Allègre, publics hétérogènes, manque de moyens : des professeurs reviennent sur les motifs de leur malaise<...> Je m'attache à m'occuper beaucoup d'eux [de plus en plus d'enfants en difficulté sociale, familiale et scolaire], car c'est un âge où il ne faut pas les abandonner, mais cela demande beaucoup d'énergie et je prends du retard sur le programme scolaire. J'ai peur qu'à l'avenir qu'il y ait beaucoup de dégâts. M03251012-S02 R011 R051

*chose ! ", ont confié certains professeurs d'Henri-Wallon. Ce **changement de regard a contribué à développer, un peu plus sereinement qu'ailleurs, cette fameuse "pédagogie adaptée"**, qui fait intervenir des instituteurs spécialisés, des professeurs de lycée professionnel et des contractuels issus des entreprises privées dans l'animation des ateliers professionnels. **"Nous devons d'abord redonner confiance aux élèves"**, rappelle l'enseignante de l'atelier "vente", "parce qu'ils se sentent nuls. Tous !" -S07*

Dans le texte, les segments de règle soulignent aussi des comportements se référant à des modèles relationnels. Ces segments qui exposent ces types de comportements visant l'interaction sont considérés représenter des **savoir-être**. Ces comportements peuvent être reliés aux domaines des convenances ou des civilités, ils peuvent être aussi des pratiques civiques d'intégration, ou encore des pratiques morales, c'est-à-dire ayant trait au Bien ou au Mal. En ce qui concerne ces segments, ils présentent souvent des comportements qui sont couverts par la Justice, comme l'exemple ci-dessous:

Titre : « *Coup de pied aux fesses* » *Le Monde* 2000, vendredi 21 avril 2000, p. 17 / 82 mots
« **Un instituteur qui avait donné un coup de pied aux fesses²¹⁹ d'un élève de CM 2 turbulent 1 [un instituteur] vient d'être suspendu à Obernai (Bas-Rhin) pour une durée de quatre mois (Le Monde du 18 mars). M04211712-S02 R002<...>**

Ce segment renvoie à une pratique morale suffisamment importante pour faire intervenir la justice²²⁰. Dans le corpus, de nombreux segments risquent d'être des sanctions attribuées par la justice ou des écarts à la règle qui entraînent des procédures judiciaires.

Nous établirons ainsi la distinction entre **comportements civiques, inciviques sans intervention d'une instance judiciaire** et **les comportements de pratiques morales sous couvert de la justice**.

Il reste que certains segments de règles ont la particularité de faire référence à des **pratiques criminelles**. Bien que ces règles ne soient pas spécifiques à l'institution, mais qu'elles se développent dans la société, certains segments de ce type peuvent être trouvés

²¹⁹ Ce « coup de pied aux fesses » est un écart à la règle formalisée « On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique d'une personne ».

²²⁰ De nombreux segments décrivent des délits faisant intervenir la justice. Ces segments ont été classés dans le domaine "pratique sous couvert de la justice", ces segments sont codés comme ÉR, ces derniers étant condamnables. Ils renvoient donc à des pratiques morales ainsi qu'à des savoir-être.

La différence avec les segments présentant des pratiques de « savoir-être hétérodoxe » est que ces segments présentent des pratiques relevant des milieux criminels (comme La loi du silence) et sont considérés dans notre travail comme des règles de « savoir-faire hétérodoxe ». Dans ces cas-ci *uniquement*, la règle « garder le silence » devant un délit est codé comme une règle de « savoir-faire hétérodoxe » qui se décline comme ÉR si cette loi du silence est brisée, autrement-dit s'il y a dénonciation.

dans le corpus²²¹. Ce type de règle particulière ne sera pas traitée sur le même plan que les autres règles. En effet, les pratiques criminelles seront ici considérées comme **des règles de savoir-être hétérodoxes** puisque celles-ci vont être appliquées à contre-courant de ce qui est légitime dans la société. Ainsi, « éliminer » une personne dans le milieu du crime représente une pratique admise alors que l'ÉR sera de faire une dénonciation de cette pratique. Dans ces conditions, il s'agit de coder le segment « à l'inverse » de ce qui est fait pour le reste du corpus, **le chercheur ayant choisi de conserver le codage du contexte d'application des règles.**

Enfin, dans ces segments particuliers de règles hétérodoxes, les sanctions qui sont relevés à l'encontre de ces individus **ne sont pas considérées non plus comme appartenir à ce milieu, car elles sont imposées par l'institution juridique et légale.** La ressource qui permet d'appliquer la sanction n'est donc pas criminelle, mais légale.

Cette particularité d'apparaître en contexte est donnée par **les ressources**, comme, par exemple, l'autorité d'un juge qui permet à ce dernier d'*activer en contexte* la sanction décidée ou encore par des établissements scolaires qui supportent l'institution de manière matérielle en lui offrant un lieu pour mettre en application ses objectifs. La dernière variable relative au codage des segments de règle cherchera donc à déterminer la nature de la ressource qui est associée à la règle.

La variable « ressource » permet de caractériser la règle du point de vue de sa visibilité en contexte. Ces ressources sont dans un premier temps réparties dans les deux grands groupes qui repèrent si la **ressource** est de **nature** matérielle ou se présente en y associant l'autorité²²², deux autres étapes de codage préciseront quant à elles le **type de ressource** et les **caractéristiques de la ressource de formation** au besoin. Ainsi, dans un deuxième temps, les ressources sont déterminées suivant leur type : en effet, ces ressources peuvent être des objets matériels ou du personnel, des ressources d'autorité réglementaires officielles, ou encore des ressources réglementaires officieuses permettant d'exploiter les règles de savoir-faire hétérodoxe, etc. En tout, huit types différents de ressources ont été choisis.

²²¹ Titre : « *École: la fin de la culture de l'étouffement* », *Le Monde*, Samedi 26 février 2000, p.10
« *C'EST, avec le bizutage1, l'un des tabous que Ségolène Royal se targue d'avoir levé dans l'éducation nationale : depuis la parution en septembre 1997 des instructions concernant les violences sexuelles, les personnes coupables d'actes de pédophilie ne sont plus traitées dans l'éducation nationale comme elles l'étaient auparavant.* "Concrètement, indique la circulaire, chacun doit comprendre que les mutations destinées à étouffer les affaires ou à faire taire les familles constituent des délits sévèrement réprimés par la loi". »

²²² Selon Giddens (1987 : 64 et 68), les ressources (d'autorité ou d'allocation) sont des propriétés associées aux règles « [...] les ressources d'allocation qui sont les ressources matérielles engagées dans la génération du pouvoir ; elles comprennent l'environnement naturel et les artefacts physiques. Les ressources d'allocation dérivent de l'emprise des humains sur la nature. »

Les deux exemples ci-dessous extraits de l'article « *Le dialogue étranger à la culture lycéenne* » *Le Monde*, Jeudi 27 janvier 2000, p. 9 présentent des segments de règle dans lesquels les ressources d'autorité sont présentées de deux manières :

La première est une ressource d'autorité de type officieux et l'autre est de type officiel [*les relations interindividuelles doivent être régies par une connivence non dite par des goûts implicites et des modes de vie communs ...*] et [*un enseignement sans évaluation est un enseignement discrédité*] ²²³.

Enfin, considérant la pédagogie comme une ressource de la formation qui s'associe à la règle sous forme d'autorité habilitante²²⁴ nous avons prévu, lorsque le cas le présentait, de coder les segments avec des sous-catégories distinctes (à un troisième niveau). Ayant considéré le discours pédagogique comme une ressource dans ce travail, il s'agit en effet de pouvoir caractériser le type de formation et d'enseignement impliqués dans le segment. Ainsi, comme le signale la carte conceptuelle ci-dessous, la formation et l'enseignement peuvent présenter plusieurs caractéristiques. Nous avons retenu trois dimensions à ce discours: la forme prise par l'exposé (magistral, individuel, etc.), le contexte dans lequel il est exprimé (correspondant au cursus) et le niveau d'exploitation des savoirs qu'il permet de donner à la règle (niveau théorique ou pratique) :

Carte 1: caractéristiques de la ressource « Formation »

²²³ Titre : « Le dialogue étranger à la culture lycéenne » *Le Monde*, Jeudi 27 janvier 2000, p. 9

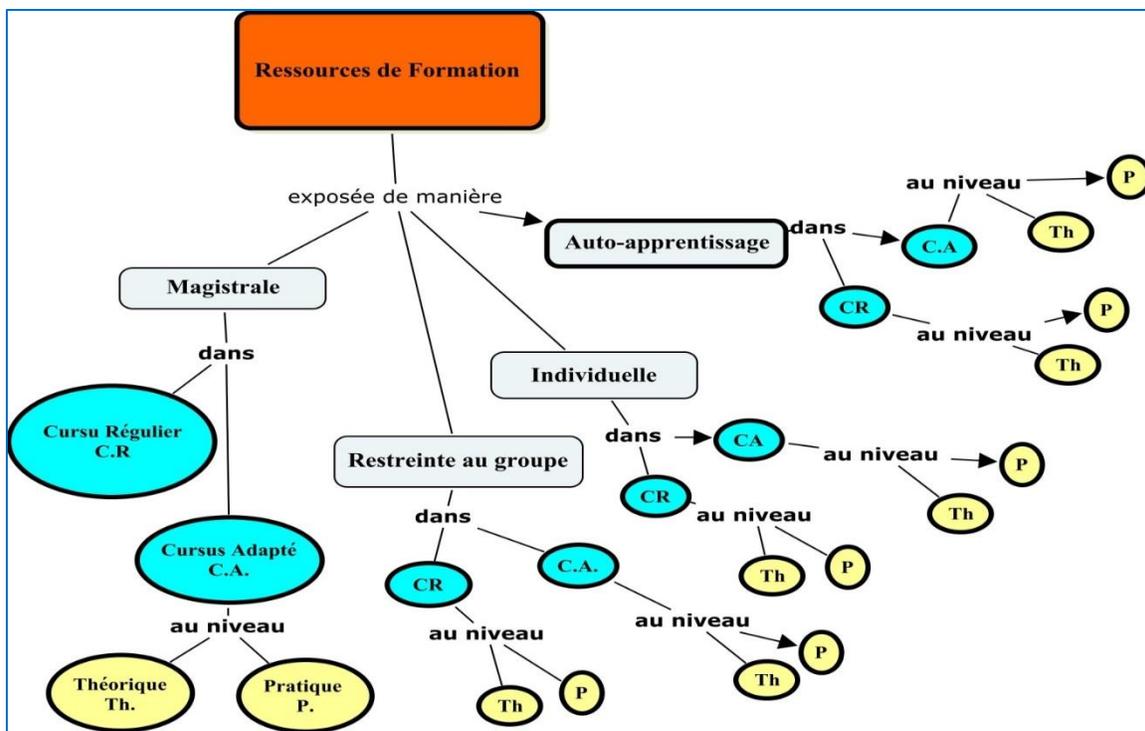
À leurs yeux [*les yeux des jeunes*], **les relations interindividuelles doivent être régies par une connivence non dite par des goûts implicites et des modes de vie communs** ; toute divergence doit être évitée à tout prix, car (...) on la perçoit comme agression et manque de respect, et **on ne peut la sanctionner que par la violence et l'exclusion**. Ainsi s'organise au sein du groupe **une façon d'être ensemble** qui tend à rendre inutile tout échange verbal ". M01270932-S02 R016

Titre : « *Les débuts chaotiques de la nouvelle instruction civique* » *Le Monde*, Jeudi 27 janvier 2000, p. 9

Ressources d'autorité / Ressources règlementaires officielles

« [...] Chacun a en tête un **principe intangible** à l'éducation nationale : **un enseignement sans évaluation est un enseignement discrédité**. M01270912-S03 R017 »

²²⁴ La ressource d'autorité ne définit pas uniquement un moyen supplémentaire qui est octroyé à la Règle pour contraindre, mais aussi un moyen qui est apporté pour permettre l'habilitation des actions individuelles.



L'enseignement (ou formation) peut être donné sous la forme magistrale ou peut être restreint au groupe. Ensuite, cet exposé peut se donner dans deux types de cursus (régulier/adapté) et enfin, le niveau de présentation et d'apprentissage de ces savoirs se situe au niveau théorique ou de la pratique. Si le discours pédagogique reste complexe, ces quelques sous-catégories permettent de saisir dans l'analyse quelques-unes des caractéristiques les plus saillantes des types de formation. L'exemple suivant présente ainsi des caractéristiques bien visibles de cette ressource :

Titre : « *L'Education nationale se penche sur le sort de ses exclus : des formules adaptées pour les inadaptés du système* » *Le Monde* 2000, le 22 janvier, p. 8
"Au-delà de la nécessité d'appréhender ces jeunes de manière positive et non sur leurs échecs, le stage en entreprise apporte du sens", insiste Joëlle Bruguière.
"Au moins, ici, grâce au stage, c'est concret", se félicite Loïse, pour qui le choix se résumait à "un BEP ou la rue". M01220842-S15 R011 : R014 :CR012

On distingue bien dans l'exemple la référence à la ressource de formation dont les sous-variables se définissent par les sous-catégories suivantes :

- ✓ Ressources de Formation (exposé de manière)
 - auto-apprentissage (dans)
 - un contexte adapté
 - au niveau pratique

Enfin, si nous avons trouvé jusqu'à présent des variables qui déterminent les caractéristiques des règles et de leurs écarts, il n'en est rien à propos des sanctions. La suite de notre exposé s'attachera donc à déterminer quelles sont les caractéristiques qui nous ont semblé remarquables pour la sanction.

Comme il a déjà été souligné, la sanction est fréquemment associée à une règle. De la même façon qu'il existe des règles de nature différentes, les sanctions ont aussi des natures différentes. Une punition n'a pas la même forme qu'une réprimande ou qu'un rejet officiel (justice, exclusion). Si toutes les sanctions présentent un coût pour l'individu qui la reçoit, la nature de la pénalité et la manière de l'appliquer restent différentes.

Dans un premier temps, il s'agira de définir **si au regard de l'ÉR une sanction est appliquée ou non**. En effet, il se peut qu'un segment présente un ÉR qui ne soit pas sanctionné.

Dans un deuxième temps, on cherchera la nature de cette sanction. La variable **nature de la sanction** qualifie le type de sanction. Cinq différents types de sanctions ont été choisis : **la punition ; le rejet officiel ; le rejet officieux ; la stigmatisation ; la réprimande**. Les autres types de sanctions au besoin sont classés « autres ». De plus, certaines sanctions sont appliquées tout particulièrement dans l'École²²⁵ ou exclusivement dans la société alors que d'autres le sont dans les deux domaines sans distinction. De ce fait, une sous-catégorie est associée à la variable déterminant la nature de la sanction. Il s'agit du lieu de son application.

- ✓ Par exemple, le segment ci-dessous présente une punition scolaire :

Titre : « *A Montpellier, des parents occupent un collège pour lutter contre le climat d'incivilités* », *Le Monde* 2000, le 27 janvier, p. 8
« On les envoie à la "vie scolaire" » M01270832-S17 R015

- ✓ L'exemple suivant présente un rejet officiel :

Titre : « *Un jour dans la vie de Thomas, 14 ans, devant le conseil de discipline* », *Le Monde*, 29 janvier, page 10

225

En ce qui concerne la règle exprimée dans les segments, nous utiliserons ces 14 variables permettant de caractériser des points-clés apportant une certaine compréhension des règles dans le contexte scolaire. Tous ces segments participent à constituer le deuxième corpus.

Comme nous avons présenté les 14 variables relatives aux segments de règle, nous sommes à présent en mesure de définir les variables associées aux segments de programme et aux segments de *Mandats*.

2.4.1.3. Coder les manifestations des programmes

Ces informations sur les programmes signalent les contenus de matières ou encore ce peut-être aussi des informations concernant les dispositifs administratifs liés au système scolaire. Dans les segments, on trouve généralement des ressources mises à la disposition du programme lui-même afin d'en permettre son application. Ces moyens peuvent être des règlements, des ressources matérielles (par exemple allocation de salles de cours), mais aussi du temps ou des évaluations. Nos objectifs de recherche nous demandent de trouver des variables qui apportent des informations relatives aux programmes d'enseignement. Ces programmes agissent dans le système de manière horizontale, c'est-à-dire, par secteurs d'application des matières représentés par les niveaux, mais ils agissent aussi de manière verticale, c'est-à-dire suivant les matières enseignées. Afin de bien saisir les caractéristiques du segment de programme, nous les avons regroupées ci-dessous.

- Le segment de programme est un segment de discours qui donne des procédures sur un thème fixé pour l'École
- Le segment de programme apporte des informations sur un programme qui est sur « le point d'être » ou « en train d'être » appliqué dans l'École.
- Le segment de programme comporte des indices textuels qui sont des groupes de mots marquant la prescription ou des indices temporels permettant l'utilisation du mode indicatif (présent, futur proche, imparfait de l'indicatif, voire l'impératif).
- Le segment de programme présente fréquemment un indicateur temporel, autre que l'emploi d'un mode ou d'un temps, mais qui marque la date ou la durée de la mise en application du programme visé.
- Le segment de programme présente des objectifs précis qui sont reliés à des procédures.
- Le segment de programme expose des moyens alloués au programme, ces moyens sont clairement définis.

- Le segment de programme apporte des indices sur l'activité des acteurs scolaires dans le quotidien pour appliquer le programme.

Nous présentons dans les paragraphes suivants les quatre variables, en plus du thème, qui ont été sélectionnées pour caractériser ces segments de programme, soit : son domaine d'application au sein du système, son niveau d'application, son niveau de transformation ou de conservation (par exemple, les programmes nouveaux) et son degré d'obsolescence (programme actuel ou passé).

Comme les segments relevés sont susceptibles de présenter plusieurs informations sur le programme ou, au contraire, des informations partielles (car il n'y a qu'une toute petite partie du programme qui est représentée dans le segment), nous avons systématiquement déterminé le thème du segment.

Dans le discours, le programme qui est exposé dans le segment est donc tronqué, le lecteur ne peut percevoir qu'une toute petite partie de ce qu'il représente dans le système scolaire. Nous avons donc cherché à déterminer ces différentes **parties** relatives à un programme. À l'aide du thésaurus de l'UNESCO, nous avons relevé 12 parties possibles : les trois types de savoirs ; l'orientation scolaire, le règlement en général lié à ce programme, les évaluations, le règlement concernant le temps et l'espace, le règlement relatif à la vie scolaire ou celui des professionnels, les ressources matérielles et de personnel, le type de formation envisagée, la pédagogie déterminée pour appliquer le programme, les informations et la communication relatives à ce programme. Dans ces conditions, chaque segment relevé est codé en fonction de la partie qu'il expose dans le texte. De plus, les segments étant parfois difficiles à séparer, nous avons ainsi la possibilité de conserver au maximum le sens du texte d'où le segment était extrait.

Par exemple, le segment suivant, le programme d'ECJS (Éducation Civique juridique et Sociale) est présenté dans ce segment du point de vue de son contenu d'enseignement, de la pédagogie utilisée, des ressources de personnel qui lui sont attribuées et enfin du point de vue du temps qui lui est alloué dans le système.

Titre : « Les débuts chaotiques de la nouvelle instruction civique », Le Monde, le 22 janvier 2000, page 9.

*« Dans ses modalités et ses objectifs, cet enseignement a été conçu pour bousculer quelques habitudes. **L'ECJS est censée amener les lycéens à débattre autour de thèmes liés à la citoyenneté (intégration, famille, travail, civilité), en les abordant de manière transdisciplinaire, selon des pratiques peu prisées dans le système éducatif. Deux enseignants de deux disciplines différentes devaient donc prendre en charge les seize heures annuelles d'ECJS au cours de séances de deux heures** ».*

Ce segment se retrouve trois fois dans la grille d'analyse, codé à des niveaux du programme qui sont différents.

Une des caractéristiques d'un texte sur l'École relevée dans un quotidien est qu'il ne va jamais présenter un programme simplement parce que son application fonctionne bien et que les connaissances qu'ils apportent épanouissent les élèves et leurs enseignants. Si les articles présentent les programmes c'est principalement parce qu'ils vont subir (ou sont en train de) une transformation, ou, encore parce que celui-ci est nouveau. Or, ces modifications de programmes entraînent des réactions parmi les acteurs scolaires menant parfois à l'abandon du nouveau programme ou encore, sont abandonnées par un nouveau Ministre. Dans cette perspective, la variable « **action-qualifiante** » cherche à déterminer à partir des verbes d'action « développer » « garantir » « conserver » « rétablir » couplés avec les sous-variables « approuvé » et « critiqué » **le type de modification qui est présenté** dans le segment relevé. De cette manière, la caractéristique liée au programme est conservée dans le codage et permet, au final, de vérifier si tous ces programmes scolaires arrivent à transformer l'image de l'École. Par exemple, tous les segments de l'exemple ci-dessus, à propos du nouveau programme d'EJCS, sont codés « transformé-approuvé » qui est la donnée caractéristique des nouveaux programmes installés dans les Écoles, ce qui n'est pas systématique pour tous les segments de programme. Ainsi, d'autres segments peuvent au contraire être caractérisés par les deux variables « conservé-critiqué » qui caractérise un programme qui est en application, mais qui ne fonctionne pas bien ou encore « développé-approuvé » qui qualifie au contraire, un programme qui marche très bien, comme l'exemple ci-dessous à propos de l'enseignement du français à l'aide des NTIC.

Titre : « *ENQUÊTE Internet ébranle la formation :Vers une nouvelle pédagogie L'enseignement en ligne remet au goût du jour la théorie pédagogique alternative de Célestin Freinet* » *Le Monde*, Mercredi 26 avril 2000, p. 2 / 512 mots
« <...>Ainsi, des élèves de CE 1 de l'école Toreille, de Vence (Alpes-Maritimes), réalisent un journal en ligne en collaboration avec une dizaine d'écoles du département ».
M0426020112-S04 P031

Il reste encore à repérer si le segment présente le programme actuel ou si celui-ci est passé et à quel niveau ce programme est adapté. Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, les traces textuelles apportent de nombreuses indications concernant l'application de ce programme : la description rapportée par le journaliste apporte l'idée générale de ce que ces élèves font dans cette classe dans le **contexte** actuel ; l'indice CE1 permet de construire une donnée sur le **niveau** des élèves et du programme mis en œuvre dans ces classes (en particulier pour un acteur scolaire), etc. Les deux dernières variables de la grille distinguent ainsi le niveau du programme au sein du système ainsi que son application dans le temps scolaire. En effet, même si la plupart des segments sont susceptibles de présenter des programmes

actuels ou futurs, étant donné le type de document pris pour l'analyse, il est tout à fait possible de trouver des segments qui rappellent l'existence d'anciens programmes, par exemple lorsqu'un programme en remplace un autre afin de resituer ce dernier dans le système. En outre, les programmes qui seront initiés, mais qui, en définitive, seront abandonnés seront considérés comme des programmes faisant partie du « passé ».

Bien que l'analyse se place du point de vue synchronique, on peut ici souligner que l'aspect diachronique se présentera dans le discours en particulier, à partir du relevé de ces segments. Les représentations scolaires restent ainsi en cohérence dans l'espace-temps.

Nous terminerons la présentation des variables des segments constituant ce deuxième corpus avec la présentation des variables relatives aux segments de *Mandat*.

2.4.1.4. Coder les manifestations des *Mandats*

Enfin, nos objectifs de recherche exigent aussi de relever les attentes ou les requêtes énoncées à l'endroit de l'École, celles-ci pouvant émaner aussi bien du MEN, de l'administration, des acteurs, des parents ou des agents qui sont en dehors du système. Étant donné que le système scolaire a prévu un processus institutionnel permettant d'approuver collectivement toutes les transformations inhérentes au système, ces attentes revêtent une importance particulière dans ce travail, car nous cherchons à savoir si elles sont susceptibles d'influencer des politiques scolaires ou d'engager des stratégies d'acteur. Les variables vont devoir être choisies de manière à caractériser les segments de *Mandat* du point de vue du contenu, du souhait ou de la requête qui est formulée.

Il va falloir aussi relever des segments dans lesquels certains programmes scolaires sont critiqués ou attendus, programmes qui peuvent être des dispositifs administratifs, des méthodes d'enseignement ou encore des programmes de matières, mais aussi, des manières de faire. Afin de ne pas confondre segment de *Mandat* avec segment de programme, étant donné leur proximité de sens, nous avons tout d'abord prévu de revenir rapidement sur les définitions exclusives qui les concernent.

- Un segment de *Mandat* est un segment de l'article qui présente des **attentes ou des souhaits concernant des modifications** à apporter à un programme scolaire.
- Ce segment de *Mandat* **n'est pas engagé dans un processus officiel** qui le rendrait applicable. Il peut, au plus, obtenir de la reconnaissance de la part du ministère, mais à l'état de souhait.

- Ce segment de *Mandat* comporte des indices textuels qui sont des groupes de mots explicites ou des indices grammaticaux marquant le souhait ou la requête (par exemple, le temps employé dans la phrase)
- Ces attentes ou ces souhaits présentés dans le segment de *Mandat* sont souvent associés à des ressources permettant de rendre la requête crédible.

Dans ces conditions, les segments qui présentent des souhaits ou des attentes concernant des programmes en cours ou des programmes éventuels sont considérés comme définissant des segments de *Mandat*, attentes qui aboutissent parfois, mais pas toujours, en se transformant en programme participant alors à un processus institutionnalisé.

C'est pourquoi les segments de *Mandat* sont relevés à part, impliquant une réalité nouvelle dans l'École qui est **susceptible de** s'installer au gré des ans ou des événements en futur programme scolaire. Neuf variables, en plus du thème, ont été déterminées pour qualifier la nature et la fonction de ces attentes ou souhaits, segments particuliers, relevées dans le discours et sont présentées dans les paragraphes ci-dessous.

Les variables qui déterminent les caractéristiques de ces *Mandats* doivent prendre en compte la nature de ces derniers. En effet, ceux-ci sont parfois émis par un Ministre ou un ministère, *Mandat* qui n'aura pas la même valeur d'écoute qu'un segment de *Mandat* émis par un groupe d'acteurs peu organisé. La première variable recherche la nature du segment d'après l'identité du mandant : certains segments seront caractérisés d'« **officiels** », car ils sont émis par des instances officielles alors que d'autres segments décrivent des attentes provenant d'agents sociaux et seront ainsi caractérisés d'« **officieux** ».

D'autre part, une attente peut s'exprimer sous la forme de deux objectifs différents : la *requête* qui est une demande sur ce qui devrait être ou le *contrôle* qui est aussi une demande, mais qui se place sur ce qui est et qui ne devrait pas être.

Enfin, l'émission de ce *Mandat* peut provenir du système lui-même et de ses acteurs, mais elle peut être aussi extérieure et provenir de la société. La variable « origine » permet de caractériser si le segment provient de la société ou du système.

Ces trois premières variables sont importantes, car elles permettent d'identifier la nature du *Mandat* que le segment présente. Cette nature étant très différente selon la nature du segment, entraînant le fait que ces *Mandats* possèdent des influences très différentes.

Dans le segment de *Mandat*, l'attente ou le souhait peut avoir des conséquences au **niveau** « **local** », « **régional** » ou « **national** ». Cette variable permet de caractériser le segment de *Mandat* de manière à mieux comprendre l'importance des attentes relatives à celui-ci. En

effet, un segment qui expose des requêtes au niveau national ne possède pas la même représentativité qu'une attente au niveau local.

Outre l'origine et la nature de ces segments, chaque attente a une **finalité**. Celles-ci peuvent être un « moyen », comme les attentes concernant l'augmentation de la présence d'adultes pour diminuer la violence scolaire, mais elle peut aussi représenter une fin et supporter des objectifs à atteindre, comme dans l'exemple suivant :

Titre : « **Justice et école apprennent à collaborer pour lutter contre la violence** » *Le Monde*, Lundi, 21 février 2000, p. 8/1048 mots
<...>Les signalements se font en regard du trouble à la communauté scolaire ", regrette Charles Framboise, à Blois. **La justice doit cependant entendre cette demande, insistent les responsables éducatifs.** " **Trop d'affaires sont classées sans suite, notamment celles qui concernent les insultes et les menaces. Nous voulons que ce traumatisme soit reconnu** ", souligne **la Fédération des autonomes de solidarité.** M02210812-S010 M51-121

Comme l'exemple précédent le souligne, l'identité sociale des individus dans le segment de *Mandat* est généralement présent. Les catégories professionnelles déterminées pour la variable « activateur » ou « receveur » de la règle sont ici reprises dans la variable « **catégorie** ».

Mais les segments qui sont considérés comme représentatifs du *Mandat* ne proviennent qu'exceptionnellement d'acteurs ou d'agents isolés. Les segments considérés comme déterminant un *Mandat* supposent des mandants organisés permettant de donner une certaine force à leurs attentes. Cette force sera caractérisée dans notre travail par la variable « **forme** ». Cette variable permet de spécifier les caractéristiques du mandant: est-ce celui-ci est mandaté, conférant alors au segment un pouvoir intrinsèque ou encore est-il simplement organisé, c'est-à-dire qu'il représente des attentes issues de groupes organisés comme les syndicats ou les associations de parents d'élèves, enfin, le segment de *Mandat* est émis par un groupe non organisé (ou par un individu isolé).

Si l'on reprend le segment précédent concernant la reconnaissance de la violence comme traumatisme professionnel ce dernier reçoit le code organisé puisqu'il est émis par *la Fédération des autonomes de solidarité*, groupe d'acteurs regroupés.

Comme nous l'avons souligné, l'énoncé de *Mandat* possède une certaine force qui lui confère un certain pouvoir d'application. Nous avons ainsi distingué trois niveaux d'attentes qui sont **celles qui sont entendues** et qui donnent lieu aux modifications attendues sous la forme de programme qui leur correspond; celles qui sont **d'un degré moindre parce qu'aucun indice particulier** n'est présent dans le texte pour imaginer une quelconque transformation et, enfin, **les attentes qui sont facultatives**, c'est-à-dire toutes

les attentes simplement souhaitées. Généralement, tous les segments qui sont relevés comme étant des segments de *Mandat* contiennent des indices textuels qui sont surlignés dans la base de données. Par exemple, dans le segment précédent on peut vérifier que les termes « **nous voulons que** » appellent une certaine détermination contenue dans le message, le segment reçoit alors le code « impératif ».

Les deux dernières variables : **forme** du *Mandat* et **degré** pourront être recoupés dans l'analyse afin de mieux comprendre l'importance à donner à ces segments de *Mandat*

La dernière variable prend en compte, comme pour le programme, la « **partie** » du système (ou du programme) qui est l'objet du *Mandat*. Pour cette variable, on trouvera les mêmes catégories que celles utilisées pour le segment de programme (orientation; vie scolaire des élèves; règlements; relation parents-école ; etc.).

2.2.1.5. Distinguer segment de *Mandat* et segment de programme

Distinguer le segment de *Mandat* du segment de programme est une étape importante de cette recherche. En effet, ces deux concepts sont très proches l'un de l'autre et leur distinction dans le texte de l'article ne doit pas être source d'interrogation pour le codeur. C'est pourquoi nous souhaitons terminer la présentation du relevé des segments par quelques éléments permettant de distinguer ces deux objets pris dans la trame du texte.

Nous commencerons par donner des exemples des différents types de *Mandat* ou de programme afin de donner au lecteur l'occasion de vérifier les différences qui seront ensuite présentées dans un tableau récapitulatif.

Si les segments relevés en tant que segments de *Mandat* développent des propos sur des attentes concernant des modifications ou l'introduction souhaitée à propos d'un programme scolaire, la caractéristique du *Mandat* est d'être dans un projet qui n'est pas encore réalisé. Ces projets peuvent être proposés de manière officielle ou non, comme dans les exemples ci-dessous :

Exemple 1 : segment de *Mandat* officiel dans lequel le Ministre expose ses projets

Titre : « Jack Lang joue la pause pour apaiser les colères enseignantes, *Le Monde*, jeudi 6 avril 2000, p. 9:

[...] « Jack Lang et Jean-Luc Mélenchon **ont affirmé**, lors d'une conférence de presse, mardi 4 avril, **leur volonté de renouer le dialogue avec les enseignants**. Les lycées professionnels constituent le premier terrain où ils entendent jouer l'apaisement.

Exemple 2 : segment de *Mandat* officieux a) où l'information expose des actions soulignant une opinion manifestée.

Titre : « Dans le Midi, enseignants et parents d'élèves réclament un plan de rattrapage », Le Monde du 9 mars 2000, p.10
*[...] Enseignants et parents d'élèves **manifestent ensemble pour obtenir des moyens supplémentaires.** " »*

Exemple 3 : segment de *Mandat* officieux b) où l'information permet de penser à une demande de certains acteurs

Titre : La montée des revendications identitaires des élèves issus de familles immigrées place l'école dans une situation délicate, Le Monde, samedi 15 avril, p. 12
*[...] CERTAINS **recommandent** une adaptation du système à la diversité des élèves, d'autres **exigent que soient renforcés les principes de laïcité,** [...]. »*

Ces segments sont de nature différente, mais exposent, tous, des attentes ou des requêtes qui sont **exposées pour être « données à dire »**.

Le segment de programme est visible dans le discours de presse par des propos concernant des programmes. La grande différence avec les segments de *Mandat*, est que ceux-ci, même s'ils sont encore à l'état de projet, sont **« exposés pour être donnés à faire »**. Par exemple, les Éléments de programmes suivants :

Exemple 1 : Programme officiel

Titre : Jack Lang joue la pause pour apaiser les colères enseignantes Le Monde, jeudi 6 avril 2000, p. 9
Retrait des éléments contestés du nouveau statut des professeurs de lycées professionnels, ralentissement du rythme de la réforme des lycées : les syndicats ont accueilli favorablement le discours tenu, mardi 4 avril, par les nouveaux responsables de l'éducation nationale»

Exemple 2 : Programme officiel qui définit les rôles des acteurs scolaires

(Titre : Lancement de la première campagne sur la contraception depuis vingt ans
REPORTAGE, Le Monde, Mercredi 12 janvier 2000, p. 9)

L'infirmière intervient dans le cadre des cours de sciences de la vie et de la Terre (SVT) - sans la présence de l'enseignant - auprès des classes de troisième

L'exemple suivant présente plusieurs éléments de *Mandat* et de programme imbriqués dans le même article.

Exemple 2 : Cet extrait est intéressant, car il apporte un exemple où les segments de *Mandat* sont mêlés à celui de programme :

Titre : La multiplication des violences **renforce les attentes à l'égard du plan Allègre** **[Mandat implicite²²⁶]**, Le Monde du 27 janvier 2000, p.8

²²⁶ Dans le segment considéré comme représentant un élément de *Mandat*, ce sont les expressions des attentes qui sont implicites et à inférer par le lecteur.

La " paix scolaire " a atteint un prix que certains ne supportent plus de payer [Mandat implicite], et l'institution le sait. Après avoir mobilisé toutes ses énergies pour réussir à accueillir, en masse, de " nouveaux publics [Programme implicite] l'éducation nationale découvre qu'il est urgent de faire évoluer ses pratiques, afin de répondre aux demandes des plus faibles d'entre eux. [Mandat pour créer des programmes pour les élèves en difficulté]

On a donc la suite un Mandat dont les attentes sont implicitement données + le Programme en général depuis les années 1970 (collège unique)+ un Mandat implicite concernant le réaménagement du programme des élèves en difficulté.

Afin de rendre visibles les différences permettant de bien distinguer les segments de Mandat de ceux des programmes, nous avons regroupé les caractéristiques principales de ces deux concepts à l'intérieur d'un tableau :

Tableau 8 : Caractéristiques permettant de différencier les segments de programme des segments de Mandat

Caractéristiques	Segment de Mandat	Segment de programme
Thème toujours exprimé	oui	oui
Propos	Souvent généraux et vagues	Parfois généraux
Verbes il faut, il faudrait	X	-
Verbes doit, devra	-	X
Emploi du conditionnel	XXX	-
Emploi de l'indicatif	X	XXX
Procédures explicites	X	XXX
Indicateurs temporels (date, durée)	-	XXX
Citation des moyens	X	XXX
Discours officiel	XX	XXX
Détail des objectifs	Parfois (imprécis)	Toujours
Détail des procédures pour l'application	X	XXXX
Objectif d'exposition dans l'article	Exposé pour « donner à dire »	Exposé pour « donner à faire »

Conclusion

Ce corpus de 1394 segments est analysé à partir de 29 variables:

- 14 variables pour les segments de règle
- 5 variables qui concernent les caractéristiques des segments de programme et
- 10 variables qui concernent les segments de *Mandat*.

Le nombre important de variables est en rapport avec la complexité des objets analysés.

Ce corpus constitué par les segments doit être enfin formalisé par le chercheur. Ces 1394 segments qui ont été analysés ont permis de créer un nouveau corpus de recherche qui observe cette fois-ci la Règle, le Programme et le *Mandat* pour eux-mêmes, c'est-à-dire, qui recherche des caractéristiques intrinsèquement liées à l'objet sur le plan théorique. Ce troisième corpus de recherche a nécessité de trouver des variables permettant cette fois de caractériser nos concepts suivant leur propre nature et de rechercher des caractéristiques latentes leur permettant d'engager une dynamique d'action dans le système dès que ceux-ci sont appliqués dans l'espace-temps. Ce sont les variables choisies pour ce troisième corpus d'énoncés normalisés qui sont définies dans la section suivante.

2.5. Quelles variables choisir pour l'analyse des énoncés normalisés ?

L'ensemble des segments de règles, de *Mandat* ou de programme se réfère à une Règle, à un Programme spécifique ou à des attentes conceptualisées sous forme de *Mandat*. Exprimé d'une façon particulière dans le discours sous la forme de segment, le chercheur devra regrouper l'ensemble de ceux-ci pour les analyser.

Le quatrième niveau d'analyse permet de rechercher les caractéristiques des concepts de Règle, Mandats ou Programme dans leurs formes normalisées.

Afin de conserver la trace de cette étape de formalisation, chaque énoncé formalisé est placé dans la banque de données à côté des segments d'origine, c'est-à-dire des segments qui ont permis d'aboutir à la formalisation de l'énoncé ; de plus, le code du premier segment relevé dans l'article (premier segment de la Règle X, du Programme Y ou du Mandat Z) est aussi conservé. Cette référence permet de retrouver rapidement les origines de ces énoncés formalisés.

2.5.1. La Règle normalisée

L'énoncé normalisé ne prend plus en compte les formes exploitées par la Règle en contexte. De ce fait, les énoncés normalisés ne contiennent plus les trois formes d'expressions de règle présentant des écarts ou des sanctions. **La Règle est ici proposée dans sa dimension propositionnelle.**

Les nombreux exemples précédents ont permis de montrer à plusieurs reprises comment les segments de règles se réfèrent à la Règle. Ce qui est intéressant de souligner à présent, c'est que certains segments de règle se réfèrent à la **même Règle**, même si, dans le discours, les formes d'expression qui y renvoient sont variées.

Par exemple, si l'on reprend le fait-divers de Pablo jeté du haut de l'escalier, car il refusait de continuer à faire les devoirs d'espagnol à ceux qui l'obligeaient, plusieurs segments sont relevés et ces derniers traitent du même problème comme on peut le vérifier dans l'exemple ci-dessous :

Le Monde, 24 janvier 2000, p. 7

[Pablo] **qui n'auraient pas accepté que Pablo se mette à refuser de faire leurs devoirs d'espagnol** M01240732-S08 R003

Le Monde, 25 janvier 2000, p. 10

Dès jeudi matin, à l'annonce de la mise en examen de trois adolescents **accusés d'avoir précipité Pablo, onze ans, par-dessus une rambarde d'escalier parce qu'il ne voulait plus faire leurs devoirs d'espagnol**, responsables de l'établissement et élèves tentaient de « calmer le jeu ». Tous reconnaissaient qu'il s'agissait d'un « incident grave », mais « isolé » M01251012- R003-R002-R005

- ✓ ***À l'école chacun fait ses devoirs*** (ou on ne fait pas les devoirs des autres, ou pour les autres, etc.) (code R003)
- ✓ ***On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique d'une personne [il est interdit de tuer ou d'agresser]*** (bizutage) (code R002)
- ✓ ***On ne porte pas atteinte aux biens d'autrui*** (Il est interdit d'extorquer ; racket ; vol) (code R005)

Nous avons placé des segments ci-dessous qui renvoient au problème de Pablo, mais qui proviennent d'autres articles. Tous ces segments de règles reprennent les trois énoncés formalisés ci-dessus :

Le Monde, 4 février 2000, p. 11

Un élève de 4e du collège Joseph-Crocheton d'Onzain (Loir-et-Cher) a été mis en examen **pour « tentative de meurtre » et écroué pour avoir agressé à coup de couteau un collégien d'une autre classe** M02041122-S02 R002

- ✓ ***On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique d'une personne [il est interdit de tuer ou d'agresser (bizutage) (code R002)***

Le Monde, 15 mars 2000, p. 12

Deux élèves du lycée professionnel de Longwy mis en examen pour violences habituelles sur personne particulièrement vulnérable

M03151212-S01-R002

Le Monde, 24 janvier 2000, p. 07

Racket et agressions physiques se multiplient dans les établissements scolaires
M0124010712-S01 (Code R002 et R005)

- ✓ ***On ne porte pas atteinte aux biens d'autrui (Il est interdit d'extorquer ; racket ; vol) (code R005)***

Dans le dernier exemple, on peut remarquer que, **même lorsque le segment présente un degré de généralité élevé, l'énoncé formalisé de la Règle reste accessible.**

Ainsi, il est possible de regrouper les segments de règle dans une banque de données en leur attribuant un code spécifique (code du journal, numéro de segment et code de la Règle) afin de les regrouper à un moment donné et d'établir un seul énoncé formalisé auquel se réfèrent ces segments de règle. Et c'est ce que nous avons fait.

Parfois, la règle énoncée dans le segment était légèrement différente, nous avons respecté celle-ci en introduisant des codes décimaux pour les numéros de Règle, comme, par exemple la Règle qui porte le numéro 2 :

R002 : ***On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique d'une personne [il est interdit de tuer ou d'agresser (bizutage)].***

R002.1 : ***« On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique d'un élève ».***

R002.2 : ***On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique du personnel scolaire ».***

Le travail de codage, au niveau d'analyse de l'énoncé formalisé, consiste à regrouper les segments de règle pour retrouver à partir de l'unité sémantique, la nature de celles-ci ainsi que leurs fonctions. Ce n'est qu'à partir de ces énoncés formalisés que nous aurons atteint une partie de nos objectifs. Il restera en effet à déterminer la nature des règles qui se retrouvent, appliquées dans le contexte scolaire.

Il existe en effet plusieurs sortes de Règle qui ne possèdent pas toute le même statut dans la société ; de plus, toutes les Règles, ne sont pas associées à une sanction. Par exemple, une routine ne sera jamais sanctionnée même si l'individu qui « oublie » sa routine en percevra les effets de gêne, par contre, une pratique hétérodoxe liée au crime se verra sanctionnée officiellement par l'institution judiciaire. La première variable sera donc de déterminer **la nature** de ces règles. Neuf catégories différentes de Règles ont été choisies

avec une sous-catégorie, sans compter le terme générique présenté ci-dessus. Le choix s'est fait à partir des types différents présentés dans les travaux de Schimanoff (1980) en cherchant, à partir des observations faites dans les segments relevés, les différents types de règles qui seraient les plus fréquents. Nous avons ajouté par la suite celles qui manquaient. Nous avons éliminé le terme de norme pour éviter toute confusion. Les définitions de ces catégories sont données dans le document placé en annexe (cf. ANNEXE 3, p.57, 5.1.1 « Nature de la règle »)

Liste des natures de règles choisies

La routine ; le règlement ; le principe ; la convention (contrat) : les convenances (coutume – convention) ; le critère ; la loi ; les règles de schémas avec : le schéma de pratique ; le schéma de régulation [sous-catégories°] ; l'interdit (tabou).

Exemple de règlement a)

Les élèves doivent suivre les consignes du maître

Exemple de règlement b)

L'enseignant suit le programme organisé par l'Institution

Exemple de schéma de pratique

Un enseignant doit favoriser la concentration de l'élève

Exemple de loi

Le maire est responsable de la santé publique dans les écoles primaires

Fréquemment, l'application de la règle est perçue sous l'aspect contraignant. Les règles possèdent pourtant la **double fonction d'habiliter et de contraindre**. Souvent, un côté de la Règle est plus exploité que l'autre. Par exemple, les règlements scolaires qui établissent les comportements à tenir dans l'école sont perçus par les élèves comme des contraintes et par les enseignants et le personnel de direction comme des règles habilitantes.

Les conséquences de cette double fonction profitent à l'individu et aussi à l'institution. Par exemple la Règle « Un élève doit maîtriser la langue française pour intégrer un cursus scolaire [doit savoir parler, lire écrire en Français] » (code R025) représente une contrainte pour l'individu qui souhaite entrer dans l'institution, mais ce principe habilite aussi l'élève dans ses études et aussi l'institution. Ces caractéristiques permettent de définir une fonction duale à toutes les règles qui possèdent ainsi une polarité plus « contraignante » ou plus « habilitante ». L'exemple de précédent (R025) reçoit ainsi la catégorie « habilite » bien que cette règle possède aussi l'autre polarité.

N'ayant pas les mêmes natures, ni les mêmes fonctions, les Règles n'ont pas non plus les mêmes objectifs. Cette distinction rejoint le statut pris par la Règle dans l'action : soit la Règle est **constitutive** de cette action, c'est-à-dire que l'action n'existe pas sans la présence

de la Règle, comme, par exemple, certaines règles d'apprentissage qui déterminent l'activité et dont engagées dans le processus d'apprentissage de telle manière qu'il ne peut avoir lieu sans lui. Les règles peuvent être aussi **régulatrices** c'est-à-dire qu'elles ont cette fois un rôle permettant de réguler l'action, comme les règlements scolaires par exemple, le Code civil, le Code de la route, mais aussi certaines civilités qui régulent l'interaction, etc.. Le caractère constitutif ou régulateur de la Règle est souvent défini dans l'énoncé normalisé qui se retrouve fréquemment sous la forme déontique lorsqu'il s'agit d'une règle « régulatrice ».

Les règles ne sont pas non plus répertoriées de la même façon. La variable « **trace de la Règle** » prend en compte la manière dont ces règles sont recueillies dans la société ou collectivement. Ainsi, certaines règles restent au niveau de l'énoncé oral tandis que d'autres ne se disent jamais explicitement comme, par exemple, le tabou, ou bien encore, elles sont répertoriées pour être mémorisées. Par exemple, la Règle formalisée « On ne doit pas porter de signes ou de vêtements manifestant une appartenance religieuse « ayant un caractère ostentatoire ou revendicatif » à l'école » est aujourd'hui une loi répertoriée dans la Constitution française ; il y a très peu de temps (et le corpus du quotidien *Le Monde* en donne un très bel exemple en 2000) elle ne l'était pas. Cette spécificité des règles est analysée ici grâce à trois catégories :

- soit la Règle est répertoriée dans un document officiel quelconque ;
- soit la Règle reste au niveau de la déclaration ;
- soit la Règle reste tacite.

Par exemple, la Règle formalisée « À l'école les enseignants ne parlent pas de sexualité avec des élèves » est une règle tacite tandis que l'énoncé formalisé « Les élèves doivent respecter l'ordre du rang » est codé en tant que règle restant au niveau déclaratif, car on ne la retrouve pas systématiquement énoncée dans les règlements.

D'autre part, une Règle devient active en contexte dans un domaine précis, qui reste plus ou moins étendu, en fonction du type de la Règle, et en particulier en ce qui concerne les règles institutionnelles (lois, règlements, etc.). Ces caractéristiques entraînent le choix des variables permettant de définir le lieu dans lequel **la Règle est susceptible d'être exploitée ou appliquée** en contexte. Quatre domaines d'applications ont été retenus : elles peuvent être appliquées

- *dans l'institution*
- *dans la société*
- *dans les relations* ou
- *ailleurs.*

L'application de la Règle n'est pas anodine et le **bénéficiaire** est susceptible d'être l'individu qui l'utilise ou l'institution dans laquelle elle s'applique. Sept catégories ont

ainsi été définies permettant de caractériser le bénéficiaire de la Règle (comme l'« agent », l'« élève », la « société », l'« institution », etc.).

Enfin, la règle fait référence à des systèmes de **valeurs**. Celles-ci sont définies d'une façon générale par des qualités (qui peuvent être quantifiées) et reposent sur des jugements subjectifs ou objectifs et qui se modifient, émergent ou disparaissent suivant le temps et le lieu. Or, ces valeurs supportent un ensemble de signifiés (plus ou moins conscients chez les acteurs) qui impliquent des comportements individuels et collectifs valorisés ou non et les comportements perçus par l'individu/le groupe comme à ne pas suivre entraînent le rejet de l'individu/groupe qui les exprime. Lorsque les règles de comportement transgressent les qualités jugées comme représentatives de ces valeurs, la réaction du groupe est parfois extrêmement violente. Nous référant au livre d'Olivier Rebol (1992) cinq domaines de valeurs ont été retenus.

- Les **valeurs sociales** et culturelles qui se définissent selon des normes idéales répondant à la valorisation de la vie en collectivité et à l'intégration des individus
- les **valeurs scolaires** qui se définissent selon des normes idéales répondant à la valorisation du savoir pour lui-même et de la réussite de l'individu du point de vue de sa fonction dans la société ;
- les **valeurs économiques** qui se définissent selon des normes idéales répondant à la valorisation de l'économie (organisation des rôles et des fonctions dans la société et des échanges commerciaux) ;
- **les valeurs morales** qui se définissent selon des normes idéales répondant à la valorisation de ce qui est considéré comme « absolument bon » par la société et,
- enfin, les **valeurs religieuses** qui se définissent selon des normes idéales répondant à des croyances particulières se manifestant selon des pratiques religieuses.

Par exemple, l'énoncé de la Règle suivante : ***Un élève ne doit pas perturber un cours*** (code R013) est considérée dans ce travail reposer (et véhiculer) des valeurs scolaires (valorisation du savoir et de la réussite).

Enfin, les règles qui s'expriment à travers une **interaction** entre deux individus ont été codées à un deuxième niveau. Chaque énoncé de règle est, dans un premier temps, marqué par le fait qu'il s'exprime ou pas à partir d'une interaction. Ainsi, toutes les règles repérées comme représentant des schémas de régulation, c'est-à-dire qui apportent aux individus des moyens de contrôle stratégique durant l'interaction d'une séance d'enseignement sont repérées comme porteur d'interactions. Dans un deuxième temps, le type d'interaction est caractérisé en fonction de son objectif. Plusieurs catégories ont été choisies pour mettre en valeur la manière dont cette interaction est valorisée :

- L'interaction se présente-t-elle par **rapport à un objet** ?
- Est-elle initiée par une **question sur le savoir** ?
- Fait-elle **intervenir l'aspect émotif** ou **affectif** des interactants ?
- Enfin, utilise-t-elle **toutes** ces variables ou
- **Aucune** d'entre-elles ?

Si l'on prend par exemple la Règle formalisée suivante : « L'enseignant motive l'élève quand il aborde un sujet en cours demandé par l'élève (parmi les sujets de savoirs proposés par l'enseignant) »²²⁷ et dont le segment d'origine est :

« Dans le questionnaire distribué pour *préparer cette séance, la sexualité a été majoritairement citée parmi les thèmes que les jeunes souhaitaient voir abordés* », le codeur marquera la troisième option (aspect émotif/affectif)²²⁸ puisqu'il s'agit ici « de thèmes que les jeunes souhaitaient voir abordés », l'aspect affectif motive ici l'interaction, aspect qui prévaut à celui de connaissances ou du questionnaire (qui sert de support à l'enseignant), sans oublier que les deux autres éléments (apport de connaissances et objet (représenté ici par le questionnaire)) seront des outils pour relancer l'interaction durant le cours.

Nous avons ainsi déterminé 10 variables pour caractériser l'énoncé formalisé de Règle.

Dans la section suivante, nous présentons les variables choisies pour les programmes normalisés.

2.5.2. Le Programme normalisé

La tâche de formaliser les énoncés de programme est à la fois plus simple et plus complexe que celle des Règles. En effet, l'énoncé reste très facile à trouver puisque déjà exposé dans le segment (programme de langues, programme de mathématiques, etc.). Par contre, le nombre de segments est beaucoup plus important et le découpage horizontal et vertical nécessaire pour classer les programmes rend la tâche un peu plus délicate. Il s'agit en effet de regrouper les segments par thème de matière, puis par niveau.

Trois variables ont été choisies pour déterminer l'énoncé formalisé de programme : la récence du programme dans le système, la récence de la matière et, enfin, son domaine d'application dans le contexte scolaire.

²²⁷ Titre : « Lancement de la première campagne sur la contraception depuis vingt ans *REPORTAGE* « Ce n'est pas un cours magistral. C'est simplement une discussion » », *Le Monde*, Mercredi 12 janvier 2000, p. 9

²²⁸ L'interaction en tant que telle définit une situation instantanée, riche de sens et complexe. Pour cette raison, le codeur doit chercher à distinguer les catégories qui lui sont offertes en prévision des résultats.

Ainsi, la première des variables qualifie le programme du point de vue de son **ancienneté** ou de sa **récence**. Par exemple, le programme des TICE (Travaux Informatique et Internet en Éducation) est un programme récent.

La deuxième variable fait de même, mais du point de vue de la **matière** (matière récente ou ancienne), comme l'apprentissage des langues régionales durant l'année 2000.

Enfin, la dernière variable cherche le **domaine d'exploitation** de ce programme : est-il exploité dans le domaine de l'enseignement, de l'orientation, du règlement de l'espace et du temps ? etc.

Ces trois variables permettent de conserver les caractéristiques du programme qui sont inscrites dans l'expression du segment, car l'énoncé formalisé qui correspond au programme scolaire reste de formulation très concise. De ce fait, chaque programme reçoit un numéro. Ces énoncés ont été regroupés par thème a posteriori (cf. annexes p.77).

Parfois, les énoncés « principaux » sont subdivisés. Par exemple, en ce qui concerne le programme de langues vivantes, on trouve les énoncés suivants dans le corpus :

Programme des Langues
Programme optionnel d'Enseignement des langues vivantes au primaire
Programme d'enseignement des langues régionales (Corse « dit de Matignon », Créole, Alsacien
Programme de langue Arabe au lycée
Programme d'apprentissage des langues anciennes

Des 726 segments de programmes, nous avons pu formaliser 92 énoncés de programme.

La mesure de fidélité pour les énoncés de programme s'est faite à partir d'un test-retest sur 10 % du corpus. Le coefficient de fidélité s'élève à 0,9²²⁹.

2.5.1. Le **Mandat** normalisé

Étant donné que dans le discours, les mandats sont susceptibles de prendre une forme qui nous était totalement inconnue, et comme nous pensions que de nombreux segments de *Mandat* étaient susceptibles d'avoir une portée très générale ou d'être tous très différents, nous avons voulu attribuer un code à ces derniers dès leur repérage dans le texte. Ce code permettait, comme nous allons le montrer, de traduire le *Mandat* en fonction de la caractéristique des souhaits ou requêtes qu'il contenait et aussi, en fonction du domaine

²²⁹ Équation du coefficient de fidélité : $(2 \times 9) / 10 + 10 = 0,9$ d'où $CF = 0,9$

d'application de la requête. Cette manière de faire a permis d'arriver à la formalisation de ces *Mandats* de manière simplifiée.

Tous les *Mandats* ont été numérotés un à un et ce sont, en définitive, 33 énoncés formalisés qui ont pu être traduits du corpus de segments.

La mesure de fidélité pour les énoncés de *Mandat* s'est faite sur 100 % du corpus, son coefficient est de 0,81²³⁰.

Étant donné que les *Mandats* portent sur des éléments qui sont à remanier ou à réorienter, ou encore, à introduire dans le système scolaire, nous avons cherché des variables qui apportaient des indications sur les caractéristiques de ces éléments. De ce fait, nous avons choisi des variables permettant de repérer :

- le thème de segment,
- la nature de l'attente qu'il porte et son objectif.

Ces 3 codes ont été attribués dès le codage des segments.

Ainsi, lorsqu'on observe l'extrait suivant :

Titre : « *École : regarder la réalité en face* », *Le Monde*, mardi 13 juin 2000, p. 15 / 1275 mots
LE DÉBAT opposant les tenants du « niveau monte » à ceux du « niveau baisse » est à peine apaisé qu'un autre prend le relais, enfermant la réflexion sur l'école dans la même impasse : il opposerait savoirs et pédagogie. Les partisans des premiers affirment vouloir défendre les « exigences » contre la « capitulation » des maîtres devant les désirs des élèves : Racine dans le texte plutôt que la BD, le livre plutôt que les nouveaux médias 1. Les pédagogues se reconnaissent, eux, dans le slogan « l'élève au centre du système éducatif » et soulignent qu'avant de transmettre le savoir, il faut s'assurer qu'il puisse être reçu. Ils prennent acte de la diversité des talents et de la nécessité de ne pas les désespérer. M06131512-S0 M16-103 M77-120

On remarque deux types de *Mandats* différents. Le premier reçoit le code M16-103 qui se traduit par :

[Mandat qui porte sur le « savoir » à « conserver » et « appliqué au domaine de la langue »]

Le second reçoit le code M77-120 qui se traduit par :

[Mandat qui porte sur le « savoir-faire » à « augmenter » et « portant sur le savoir en général ».]

²³⁰ Équation du coefficient de fidélité : $(2 \times 27) / (33 + 33) = 0,8$ d'où CF = 0,8

Le *Mandat* émet un souhait ou une requête qui marque une volonté de changement. La variable « **action qualifiante** » a été introduite de manière à permettre d'exprimer l'intention contenue dans le *Mandat*. Ce sont des verbes tels qu' « **introduire** », « **augmenter** », « **supprimer** », « **diminuer** » qui ont été choisis de manière à caractériser explicitement la demande ou la requête.

Parfois, le *Mandat* exprime des attentes sur « **tout** », ce qui envoie le signal du changement radical, ou, encore, sur « **rien** » qui indique des attentes conservatrices.

Cependant, certains *Mandats* expriment de manière assez vague leurs attentes. Dans ce cas, la variable « autre » est mentionnée.

Par exemple, le *Mandat* ci-dessous affirme une volonté de *retrouver* la force que possédait l'institution publique au début du siècle dernier, mais exprime cette requête de manière vague :

Titre : *L'école publique au défi*, *Le Monde*, jeudi, 24 février 2000, p. 15
[...] ***Il lui faut retrouver la pleine capacité d'assumer le coeur de sa mission. Offrir à chaque enfant l'égalité des chances quelles que soient ses capacités intellectuelles, son milieu social, sa religion, est la justification de son existence.*** M02241512-S09 M77-120
Aucun de ceux qui, à un titre ou à un autre, partagent la responsabilité de sa qualité, n'a le droit de l'oublier.

Le code de ce *Mandat* décomposé donne :

[Le *Mandat* qui porte sur le cursus scolaire [code 120] est aussi déterminé avec la mention « autre » (code 7) car il n'est ici pas possible dans ce cas de mentionner un des verbes cités.]

Cependant, peu de *Mandats* sont dans ce cas, la plupart d'entre eux sont déterminés à partir de ces verbes, par exemple, l'énoncé de *Mandat* suivant :

M 53-121 « Il faut **plus de directeurs d'école au primaire** » avec les codes **53** qui marquent « augmenter les ressources d'autorité »

Enfin, le *Mandat* vise des objectifs à l'intérieur du système scolaire. La dernière variable détermine le domaine d'application sur lequel porte ce *Mandat*. Ces catégories reprennent les caractéristiques des domaines d'application qui ont été déjà présentées pour plusieurs variables, avec la présence de quelques variantes (domaine des savoirs, orientation, ressources, etc.). Les catégories s'appliquant aux domaines des énoncés de *Mandat* sont au nombre de 25, cherchant à couvrir un champ le plus vaste possible :

- Les domaines du savoir (savoir en général ; instruction à la langue/ aux langues ; mathématique et science ; sciences sociales (HistGéoPhiloLit.Instr.Civ., morale.) ; histoire des religions ; informatique : sport ; économie ; santé ; environnement)
- Les domaines du savoir-faire (savoir-faire en général ; pratique d'apprentissage scolaire (culture-savoir de l'élève) ; pratique d'enseignement (pédagogie) ; pratiques professionnelles scolaires (autre que enseignement) ; pratique professionnelle en général ; pratique d'éducation parentale ; pratique religieuse
- Les domaines du savoir-être (savoir-être en général ; savoir-être de l'acteur expert ; pratique de convenance (civilité-mœurs) ; pratiques morales (bien ou mal) ; pratiques civiques (intégration) ; savoir-être hétérodoxes; parcours scolaire ; autre°).

Par exemple, le *Mandat* suivant porte sur la réorganisation de la carte scolaire, c'est-à-dire sur le règlement administratif du système.

[1] Samedi 16 septembre 2000, p. 17

Titre : « *À Paris, les responsables éducatifs veulent normaliser la carte scolaire* »
M09161712-S05 M44-121

Nous avons terminé à ce stade d'exposer toutes les variables qui ont été introduites dans notre grille d'analyse afin de réaliser l'analyse de contenu.

Un résumé de ces étapes de codage est placé à la fin du chapitre (cf. Figure 7 : Constitution du corpus d'article : Premier et deuxième corpus à partir du quotidien ; Figure 8 : *Détail des étapes de l'analyse* ; Figure 9 : *Détail de l'analyse du corpus de segments et du corpus d'énoncés formalisés* pp. 254-256).

2.6. Traitements

Dans un premier temps, les articles sous forme numérique ont été relevés à partir d'une base de données spécialisée dans les articles de presse et placés sur un document Word afin d'être lus. Chaque article a ensuite été répertorié comme indiqué dans ce chapitre . Ce code ainsi que le titre de l'article ont été placés dans une feuille Excel. C'est à partir de ce document (feuille Excel) que les articles ont été triés pour le premier, le deuxième et le troisième niveau de l'analyse afin de sélectionner tous les articles qui feraient l'objet d'une analyse du texte.

Lorsque ce premier corpus portant sur la vie scolaire et composé de 255 articles a été déterminé, il est placé dans une première base de données. Celle-ci a été constituée à partir du logiciel de traitements de données X09²³¹. Désignée sous le terme « Articles » cette base, a permis de coder tous les segments de règles, de programme, de *Mandats* dans les textes sous version électronique. Nous y avons aussi inclus les articles d'experts, les passages remarquables et repéré les stratégies d'acteurs. Dans la base de données, ces segments sont placés en caractères gras et le texte reçoit une couleur particulière en plus des codes, de sorte qu'il est assez facile de repérer le segment. À la fin de chaque segment ou passage remarquable, une icône permet de passer dans une autre base de données.

Cette deuxième base de données intitulée « Répertoire » permet d'avoir directement accès à l'énoncé formalisé. En effet, chaque segment, individuellement, est répertorié dans cette base à côté de l'énoncé formalisé, ce qui permet au chercheur d'avoir accès directement aux deux informations en même temps. Les segments de règle, de *Mandat* ou de programme sont placés à côté de leurs codes de désignation (codes articles ; codes segments ; codes énoncés formalisés) facilitant le retour au texte d'origine.

Une autre base de données (nommée « Segment ») a été créée pour permettre de regrouper tous les segments de règle, de *Mandat* ou de programme renvoyant au même énoncé formalisé, de sorte que la liste complète des énoncés apparait à côté de l'énoncé formalisé. Cette base permet de vérifier tous les segments qui relèvent du même énoncé formalisé.

Afin d'organiser le corpus d'articles, des passages remarquables ou des textes d'experts ont été placés dans une quatrième banque de données. Celle-ci nommée « Concept » a été associée à des mots-clés tels que « compétences transversales » ; « curriculum » ; « définition des rôles » ; « décrochage scolaire » ; « école et criminalité ». Chaque fois qu'il lui semble utile, le chercheur place des références d'articles et des passages particulièrement intéressants dans cette banque de données. De cette manière, le chercheur peut aussi accéder par un autre circuit à certains segments ou extraits de textes en faisant référence à cet index.

Au fur et à mesure que le chercheur relevait des segments, ce dernier plaçait son code dans une Feuille Excel (une feuille pour les segments de *Mandat* et une autre pour ses énoncés, une autre pour les segments de règle et l'énoncé de règle, etc.) ; lorsque tous les segments ont été placés, le codage a pu commencer avec les variables de l'analyse de contenu qui ont été déterminées plus haut.

²³¹ Le programme X09 est développé par la société VOLT

Enfin, lorsque tout le codage fut terminé, le chercheur a fait appel à une étudiante en statistiques (niveau Maîtrise) qui a analysé les résultats avec un plan détaillé par le chercheur.

Durant toutes ces étapes, le codage des segments a été fait deux fois de manière complète (sur 100 % du corpus) afin de vérifier les erreurs de traitement et les oublis.

Les vérifications successives montrent que la catégorisation est relativement fidèle à un niveau élevé.

Dans l'analyse de contenu, les énoncés normalisés²³² ont été corrigés trois fois avant d'effectuer la mesure de fidélité.

La difficulté de cette méthode est la longueur de traitement.

L'ensemble des étapes qui ont permis de constituer ces trois corpus vont à présent donner des outils nécessaires pour développer notre analyse.

Nous souhaitons, pour terminer le chapitre, présenter quelques-uns des résultats. Ces derniers ont été choisis de manière à permettre au lecteur de percevoir, en plus du corpus des articles présenté plus haut, le corpus de segments et la manière dont celui-ci est représentatif de l'École.

2.7. Données statistiques générales

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction, nous souhaiterions apporter quelques résultats d'analyse d'ordre général et permettre de mieux comprendre ce que peut représenter le corpus de segments. Les premiers résultats qui vont être proposés au lecteur seront des indicateurs sur la manière dont se compose le corpus d'articles d'où proviennent les segments. Nous développerons ensuite comment le journal expose la règle, sous quelle forme et si celles-ci sont répétées plusieurs fois dans le texte. La suite de la présentation de ces quelques données donnera aussi des indications sur la manière dont les polémiques sont formulées dans ce corpus. Quelques résultats généraux seront ensuite apportés concernant les segments de programme et leur composition dans l'analyse. Enfin, nous présenterons quelques résultats concernant le *Mandat* qui représente le corpus le plus petit dans ce travail et à propos duquel nous donnerons les résultats concernant les catégories des mandants qui les énoncent.

²³² En ce qui concerne les énoncés de programme, la vérification a été faite sur seulement 10% du corpus étant donné que le segment de programme énonçait déjà, dans le texte, le titre du programme.

2.7.1. Quelques résultats concernant le corpus d'articles (premier corpus)

Sur les 255 articles répertoriés pour l'analyse microtextuelle, 18 articles ne contiennent aucun segment, 15 articles contiennent des stratégies d'acteurs c'est-à-dire des moyens que mettent en place les acteurs de l'École (généralement les parents, parfois les directeurs), pour contourner les difficultés qu'ils sont susceptibles de vivre avec l'organisation du système scolaire²³³ ; 108 articles contiennent des « segments de règles » ; 145 articles contiennent « des segments de programme », 52 articles contiennent des « segments de mandats ». Bien sûr, l'ensemble de ces articles est susceptible de contenir à la fois des segments de programme, des segments de mandat ou des segments de règle.

Le premier niveau d'analyse est constitué par 594 articles qui comptent 558 mots en moyenne. La plupart d'entre eux sont des reportages, le reste est majoritairement composé par des analyses, ces dernières étant souvent des analyses d'experts qui ont un statut particulier dans la recherche, comme nous avons pu le signaler dans ce chapitre. En ce qui concerne les commentaires, leur proportion diminue légèrement entre les niveaux 1 et 3. Les brèves ont une place représentative dans ce corpus puisqu'elles forment plus de 14 % de celui-ci (cf. Tableau ci-dessous). Les variations entre le premier niveau d'analyse et le troisième niveau proviennent des critères de choix ayant permis de constituer le troisième niveau d'analyse, axé plus particulièrement autour du thème de « la vie scolaire ».

Tableau 9 : Répartition des articles du premier corpus par genre journalistique

Genres d'articles Variable 6	Etape 1	%	Etape 2	%	Etape 3	%
Reportage	302	50,8 %	228	49,1 %	144	56,5 %
Analyse	162	27,3 %	124	27 %	51	20,0 %
Commentaire	59	9,9 %	52	11,2 %	23	9,0%
Brève	71	12,0 %	59	12,7%	37	14,5 %
Total	594	100%	464	100,0%	255	100,0%

²³³ ; il faut souligner ici que ces articles contiennent parfois des segments de règle ou des segments de mandats ou programmes

2.7.2. Quelques résultats concernant les segments de règles

Nous rappelons ici que la règle se perçoit de trois manières : sous la forme de la règle, de son écart et de la sanction. Étant donné que nous avons codé le genre journalistique auquel se rapportait l'article sous forme d'information rapportée, commentée analysée et sous la forme de brève, nous avons souhaité savoir si certains genres, plus que d'autres contenaient des expressions particulières de segments de règle. Nous avons ainsi croisé les résultats concernant la variable « genre » avec la variable « nature de la règle ». Le tableau ci-dessous offre des résultats qui ne peuvent être généralisés, car notre relevé se fait sur trop peu de segments, mais ces observations concernent notre corpus :

Tableau 10 : Fréquence d'apparition des types de segments ave le genre de l'article

Segments	Reportage	Commentaires	Analyses	Brèves
R	Presque autant de R que ÉR	Plus de R que d'ÉR	Autant de R que d'ÉR	Sept fois plus souvent ÉR que R
ÉR				
Sa	Cinq fois moins souvent de Sa	Pas de Sa		Une fois sur deux Sa est présentée
Conclusion	Si on rapporte ces proportions à 10 % on obtient un rapport genre de texte/nombre de segments relevés, le classement par ordre croissant est alors le suivant :			Le rapport quantité de texte/ quantité de segments est très élevé
	Analyse > Brèves > Commentaires > reportages			

Bien qu'on ne puisse faire des conclusions sur les résultats donnés ci-dessus, on perçoit tout de même que le discours reste une ressource permettant de représenter l'activité scolaire. Sans que l'on puisse généraliser ces résultats, on peut constater ici que l'expression du genre permet de percevoir celle-ci sous tous les angles.

Dans l'analyse de contenu, la variable « redondance » permettait de connaître le niveau de répétition des segments. En ce qui concerne les segments de règle, les résultats soulignent que les articles conservés pour le repérage des segments permettent de repérer à 48,2 % de 2 à 4 occurrences à une règle, 20 % des articles contiennent 1 seule occurrence (20 %) et un quart des articles contient plus de 6 occurrences (25,2 % des articles présentent de 6 à 15 occurrences) ; un article allant jusqu'à contenir 21 occurrences.

Une majorité d'articles (64,8 %) présente une seule fois la référence à une même règle. La répétition de la même règle dans le même article se produit dans 35 % des cas environ. Les résultats montrent que les fréquences des répétitions chutent assez rapidement chaque fois que la fréquence augmente d'un point.

En tenant compte de ces résultats, nous avons cherché à savoir si, dans notre corpus, les segments étaient spécialement donnés à lire sous une forme plutôt que sous une autre, en fonction des apparitions dans le texte. Le tableau ci-dessous apporte ainsi des éléments qui, à nouveau, bien qu'ils ne puissent être généralisés, peuvent apporter des points intéressants.

Ce tableau recoupe les types de segments de règle avec les redondances ainsi que la modalité et le point de vue exposé (si la règle est présentée à partir d'un cas particulier ou d'un cas présenté de façon générale). Quelques traits remarquables ont été placés en gras dans le Tableau ci-dessous. Par exemple, le fait que les règles soient présentées autant sous la forme de la règle que sous la forme de l'écart à la règle, ce qui pourrait peut-être contribuer à l'effet de saillance continue de la règle chez les acteurs, renforçant sa mémorisation et les écarts à éviter.

On peut aussi observer qu'un ÉR reste énoncé la plupart du temps de manière explicite, cette modalité permettant de fixer l'écart à la règle qui prend des formes diverses et ceci que le segment soit unique ou redondant. Or chaque fois que l'écart à la règle est souligné, la règle est rappelée implicitement.

Les règles implicites sont assez présentes dans le corpus, mais nous restons ici sans réponse, simplement devant des pistes, des éventualités possibles, comme, le fait que la modalité puisse être en rapport avec le fait qu'ils soient inscrits dans un discours de presse, ou qu'ils portent sur un thème particulier ?

Enfin, en ce qui concerne la variable qui pointe le point de vue proposé dans le segment, c'est-à-dire qui relève le fait que la règle soit présentée à partir d'un cas général ou d'un cas particulier, on observe une grande proportion de cas particuliers, certainement en relation avec le type d'expression auquel se réfère le discours, puisque les médias tablent surtout sur l'exposition de l'écart à la règle, ce qui renvoie la plupart du temps à une expérience individuelle.

L'ensemble de ces petites observations permet de penser que la forme sous laquelle apparaît la règle joue un grand rôle du point de vue de sa mémorisation, mais aussi en ce qui concerne la mise en place des cognitions collectives, qui s'appuient, dans les médias, sur des représentations individuelles pour en faire une généralité, cas bien étudié en psychologie cognitive.

Il reste à souligner une différence qui nous semble intéressante. Lorsque l'on observe les résultats qui concernent les segments portant sur des polémiques, il se trouve qu'un acteur scolaire (enseignant, directeur, personnel éducation, inspecteur) qui peut énoncer une règle à partir d'un cas particulier autant que d'une généralité, ce que **ne peut** faire, dans notre

corpus de segments, un agent social (parents, professionnel extérieur à l'École) qui lui, privilégie l'expression de la généralité dans la polémique. Ainsi, l'emploi de la généralité souligne que les agents ne peuvent élaborer sur les sujets qui portent la polémique, contrairement aux acteurs qui connaissent bien le contexte et l'ont analysé. Cette différence n'est donc pas insignifiante, elle marque pour les acteurs le fait qu'ils possèdent d'importantes ressources cognitives ou intellectuelles pour agir dans l'École et analyser cette dernière.

Ces observations sont regroupées dans le Tableau 11 suivant (Relation entre le type de segment et son expression par les acteurs ou les agents).

Tableau 11 : Relation entre le type de segment et son expression par les acteurs ou les agents

Type de segments	R	ÉR	Sa
Apparition et fréquence du type de segments Soit sous la forme de la R, de l'ÉR, de la Sa	Une référence à une règle se fait presque aussi souvent par l'expression de la R que par celle de l'ÉR		référence à une Sa est 3,5 fois moins fréquente que les occurrences à une R ou à un ÉR. Ce résultat est dû aux contraintes de codage
Apparition unique du segment de règle dans le texte	Dans le cas d'un R (unique), l'expression est aussi fréquemment sous forme explicite que sous la forme implicite	Dans le cas d'un ÉR (unique), l'énonciation est 4 fois plus souvent sous forme explicite	<u>Les critères de codage ont pu modifier les résultats concernant la fréquence d'apparition à la Sa</u>
Redondance du segment de règle dans le texte		La redondance se fait le plus souvent à partir d'un ÉR sous forme explicite :	La présence de la Sa est plus fréquente pour une redondance (cf. critère de codage)
Modalité d'expression du segment sous formes Explicite/Implicite	Deux fois sur trois la règle (R ; ÉR ;Sa) est énoncée à partir d'une expression explicite		
Présentation de la règle à partir d'un cas particulier/cas général	<p>Les références à la règle sont trois fois plus fréquemment faites à partir d'un cas particulier. Le journaliste fait référence à une règle le plus souvent à partir d'un cas particulier (polémique ou pas) L'acteur scolaire polémique tout autant à partir de cas généraux qu'à partir d'exemples précis (74 cas précis pour 72 cas généraux sans polémique et 12 cas précis pour 10 cas généraux avec polémique) L'agent social fait systématiquement référence à une règle à partir de généralités, qu'il y ait polémique ou non.</p>		

L'ensemble de ces résultats rappelle l'imbrication intime du discours avec la pratique. Nous voudrions à présent proposer au lecteur les résultats statistiques concernant les segments de programme.

2.7.3. Quelques résultats statistiques concernant les segments de programme

Le grand nombre de segments relevés faisant référence aux programmes montre à la fois son omniprésence à l'intérieur de l'École et l'outil qu'il représente pour parler de l'École. Cependant, certains programmes ou règlements sont très peu représentés. Ces résultats renvoient directement au choix du corpus et au déroulement de l'actualité scolaire sur l'ensemble d'une année.

À l'inverse, il est possible de souligner que, malgré le peu de mois qui ont servi à relever les segments, de très nombreux domaines concernant l'École sont représentés. En effet, même si toutes les matières enseignées à l'École ne sont pas visibles dans les segments, l'observation de la proportion qui est rendue par l'analyse de contenu renvoie aux impératifs des objectifs scolaires, c'est-à-dire en priorité, à l'enseignement. Ainsi, comme on peut le remarquer dans le Tableau ci-dessous, 46,65 % des segments relevés font référence à un contenu d'enseignement contre 27 % de segments qui se réfèrent à un domaine éducatif²³⁴ (prévention à la violence ; éducation à la santé , etc.) avec 27 % qui s'appliquent plus spécifiquement à l'aspect de l'organisation administrative de l'École ce qui est un résultat conséquent.

Tableau 12 : Répartition des segments de programme dans les trois secteurs du système scolaire

SECTEURS	Count of Secteur	Pourcentage
Education	25	27,17%
Enseignement	42	46,65%
Organisation	25	27,17%
Total	92	100,00%

Sur l'ensemble de tous les segments relevés, quelques programmes d'enseignement prennent une place plus importante : le programme d'instruction des langues vivantes qui

²³⁴ À noter, le choix du chercheur de placer les programmes d'enseignement adapté dans le regroupement des programmes d'éducation. En effet, la notion « éducative » renvoie non seulement à la notion de connaissances et d'apprentissages des savoirs (instruction), mais aussi à celle de leurs relations transversales établies avec la société. De ce fait, l'acception « éducation » prend en compte non seulement le contenu des savoirs, mais aussi l'aspect environnemental, culturel et social qui renvoie à l'éducation.

représente plus de 10 % des segments ; le programme contre la violence qui représente près de 9 % des segments ; le programme d'apprentissage de la littérature au lycée avec un peu plus de 7 % ; le programme d'éducation et de prévention à la santé qui représente un peu moins de 7 % ; le programme d'Histoire Géographie et d'Instruction Civique avec un score de 5,16 %.

D'autre part, certains segments offrant une présentation à un degré de généralité élevé, segments qui permettent faire appel à des références générales sur le fonctionnement de l'École.

Si certains segments sont peu représentés, ils restent cependant intéressants à découvrir. C'est en particulier le cas pour certains programmes totalisant environ 5 % du corpus. Il s'agit du programme concernant « l'organisation du temps scolaire » (créé aux fins de l'analyse) qui représente 4,18 % de l'ensemble des segments relevés ; le programme d'éducation artistique qui compte 4,04 % de segments et enfin le programme d'introduction aux Nouvelles Technologies d'Informatique et de Communication (P031) qui représente près de 4 % de l'ensemble des segments relevés.

Le nombre de segments de programme représente le corpus le plus important. Il souligne globalement que le thème de l'École a porté sur des modifications, des réaménagements ou l'introduction de nouveaux programmes, comme nous le vérifierons plus loin. À première vue, ces résultats peuvent souligner que certaines matières sont introduites pour éduquer des comportements et d'autres pour permettre une adaptation due à des changements technologiques, comme le programme des NTIC (aujourd'hui NTICE). Le rôle de l'École en tant que garante du savoir collectif ainsi que celui de permettre la fonction de relais social semble toujours bien actif.

Nous souhaiterions terminer cette rapide présentation en apportant quelques éléments statistiques concernant les segments de *Mandat*.

2.7.3. Quelques résultats statistiques sur les segments de *Mandat*

Les segments de *Mandat* constituent le corpus le moins important de cette recherche. Nous ne donnons donc que peu d'informations afin de laisser au chapitre suivant ses matériaux de construction. Dans ce court passage sur les segments de *Mandat*, nous souhaiterions donner une représentation des catégories d'acteurs qui les énoncent le plus souvent :

Lorsque les groupes d'acteurs sont organisés en association ou en syndicats, ce sont les segments de *Mandat* émis par des groupes d'acteurs scolaires qui sont les plus nombreux avec 32,51 %. Arrive ensuite les instances administratives (MEN et l'Académie) qui

représentent 23,3 % des mandants, puis le personnel d'autres administrations, presque toujours la Justice, avec 15,95 %, proportion de segments non négligeable puisqu'elle dépasse les 10 % de *Mandat* émis par des professionnels qui **ne travaillent pas** dans le système scolaire. Ces professionnels énoncent des requêtes concernant l'École qui sont comprises comme une critique implicite sur le fonctionnement du système ne permettant pas d'obtenir les objectifs prévus. Enfin, les groupes d'acteurs scolaires les suivent de près avec 14,11 %.

Les acteurs qui ne présentent pas de regroupement émettent aussi des requêtes ou des attentes concernant l'École, comme les familles et les élèves (4,29 %) ou les religieux (1,23 %). Ces segments de *Mandat* portent sur des attentes concernant la prise en compte d'une différenciation individuelle.

Près de 9 % de segments de *Mandat* ne donnent pas d'indication sur le mandant d'origine (6,75 %) ou présentent d'autres catégories (1,84 %°).

Ces résultats soulignent que l'institution scolaire est une institution publique, considérée comme importante dans la société.

Nous en sommes au point où l'analyse des résultats peut commencer. Le chapitre suivant sera consacré aux programmes puis aux Mandats. Deux autres chapitres suivront, l'un consacré à la Règle, pour elle-même, l'autre à la représentation de celle-ci dans les fragments de discours du quotidien *Le Monde* 2000.

2.8. Récapitulatif du plan d'échantillonnage et de la méthode d'analyse de contenu

Les trois Figures ci-dessous apportent des éléments de compréhension visuels à notre méthode.

Figure 7 : Constitution du corpus d'article : Premier et deuxième corpus à partir du quotidien *Le Monde* 2000

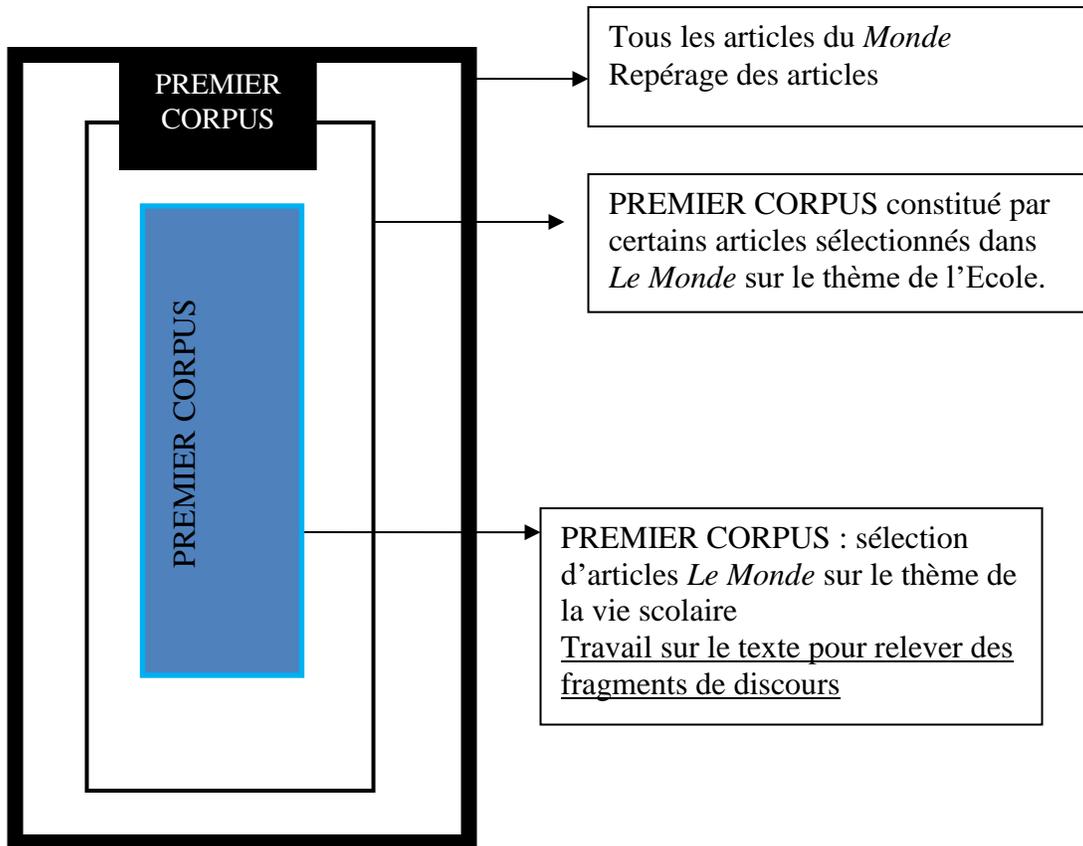


Figure 8 : Détail des étapes de l'analyse des Corpus d'articles et de segments

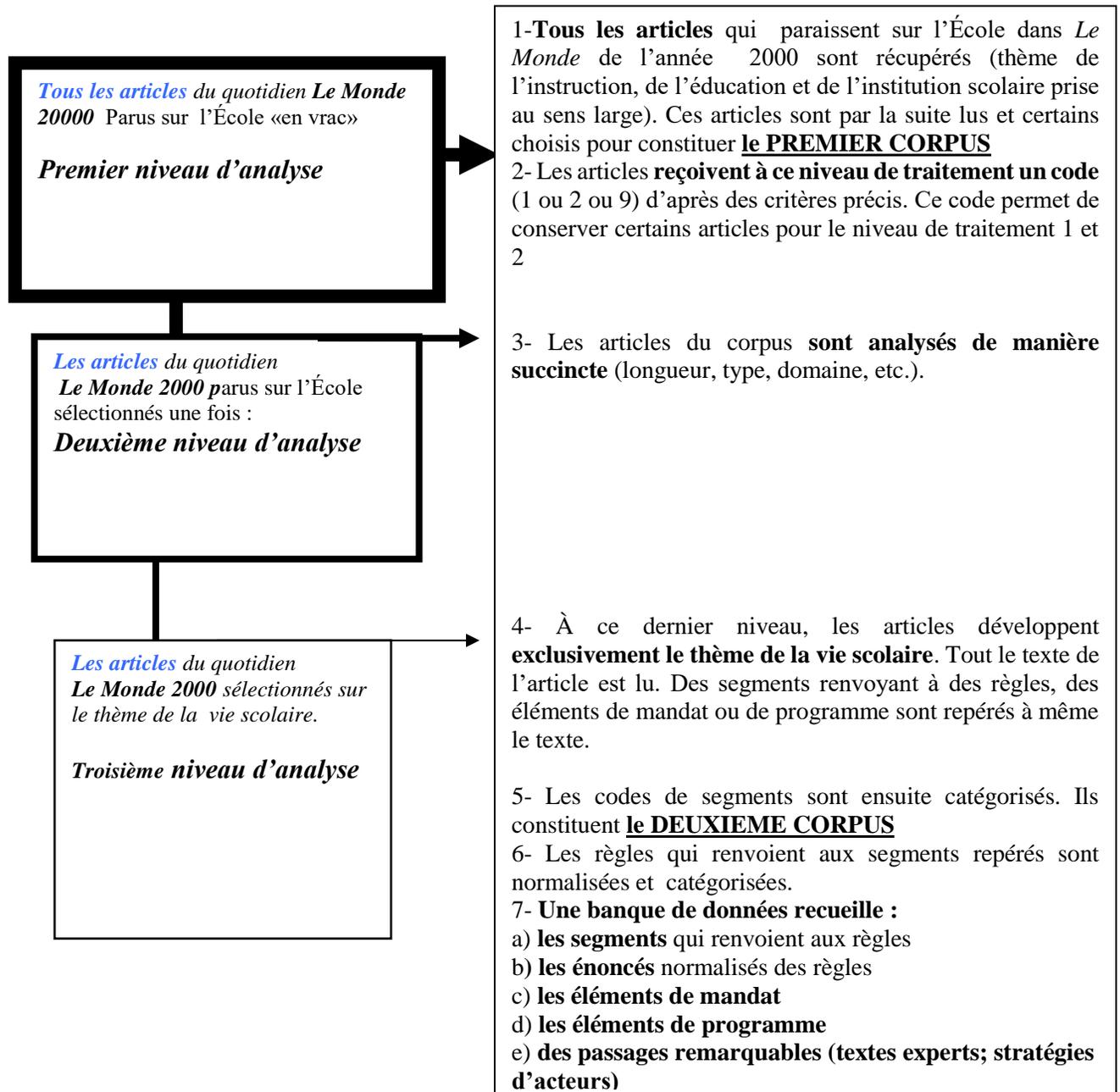
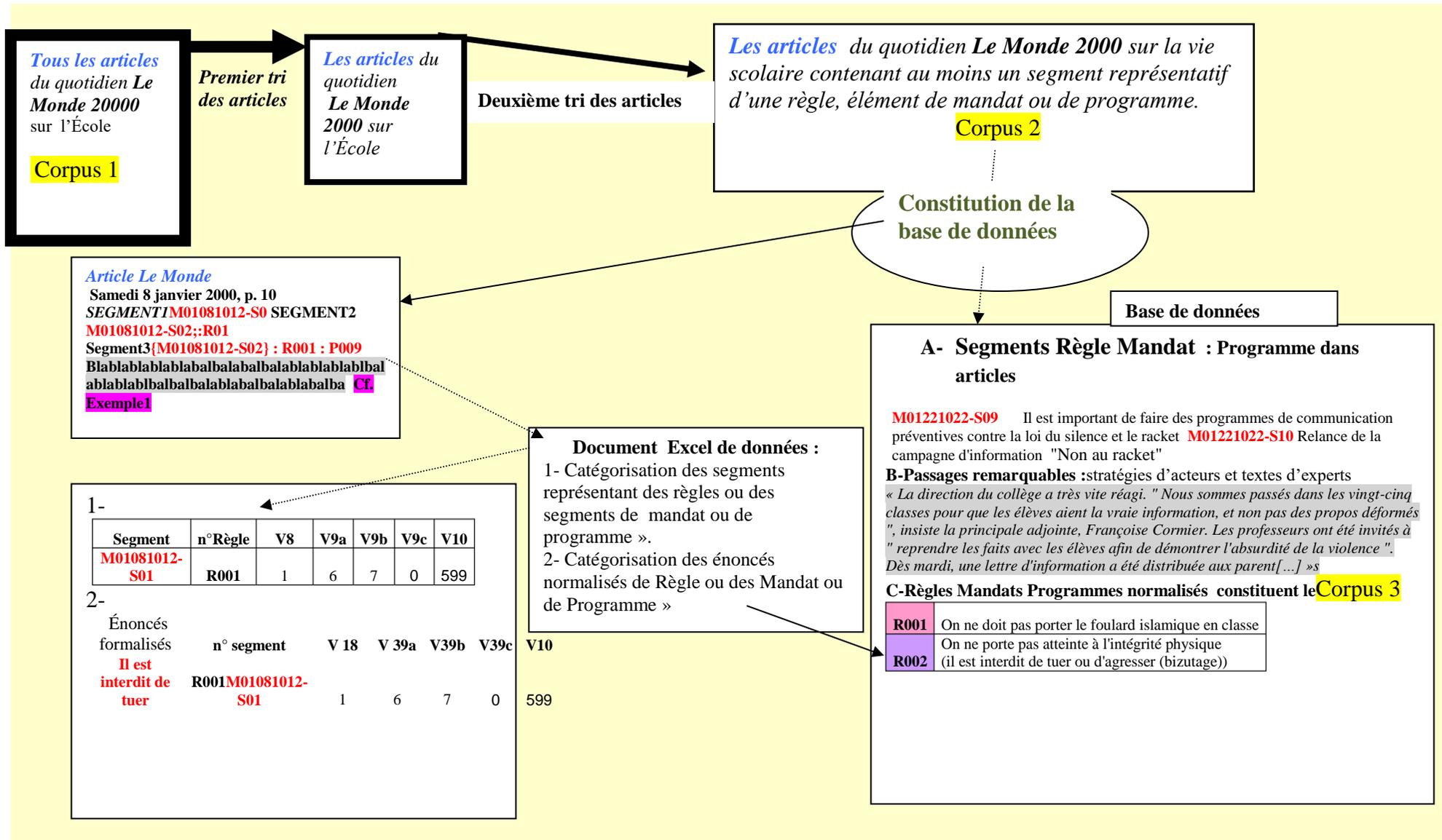


Figure 9 : Détail de l'analyse du corpus de segments et du corpus d'énoncés formalisés



Banques de données réalisées avec le programme Xo9 , société VOLT

« Je pars d'un constat sur lequel nous pouvons tous être d'accord : la demande, si fréquente ces dernières années, de plus de démocratie, s'exprime dans une aspiration à voir la démocratie représentative complétée ou même remplacée par la démocratie directe. Cette demande n'est pas nouvelle : le père de la démocratie moderne, Jean-Jacques Rousseau, l'avait déjà formulée en disant que « la souveraineté ne peut être représentée ».

C'est pourquoi « le peuple anglais pense être libre, il se trompe fort ; il ne l'est que durant l'élection des membres du Parlement : sitôt qu'ils sont élus, il est esclave, il n'est rien » [Du contrat social, III, 15]. Mais Rousseau était également convaincu qu'« il n'a jamais existé de véritable démocratie, et il n'en existera jamais », parce qu'elle requiert plusieurs conditions difficiles à réunir. »

Norberto Bobbio (2007), *Le Futur de la Démocratie*, Paris : Le Seuil, p.134.

CHAPITRE III: Les PROGRAMMES et les MANDATS

3. Introduction

Dans le système scolaire, les programmes définissent les contenus, les orientations et les objectifs de l'institution et ne se limitent pas à circonscrire des savoirs à enseigner, ils apportent aussi un cadre à la pratique scolaire et déterminent les moyens à allouer. Au cours du temps ces programmes se transforment, sont remaniés ou introduits, apportant de nouvelles orientations pour l'École. Le processus de modifications ou d'introduction des programmes au sein de l'institution est très codifié et se distribue entre l'appareil d'État et l'administration générale avant d'arriver dans la réalité scolaire. Cet aspect public et organisé des programmes laisse des traces dans le discours public que nous avons relevé dans les articles du quotidien *Le Monde* parus en 2000.

L'École est aujourd'hui le maillon nécessaire pour permettre une insertion sociale réussie. La réussite scolaire devient un enjeu important et les individus sociaux, comme certains groupes organisés plus ou moins liés au système scolaire émettent des attentes envers l'École. Ces attentes ou requêtes qu'ils représentent ont été recherchées de la même manière dans les articles du quotidien *Le Monde* 2000. Nous les avons déterminés par le concept de *Mandat*²³⁵. Repérés et observés dans le système scolaire, nous avons cherché leurs caractéristiques, comme pour le programme, grâce à une analyse de contenu.

Cherchant à représenter les points de transformations ou de conservation du système scolaire, les segments de textes recueillis dans les banques de données en tant que «segments de programme» ou «segments de *Mandat*» nous apportent un aperçu des deux concepts pris dans le contexte du discours et représentés en tant que parcelles de réalités de la vie scolaire.

Une École qui s'adapte et qui se modifie au cours du temps implique donc une redéfinition continue du contexte scolaire. De ce fait, les acteurs impliqués dans l'École vivent des besoins et des attentes, cherchant à mettre en cohérence leurs réalités personnelles avec la réalité institutionnelle, celles-ci inscrites dans une société en mouvement. Ce sont ces distorsions ou ces oppositions entre les réalités scolaires et sociales qui émergent parfois brutalement aux yeux des acteurs après avoir été imperceptibles, certaines, durant une longue période. Parce qu'ils sont collectivement perçus par la majorité comme étant

²³⁵ Nous rappelons ici que le concept de *Mandat* est un idéaltype créé pour la recherche et qu'il reçoit donc une graphie particulière.

réalistes ou justifiés, ces besoins et ces attentes s'expriment dans un *Mandat*.²³⁶ Ces derniers ont la caractéristique de porter (ou supporter) les attentes des acteurs de manière suffisamment forte pour qu'elles soient visibles dans l'actualité, partagées par un grand nombre et perçues par la classe politique comme des besoins réels nécessitant parfois la mise en place d'un programme. De ce fait, les *Mandats* aboutissent parfois à la mise en route du processus institutionnel permettant la réalisation concrète de nouveaux programmes. Le lien entre un *Mandat* et un programme est parfois très fort et la limite entre l'un et l'autre se dessine uniquement dans la forme institutionnelle que prend le programme lors de son élaboration (avant son application). Ce sont les résultats de cette analyse qui sont proposés dans ce chapitre. L'observation des concepts de *Mandat* et de programme ayant volontairement été regroupée dans le même chapitre, puisque ces deux concepts sont compris ici comme étant complémentaires.

Le chapitre suivant présentera d'abord les résultats d'analyse concernant les programmes avant d'aborder, dans une deuxième partie celle des *Mandats*. La présentation des résultats concernant les énoncés formalisés de programme²³⁷ permettra de découvrir comment ces programmes se sont répartis dans l'actualité de l'année 2000. Nous pourrons observer les énoncés de programme en fonction de leur récence dans le système scolaire, mais aussi en fonction de leur ancienneté et analyserons en détail les trois secteurs auxquels ils se rapportent (Administration, Éducation, Enseignement). Cette première analyse nous conduira ensuite à aborder l'analyse des segments qui constituent les parties de ces programmes, et qui ont été relevés dans les articles. Nous pourrons alors vérifier quelles sont les parties de ces programmes qui sont abordées dans le quotidien *Le Monde* en 2000, est-ce que les ressources sont souvent exposées ou, si ce sont les programmes concernant les matières qui sont les plus fréquemment abordés.

Nous poursuivrons ensuite l'exposé des résultats en comparant trois programmes qui ont été choisis pour servir d'exemple afin de mieux comprendre l'outil que le programme représente au sein du système ; nous pourrons ainsi mieux définir de quelle manière ces programmes sont susceptibles de soutenir la société ou de s'en prémunir. Ces exemples permettront aussi de vérifier les influences externes et internes qui sont mobilisées lors de la mise en route ou de l'élaboration des programmes scolaires et leurs limites. Il s'agit du programme des NTICE (dénommé NTIC en 2000) ; de l'introduction du programme d'Éducation Civique Juridique et Sociale (ECJS) et, enfin, de la réforme du programme de Validation des Acquis Professionnels (VAP). Ce dernier programme (VAP) n'est pas un

²³⁶ Concept présenté sous la forme d'un idéal type à des fins de recherche.

²³⁷ Nous rappelons ici les différents niveaux de l'analyse de contenu :

1- au niveau du texte de l'article, des **segments** sont relevés qui **représentent les segments de programme ou de Mandat**. Ici, les segments sont observés dans la trame du discours, en contexte.

2-Au niveau du segment, **les segments de même nature sont regroupés et traduits en énoncés formalisés**. Ici, le programme ou le *Mandat* est analysé et observé pour lui-même, en dehors du contexte.

programme scolaire, mais il s'y rapporte puisqu'il valide les acquis portant sur les compétences et les savoir-faire et c'est pour cette raison que nous avons choisi de le conserver dans ce travail. Ces trois programmes ont été introduits ou modifiés durant l'année 2000, le processus d'institutionnalisation de ces programmes étant cependant en cours depuis plus longtemps. Cette deuxième partie de l'analyse des programmes nous permettra d'envisager de plus près le système perçu de l'intérieur. Comment ces programmes sont ajustés, ou non, aux changements sociaux, c'est-à-dire que nous analyserons en définitive, comment l'activité programmée de l'École s'adapte à la société ou lui résiste, et, comment, dans le système institutionnel, elle peut contribuer à créer une certaine dynamique sociale.

À partir de ces observations, nous aborderons l'analyse des attentes à partir du concept de *Mandat*. La première partie de l'analyse observera les différents types d'attentes, exprimées au cours de l'année 2000 à propos de l'École à partir cette fois des segments de *Mandat*. En effet, ces fragments de discours nous permettront d'approcher l'objet *Mandat* en tant qu'inscrit dans le contexte du discours sur l'École. Nous chercherons ensuite, en abordant l'étude des énoncés formalisés de *Mandat* à les modéliser pour comprendre la manière dont ces mandats peuvent ou non participer à la dynamique du système. Comme nous allons pouvoir le vérifier, ces attentes se présentent sous des formes très différentes, parfois officielles, parfois officieuses et participent plus ou moins activement à influencer l'École à plus ou moyen terme.

3.1. Les Programmes

Ce que les Français nomment *Éducation nationale* représente des instances spécifiques, à la fois politiques, légales et administratives qui sont à l'origine de l'organisation du système de scolarisation français. Mais cette définition très épurée n'apporte qu'une représentation limitée de la complexité des procédures administratives et des modalités de leur application sur le terrain. Pourtant, c'est bien à partir de la référence à cet ensemble programmé d'instances, d'acteurs et de ressources que les acteurs scolaires peuvent agir dans l'institution. De plus, parce que « l'institution scolaire est investie par des groupes internes à l'État ou agissant en interaction avec lui dans une optique stratégique, c'est-à-dire à travers des projets qui visent à orienter et à transformer son fonctionnement » (Van Zanten, 2006 (1999) :13) que ces ensembles de programmes sont susceptibles de se modifier dans le temps tandis que d'autres peuvent être abandonnés, ou encore, introduits. Ainsi, les programmes de l'École française comportent plusieurs orientations, qu'elles soient politiques, institutionnelles, administratives, historiques, etc. l'ensemble ayant des répercussions dans le quotidien des acteurs qui vivent cette réalité scolaire.

Ce sont ces «réalités programmées» de l'École qui sont analysées dans ce chapitre de manière à les ordonner, à les classer et à comprendre à l'aide de l'analyse quantitative de quelle manière ceux-ci peuvent s'insérer dans le système général déjà très organisé. En effet, les programmes scolaires sont appliqués à la suite d'une procédure particulière qui ne prend pas toujours en compte, comme nous pourrions le vérifier, tous les éléments contraignants qui émergent dès sa mise en application. Après un retour rapide sur la définition du concept de programme tel qu'il est entendu dans la recherche, les traces de ceux-ci, relevés dans le corpus d'articles puis normalisés en énoncés sont analysés afin de saisir au plus près la manière dont ils passent du statut de programme institutionnalisé à la réalité institutionnelle des acteurs scolaires.

3.1.1. L'énoncé normalisé de programme, un objet complexe

Le retour rapide sur le concept de programme permettra d'en finaliser la définition. Certains résultats de l'analyse de contenu permettront ensuite d'organiser ce corpus d'énoncés formalisés en trois grands secteurs que sont l'organisation administrative, l'éducation et l'enseignement. Grâce à l'ensemble des énoncés observés, nous pourrions alors chercher à comprendre comment s'articulent ensemble ces trois grandes unités qui fondent le système scolaire. Nous commencerons par observer les objectifs et les fonctions visibles dans le secteur administratif puis nous passerons à celui de l'éducation et enfin à l'enseignement. Ces trois secteurs sont ici très délimités, mais nous nous apercevons vite de leur interdépendance et de leur interdépendance permettant au système de définir la raison scolaire.

Dans le sens commun, le terme de « programme » est associé à un ensemble de savoirs et de connaissances, regroupé par matières et consigné dans des documents officiels. Ces ressources écrites d'information prennent une place très importante dans les sociétés modernes et particulièrement au sein des institutions (Olson ; 2005 ; 2003), mais ils ne présentent qu'un petit aperçu de ce que représente le *Programme*²³⁸ de l'École ; les programmes scolaires contiennent les contenus de l'enseignement par matière, ces dernières portant aussi des traces culturelles, historiques, économiques de leur sélection comme programme scolaire ainsi que la modalité de leur application dans l'École. Par exemple, certains programmes ne commencent qu'au collège et d'autres s'appliquent par option et par filières (dimensions horizontale et verticale du programme). Les programmes présentent donc un aspect formel (détail du contenu des savoirs et savoir-faire) et définissent aussi le cadre dans lequel l'enseignement sera donné. Enfin, l'ensemble des instances administratives (Ministère, Académie et services administratifs des

²³⁸ Terme qui est ici compris comme « programme de l'institution scolaire » et qui regroupe ainsi l'ensemble des programmes, les procédures, et les ressources qui définissent l'aspect « programmé de l'École ».

établissements) ainsi que le programme relatif à l'attribution des diplômes et les procédures qui permettent de transmettre ces connaissances (interactions et pratiques pédagogiques) sont à la fois des programmes spécifiques, mais ils sont aussi des aspects accompagnant les programmes par matière ou par niveau.

Dans la réalité scolaire, il se retrouve appliqué en partie ou en totalité dans les actions et interactions quotidiennes des acteurs scolaires. Les conditions d'enseignement impliquent, de plus, de posséder un ensemble de prés requis²³⁹. Cet aspect de la vie «contrôlée» à l'École et représentée par un ensemble de règlements²⁴⁰ et de consignes concerne l'ensemble des acteurs.

Mais ces dimensions du concept de programme ne suffisent pas à en permettre l'application. En effet, associé à celles-ci, les ressources d'informations, d'applications pédagogiques ou encore de personnel ou matérielles sont les outils associés aux programmes leur permettant de s'appliquer dans la réalité. Ainsi, le programme de Français ne peut se réaliser sans le professeur ou les élèves ; sans établissement, matériel pédagogique, etc., ressources multiples associées à l'application de ces derniers.

L'ensemble de ces représentations souligne bien la complexité du programme scolaire et les diverses possibilités qui s'offrent au chercheur pour en faire l'analyse (Forquin, J-C, 2008). Celles-ci interrogent aussi, car ces programmes apportent une représentation parfaitement organisée et ordonnée de l'École dans l'absolu alors que ces derniers, appliqués dans l'espace-temps de l'École, ne rendent pas toujours compte de l'aspect ordonné, comme l'analyse pourra le montrer. Il faut rappeler ici que la liste des énoncés de programme qui forme le troisième corpus n'est pas exhaustive puisqu'elle ne présente que 31 des thèmes qui ont fait l'objet de l'actualité sur les programmes scolaires en 2000.

Les 92 énoncés normalisés de programme de notre corpus ont été créés à partir du relevé des 727 segments de programme trouvés dans les articles du quotidien *Le Monde 2000*. Regroupés par thème, ces segments de programme ont été normalisés par le chercheur afin de traduire l'ensemble des contenus sémantiques portant sur le même sujet²⁴¹. Par exemple, l'ensemble des fragments de texte portant sur le thème de l'enseignement des langues vivantes a été pointé dans les articles puis regroupé. De cette manière, il est distingué par niveaux d'enseignement et par type de matière, cette dernière se divisant parfois de manière

²³⁹ L'ensemble de ces définitions renvoie au concept de curriculum (formel ; réel ; caché) déjà cité et défini dans la problématique.

²⁴⁰ Il faut souligner ici que le terme de *règlement*, dans la recherche, représente l'ensemble des dispositions régulées et pas seulement les documents écrits qui n'en sont que le reflet.

²⁴¹ Les modalités de cette mise en forme énonciative sont détaillées dans le chapitre de la méthodologie.

spécifique : par exemple, certains segments de programme portent sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire et d'autres portent sur l'enseignement des langues régionales. Au bout du compte, les thèmes de ces segments de programme ont permis de définir des énoncés normalisés par le chercheur avec, parfois, un énoncé qui porte sur un thème plus général, et dont nous aurons l'occasion de reparler, tandis que d'autres reprennent le même thème avec une variante et déterminent des énoncés normalisés de second niveau (sous-sections). Par exemple, en ce qui concerne le programme du plan anti violence la liste récapitulative note un thème général et sept sous-sections. De ce fait, certains énoncés normalisés ont une très petite représentativité dans le corpus (la liste des énoncés normalisés est donnée en Annexes (cf. ANNEXES 5 et 6). Le Tableau ci-dessous apporte un exemple de la composition du corpus.

Tableau 13 : Extrait de la liste des énoncés de programme normalisés

Thème général	P002	Plan antiviolence
Sous Section	P002	Mise en place d'un serveur téléphonique 1998 par EN pour lutter contre la violence scolaire
	P002	Programme de coopération École-Justice pour lutter contre la violence scolaire
	P002	Présence d'adultes d'encadrement dans les ZEP
	P002	Renforcement de la présence d'adultes [dans les collèges]
	P002	Règlements sur la discipline et les sanctions
	P002	Mise en place des classes relais pour les collégiens en grande difficulté
	P002	Programme de lutte contre la violence au lycée

Le corpus des 92 énoncés normalisés de programme se répartit de la manière suivante : (lorsque les sous-sections sont enlevées).

- ✓ 31 énoncés portent sur les thèmes principaux
- ✓ Ces thèmes se développent en 61 sous-sections. Celles-ci représentent un aspect particulier ou spécifique d'un programme.

Le grand nombre de segments de programme à l'origine de la création de ce troisième corpus d'énoncés normalisés soulignent l'omniprésence du sujet « programme scolaire » dans le discours sur l'École.

La liste des énoncés normalisés de programmes a été analysée à partir de quatre variables. Les deux premières ont mis valeur le degré de récence du programme ou de la matière représentée par l'énoncé (programme nouveau ou ancien ; matière récente ou non). La troisième variable cherchait à repérer le domaine scolaire dans lequel ce programme est/sera exploité. Par exemple, l'énoncé peut porter sur des connaissances en général, sur des savoirs ou savoir-faire particuliers, mais ce peut aussi être un programme d'évaluation ou encore, un programme qui concerne la vie scolaire des professionnels, etc. Chaque

énoncé de programme a reçu un code distinctif et tenant compte des sous-sections. Les résultats de l'analyse seront exploités à partir des 31 énoncés étant donné que ce sont les thèmes principaux de ce troisième corpus. Cependant, les résultats seront systématiquement comparés avec ceux des 92 énoncés afin d'en affiner la compréhension, mais ils ne seront cités que dans le cas où ceux-ci marqueraient une différence.

Le corpus d'énoncés de programmes a été créé et organisé a posteriori. Trois secteurs d'application des programmes ont pu alors y être distingués :

- ✓ le secteur de l'*Organisation administrative* ;
- ✓ celui de l'*Enseignement* qui s'applique aux programmes portant plus particulièrement à l'enseignement des matières et,
- ✓ enfin, le secteur de l'*Éducation* qui regroupe des programmes orientés plus spécifiquement vers l'acquisition d'habiletés nécessaires à l'intégration sociale.

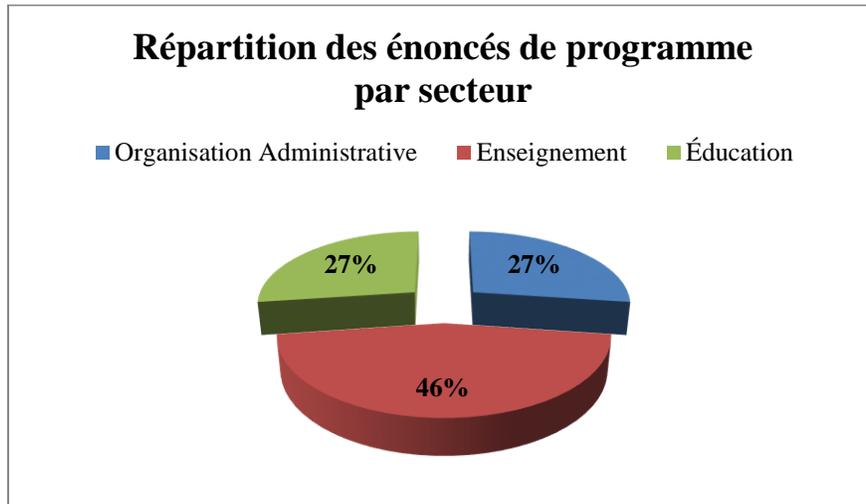
Bien sûr cette distinction a été créée à des fins analytiques, mais n'est pas nécessairement empirique, car il y a des matières scolaires enseignées qui contribuent à l'éducation et des programmes éducatifs qui participent aussi à l'enseignement des matières, etc.

La répartition des 31 énoncés normalisés dans les trois secteurs cités présente les résultats suivants :

- ✓ 16 énoncés sur 31 se rapportent à l'**Enseignement des matières** : lettres ; mathématiques ; programme d'enseignement concernant le primaire, le lycée, etc. ;
- ✓ 7 énoncés s'appliquent plus particulièrement au secteur relatif à l'**Organisation administrative**
- ✓ 8 énoncés concernent le secteur **Éducatif**.

La moitié des énoncés environ développent des programmes d'enseignement relatifs à des matières tandis que la deuxième moitié des énoncés se répartit de manière équitable entre les deux autres secteurs.

Figure 10 : Répartition des trois domaines d'application des programmes

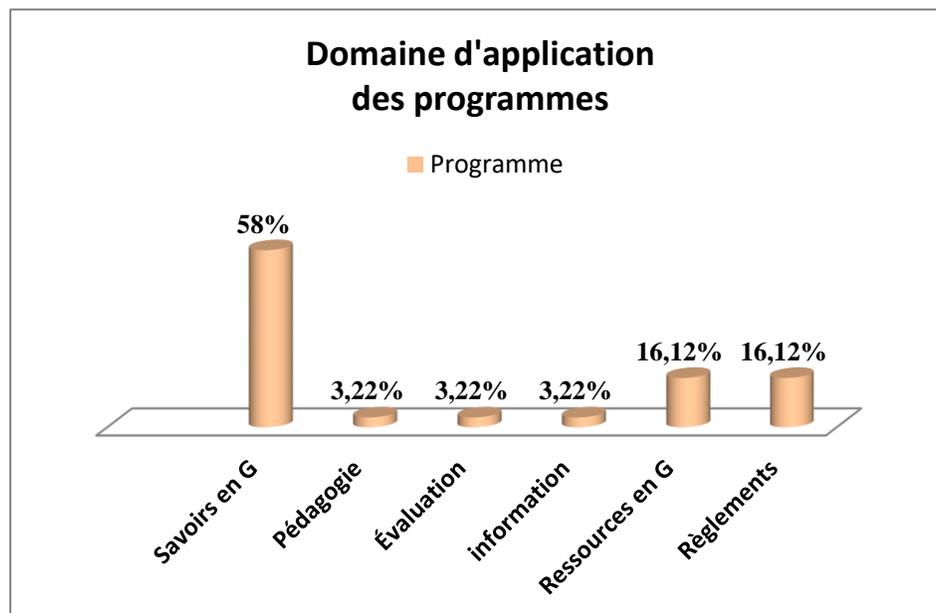


Cette mise en évidence rappelle les objectifs de l'École et permettent d'envisager dès à présent tout un ensemble de pratiques associées à ces programmes de matières qui apportent la représentation la plus répandue de la vie scolaire. Cette proportion laisse aussi supposer que si les programmes du corpus s'appliquent en majorité à l'enseignement des matières, l'année 2000 est susceptible de rendre compte de plusieurs transformations concernant certains programmes d'enseignement. Nous ferons dans la mesure du possible une comparaison avec l'année 2009 ce qui permettra de vérifier si ces décisions politiques ont été poursuivies ou non.

La répartition des énoncés formalisés dans l'analyse de contenu permet d'observer les domaines d'application de ceux-ci. En effet, certains programmes portent plus spécifiquement sur des apprentissages de savoirs encyclopédiques, d'autres sur des savoir-faire ou encore sur l'évaluation.

La Figure 12 (p.261) présente cette répartition et souligne une prépondérance de programmes portant sur les apprentissages en général, objectifs scolaires prioritaires, mais on peut aussi remarquer plus 16 % de programmes portant sur les règlements ou les ressources, ce qui représente plus de 30 % de la totalité des programmes. Le programme de matières semblerait devoir être complété par d'autres afin de permettre à l'institution de fonctionner. Cette observation n'est pas sans conséquence, comme nous pourrions l'observer plus loin dans l'analyse.

Figure 11 : Répartition des énoncés de programme par domaine d'application



Sur l'ensemble des 31 énoncés normalisés, si le regroupement par domaine d'application se resserre encore de plus près, on obtient alors 77,41 % d'énoncés qui portent sur les savoirs (en général) et les cadres règlementaires de leur application pendant que les 23 % des énoncés normalisés restant représentent des programmes qui portent sur des ressources pour améliorer le fonctionnement du système pour lui-même. Par exemple, le plan d'action contre la violence demande pour devenir actif dans le système des moyens importants de personnel, d'information, de relation entre différentes institutions (Justice-École), etc.²⁴² Ces résultats signalent ici que certains programmes du système reposent sur des ressources qui « agissent » en portant l'objectif du programme. .

Tableau 14 : Répartition des énoncés formalisés de programme par domaine d'application

Domaines d'application	Nombre de segments	%
Savoirs	18	58,06%
Règlements	6	19,35%
Total programmes enseignement-éducation	24	77,41%
Pédagogie et formation	2	6,45%
Ressources	5	16,14%
Total programme-ressources associées	7	22,59%
Grand Total	31	100,00%

²⁴² Ce rapport est de 80 pour 20 lorsque les 92 énoncés sont retenus (cf. ANNEXES 7). .

Un programme n'est jamais figé. Il peut être introduit à tout moment dans le système ou être remanié. Deux variables permettaient de vérifier la récence ou l'ancienneté des programmes dans le corpus d'énoncés. L'une s'appliquait au programme et l'autre distinguait la matière.

Sur l'ensemble des 31 énoncés de programme, 23 d'entre eux (74 %) sont des programmes qui sont déjà en place dans l'École et 8 programmes (26 %) y sont nouvellement introduits. Cette proportion est importante et marque un mouvement de réforme qui s'amorce durant cette année 2000 et qui ne cessera par la suite de se confirmer. Bien qu'il ne soit pas possible dans ce travail d'analyser l'ensemble des raisons sociohistoriques pour lesquelles ce mouvement de réformes a eu lieu, l'année 2000 reste une année particulièrement mouvementée du point de vue des changements politiques²⁴³ et des volontés de réformer le système²⁴⁴. Les trois secteurs Organisation administrative ; Enseignement et Éducation présentent l'introduction de nouveaux programmes. Ainsi, parmi les 8 nouveaux programmes, l'un d'entre eux concerne le programme d'obtention des diplômes et du passage des examens (secteur Organisation administrative), deux autres s'appliquent au domaine des nouvelles technologies (désigné par NTIC en 2000) et au programme d'éducation artistique, ces deux programmes appartenant au secteur Enseignement. Enfin, deux autres sont introduits pour aider les élèves en difficulté (niveau lycée) et les conditions de scolarisation des élèves handicapés (niveau maternel et primaire et niveau secondaire), programmes classés dans le secteur Éducation.

Parfois ces programmes introduisent de nouvelles matières d'enseignement. Trois nouvelles matières sont introduites en 2000 : les nouvelles technologies (NTICE) ; la danse avec les projets artistiques et culturels appliqués dans certaines classes et les cours d'éducation civique juridique et sociale (ECJS). Étant donné que les TPE concernent un travail qui est optionnel et qui fait partie du programme de validation des examens, il n'a pas été considéré comme une nouvelle matière.

Mais parmi l'ensemble d'énoncés, nombreux sont les anciens programmes améliorés ou remaniés. Par exemple tous les programmes qui ont pour objectif de prévenir la violence, ceux qui prévoient des adaptations pour les enfants en difficulté et le programme de langues pour lequel les modifications ou créations sont importantes durant l'année 2000. Ces

²⁴³ Démission de Claude Allègre à la suite de nombreuses manifestations et prise de fonctions du Ministre Jack Lang.

²⁴⁴ Lang, J. (2003 : 9) «Les réformes de l'éducation décidées par le gouvernement de Lionel Jospin (2003) entreront cette année en pleine application et transformeront profondément le visage de notre instruction publique : la refondation des programmes de l'école maternelle et élémentaire, la réforme du collège, le parachèvement de la rénovation des lycées, la nouvelle architecture des diplômes universitaires, la modernisation de la formation des maîtres....Au total, plus de 500 mesures nouvelles contribueront à la métamorphose de l'école républicaine...»

programmes touchent non seulement à la matière et aux modalités concernant l'enseignement, mais aussi à la structure du système dans son ensemble, puisque l'introduction des écoles de langues régionales²⁴⁵ (contrat d'association avec l'État) permet à ces écoles créées par des intérêts privés d'être intégrées dans le système national.

Enfin, cas rare, mais néanmoins possible, un programme abandonné peut revenir au goût du jour et être réintroduit avec des modalités d'adaptation au contexte. Il se trouve que le corpus présente ce cas à partir du programme des langues anciennes remanié et introduit durant l'année 2000 comme peut le montrer l'exemple suivant :

Titre : « Jack Lang apporte sa touche à la réforme Allègre des lycées » Le Monde, [1] Vendredi 28 avril 2000, p. 12 / 996 mots
«Pour sauver, comme en 1992, l'enseignement du latin et du grec - " deux disciplines nourricières, dépositaires à elles seules de pans entiers de la mémoire de l'humanité 4", insiste Jack Lang -, tous les élèves auront la possibilité de suivre deux options facultatives. Cette mesure, pour être applicable, nécessite " une gestion rigoureuse de la carte des options offertes ", précise le ministre.

Les énoncés de programme relevés dans le corpus d'articles sur une seule année présentent des caractéristiques qui rejoignent celles de l'ensemble des programmes. Tous ces énoncés, regroupés dans les trois sections déterminées précédemment, vont être observés en détail afin de comprendre leurs fonctions au sein de l'institution. Nous commencerons par analyser les énoncés de la section Organisation administrative, puis Éducation et enfin, nous aborderons la section Enseignement.

3.1.1. Les programmes dans l'organisation administrative du système scolaire

La liste de programmes concernant l'**Organisation administrative** comprend des énoncés de programme permettant de réguler la vie scolaire, détaille les normes de

²⁴⁵ Ce programme qui a vu le jour en 2000 (bien qu'amorcé depuis plus longtemps) est aujourd'hui énoncé officiellement sur le site Éduscol, site de référence de l'Éducation Nationale. La page concernée présente à l'onglet « langue régionale » le texte suivant :

Extrait du site Éduscol consulté le 29 novembre 2009

<http://eduscol.education.fr/cid48030/1-enseignement-des-langues-regionales-a-l-ecole.html>

« A la suite de la mise en oeuvre du **cadre européen commun de référence pour les langues**, de nouveaux programmes de l'enseignement de langues régionales pour l'école primaire ont été publiés au **BO Hors-série n°9 du 27 septembre 2007**.

Il existe **deux modalités** d'organisation de l'enseignement des langues régionales à l'école primaire, etc.

[.. :]

fonctionnement des acteurs dans le système ou encore définit les conditions de délivrance des diplômes et celles du passage des examens.

Tableau 15 : Extrait de la liste d'énoncés normalisés pour le secteur de l'organisation administrative

Cod e	Secteur ADMINISTRATION
PG.A	Programme d'obtention des diplômes: règlement concernant les examens ou les diplômes
PG.P	Règlement concernant les abus sexuels (adultes sur mineurs)
PG.P	Programme général concernant la pédagogie [inclus la formation des enseignants à la pédagogie.]
PG.E	Programme général : règlement concernant la vie des élèves [heure de vie lycéenne/au collège, etc.]
PG.E	Règlement des frais de cantine des collèges et des lycées
PG.E	Programme de scolarisation des enfants handicapés
PG.E	Programme d'intégration collective des enfants handicapés dans une école spécialisée (CLIS)
PG.E	Programme de scolarisation des adolescents handicapés dans les UPI [ULIS]
PG.E	Règlement relatif à la gratuité des manuels scolaires pour les élèves
PG.X	Règlement de participation des parents à la vie scolaire
P016	Programme général de la carte scolaire

La liste des énoncés de programme classés dans le secteur *Organisation administrative* présente six groupes qui s'appliquent à des domaines d'activités différents tels que le programme concernant l'attribution des diplômes, celui de la vie des professionnels ou celui de la vie des élèves ; le programme permettant la participation des parents à la vie scolaire et, enfin, celui qui concerne le règlement de l'espace et du temps, programme majeur dans le système institutionnel et qui sera détaillé un peu plus loin.

Regroupés par thème, plusieurs points deviennent visibles :

– Le premier est que ce secteur rend compte de la vie scolaire du point de vue de son rapport avec la société. En effet, les énoncés qui le constituent en 2000 renvoient constamment au fait que l'École est en relation directe avec la vie sociale et que cette « vie scolaire » des élèves et des professionnels est régulée par les règlements divers qui l'organisent.

– Le deuxième concerne une remarque à propos de la création de deux instances, celles du Haut Conseil de l'Évaluation de l'école et celle du Conseil National de l'Innovation. Ces instances qui ont été mises en place durant l'année 2000 soulignent la complexité du système éducatif contemporain. En effet, la première instance travaille pour

permettre au système d'être le plus performant possible ²⁴⁶ et le second répond aux besoins du système de s'adapter au mieux et au plus grand nombre pour en permettre la réussite ²⁴⁷.

– Enfin, le troisième point rend compte d'une modification majeure : celle qui concerne les programmes relatifs aux obtentions des diplômes. En effet, l'introduction du programme des Travaux Personnels Encadrés (TPE) est considérée comme option supplémentaire à l'obtention du diplôme du BAC et le programme de Validation des Acquis Professionnels (VAP), qui ne fait pas partie des programmes scolaires, mais que nous avons choisi néanmoins de comparer dans ce travail étant donné les implications de ce projet de loi, ces deux programmes montrent une nouvelle image de la qualification. En effet, l'introduction des TPE officialise le fait que les compétences transversales qui concernent la communication et l'esprit de synthèse sont aujourd'hui des compétences nécessaires dans le monde moderne. Bien que ce travail ne compte pas de manière éliminatoire pour l'obtention du diplôme puisque seuls les points au-dessus de la moyenne sont comptabilisés dans le calcul final, ces compétences deviennent officiellement des compétences à acquérir dans la communauté puisqu'aujourd'hui elles sont officiellement reconnues dans le système scolaire. D'autre part, le système de VAP est profondément réformé et marque une rupture avec toute une tradition héritée du passé qui voulait que les diplômes soient exclusivement délivrés comme témoignage de l'aboutissement d'une formation scolaire ou

²⁴⁶ Exemple 1 : Titre : « Les acteurs de terrain doivent se saisir **de ce miroir** pour améliorer leurs pratiques » Claude Thélot, président du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, *Le Monde*, [2] Vendredi, 17 novembre 2000, p. 9 /676 mots

« **CONSEILLER-MAÎTRE à la Cour des comptes, Claude Thélot préside le nouveau Haut Conseil de l'évaluation de l'école, installé mercredi 15 novembre par Jack Lang. Il a été directeur de l'évaluation et de la prospective (DEP) au ministère de l'Éducation nationale de 1990 à 1997.**

» *Que fera le Haut Conseil ?*

– Contrairement à ce que certains pensent, il ne se substituera pas à la direction de la programmation et du développement (DPD) du ministère de l'éducation. Au près du ministre, il aura trois missions. La première est l'**expertise des outils d'évaluation existants, publics ou privés.** La deuxième est la **synthèse, sur des sujets précis** : par exemple, nous pourrions nous demander quel rôle joue la taille des classes dans la réussite des élèves. Enfin, nous émettons des propositions, **dans des domaines où l'évaluation est insuffisante. Il conviendrait ainsi d'explorer le rôle de l'école dans l'émergence des comportements professionnels ou la socialisation des jeunes.** Nous devons rendre compte publiquement de notre action et aider à la **régulation interne du système éducatif.** Nous procéderons dès 2001 à un bilan général des forces et faiblesses du système d'évaluation actuel. »

²⁴⁷ Titre : Mise en place du conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire *Le Monde*, Mercredi, 22 novembre 2000, p. 12 /273 mots

« LE MINISTRE de l'éducation nationale, Jack Lang, a procédé, lundi 20 novembre, à l'installation officielle du conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire. Annoncée dès avril, cette instance, présidée par Anne-Marie Vaillé et composée de quarante membres, devra, selon les missions que lui a attribuées le ministre, « **déceler les initiatives pédagogiques innovantes** », « **diffuser** » les meilleures d'entre elles et se livrer à un travail de réflexion susceptible « **d'améliorer la politique nationale** ». Il devra aussi procéder à une évaluation des sites expérimentaux existants ou à venir. Nommé pour trois ans, le conseil remettra un premier rapport en avril 2001 ». ²⁴⁷

universitaire. L'annonce de la réforme dans *Le Monde* se présente d'ailleurs le terme de « révolution »²⁴⁸.

Or, cette transformation implique aussi un ensemble de dispositions, de coordination d'actions et de décisions, comme, par exemple, de choisir parmi les compétences attendues pour telle ou telle fonction, celles qui seront exigées pour déterminer ces acquis et la mise en place du point de vue de l'appareil administratif, organisme chargé de les valider.

L'observation de ces énoncés souligne que les orientations scolaires de ce corpus visible en 2000 marquent des modifications qui engagent l'ensemble du système éducatif. D'autre part, ces programmes ne sont pas uniquement utiles à l'interne. La gestion des examens et des diplômes, la validation des orientations impliquent directement l'École dans sa fonction de répartition des individus dans des secteurs professionnels et lient tout particulièrement ce secteur à la vie sociale et professionnelle. Les programmes du secteur de l'Organisation administrative représentent donc le moyen pour le système de coordonner l'ensemble des relations École-société en validant le fonctionnement interne des activités qui y sont prévues de manière à les institutionnaliser. Celui-ci représente aussi un ensemble de règlements permettant de contraindre les acteurs à respecter les filières dans lesquels ils sont engagés ainsi que les activités qui y sont prévues. Ce secteur permet ainsi de définir, de justifier et de valider le cadre des activités scolaires.

3.1.2. Les programmes dans le secteur Éducation

En ce qui concerne le secteur désigné par le terme **Éducation**, les énoncés présentent des programmes qui vont permettre de travailler l'insertion sociale des élèves en les soutenant de multiples façons durant leurs parcours. La liste comprend par exemple le programme de lutte contre la violence scolaire ainsi que le programme de sécurité routière ou celui de la prévention et de la santé. Cette section inclut aussi tous les programmes qui ont été placés pour soutenir la scolarité des élèves en difficulté comme, par exemple, les programmes qui concernent les ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires) et ceux qui supportent les apprentissages des élèves au primaire ou en maternelle ainsi que les programmes permettant d'assurer une scolarité aux élèves handicapés²⁴⁹.

²⁴⁸ Titre : *Les diplômés pourraient valider l'expérience professionnelle* *Le Monde*, Mercredi 19 avril 2000, p. 7,

« *Le projet de loi sur la modernisation sociale préparé par le gouvernement comporte « une petite révolution »*, selon Nicole Péry : *l'obtention de titres professionnels en considération des acquis et non plus seulement d'une formation serait favorisée* »

²⁴⁹ Cependant, les énoncés qui se rapportaient directement à des matières, par exemple les cours de français attribués aux lycéens en difficulté, ont été placés dans la section **Enseignement**.

Tableau 16 : Extrait de la liste d'énoncés normalisés pour le secteur *Éducation*

Code	Secteur ÉDUCATION
PEA PM	Programme général d'éducation des élèves en difficulté au primaire et maternelle
PEA PM	Programme des adultes -relais pour enfants en difficulté au primaire
PEA PM	Règlement pour les enfants atteints de troubles de langage [diagnostic dès la maternelle; formation des enseignants; meilleure information des familles]
PEA HP	Programme d'éducation pour les élèves handicapés au primaire et maternelle
PEA HS	Programme d'éducation pour les élèves handicapés au secondaire
PEA C	Programme de classe d'aide et de soutien des ZEP [effectifs réduits et renforcement d'aide individualisée]
PEA C	Ouverture d'internats éducatifs pour les jeunes en difficulté
PEA C	Contrats éducatifs locaux
P002	Mise en place des classes relais pour les collégiens en grande difficulté
P002	Programme de lutte contre la violence au lycée
P001	Programme général d'éducation et de prévention à la santé
P001	Programme de prévention: éducation à la sécurité routière
P001	Programme de prévention sanitaire

On remarque dans la liste ci-dessus quatre objectifs généraux des programmes dans ce secteur :

- ✓ soutenir les élèves en perte de vitesse dans le cursus régulier,
- ✓ intégrer les élèves ayant des handicaps ;
- ✓ placer des moyens éducatifs pour les élèves socialement démunis ;
- ✓ prévenir (délinquance et santé).

La plupart des programmes regroupés dans la section **Éducation** apportent des moyens pour atténuer, voire annuler, les difficultés des élèves et les prémunir contre certains dangers. Or, les difficultés recensées comme participantes de l'échec scolaire se rencontrent dans deux domaines distincts qui sont: celui des habiletés sociales²⁵⁰ et celui des habiletés cognitives liées à l'apprentissage de la culture²⁵¹, l'un et l'autre étant indispensables pour permettre une intégration sociale réussie. Ces apprentissages font aussi partie intégrante des objectifs scolaires et l'échec de ce socle commun place l'École en faillite, car elle ne répond plus aux attentes minimales de la société. Or, depuis les années 60, ces politiques scolaires ont introduit successivement des orientations particulières ainsi que des programmes au profit des jeunes en difficulté. Ces derniers ont cherché à contrôler divers éléments, parfois prenant en compte l'environnement social pour pallier aux

²⁵⁰ Définie en tant que manière d'agir et de se comporter dans la société.

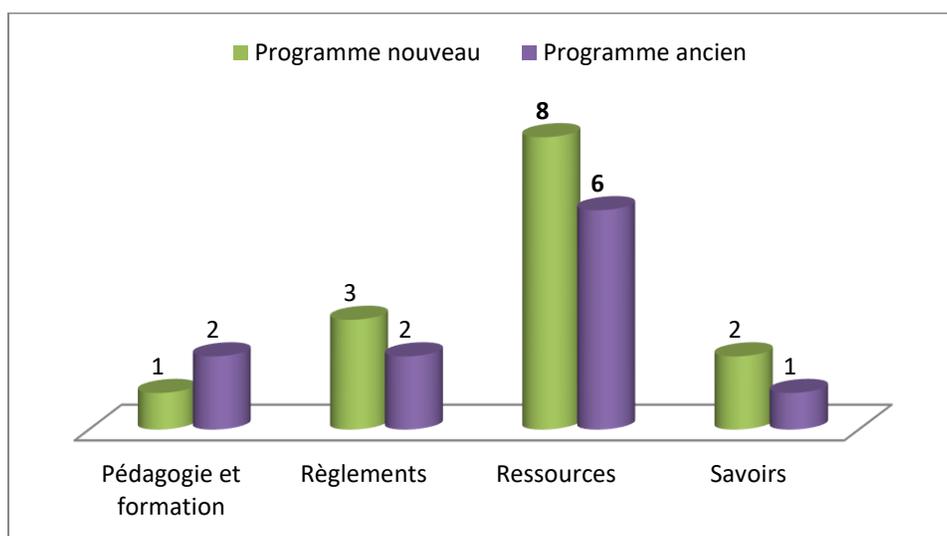
²⁵¹ Définie en tant que « somme minimale de connaissances nécessaires à la compréhension du monde » ; concernant en priorité l'accès à la lecture, à l'écriture, au calcul et à une culture générale. Le terme « socle commun des connaissances et des compétences » introduit officiellement en 2009 dans le système reprend ces deux domaines.

inégalités avec la mise en place des Zones d'Éducation Prioritaires, parfois en plaçant des dispositifs permettant d'individualiser l'enseignement²⁵² D'ailleurs, le dossier de presse de la rentrée 2010 signale sur le site de l'Éducation nationale comme prioritaire « la maîtrise des savoirs fondamentaux, individualisation et personnalisation [...] », l'observation du corpus d'énoncés signale que les programmes de cette section sont supportés par un grand nombre de ressources. Or ces ressources ne peuvent au sein du système se restreindre uniquement au secteur éducatif, s'insérant aussi dans les autres et celles-ci sont souvent appliquées simultanément dans les trois secteurs à la fois : par exemple le programme de soutien aux élèves en difficulté au lycée s'applique dans les classes auprès des élèves (secteur *Enseignement*), mais il est aussi organisé et régulé par l'administration, le Ministère et l'établissement (secteur *Organisation administrative*) et demande parfois l'intervention de professionnels (orthophonie ; adaptation scolaire du secteur Éducation).

Ainsi, l'efficacité de ces programmes rend compte aussi de l'interrelation qui se crée entre les trois secteurs qui s'appliquent dans le système scolaire. Afin d'aller un peu plus loin dans notre observation, nous avons pris l'ensemble des énoncés relatifs à ce secteur que nous avons regroupé en fonction des critères de récentes ou d'ancienneté, ainsi que par secteur d'application. En effet, certains programmes cherchent plutôt à résoudre des programmes d'activités sur les savoirs d'autres apportent des ressources, etc. La Figure 12 (p.274) présente la répartition des énoncés du secteur Éducation en fonction de la récence des programmes et en fonction de leurs domaines d'exploitation. Sur les 25 énoncés de programme (compris dans les 92 au total), 14 énoncés demandent une proportion importante de ressources pour entrer en application, ce qui se perçoit très nettement dans le graphique.

²⁵² Lire à ce propos le rapport de Jean-Yves Rochex (2008) sur l'étude de l'EuroPEP placé en référence Bibliographique.

Figure 12 : Domaine d'exploitation des programmes anciens et récents du secteur Education



Les programmes éducatifs, plus que les autres, exigeraient des moyens pour permettre l'introduction et la gestion de ces dispositifs particuliers. L'idée d'une École qui se définit comme le maillon indispensable à une intégration réussie demande beaucoup plus d'efforts à l'institution et aux acteurs – comme à la société - car il engage le professionnel à agir auprès de chaque individu et non auprès du groupe pris dans sa globalité. Ces ressources passent ainsi par une mobilisation des acteurs, ce qui dépasse parfois une collaboration étroite entre les murs de l'établissement, comme le montre le titre ci-dessous :

Titre : *Justice et école apprennent à collaborer pour lutter contre la violence : Les classes-relais, une réponse alternative pour collégiens en perte, Le Monde, [4] Lundi, 21 février 2000, p.8/606 mots*

Cette interpénétration des institutions est parfois engagée par des instances politiques internationales, comme, par exemple celles qui ont été à l'origine de la création des classes relais²⁵³ et leurs programmes²⁵⁴ ou ceux des Écoles de la Deuxième Chance (E2C)²⁵⁵ ou encore les politiques d'inclusion éducatives²⁵⁶. Or le rapport de l'INRP²⁵⁷ remis en

²⁵³ <http://www.fondation2c.org/srt/e2c/home>

²⁵⁴ Ce dispositif relais est décrit sur le site Eduscol <http://eduscol.education.fr/cid45657/accueil.html> (consulté le 3 novembre 2009)

²⁵⁵ Créé par Édith Cresson lors du sommet des Chefs d'État de Madrid en 1997, les E2C sont l'une des initiatives européennes proposées dans le Livre Blanc « Enseigner et apprendre : vers une société cognitive » <http://www.fondation2c.org/srt/e2c/home> (site consulté le 3 novembre 2009)

²⁵⁶ Lire à ce propos le rapport sur le sujet

<http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-FR.pdf>

²⁵⁷ CHÉREAU Myriam, *Dispositifs relais : quels effets pour la réussite des élèves ?* Dossier XYZEP, n°33, décembre 2008, publication du centre Alain Savary de l'INRP, p.1.

décembre 2008 concernant certains ateliers menés par dans l'académie de Lyon auprès de collégiens en rupture note :

[...] *L'analyse des entretiens [menés auprès des collégiens] a convergé sur un certain nombre de constats : **la plupart des élèves orientés vers les ateliers relais ont eu en classe un comportement inadapté, ont fourni très peu de travail et obtenu des résultats faibles bien qu'ayant tous des capacités pour réussir.***»

Cette remarque confirme bien que, si ces dispositifs prennent en compte les programmes visant l'éducation et l'intégration des savoir-être moraux et civiques en plus des savoirs et des savoir-faire et cherchent à accorder depuis quelques années seulement²⁵⁸, une place aux élèves ayant des besoins particuliers ²⁵⁹, ces programmes sont difficiles à mettre en œuvre devant les résistances sociales auxquelles elle se heurte²⁶⁰ d'une part, et, d'autre part, ne permettant pas systématiquement d'aboutir aux objectifs prévus. Ainsi, malgré l'importance des moyens, les politiques scolaires nationales et internationales sont encore à la recherche de nouvelles solutions.

À l'intérieur de ces grands dispositifs, les programmes d'éducation préventive (abus d'alcool ; drogues ; prévention routière et sexuelle, etc.) remplissent une fonction qui demandent aussi à des réseaux sociaux d'intervenir au sein des établissements.

L'observation des programmes du secteur Éducation permet de souligner que ce dernier remplit au sein du système scolaire un rôle particulier qui rappelle l'aspect institutionnel de l'École : il prend en compte l'individu dans sa totalité intervenant même dans des dimensions jugées primordiales comme le respect de la vie de la personne. Il s'agit pour le

²⁵⁸ <http://media.education.gouv.fr/file/40/8/1408.pdf> (consulté le 3 novembre 2009)

La loi reconnaît à tous les enfants handicapés le droit à une éducation scolaire, quelles que soient la nature ou la gravité de leur handicap.

L'intégration individuelle dans une classe ordinaire doit être recherchée prioritairement. Qu'elle soit réalisée à temps plein ou à temps partiel, elle passe par une adaptation des conditions d'accueil dans le cadre d'un projet individualisé permettant de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers à chaque élève handicapé. [...] " Circulaire conjointe du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Emploi et de la solidarité n°99-187 du 19 novembre 1999.

²⁵⁹ Extrait du discours du Ministre Xavier Darcos le montre en septembre 2007²⁵⁹ et malgré les difficultés auxquelles se confronte l'École du point de vue des ressources :

Discours disponible sur le site Education.gouv.fr :

<http://www.education.gouv.fr/cid5596/projet-de-loi-de-finances-discours-video-de-xavier-darcos.html>

Consulté le 26 février 2008

« [...] Cette prise en compte du citoyen dans sa globalité renvoie l'École à des missions autrefois entièrement laissées aux charges des familles. Quant aux programmes concernant l'accueil des élèves handicapés, l'intégration

Par ailleurs, la volonté de rendre l'école toujours plus juste et plus ouverte m'a poussée, depuis mon entrée en fonction, à œuvrer en faveur de la scolarisation des enfants handicapés

²⁶⁰ Rapport sur la discrimination à l'école remis au MEN le 22/09/2010

http://media.education.gouv.fr/file/2010/95/2/Discrimination_ecole_154952.pdf

système scolaire, de participer à intégrer socialement les élèves grâce aux orientations apportées par les politiques scolaires.²⁶¹

Les énoncés de programme du secteur éducation montrent que l'École soumise à un ensemble d'influences externes et internes. Certaines d'entre elles cherchent avec force à conserver une École qui joue son rôle du point de vue de l'intégration des élèves, exigence devenue indispensable aujourd'hui et qui ouvre aussi la brèche de l'intégration culturelle permettant à tous les élèves d'accéder à un socle de culture minimal (lire-écrire, etc.), aspect qui renvoie au domaine de l'enseignement.

3.1.3. Les programmes dans le secteur Enseignement

La liste des énoncés normalisés concernant le secteur **Enseignement** regroupe plus de la moitié des énoncés de programme. Il présente ceux qui portent sur les matières scolaires qui, parce qu'introduites ou modifiées, ont fait l'objet d'un article du quotidien *Le Monde* en 2000.

Comme nous l'avons déjà aperçu, la section Enseignement présente des programmes de matières par contenu et par niveau (maternelle-primaire-collège-lycée).

Tableau 17 : Extrait de la liste d'énoncés normalisés pour le secteur Enseignement

Code	ENSEIGNEMENT
PELG	Programme d'enseignement au Lycée général
PELG	Programme d'enseignement en Lycée professionnel
PEC	Travaux croisés des élèves du collège fondés sur l'interdisciplinarité
P004G	Programme d'enseignement du Créole [création du CAPES de créole]
P004G	Programme de l'enseignement des langues régionales à l'École primaire
P004G	Programme d'apprentissage des langues anciennes

²⁶¹ D. Jourdan IUFM d'Auvergne, *Quelle éducation à la santé à l'École ?* dans *Revue des professionnels de l'enfance*, n°27 2004 et consulté sur Internet le 3 novembre 2009 :

<http://www.versailles.iufm.fr/colloques/sante/pdf/jourdan.pdf>

«[...] Des leçons de morale sur l'hygiène, la tuberculose ou l'alcoolisme de la fin du XIXe siècle à l'intégration de l'éducation à la santé dans les programmes actuels, **l'école a toujours été l'un des principaux lieux de prévention et d'éducation à la santé.** La loi d'orientation sur l'école de 1989 a conduit à une actualisation de la place de cette dernière dans les enseignements et dans la vie collective des établissements. Cette loi et les textes qui ont été publiés par la suite : « les cycles à l'école élémentaire », le « projet d'école », les programmes du primaire et du secondaire, des circulaires spécifiques (création des CESC⁴, orientation pour l'éducation à la santé à l'école primaire et au collège⁵ ...) **donnent un cadre institutionnel à l'éducation à la santé à l'école.** Si les textes officiels situent clairement la **santé comme n'étant pas une discipline supplémentaire, les programmes de l'école maternelle et élémentaire incluent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui concourent à l'éducation à la santé des enfants dans diverses matières : éducation civique, éducation artistique, éducation physique, sciences du vivant.** » [...]

P003	Programme des Travaux Personnels Encadrés
P003	Programme d'apprentissage de la lecture et de l'écriture au collège
P003	Programme d'apprentissage de la lecture et de l'écriture [à l'école primaire]
P003	Apprentissage de l'oral à l'école maternelle

Parmi cet ensemble de programmes certains sont nouvellement introduits : le programme l'Éducation Civique Juridique et Sociale (ECJS) pour le lycée, ainsi que les matières qui seront réorganisées ou enrichies comme le programme d'enseignement des langues vivantes ou régionales ou encore le programme concernant les nouvelles technologies (NTICE) présentent une image de l'École qui cherche constamment à rester en relation directe la société, que ce soit du point de vue de la culture et des traditions, ou des nouveautés techniques. Cet aspect permet de développer la fonction de transmission qui est l'une des trois fonctions principales de l'École. Ces mesures d'introduction engagent parfois un ensemble de procédures très importantes, touchant la structure même du système.²⁶²

Lorsque l'on replace ces programmes d'enseignement des matières dans le temps, on se rend alors compte que la nature de ces nouveaux programmes d'enseignement peut aussi officialiser des pratiques culturelles autrefois considérées comme inadéquates, comme le programme d'enseignement du Basque ou de l'Occitan, etc.,

De valeur culturelle, technique ou encore civique, ces matières nouvelles imposent aux instances responsables de délimiter le contenu de ces programmes, d'en former des responsables, de trouver les moyens matériels et les horaires, de déterminer les évaluations, etc. Si le rôle de l'École en tant que garante du savoir collectif reste actif, sa structure importante impose de lourdes conséquences pour le système entier et pour les acteurs à chaque réforme.

Enfin, la dernière remarque concerne le grand nombre de matières qui sont présentées dans le corpus de 2000 (sur les 92 énoncés) : lecture, écriture et littérature à tous les niveaux pour l'enseignement du français ; langues vivantes et régionales ; histoire géographie, instruction civique, philosophie, nouvelles technologies (NTIC), sciences et mathématiques, l'ensemble des programmes par matières se répartissant aussi bien par niveaux que par degrés. Cette abondance de thèmes concernant les programmes

²⁶² Titre : *Espoir et prudence au congrès des écoles en langues régionales*, *Le Monde* 2000, mardi 31 octobre 2000, p. 11

[...] «*Toutefois, les défenseurs des langues régionales ont enregistré ces derniers mois quelques signes positifs : l'ouverture cette année de cent classes bilingues*¹ ; *l'annonce d'un concours spécial de recrutement d'enseignants bilingues pour le premier degré (Le Monde du 9 octobre)*² ; *la signature d'une convention État-région dans l'académie de Strasbourg pour l'enseignement du dialecte alsacien et de l'allemand ; la création d'un Capes de créole ; la prochaine publication d'une circulaire sur le développement des langues régionales ; enfin, les dispositions sur l'enseignement de la langue corse contenues dans les accords de Matignon.* »

d'enseignement est doublée par le fait qu'une grande part de ces programmes s'applique à tous les niveaux confondus, ce que nous pourrions vérifier dans l'analyse des segments et marque une modification de l'École, du point de vue de la structure, mais aussi du contenu. Autrement dit, si le secteur de l'Organisation administrative contrôle la légitimité de ses pratiques (à l'interne et à l'externe), que le secteur Éducation participe à intégrer le programme institutionnel auprès des acteurs (intégration minimale), c'est le secteur Enseignement qui détermine le creuset dans lequel ces pratiques se justifient.

Conclusion

Une des particularités de ce classement souligne, dans les trois secteurs des objectifs pédagogiques comme des objectifs concernant l'organisation de la vie scolaire. Ainsi, le programme est aussi un outil permettant à l'École d'avoir l'assurance de conserver une activité cohérente à l'intérieur du système et entre les différents secteurs. Cette dynamique créée par les acteurs qui appliquent ce programme apporte aussi une image collective du système, même si l'activité des acteurs au sein de l'organisation administrative reste éloignée de celle des enseignants. Ainsi, le programme contre la violence prévoit les actions sur le terrain dans le secteur Éducation, mais définit aussi le cadre utile à son application dans le secteur Organisation administrative en énonçant, par exemple, les sanctions et les circonstances de leurs attributions ; les dispositions relatives à l'application du « programme d'enseignement de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au collège » se développent aussi dans le programme classé dans le secteur Organisation administrative qui prévoit, entre autres, la gratuité des manuels scolaires pour les collégiens, etc.

Ainsi, ces dispositions, à la fois pédagogiques et organisationnelles des programmes créent un réseau d'actions et d'interactions particulières toutes orientées à l'intérieur du système vers le même objectif, tissant de cette manière un tout cohérent et disponible auprès des acteurs, mais aussi dans un espace-temps très étendu. Par exemple, le programme pour les élèves handicapés implique que le système prévoie d'inclure des ressources administratives qui gèrent le cadre dans lequel ces élèves vont être scolarisés ; comme les ressources de personnel ou les modalités de passages d'examens.

Cet « effet de tissage » du programme lui permet d'avoir une action globale dans le système et d'agir à plusieurs niveaux à la fois. Cet aspect implique aussi une possible continuité d'application dans la réalité de l'École dans des lieux différents, dans des périodes différentes et impliquent une coordination d'actions auprès d'acteurs qui n'ont pas le même rôle au sein du système. Par exemple, le corpus nous présente le programme de formation en lycée professionnel impliquant que les lycéens doivent faire des stages. Ceux-ci, jusqu'en 2000 n'étaient pas rémunérés, cette situation créant la fuite de certains élèves dans

le secteur professionnel avant même que ces lycéens n'aient terminé leurs formations et obtenu leurs diplômes. Cette situation scolaire a entraîné une remise en question de la rémunération de ces jeunes lycéens. Outre les procédures qui ont dû être mises en place pour permettre d'officialiser cet aspect de la formation en lycée professionnel, cet exemple montre que l'application du programme dans la réalité scolaire se développe dans plusieurs secteurs. Ainsi, la rémunération de l'élève, du point de vue administratif, sera réglée par les procédures définies dans le secteur Organisation administrative de l'École avec les responsables de stage, dont une partie se situe dans la société et en dehors de l'École ; d'autres aspects de ce stage seront pris en compte par le secteur Éducatif ; par exemple lorsque le jeune lycéen sera en relation avec son maître de stage ; enfin, ce programme se développera aussi entre le lycéen et son apprentissage des connaissances apportées par les cours théoriques du secteur Enseignement.

Les programmes scolaires supposent ainsi une coordination des actions autour de l'élève, ces dernières ne se développant pas forcément dans les mêmes domaines d'application. Cette inclusion du programme dans les différents secteurs lui permet de valider un ensemble cohérent de décisions prises en aval par les différentes instances gouvernementales et de direction.

Les programmes représentent les instruments qui permettent d'organiser le système de telle manière que les objectifs déterminés par les politiques scolaires puissent aboutir dans les meilleures conditions.

Ces observations permettent de souligner qu'un programme est loin d'être neutre²⁶³ et qu'il supporte des valeurs ou opinions qui sont fréquemment annoncées pendant les réformes par les instances politiques ministérielles. Le débat lancé en 2008 autour de la réforme du lycée et des filières a de nouveau soulevé une polémique autour de l'importance des mathématiques ou de l'appauvrissement de la culture en histoire des élèves en section scientifiques (même polémique en 2009-2010 avec la réforme des lycées). L'analyse reviendra sur cet aspect engagé du programme lors de l'étude sur les *Mandats*. Nous souhaiterions simplement conserver l'idée que l'École reste un enjeu important et que cet enjeu passe aussi par le contenu de ces programmes.

²⁶³ L'ancien ministre Jack Lang écrit en 2003 les lignes suivantes en introduction à un chapitre consacré à l'enseignement des langues anciennes, livre dans lequel il retrace l'ensemble des dispositions que son Ministère a pris durant son mandat :

Jack Lang. (2003 : 278). *Une école élitaire pour tous*, Paris : Folio Gallimard
« Il est du devoir des pouvoirs publics de protéger particulièrement les langues minoritaires, qu'elles soient nationales, régionales ou anciennes. Or, plaider aujourd'hui la cause des langues et des cultures de l'Antiquité ne revient nullement à manifester une quelconque nostalgie à l'égard d'un âge d'or perdu. Contrairement à ce que l'on pourrait penser le pourcentage d'une classe d'âge apprenant le latin a peu varié depuis des décennies ; il était environ de 20 % en 1925, le chiffre est identique aujourd'hui avec une augmentation considérable du nombre d'élèves (337 500) pour le collège. »

3.1.4. Les énoncés de programme général

Lors de la création de l'énoncé formalisé, parce que certains segments ne présentaient pas de distinction particulière qui aurait permis de les inclure dans un programme spécifique, ces segments ont néanmoins été formalisés avec la mention « général » :

Tableau 18 : Exemple d'énoncés formalisés de programme « en général »

Programme général [tous les programmes au niveau national: niveau très élevé d'abstraction)
Programme d'évaluation: règlement concernant les examens ou les diplômes
Programme général : règlement administratif concernant la vie des professionnels
Programme général concernant la pédagogie [inclus la formation des enseignants à la pédagogie.]
Programme général : règlement concernant la vie des élèves [heure de vie lycéenne/au collège, etc.]
Programme général de la carte scolaire

Les énoncés formalisés se retrouvent dans les trois secteurs déjà présentés. Nous aurons l'occasion, lors de la présentation du corpus de segments, de développer la présentation de ce programme. Mais pour l'heure, nous souhaiterions nous intéresser au fait qu'il permet de représenter l'École dans son fonctionnement global ; à un très haut niveau de représentation. La particularité de ces énoncés permet alors au lecteur (par le biais des discours d'acteurs ou par les pratiques du journaliste qui cherche à répondre aux attentes des lecteurs) de comprendre, avec peu de détails, la manière dont le système scolaire est susceptible de fonctionner ou d'être organisé. Il se trouve que, parmi les énoncés formalisés qui renvoient à ce programme général, on trouve ceux qui proposent une représentation du temps et de l'espace appliquée dans les programmes scolaires. Or, on rencontre fréquemment ces variables dans le corpus de segments, car elles participent à installer ces programmes dans la réalité scolaire.

Le sociologue Norbert Élias (1997)²⁶⁴ consacre toute une réflexion à cette lente construction de ce temps social dans son livre *Du temps*. D'après ce dernier, ce temps objectivé permet aux acteurs de réguler leurs actions dans une dimension temporelle et spatiale qui est, à l'origine, infinie. Il est évident que même si « *on ne perçoit pas clairement que l'année possède une fonction sociale, réalité sociale qui, certes, est ordonnée à une réalité naturelle, mais qui en demeure distincte : on y voit tout simplement un élément de l'ordre naturel.* »²⁶⁵. Le temps ainsi organisé au-delà de la gestion de la vie individuelle a aussi permis à certaines sociétés de construire des unités sociales sur le mode d'un « continuum évolutif de grande amplitude »²⁶⁶.

²⁶⁴ Élias, Norbert. (1997). *Du temps*, Paris : Fayard

²⁶⁵ Élias, Norbert (1996), op.cit., p.68

²⁶⁶ Élias, Norbert. (1996). op.cit, p. 71.

Or, ce temps construit est un des aspects particuliers de l'École. Par exemple, il n'est pas calqué sur le calendrier civil, organise la semaine de manière particulière, etc. Or, dans la liste des 92 énoncés normalisés de programme, trois d'entre eux rappellent clairement cette lente construction du « temps scolaire » qui s'inscrit ou dérange « le temps social » :

Organisation du temps scolaire en fonction des travaux agricoles
Organisation du temps scolaire en fonction des cours de catéchisme
Organisation du temps scolaire en fonction de l'économie touristique
Organisation du temps scolaire en fonction des séquences pédagogiques

Ainsi, deux énoncés définissent un programme bien particulier dans le système scolaire :

« Organisation du temps scolaire » (P017) et
« Programme de la carte scolaire » (P016)

Ce rapport original à l'espace et au temps dans le système scolaire s'applique à plusieurs domaines sans pour autant qu'un programme « temps » et « espace » soit spécifié, ce que nous avons eu le loisir de faire dans l'analyse de contenu ; pointant chaque indice de temps ou d'espace exposé dans les segments repérés, nous avons trouvé, par exemple, des indices concernant l'organisation du calendrier gérant le temps de septembre à juin ; ceux qui déterminent le territoire (espace public) qui sera réservé à l'institution scolaire ; ceux qui concernent les matières et les niveaux permettant la gestion du temps scolaire (répartition des horaires en fonction de l'espace) ; le temps alloué aux programmes permettant de mettre en place les soutiens aux élèves en difficulté ; les programmes qui traitent des orientations en général et des procédures d'examens qui définissent les lieux et les dates de passage d'examens ; les salles attribuées, etc. Enfin, nous avons retrouvé les indices concernant le temps scolaire à propos des deux instances créées en 2000 et qui sont le « Programme du Haut Conseil d'Évaluation » et le « Programme du Conseil national de l'Innovation ». Ces deux instances ont pour mission d'analyser ces deux ressources de temps et de gestion du territoire pour les rendre plus performantes dans le système. Temps et l'espace sont aussi des ressources particulièrement importantes à l'intérieur du programme de l'orientation scolaire et de la pédagogie. En effet, le temps et la gestion de la variable géographique permettent de déterminer certaines limites comme les critères d'âge ou l'attribution, pour chaque élève de la zone dans laquelle l'élève passera l'examen, mais aussi du temps alloué pour une séquence pédagogique d'enseignement, etc. Permettant de coordonner l'ensemble du système (les établissements entre eux avec l'activité des acteurs et celle des acteurs entrent eux) dans un espace plus ou moins étendu²⁶⁷, temps et espace représentent bien des ressources majeures pour la pérennité du système.

²⁶⁷ Programme d'élaboration des programmes d'enseignement (CNP et DESCO) [Conseil National des Programmes et la Direction des enseignements Scolaires] : organismes chargés de valider la procédure de mise en place des nouveaux programmes et leur cohérence avec l'ensemble du système.

L'ensemble des indices qui ont été relevés dans les segments vont permettre d'approfondir ces premières observations dans la section suivante. Nous sommes en effet arrivés au point où l'analyse du programme va se poursuivre à partir des segments.

Nous avons pu vérifier, dans cette première approche que le programme est l'instrument donné au système scolaire pour lui permettre de fonctionner dans le temps et dans l'espace, conditionnant ainsi le système de manière pérenne. Celui-ci développe des actions dans plusieurs secteurs en même temps et à plusieurs niveaux, ce qui permet d'impulser une véritable dynamique au système scolaire. Cette dynamique dépasse aujourd'hui les intérêts des États-nations pour aller vers des intérêts et des objectifs internationaux. Nous avons aussi pu vérifier que les trois secteurs en question connaissent en 2000 de nombreuses modifications qui sont, comme nous allons le préciser, des transformations qui touchent à la fois le système dans ses structures par l'intégration de certains programmes et les objectifs de contenus par son application.

Ce sont ces résultats donnés par l'analyse quantitative qui vont être présentés maintenant, permettant de comprendre certains aspects des programmes qui ne peuvent être aperçus dans le corpus d'énoncés. Nous pourrions alors mieux saisir de quelle manière le programme reste un outil de choix pour le système tout en générant des points de blocage.

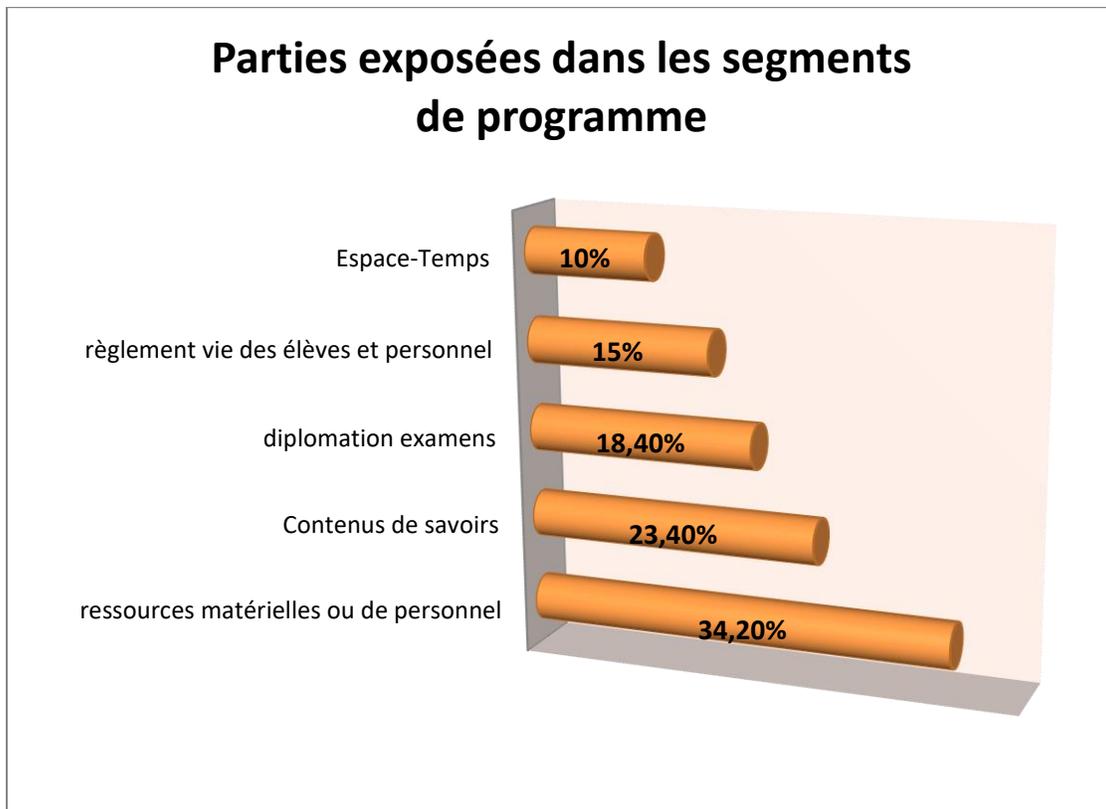
3.2. Les parties d'énoncés de programme

Les 726 segments relevés dans 145 articles différents font ainsi référence à 92 énoncés normalisés. L'ensemble de ce corpus a été analysé à partir de quatre variables qui cherchaient à repérer, outre la matière et le niveau, la partie du programme qui était présente dans le segment. En effet, dans le discours, les fragments de texte n'étaient pas censés représenter tout le programme en question, mais seulement une partie. Cette articulation était importante à pointer, car c'était cette partie programmée qui était nouvelle ou qui était en réaménagement dans le système scolaire. L'ensemble des résultats quantitatifs de la répartition des segments a été donnée à la fin de la présentation de la méthode. Nous souhaiterions ici poursuivre notre analyse en donnant des résultats complémentaires.

3.2.1. Résultats de l'analyse de contenu des segments de programme

Comme la Figure 13 (p.283) le présente, les segments qui ont été relevés marquent clairement l'importance des ressources allouées aux programmes. Ces ressources sont souvent des budgets prévus pour permettre à ce programme de fonctionner, parfois, ce sont aussi des ressources de personnels.

Figure 13 : Fréquence des parties du programme exposées dans le segment



Les contenus sur les savoirs sont aussi souvent présentés dans les segments soulignant le rôle du programme qui doit permettre l'apprentissage. Enfin, on retrouve la présence du secteur de l'Organisation administrative à travers les segments qui portent sur les examens ou les règlements, et 10 % de segments qui renvoient aux deux variables de l'espace et du temps.

Lorsque les segments sont observés en fonction de leur répartition par niveau on constate qu'ils se retrouvent à tous les niveaux, confirmant une transformation globale des secteurs. Par exemple, les réformes qui s'appliquent au lycée en 2000 (30, 22 %) concernent en particulier le domaine des savoirs ; les examens ; la gestion du temps scolaire ; la vie scolaire ; les segments de programme concernant le collège développent des thèmes sur l'orientation ; enfin, les segments de programmes qui présentent des aspects pédagogiques

sont bien répartis dans tous les niveaux (du lycée à la maternelle), malgré une année 2000 axée sur le lycée (nouveau programme d'ÉJCS et celui des TPE).

Si la ressource pédagogique est un outil directement au service du programme d'enseignement, cette ressource est intégrée d'une manière particulière dans l'École car elle n'est généralement pas visible dans l'aspect descriptif du programme. C'est pourtant la pédagogie qui permet d'axer le programme autour de la fonction de transmission et de rejoindre ainsi les objectifs de l'institution. Les quelques segments relevés qui mentionnent cette ressource dans l'école primaire permettent de dessiner certains objectifs

- ✓ l'accès à l'apprentissage des langues régionales
- ✓ le soutien aux élèves en difficultés
- ✓ l'apprentissage de l'art dès l'école primaire
- ✓ et enfin, l'importance accordée par l'ensemble de l'institution à l'accès à la lecture.

La pédagogie représente un outil au service de l'enseignement et rejoint ainsi les objectifs généraux et institutionnels de l'École de manière implicite, car si l'aspect pédagogique est inclus dans tous les programmes d'enseignement et d'éducation, il n'existe pas, en tant que tel, de programme de pédagogie à l'École.

Les quelques orientations présentées dans le primaire ci-dessus soulignent des intentions de société destinées aux jeunes enfants permettant un apprentissage précoce pour une insertion rapide : savoir lire, connaître un éveil culturel et être soutenu individuellement. Ces quelques objectifs participent à décrire les domaines d'application des programmes institutionnels des sociétés. D'autre part, soumis à des influences politiques, culturelles et sociales, ces nouveaux programmes marquent une accommodation de certaines orientations politiques nationales et internationales avec celles du système²⁶⁸, dépassant les intérêts des États Nations pour aller vers des intérêts internationaux, comme, par exemple, celui de l'Europe dont la création de son espace implique des exigences et des mises à niveau aussi bien économiques que culturelles. Dans cette perspective, la formation aux langues vivantes devient nécessaire dès la plus jeune enfance, et ceci, aussi bien dans le

²⁶⁸ Titre : « Jack Lang annonce une série de mesures pour « redessiner » l'école primaire, Au programme : langues vivantes, nouvelles technologies, éducation artistique », *Le Monde* 2000, [1] Mercredi 21 juin 2000, p. 11

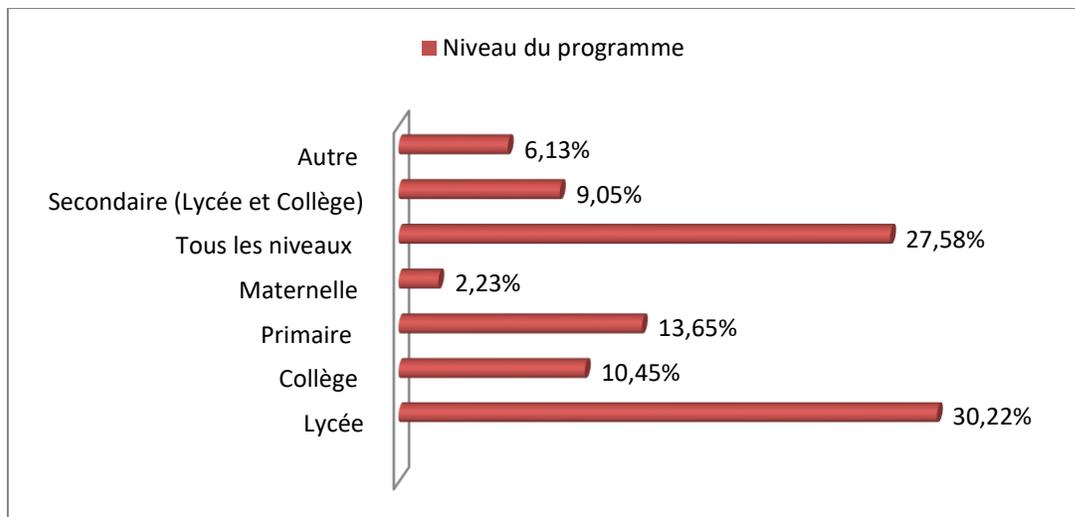
« Langues vivantes. Sur ce dossier, Jack Lang montre une grande ambition : d'ici à cinq ans, tous les élèves entrant en sixième devraient débiter une deuxième langue. Un enseignement sera proposé en 2004 dès le CP, et en 2005 dès la grande section de maternelle ; la généralisation en CM1 et CM2 est confirmée d'ici à 2001.

Des sections européennes pourraient ouvrir dès la sixième. Pour ce faire, il compte sur toutes les forces existantes, et notamment sur les enseignants de collège en sous-service, dont les compétences permettraient d'élargir l'offre de langues. »

système éducatif français que dans d'autres pays industrialisés²⁶⁹. En même temps, la question de l'identité linguistique réapparaît et on peut aussi noter l'introduction des programmes de langues régionales dont le programme s'est inscrit dans le système grâce aux conventions prévues par les politiques linguistiques européennes.

Comme nous avons pu déjà le souligner, les résultats de l'analyse des segments montrent aussi que 2000 a été une année pendant laquelle de nombreux programmes ont été introduits ou remaniés, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. En effet, les résultats qui pointent à quel niveau le programme s'appliquent soulignent que 27,58 % segments (pour les 718 segments analysés) concernent tous les niveaux. Cela signifie aussi que plus du quart de segments de programme relevés dans les articles concernant l'application ou le remaniement des programmes se destinent à l'École *en général* et l'application de ces programmes a des conséquences dans les trois secteurs. Si l'on reprend l'exemple de segments de programme de langues ou l'introduction des NTIC, ces programmes sont prévus aussi bien dans les petites classes du primaire qu'à un niveau supérieur. Or, ces modifications ne touchent pas exclusivement des programmes appartenant au secteur Enseignement, mais aussi les deux autres²⁷⁰. Ces résultats confirment une réelle tendance au changement :

Figure 14 : Répartition des segments de programme par niveau

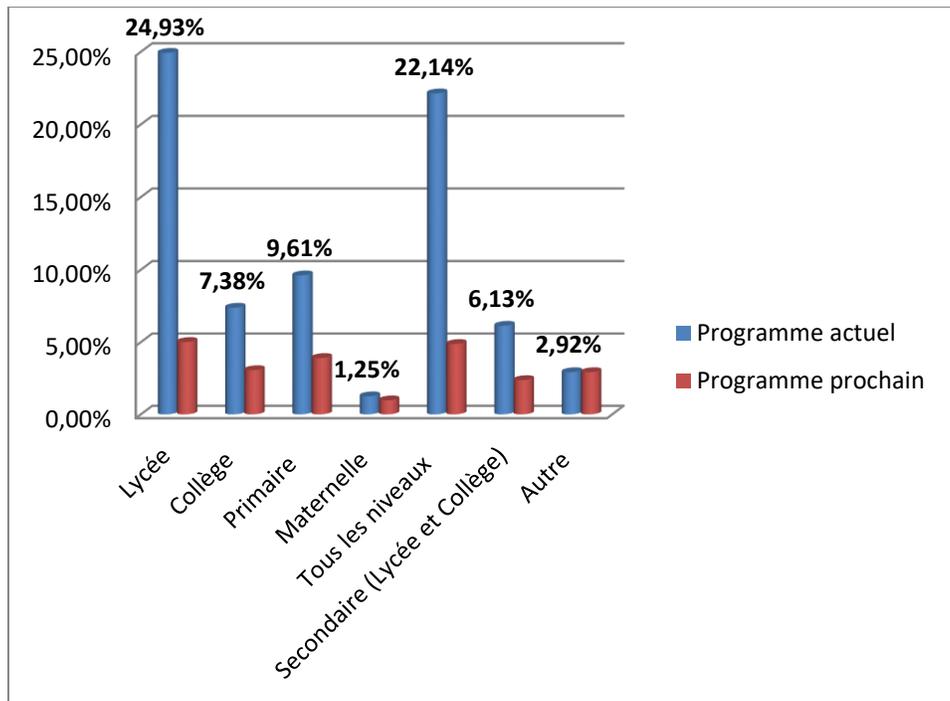


²⁶⁹ BEACCO Jean-Claude, Université de la Sorbonne nouvelle. BYRAM Michael, University of Durham, (Avril 2003), **GUIDE POUR L'ELABORATION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES EN EUROPE**, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* *Division des Politiques linguistiques*, Conseil de l'Europe Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf (document consulté le 2 novembre 2009)

²⁷⁰ Administration ; Enseignement et Éducation (par exemple, les règlements concernant la vie des élèves (prévention contre la violence), etc..

Lorsque les variables « niveau » et « récence » sont croisées (cf. la Figure 15 ci-dessous) on observe que la majorité des segments de programme concerne ceux prévus au lycée avec près de 25 % des segments de programme qui s’y rapportent et qui sont des programmes déjà en application. En effet, les réformes concernant les études littéraires, celles de l’examen du Baccalauréat (qui n’arrivera pas à terme), les cours de soutien prévus pour les lycéens, sont déjà appliquées sous une autre forme dans le système scolaire, il s’agit donc plutôt d’une réorientation ou d’un réajustement des programmes.

Figure 15 : Répartition des segments de programme par récence ou ancienneté dans le système



Parmi tous les segments, certains contiennent des informations trop générales pour être classés dans un programme ; nous les avons distingués ici par le terme de « programme général ». Comme nous avons pu le signaler, cette représentation de l’École est proposée dans des segments qui appartiennent aux trois domaines d’Éducation, d’Enseignement et d’Organisation administrative. Observé de plus près ces segments relatifs au « programme en général » présentent, par exemple, les premières annonces faites lors d’une future réforme par un Ministre en place (annonces généralement vagues ou succinctes) ou encore, des éléments d’information qui sont donnés globalement aux lecteurs par le journaliste. Comme le montrent les deux extraits ci-dessous, les segments exposent un tel degré de généralité qu’il est impossible de les attribuer à un programme en particulier.

1-Titre : *Jack Lang apporte sa touche à la réforme Allègre des lycées* *Le Monde*, [1]
Vendredi 28 avril 2000, p. 12

«Le ministre de l'éducation nationale a annoncé, jeudi 27 avril, ses choix pour le lycée. Il conserve les innovations pédagogiques et la réforme des programmes engagées par son prédécesseur, mais annule les réductions d'horaires et renforce les enseignements littéraires

2-Titre : «Les quatre dossiers brûlants qui attendent Jack Lang», *Le Monde*, 30 mars 2000, p.13

«Ce dernier [Jack Lang] s'est engagé, le 16 mars, à débloquer un milliard de francs " pour les besoins immédiats de l'éducation nationale. Les syndicats sont impatients d'en connaître l'affectation . Unitaires sur l'exigence de moyens supplémentaires, ils risquent de ne pas être d'accord sur les points à privilégier : baisse des effectifs par classe, poursuite des réformes engagées, réintroduction du travail en petits groupes. »

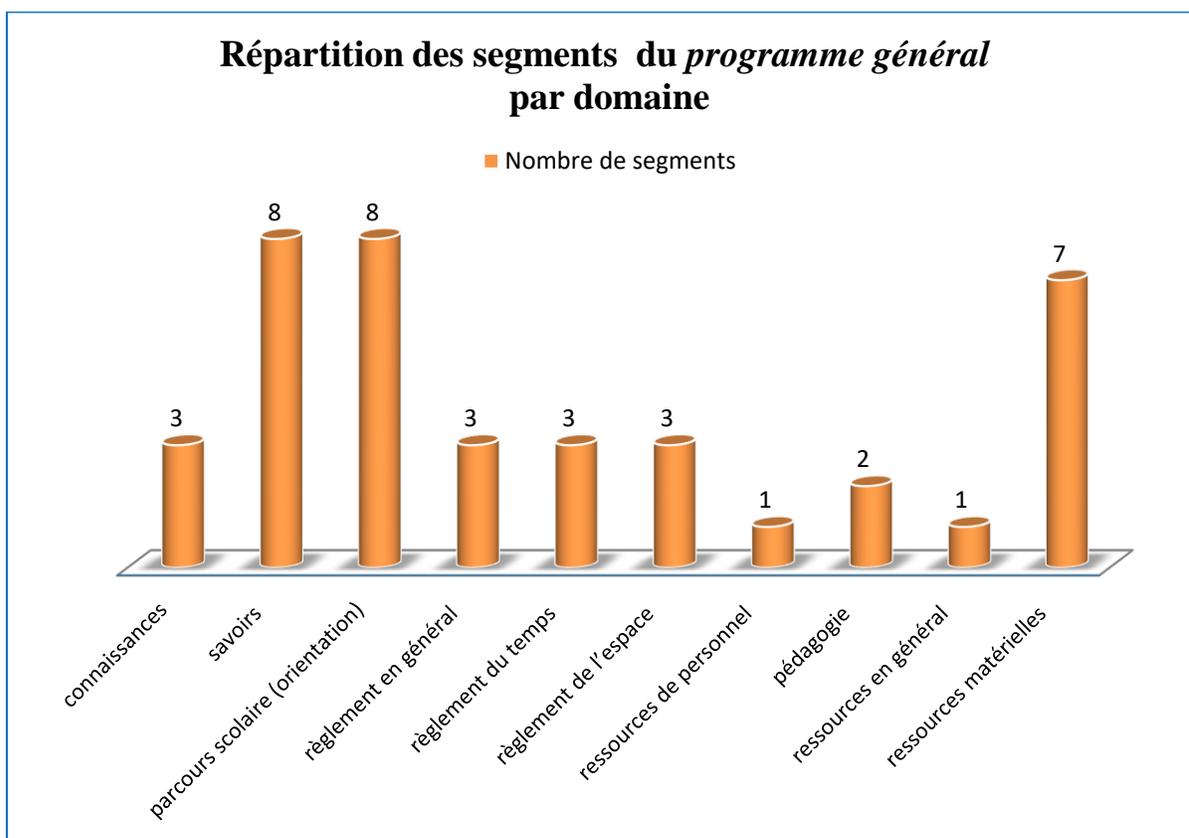
Ce programme général représente 39 segments correspondant à 5,37 % de la totalité de ceux du corpus et sont répartis de la manière suivante :

- 11 segments développent des propos les contenus de matières qui font/feront l'objet d'un programme
- 17 segments (soit près de la moitié) portent sur les grandes lignes relatives à l'introduction ou au réaménagement d'un programme scolaire, c'est-à-dire l'orientation et le temps, domaines qui touchent au cadre scolaire
- 11 segments développent les ressources ;

Les segments concernant les savoirs, l'orientation et les ressources matérielles sont les trois thèmes qui sont le plus souvent présentés.

Ces segments offrent aux acteurs les moyens d'appréhender le système dans sa généralité et malgré sa complexité, ce que l'on observe dans le graphique ci-dessus qui reprend les segments de ce programme général d'après leur domaine d'application.

Figure 16 : Répartition des segments du Programme « en général »



Nous pensons que programme général permet non seulement aux acteurs de se représenter l'institution, mais il permet aussi à ces derniers d'agir dans celui-ci et de s'y orienter. En effet, ces segments permettent de souligner les aspects particuliers de la structure du système scolaire (comme le réseau d'enseignement privé ou le temps dans l'activité professionnelle); ils apportent aussi l'image de la diversité régionale et locale de l'École en proposant des segments sur des conditions d'enseignement dans une région ou des résultats comparatifs du Bac ; ainsi, ils déterminent aussi les changements en cours en positionnant l'école dans ses changements et dans ses continuités, il rappelle régulièrement les valeurs scolaires²⁷¹ (Titre : « EDITORIAL *L'école publique au défi* », *Le Monde* 2000, Jeudi, 24 février 2000, p.15); ces segments exposent aussi certains programmes restés cachés et qui peuvent, par ce biais, et à l'occasion,

²⁷¹ Titre : « EDITORIAL *L'école publique au défi* », *Le Monde* 2000, Jeudi, 24 février 2000, p.15
«Pour ses pères fondateurs, celle-ci devait former des citoyens aptes à assumer leur responsabilité dans une démocratie
Mieux même, elle a permis aux enfants les plus brillants d'accéder aux hautes fonctions de la société et de l'État quelle que fût leur origine sociale
Elle a aussi, et peut-être surtout, rempli une fonction essentielle dans l'intégration des étrangers qui, de tout temps, sont venus trouver en France travail et liberté.»

être dénoncés ²⁷² (Titre : «*École : la fin de la culture de l'étouffement*» *Le Monde* 2000, [2] Samedi, 26février 2000, p.10) enfin, ces segments généraux permettent d'apporter une opinion ou de présenter l'aboutissement d'une attente²⁷³.

L'ensemble de ces énoncés représente une clé d'accès, donné au lecteur, qui peut ainsi se représenter l'École et son fonctionnement général, accédant aussi à sa dimension institutionnelle, réalité très complexe, mais en quelque sorte, fréquemment synthétisée dans ces segments de portée générale.

Comme nous l'avons souligné plus haut, les segments relatifs au programme général présentent des aspects qui concernent l'École dans le temps et dans l'espace. Nous allons à présent développer ces deux aspects bien particuliers des programmes.

3.2.2. La valeur du temps et de l'espace

La présence d'indices du temps inscrit dans les programmes scolaires est plus facile à repérer que celle qui gère l'espace; si nous avons la trace de cette variable dans le corpus c'est parce que nous avons eu la chance de la voir apparaître dans l'actualité. L'École est aujourd'hui très bien intégrée dans l'environnement social.

Deux exemples vont être proposés au lecteur afin de souligner de quelle manière ces programmes « temps » et « espace » sont sensibles dans la vie quotidienne des acteurs. Le premier exemple souligne que la répartition de l'École dans l'espace est une affaire nationale gérée par l'État. En effet, l'événement concernant l'implantation d'une école publique à Lesneven apporte des éléments intéressants concernant la manière dont l'institution s'est imposée sur le territoire français :

Titre : *Bataille pour l'ouverture d'une école publique dans un bourg breton Le maire juge l'investissement trop élevé* *Le Monde* 2000, [1] Jeudi 15 juin 2000, p. 11

²⁷² Titre : «*École : la fin de la culture de l'étouffement*» *Le Monde* 2000, [2] Samedi, 26février 2000, p.10 « Un rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale (Igaen) reconnaissait en juillet 1998 que les « mutations volontaires ou fortement conseillées » avaient dans le passé permis de régler ce type de problèmes : un enseignant mis en cause dans une affaire de pédophilie pouvait être transféré sans que ses nouveaux supérieurs soient informés de son dossier. »

²⁷³Titre : «*La réforme du baccalauréat entrera en vigueur dès juin 2001.L'examen comprendra un contrôle continu*» *Le Monde* 2000 , Samedi 15 janvier 2000 «*Ainsi, la refonte, mille fois promise, du baccalauréat est sur les rails. La session 2000 devrait sonner le glas de l'examen sous sa forme actuelle. « La réforme du baccalauréat est devenue un sujet d'actualité », a confirmé le ministre. L'introduction du contrôle continu pour un certain nombre de disciplines, parallèlement au maintien d'épreuves terminales, semble acquise. » Je souhaite un baccalauréat qui reconnaisse pleinement le travail accompli sur toute l'année, mais je veux aussi garder le symbole du bac »*

«LA COMMUNE du Folgoët (Finistère), qui ne compte qu'une seule et unique école, privée, aura-t-elle son école publique à la rentrée 2001 ? Les négociations s'accélérent entre la municipalité, l'inspection académique et la sous-préfecture de Brest pour mettre fin à un combat idéologique qui secoue depuis deux ans ce village de 3 400 habitants.

[...] Mais voilà qu'au Folgoët une association de parents d'élèves, regroupant une vingtaine de familles, demande la création d'une école publique. **Dossier argumenté, site Internet, sollicitation des autorités administratives, l'association.** Pour une école publique au Folgoët défend « la liberté de choix et la laïcité » dans une académie où près de 40 % des enfants sont scolarisés dans le privé, contre 24 % au niveau national.

[...] Mais c'est oublier la loi Gobelet de 1886, qui impose à toute commune de France d'avoir une école primaire publique. »

Cet événement local, fruit de l'expérience quotidienne des parents d'élèves, permet à divers niveaux **du** système public de se mobiliser : administration scolaire centrale et locale ; administration d'État locale (municipale) et nationale (instances judiciaires), l'ensemble des parties devant s'accorder grâce à une loi datant d'il y a plus d'un siècle.

Le deuxième exemple montre à quel point la distribution du temps dans l'activité scolaire est susceptible de mobiliser l'activité **dans** le système lui-même :

Titre : À Montrouge, les enseignants font leur rentrée entre petites nouveautés et grande routine, *Le Monde* 2000, [1]Mercredi 6 septembre 2000, p. 11

L'emploi du temps, la grande affaire de la pré-rentrée. Le sujet donne des sueurs froides aux principaux et proviseurs adjoints. Ils ont planché une partie de l'été pour satisfaire profs et élèves. M09061112-S03 R078 Aujourd'hui, c'est l'examen de passage. « Les emplois du temps des élèves ne doivent pas avoir de trous, c'est la règle de base », explique la proviseur-adjointe. Mais il faut aussi tenir compte des vœux des enseignants. Certains ne veulent pas de cours le samedi matin, d'autres ne souhaitent pas commencer à 8 h 30, d'autres encore ont choisi le temps partiel et regretteraient d'avoir des horaires éclatés sur plusieurs jours. Et, en prime, il faut caser les nouveautés des réformes (aide individualisée, TPE, ECJS), les options et les ateliers artistiques. Une alchimie colossale, mais primordiale⁴. « **Les emplois du temps, c'est la colonne vertébrale du fonctionnement de l'établissement** », résume le principal-adjoint. «

Pour lui comme pour sa collègue du lycée, remettre les emplois du temps aux enseignants est aussi important que la première heure de cours pour un prof. » J'ai remis ma copie, je ne me suis pas fait étriper ", constate, soulagée et réjouie, la proviseur-adjointe.[...] »

L'École ne peut échapper à cette gestion du temps **construit** pour elle : il permet de ponctuer le rythme scolaire par les alternances jour de travail-jours de vacances comme il

organise la journée dans son ensemble (heure de rentrée, de récréation, de sortie, etc.) et il s'intègre aussi dans les programmes de chaque matière. Enfin, la contrainte temporelle occupe tous les rouages du système pour l'empêcher de fonctionner. Ces programmes participent donc pleinement au fonctionnement de l'institution²⁷⁴, à sa mise en valeur et à sa prise en compte auprès des acteurs de l'École comme auprès des agents sociaux.

Chaque fois que des programmes sont introduits ou réorganisés, des instructions sont prévues pour gérer le temps : heures allouées pour l'enseignement de la matière ou « portion de temps » s'intégrant dans un programme spécifique (par exemple le programme d'ECJS qui s'implante au sein du programme d'histoire et géographie). Mais que représente le programme de gestion du temps ou de l'espace en tant que tel dans le système ? En ce qui concerne le programme spécifique au temps scolaire, il est au premier plan dès qu'il s'agit du calendrier et, comme les énoncés relevés dans le corpus le montrent, il est aussi en relation directe avec les intérêts sociaux et économiques. Inclut dans le temps « civil » il est par conséquent orienté « par » et « pour » la société²⁷⁵. En outre, le calendrier scolaire de l'École contemporaine va jusqu'à répartir ce dernier en tenant compte de la variable « espace » en créant des zones géographiques de vacances.

De même, chaque fois qu'un nouvel établissement se construit, le programme qui gère l'espace est « activé », comme l'exemple de la commune de Lesneven l'a montré sans oublier le programme qui délimite des zones particulières, comme, par exemple les Zones d'Éducatrices Prioritaires ou, encore, les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI). Ces zones géographiques officielles quadrillent l'espace public pour offrir un statut privilégié aux bâtiments dans lesquelles les établissements ont un statut particulier et qui rappellent que l'institution scolaire fait partie intégrante de l'espace social.

²⁷⁴ Titre : *L'incertitude sur l'avenir de la réforme des lycées pèse sur l'organisation de la rentrée 2000. Les chefs d'établissement demandent que la reprise des cours soit différée au 7 septembre*, Le Monde, Jeudi 20 avril 2000, p. 12

« Reçu mardi 18 avril au ministère, le secrétaire général du syndicat a réitéré sa demande de repousser de quelques jours la rentrée scolaire, prévue le 1er septembre pour les enseignants. » **À cette date, les rectorats ne seront pas prêts. Il faut maintenir les deux jours de prérentrée, mais il faudrait plutôt faire rentrer les profs lundi 4 ou mardi 5 septembre et accueillir les élèves jeudi 7 septembre au lieu du mardi 5. Cela laisserait deux jours, et non pas un week-end, aux rectorats pour régler les problèmes liés aux manques de postes**»[...]

²⁷⁵ Titre : *Rythmes scolaires, l'éternelle réforme*, Le Monde, 10 mai 2000

« ... [...] **Mais, dans ce domaine, la France n'est plus à une contradiction près. De recommandations d'experts en déclarations politiques, que n'a-t-on pas dit sur ce serpent de mer de l'éducation nationale ! Jacques Chirac, Lionel Jospin, Ségolène Royal : les femmes et les hommes actuellement au pouvoir ont tous, à des périodes différentes, affirmé que les rythmes scolaires devaient être réformés [...] En septembre 1995, le président de la République, lors d'un entretien télévisé, considère que « l'égalité des chances, c'est aussi une modification forte des rythmes scolaires ».**

Ces programmes de gestion du temps ou de l'espace permettent de rendre visible les principes laïques qui fondent l'institution : par exemple, les secteurs de recrutement (supprimés en 2008).

Titre : *La réforme des secteurs de recrutement des lycées parisiens provoque une vive controverse*¹. Des élus et des parents d'élèves dénoncent une concertation bâclée, *Le Monde* 2000,[1] Lundi, 8 mai 2000, p. 9 /538 mots

Comme nous avons pu l'énoncer en introduction, temps et espace, d'après Élias, sont des concepts qui permettent de rendre compte d'une expérience collective, expérience vécue qui se transforme, de manière symbolique, à l'intérieur des programmes et règlements pour devenir une ressource et, par le même processus, un enjeu. L'observation du programme du point de vue de ces deux variables permet d'approcher une réalité scolaire particulière, car, comme nous allons le découvrir,

Ressources majeures du système scolaire, la gestion du temps et de l'espace permet aussi de mesurer la complexité du système. Ces deux concepts représentent des dimensions aussi bien sociales que scolaires, ils sont le lieu où les enjeux, les influences et les intérêts sont susceptibles de se manifester par des stratégies d'acteurs, comme le titre ci-dessus peut le souligner. Les effets du temps et de l'espace s'intègrent parfaitement dans l'application de tout programme, faisant émerger, souvent, les difficultés pour les acteurs d'y contrôler les ressources, de les prévoir, de les adapter dans le temps scolaire et de faire le lien entre les pratiques scolaires (inscrites dans ce temps scolaire) et le temps social, etc. En effet, ce sont fréquemment les variables de temps et d'espace qui vont mettre en échec de nouveaux programmes scolaires ou le réaménagement de certains autres. Leur gestion reste donc des éléments majeurs pour le système et nous pouvons les considérer comme des ressources constitutives des programmes.

Le programme est donc un outil pragmatique qui se transforme avec le temps afin d'adapter au plus juste les objectifs prévus par la société et par l'École. C'est la variable qui met en valeur sa récence qui le distingue comme un outil au service du système. Cet outil permet ainsi d'imaginer, ou de prévoir l'École concrètement et si on s'appuie sur l'analyse des programmes du temps et de l'espace dans le système scolaire il est alors possible d'appréhender celui-ci de manière diachronique et synchronique, cette caractéristique lui apportant une réalité historique.

En plus d'être un outil de prévision ou de réflexion, les programmes sont aussi la mémoire de l'École. Ils sont parfois réactivés après plusieurs années ou réaménagés, en fonction du contexte. Le programme constitue aussi un instrument de réflexion qui peut modifier l'orientation de l'École ou prévoir de nouvelles organisations

Les programmes, dans la réalité scolaire, ne présentent pas uniquement des ressources matérielles et les enjeux auxquels ceux-ci sont soumis engagent parfois des luttes d'influences dans plusieurs domaines qui proviennent aussi des instances extérieures de l'École qui agissent d'abord dans la société ; parfois, ces intérêts se réduisent à des stratégies individuelles qui pénètrent le système.

Les résultats de l'analyse ont permis d'approcher de manière globale ce que peut représenter le concept de programme dans le système scolaire. Plusieurs des caractéristiques ont pu être soulignées, ces dernières perçues aussi à partir de l'objet « programme » considéré pour lui-même. Ces caractéristiques participent grandement à déterminer des orientations du système scolaire dans sa globalité, contraintes externes et internes impliquant aussi, pour ces derniers, qu'ils soient constamment actualisés, redéfinis, réajustés et contrôlés.

Afin de mieux percevoir l'ensemble de ces aspects, nous souhaiterions dans la suite de cet exposé apporter trois exemples qui ont fait partie de l'actualité durant l'année 2000. En allant rechercher directement dans le corpus créé par des segments, nous allons pouvoir trouver des programmes qui ont été introduits ou remaniés durant cette année-là. Ces programmes ne sont pas tous des nouveautés, mais l'introduction ou le réajustement de ces derniers offrent aux chercheurs des indices importants permettant de mieux saisir le rôle de l'École dans ce qu'il représente aujourd'hui dans le monde contemporain.

3.2.3. Analyse de quatre programmes

Dans cette partie, nous analyserons quatre programmes et observerons leurs caractéristiques, en particulier leur mise en place. Nous nous poserons la question de savoir si l'analyse de ceux-ci permet d'apporter des éléments de compréhension concernant le système scolaire en général, mais aussi, des relations entre École et société. Il va s'agir d'observer les segments relevés concernant le programme des « Nouvelles technologies de l'Information et de la Communication en Enseignement » (NTICE) qui a pris date durant l'année 2000 ; de l'introduction des cours d'ECJS mis en place durant cette même année et qui portent sur l'apprentissage de l'argumentation et de l'échange de points de vue entre les élèves de lycée ; nous présenterons aussi le plan de lutte contre la violence et, enfin, le programme de la réforme de la validation des acquis professionnels (VAP) qui n'est pas strictement un programme scolaire, mais qui permet de présenter un aspect particulier de la formation et de vérifier les conséquences de cette réforme pour l'École. Quatre programmes qui offrent un point de vue de ce que peut représenter l'École contemporaine, mais aussi qui permettent de mieux comprendre la manière dont l'École suit la société, la

soutient et s'en prémunit. Enfin, la réforme de la VAP permet aussi d'approcher les limites des programmes scolaires.

L'analyse de ces programmes comprendra trois parties : la première observera la structure interne du programme telle qu'elle est proposée à lire dans le discours médiatique de 2000 à partir de l'analyse de contenu des segments. Ces formes particulières des programmes mises en évidence par l'analyse de contenu leur sont propres et nous verrons qu'elles permettent de faire plusieurs observations. Une deuxième approche reviendra rapidement sur les origines du programme et apportera en complément de la première partie une compréhension de la manière dont ceux-ci se placent dans l'École, mais aussi dans la société. Enfin, une dernière approche recherchera les limites de ceux-ci.

3.2.3.1. Organisation de ces programmes

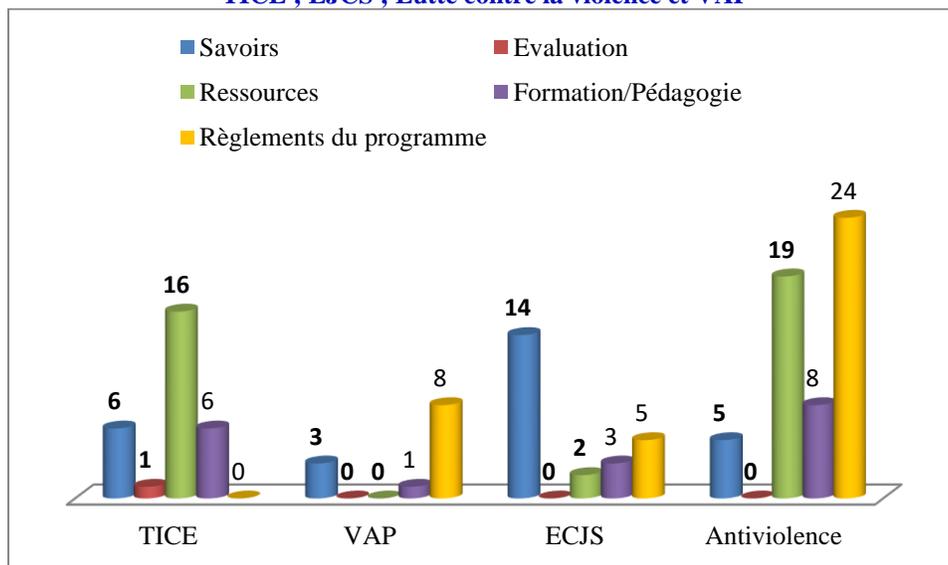
La comparaison des segments classés de manière à repérer les «parties de programme» qui sont exposés dans les segments, nous allons analyser les orientations des quatre programmes suivants:

- ✓ Le programme des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication introduit officiellement en 2000 (TICE et TIC) ;
- ✓ Le projet de loi concernant la Validation des Acquis de l'Expérience, celle-ci ayant débuté en 2000 par la réforme des Acquis Professionnels. Ce programme n'est pas appliqué dans l'École, mais fait partie d'une loi sociale ;
- ✓ Le programme d'Éducation Civique Juridique et Sociale inclus au lycée dans les heures allouées au programme d'Histoire et Géographie (ECJS) et, enfin,
- ✓ Le programme de la lutte contre la violence à l'École (Lutte VIO).

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, un programme forme un tout qui s'applique dans le contexte à partir de plusieurs domaines d'application : les savoirs, la formation, les ressources, etc.

La mise en évidence des structures de ces quatre programmes est présentée dans la Figure 17 (p. 296). Celle-ci permet de lire côte à côte les programmes des NTICE et la réforme de la loi des VAP puis le programme d'EJCS et le programme de Lutte contre la violence :

Figure 17 : Comparaison de la répartition des segments des programmes suivants : programme des TICE ; EJCS ; Lutte contre la violence et VAP



Comme la Figure 17 ci-dessus peut le rendre visible et bien que les programmes ne comportent pas tous un nombre de segments équivalents, la « forme » des programmes apporte des indices concernant certaines différences ainsi :

- Sur l'ensemble des segments relevés, 29 segments. concernant les TICE, ces derniers présentent 4 domaines d'application distincts dans lesquels le programme doit être actif :

Domaine	Nombre de segments
Contenu des enseignements (savoirs)	6
Evaluation	1
Ressources de personnel et matérielles	16
Formation et la pédagogie	6

Ce programme touche bien une mise en forme institutionnelle d'un savoir et d'un savoir-faire (évaluation et contenus), mais il demande surtout, au départ, des ressources importantes (personnel + matériel+ formation) pour être réellement actif dans le système. Les passages d'articles qui présentent l'implantation du programme des NTICE soulignent une demande sociale qui devient sensible et urgente dans l'opinion, pour toutes sortes de raisons que nous analyserons plus loin. En parallèle, cette nouvelle compétence officielle

créée des profils nouveaux dans la société et augmente les attentes du point de vue des formations²⁷⁶.

- Sur les 13 segments qui portent sur ce programme de VAP, la répartition est la suivante :

Domaine	Nombre de segments
Contenu des enseignements (savoirs)	3
Règlements	8
Formation et la pédagogie	1

La proportion de segments concernant les règlements est très importante, caractéristique des programmes qui portent sur une lourde organisation administrative. Le programme de VAP n'est pas un programme d'enseignement à introduire dans l'École, il est un moyen de prévoir l'insertion professionnelle des individus qui n'ont pas de qualification professionnelle reconnue par un diplôme. Cette prise en compte du savoir-faire fait basculer pour la première fois de son histoire un programme légitimant l'accomplissement de compétences intégrées en dehors de l'École et reconnues comme étant aussi qualifiant, permettant d'intégrer et de reconnaître les compétences de certains à la hauteur d'un professionnel, leur offrant ainsi des possibilités d'insertion. Ce programme (qui est un projet de loi) soulève la question des limites de l'École.

- Sur les 37 segments qui relèvent du programme d'histoire, de géographie ou d'instruction civique, 24 d'entre eux portent sur l'introduction des cours d'ECJS, soit plus de la moitié. Ces segments développent les thèmes suivants :

²⁷⁶ Titre : *Les entreprises à la recherche de nouvelles compétences, Le Monde [1] Mercredi, 1er mars 2000, p. 20 /1264 mots*

L'Association pour l'emploi des cadres (APEC) a reçu en 1999 un nombre record d'offres. Même chez les non-cadres, les entreprises se plaignent de pénurie. Mais celle-ci est moins quantitative que qualitative. Certains secteurs n'arrivent pas à définir leurs besoins nouveaux LEMAITRE FREDERIC

*EMPLOI L'Association pour l'emploi des cadres (APEC) a reçu, en 1999, 91 198 offres d'emplois. Un record qui témoigne du dynamisme du marché du travail. UNE ENTREPRISE SUR TROIS déclare éprouver des difficultés de recrutement. **LES NOUVELLES TECHNOLOGIES exigent des profils nouveaux, que les entreprises ne parviennent pas à définir précisément. Les organismes de formation ont le plus grand mal à former des personnes à ces métiers émergents qui nécessitent souvent des compétences pluridisciplinaires***

*[...] Mais les tensions actuelles diffèrent des précédentes pour au moins deux raisons : d'une part, ce que l'on appelle la « nouvelle économie » **nécessite de nouveaux profils de compétences**. D'autre part, comme le montre l'exemple des transports routiers, **les entreprises semblent avoir perdu l'habitude de former les jeunes recrues** » Plusieurs **phénomènes caractérisent la situation actuelle liée au développement des nouvelles technologies. Il y a une véritable course au changement**. Toutes les entreprises doivent anticiper. Et, par définition, il est très difficile de définir précisément les nouveaux métiers et donc les formations rendues nécessaires », analyse Mercedes Sadier, directeur des études à l'Association pour l'emploi des cadres (APEC).*

Domaine	Nombre de segments
Contenu des enseignements (savoirs)	14
Règlements	5
Ressources de personnel et matérielles	2
Formation et la pédagogie	3

Le profil de ce programme reprend les caractéristiques du précédent dans une proportion inversée : le nombre de segments portant sur le contenu des savoirs est plus important que celui des segments portant sur les ressources. Si ce programme exige beaucoup moins de ressources que le précédent, il nécessite aussi plus d'élaboration du point de vue du contenu. Les objectifs du programme sont clairement définis : il s'agit de développer auprès des élèves plus âgés (niveau lycée) des habiletés sociales de communication à partir de thèmes faisant partie du programme d'éducation civique²⁷⁷.

- Sur les 27 % de segments qui ont pour thème un programme éducatif, 9 % d'entre eux s'attachent au thème de lutte contre la violence scolaire. Sujet très largement médiatisé ce problème social est devenu depuis les années 90 une priorité pour l'Éducation Nationale. Parmi les 13 segments qui portent sur ce programme antiviolence, on constate la répartition suivante.

Domaine	Nombre de segments
Contenu des enseignements (savoirs)	5
Règlements	24
Ressources de personnel et matérielles	19
Formation et la pédagogie	8

La proportion de segments concernant les règlements est très importante et cette fois-ci, marque une action directe pour le contrôle des comportements des élèves. Ces règlements sont des ressources qui vont de pair avec celles qui sont prévues pour rendre le programme efficace sur le terrain : les ressources de personnel sont aussi très importantes, caractéristiques des programmes qui s'attachent à éduquer les élèves. L'abondance des segments qui s'y rapporte montre la manière dont l'École cherche à remédier à un problème qui gêne profondément son organisation et son fonctionnement. Les faits divers parus dans la presse furent très largement diffusés, parfois en boucle, même s'ils ne sont que la

²⁷⁷ Titre : *Les débuts chaotiques de la nouvelle instruction civique* *Le Monde*, Jeudi 27 janvier 2000, p. 9
 – *La multiplication des violences renforce les attentes à l'égard du plan Allègre* LE BARS STEPHANIE
 « *SOUHAITANT restaurer « une école du respect, une école de la citoyenneté » pour vaincre la violence scolaire, le ministre de l'éducation nationale tient, avec l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) un de ces outils qui, jusqu'à présent, ont fait défaut à tous les niveaux du système éducatif.* »

représentation de certains cas particuliers²⁷⁸. Contrairement aux programmes analysés précédemment, les contenus de savoirs ou les procédures concernant les examens sont ici presque absents. Seuls comptent les moyens permettant d'établir une collaboration, c'est-à-dire une mise en relation des professionnels École-Justice, ou encore, des éducateurs-élèves ou des enseignants entre eux, constituant le cœur de ce programme et renvoyant directement le sujet à l'intégration et à l'application de la règle, sujet qui sera détaillé dans le chapitre suivant.

3.2.3.2. Origines

L'École se doit de suivre l'évolution technique de la société. Bien que cet impératif soit une évidence, cette nouvelle application technique a transformé les habiletés professionnelles (enseignement des disciplines avec les NTIC et part d'interdisciplinarité croissante) ainsi que la forme et la gestion des documents (secteur administratif ; gestion des examens et du plagiat, etc.). Or, la particularité d'Internet est de permettre l'accès à des ressources documentaires très importantes, ressources qui demandent aussi à être gérées²⁷⁹ par le système scolaire :²⁸⁰

L'organisation de ce programme reste conforme à celle des autres programmes scolaires : mise en place d'un inspecteur ; détail des contenus de savoirs et savoir-faire à acquérir ; diplôme validant les acquis (B2i) ; formation des enseignants, etc. Cet aspect marque une caractéristique importante du programme scolaire qui est celui de *l'institutionnalisation*.

²⁷⁸ En effet, l'analyse de contenu propose des résultats qui montrent par exemple qu'un écart à la règle est présenté plusieurs fois dans un seul segment. On trouve ainsi 387 segments pour 514 occurrences et 18,6 % de segments qui portent au moins deux occurrences de la même règle. Or, les faits-divers concernant les actes de violence développent en particulier des segments concernant des écarts à la règle et la sanction. Parmi les 10,3 % de brèves relevées, on trouve 9,94 % de segments qui développent l'écart à la règle ou la sanction, soit plus de 96 % des segments relevés dans ce type d'articles.

²⁷⁹ À noter que *Le Monde* lui aussi a placé une nouvelle rubrique consacrée aux sites et aux TIC à caractère plus ou moins éducatif, à partir du mois d'avril de l'année 2000.

²⁸⁰ Titre : « **Le. top. des réseaux Des sites sur la formation en ligne** », *Le Monde*, [2] Mercredi, 26 avril 2000, p. 2 /272 mots

«www.educnet.education.fr Educnet est un site dédié entièrement aux applications des nouvelles technologies dans l'enseignement. Il présente la politique menée par le ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie pour intégrer les NTIC dans le système éducatif et fait le tour des nouvelles pratiques pédagogiques induites par l'usage d'Internet dans les établissements scolaires. Le site fait également office d'espace d'échange (forums, listes de diffusion, appels à projet...) ouvert à tous les acteurs de l'éducation.

www.educasource.education.fr Géré par le Centre national de documentation (CNDP), ce site permet aux enseignants d'accéder à une multitude de ressources électroniques (banques de données, catalogues, corpus de textes, collections d'images...) toutes sélectionnées pour leur intérêt pédagogique. Plus de 2 500 produits sont actuellement référencés dans la base [...]»

*C'est parce que l'institution prévoit une organisation particulière pour dispenser ce savoir que ce dernier peut acquérir une reconnaissance particulière dans la société. Or, dans le cas des NTIC, l'École a été bousculée par une technique déjà très répandue dans la société*²⁸¹, technique qu'elle a intégrée dans une structure officielle, lui apportant ainsi une place et une reconnaissance particulières dans la société. Dans un document daté de septembre 2009, la «maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (B2i)» correspond à la 4^e compétence dans les directives concernant l'acquisition du socle commun des connaissances. Le document de référence cite :

«La culture numérique implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information. Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'Internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux. Ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'école. Il appartient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace.

*Les connaissances et les capacités exigibles pour le B2i collège (Brevet informatique et Internet) correspondent au niveau requis pour le socle commun. Elles sont acquises dans le cadre d'activités relevant des différents champs disciplinaires.»*²⁸²

On remarque ici **la marge ténue de l'École** dans une société qui se modifie en profondeur, mais, aussi, qui impose de plus en plus à l'École une similitude de comportements et de savoir-faire. Ces exemples qui reprennent ici toutes les étapes de la mise en place d'un programme montrent très clairement les implications et les enjeux qui peuvent s'y rattacher : introduire officiellement les NTIC et NTICE à l'École, c'est aussi s'engager dans un budget imposant qui passe non seulement par l'installation des outils, mais aussi par la formation du personnel et la création de postes particuliers et des intérêts parfois privés. Toute la structure du système scolaire est ici engagée et prise aussi à l'intérieur de contraintes qu'elle ne peut contrôler.

À l'origine de la réforme la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), le premier volet de la loi de réforme concernant la Validation des Acquis Professionnels (VAP) introduit en 2000 et aboutie en 2002, le besoin d'intégrer les individus. En effet, les limites de l'École du point de vue de l'insertion sont mesurables quantitativement dans une société dans laquelle les mouvements de populations sont très importants. D'autre part, les programmes de formation scolaire ne correspondent pas toujours à tous les élèves. Enfin, les transformations sociales et économiques semblent entraîner des modifications

²⁸¹ Cet état de fait a renversé le sens du savoir générationnel : les jeunes élèves sachant souvent mieux manier l'outil que les générations d'enseignants.

²⁸² ÉDUSCOL [dgesco], *Socle de connaissance et de compétence, Collège, Grilles de références palier 3, Évaluation en fin de scolarité obligatoire*, sept.2009, eduscol.education.fr/evaluationsoacle

importantes du programme d'insertion professionnelle²⁸³. Bien que ce programme ne soit pas introduit dans le cursus scolaire, il reste un programme qui apporte une reconnaissance relevant d'une formation professionnelle qui devrait, normalement, être défini par le système scolaire. Ainsi, ce programme soulève plusieurs interrogations concernant le rapport et la place de l'École face à de tels programmes ainsi que celles qui soulignent la manière dont la société s'organise pour pallier aux limites du système scolaire. Est-ce l'École qui est moins efficace aujourd'hui ou bien est-ce la société qui présente moins de possibilités d'insertion? ²⁸⁴Il n'en reste pas moins que ce projet de loi déposé en 2000 mettra plusieurs années avant d'aboutir à la forme que l'on connaît aujourd'hui²⁸⁵.

Dès l'annonce du projet de loi de la réforme des VAE, ce projet est présenté comme une petite révolution²⁸⁶. En effet, il aboutit à la mise en forme d'une reconnaissance des acquis expérimentiels au bout de trois ans à partir du moment où cette expérience est reconnue par

²⁸³ Titre : «*Le projet de loi sur la modernisation sociale préparé par le gouvernement comporte « une petite révolution », selon Nicole Péry : l'obtention de titres professionnels en considération des acquis et non plus seulement d'une formation serait favorisée*», *Le Monde*, mercredi 19 avril 2000, p. 7

«[...] *Le dispositif actuel, que la secrétaire d'État à la formation professionnelle, Nicole Péry, juge « inefficace, inégalitaire, complexe et inadapté au marché du travail 2 », doit faire l'objet d'une première série de mesures inscrites dans le projet de loi de « modernisation sociale » que le gouvernement, après une ultime réunion interministérielle, lundi 17 avril, s'apprête à transmettre au Conseil d'État. M04190712-S05 P023.41*

Si le meilleur reste à venir – la création d'un droit individuel à la formation tout au long de la vie et transférable d'une entreprise à l'autre [...] Pour cela, le projet de loi prévoit la création, à partir du 1er janvier 2001, d'une commission nationale de certification, « instance à caractère interprofessionnel et interministériel », placée sous l'autorité du Premier ministre et chargée de constituer un répertoire national des certifications professionnelles selon deux modalités, l'enregistrement direct des titres et diplômes délivrés par l'État, et l'enregistrement après instruction pour toutes les autres certifications»

²⁸⁴ Pourquoi cette réforme apparaît-elle dans les années 2000 alors que le Ministre Lang rappelle ici

: Titre : «*Jack Lang engage le premier plan de programmation de l'éducation nationale* », *Le Monde*, [1] Jeudi, 16 novembre 2000, p. 10/1829 mots

«*Un deuxième impératif doit aujourd'hui s'imposer à nous avec rigueur : donner aux jeunes de ce pays la qualification la plus élevée. Chacun a le droit de recevoir une éducation de haute qualité. L'école de la République doit être l'école de l'exigence. D'abord une exigence sur l'acquisition des savoirs fondamentaux, et, avant toute chose, la connaissance et la maîtrise parfaite de la langue nationale. C'est le savoir des savoirs et la clé d'accès à l'intégration.*

« *La plus grande injustice, la plus grande souffrance, c'est quand un jeune est privé du droit de voyager dans sa propre langue. Je ferai l'impossible pour gagner la bataille de la lecture et de l'écriture. L'exigence doit simultanément porter sur la reconnaissance de la diversité des talents et des grandes disciplines. En cela, je reste fidèle à l'esprit de la réforme des lycées de 1992. De l'école à l'université, je veux restaurer pleinement, en égale dignité, les diverses voies de formation pour que les jeunes de ce pays soient parmi les mieux éduqués du monde. »*

²⁸⁵ Le programme de Validation des Acquis de l'Expérience, loi dite de modernisation sociale n° 2002-73 du 17 janvier 2002 et décret n° 2002-590 du 24 avril 2002)

²⁸⁶ Exemple déjà proposé au lecteur, extrait du quotidien *Le Monde*, mercredi 19 avril 2000, p. 7

Titre : *Les diplômés pourraient valider l'expérience professionnelle*
« *L'article Le projet de loi sur la modernisation sociale préparé par le gouvernement comporte « une petite révolution »*

l'un des trois ministères responsables d'établir et de mettre à jour une liste de certifications dans le milieu professionnel. On assiste à un renversement concernant les modalités de l'apprentissage. En effet, ces conditions placent l'apprentissage professionnel au même niveau que la formation apportée par un apprentissage scolaire.

Cette nouvelle disposition face aux savoirs et aux compétences dans le système scolaire et aux acquis d'expériences dans le monde professionnel (et ce, tout au long de la vie) indique les profonds changements engagés par la société (initiés depuis plusieurs siècles) du point de vue de la production et de l'économie, comme il souligne aussi l'importance majeure que représentent pour une société des individus intégrés et formés (d'où la mise en place de structures préservant le rôle de l'École). Il est aussi possible d'apercevoir dans ces dispositions prévues, dans le système scolaire et social, un risque de concurrence entre les cursus de l'un ou l'autre système ce que les instances politiques doivent prévenir au maximum. Enfin, les très nombreuses filières d'accès à la formation couplées à la situation économique du chômage et de l'emploi entraînent une concurrence dans l'accès aux diplômes ; le phénomène de « *surdiplômation* » des acteurs professionnels a pour conséquence une élévation des exigences dans le monde du travail.

La présentation de ce programme de VAE permet ainsi de rendre compte de la difficulté, pour l'École et pour la société, de permettre l'intégration de tous les acteurs, mais, surtout, d'en éviter la marginalisation et la pauvreté sociale qui est aujourd'hui en relation directe avec la pauvreté des acquis durant la formation.

En ce qui concerne le programme d'ECJS, la présentation implicite la règle de conduite permet de développer les savoir-être et de travailler en profondeur les valeurs qui y sont attachées. Le programme s'appuie donc sur la mise en scène de situations qui sont parfois énoncées à partir de son écart, comme, par exemple, le thème de la xénophobie ou du racisme. Comme nous avons pu le souligner, c'est un programme qui demande des connaissances encyclopédiques et un certain degré d'élaboration permettant de se faire une idée sur un sujet particulier. Pris comme support à la pédagogie à partir d'un thème général qui porte à la polémique, ces écarts de comportement ou ces valeurs, sont présentés à l'intérieur du programme d'enseignement. Ce dernier permet ainsi d'intégrer collectivement certaines valeurs qui deviennent, au sein de l'École, des outils pédagogiques au service de l'intégration sociale.

Il est intéressant de constater ici que l'École continue de soutenir activement la cohésion sociale et ce, malgré les difficultés qu'elle peut rencontrer face à un public hétérogène restant beaucoup plus longtemps à l'École qu'il y a cent ans²⁸⁷. Cette possibilité donnée à

²⁸⁷ **Chronologie de la réforme** :

l'École est offerte par la dynamique interne du programme. Il rend actif certains concepts en modèles réglés et organisés par la dynamique donnée par des enseignants en contexte. Ainsi, en cherchant à placer l'élève dans une situation d'acteur «doué de raison», l'École programme de manière implicite la réorganisation de certains stéréotypes (inconscients ou non) susceptibles d'entraver l'édification de cette identité citoyenne et l'adhésion à certaines valeurs républicaines²⁸⁸. En effet, comme de nombreux chercheurs en psychologie cognitive ont pu le montrer ²⁸⁹ les individus assimilent très tôt des stéréotypes relevant des groupes sociaux qui organisent la société dans laquelle ils vivent, ces derniers n'étant pas forcément en accord avec les valeurs sociales. Permettre aux élèves de confronter ainsi leurs points de vue à l'École est une manière d'établir chez eux un raisonnement éclairé et de confronter leurs limites et les a priori.

Cette réalité scolaire permet de donner à l'École le titre d'Institution, apportant aux élèves le moyen d'établir et de faire émerger une identité de l'élève attachée à des valeurs communes et qui ne sont pas forcément celles de sa culture familiale d'origine. Or, dans ce programme, le rôle d'éducateur citoyen, incluant à la fois le civisme et les civilités nécessaires à un savoir-être, est une des difficultés sensibles des établissements scolaires depuis les années 1990. Ce programme aborde donc un aspect fondamental dans le rôle d'une Institution, mais souligne aussi que le rapport à la norme est aujourd'hui perçu dans des catégories qui ne sont plus univoques. Comme le souligne De Munck (1997, 30) « *Certes il y a un droit formel celui qui est rendu valide par les procédures officielles en vigueur dans un ordre juridique donné. Mais à côté du droit positif formel il y a, plus*

Une première loi est intégrée dans le Code de l'éducation en **1934** et permet de délivrer au bout de 5 années d'expérience le titre d'ingénieur à des techniciens. Reprise par Décret en **1975**, la loi évolue par la suite et en **1985** la loi de Validation des Acquis professionnels apporte des moyens d'accéder à 3000 qualifications (sur les 1700 diplômes ; environ 400 certificats et près de plus de 900 titres privés d'écoles reconnus par l'État existants dans le système scolaire). En **2002**, la loi devient un droit individuel avec la « Validation des Acquis de l'Expérience ». Ce droit s'adresse aux personnes ou des groupes organisés (entreprises, syndicats ou associations) et les possibilités de qualifications sont passées de 3000 à plus de 7000 (organisé par trois ministères : Éducation nationale ; Ministère de l'Agriculture ; Ministère de la Jeunesse et des Sports).

<http://www.alfacentre.org/vae/documentation.htm> et <http://www.vae.gouv.fr/> et **CODE DE L'EDUCATION Article L613-3 (Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 art. 137 - Journal Officiel du 18 janvier 2002)**. : <http://www.legifrance.org/html/accueil.htm>
consultés le 25 novembre 2009

²⁸⁸ Reboul, O. (1992), Les Valeurs de l'éducation, Paris : PUF, pp.72-99 « *La relativité des valeurs ne signifie pas qu'elles dépendent de vous ou de moi.[...]. Car ce n'est pas de chacun qu'il s'agit si les valeurs varient avec les cultures cela signifie que chaque culture impose des siennes aux individus et que ceux-ci sont d'autant moins libres de choisir qu'ils ont moins conscience de cette relativité qu'ils prennent le familier pour le raisonnable, l'habitude pour la certitude. [...] C'est du conformisme, mais lucide disait Durkheim dans l'éducation morale p.99, Un conformisme ainsi consenti n'a rien de contraignant.[...] Donc un conformisme ne sait pas qu'il l'est, il suit les règles de son temps et de son milieu sans discuter, car il les croit naturelles, raisonnables, évidentes et non pas en vertu de sa décision. »*

²⁸⁹ Krieger Hamilton, Linda(2008), *Un problème de catégories :stéréotypes et lutte contre les discriminations*, www.frenchamerican.org. (consulté le 19 novembre 2009)

Bruner, Jerome. (1957) « *On Perceptual Readiness* », *Psychological Review*, 64 : 123 sq.

profond et plus riche le droit positif intuitif. Celui-ci est au fond identique à la normativité sociale concrète formée spontanément par les rapports sociaux ordonnés dans les totalités concrètes.» Or, cette absence de «normativité sociale» et de «droit intuitif » est aujourd'hui devenue un problème de société. Par sa structure, le *Programme Général*²⁹⁰ de l'École et, en particulier le programme d'instruction civique ou d'ECJS, permet de rendre lisible des modèles de conduites individuelles et collectives qui sont admises par l'ensemble des groupes sociaux.

Ainsi, les idées soulevées par Durkheim dans l'*Éducation morale* (1902-1903 : 67 et p.101) au début du siècle restent toujours d'actualité et permettent de vérifier combien l'École soutient la société :

«Au contraire pour ce qui est de la patrie (la société politique), l'école est le seul milieu moral où l'enfant puisse apprendre méthodiquement à la connaître et à l'aimer. Et c'est là précisément ce qui fait aujourd'hui l'importance primordiale du rôle qui revient à l'école dans la fonction morale du pays [...] Nous arrivons ainsi à déterminer le troisième élément de la moralité. Pour agir moralement il ne suffit pas de respecter la discipline, d'être attaché à un groupe. Il faut encore que, soit en déférant à la règle, soit en nous dévouant à un idéal collectif nous ayons la conscience la plus claire et la plus complète possible, des raisons de notre conduite. Nous pouvons donc dire que le troisième élément de la morale, c'est l'intelligence morale [...] Car enseigner la morale, ce n'est pas l'inculquer ni la prêcher, c'est l'expliquer» et c'est sur ce point particulier que l'École représente un soutien de taille.

En ce qui concerne enfin le programme de lutte contre la violence, il a commencé à s'introduire dans le système scolaire en 1992. La spécificité de ce programme est de mettre en valeur un modèle de comportement visible auprès des élèves à partir du contexte (présence des aides-éducateurs) ou à partir de la réflexion (cours de citoyenneté) et d'une collaboration de l'École avec la Justice. Les nombreuses études sur le sujet qui ont pu être réalisées mettent plusieurs variables en cause dans des établissements qui connaissent des comportements violents de la part de leurs élèves, ce qui en fait un phénomène complexe et un mal difficile à endiguer. La mise en valeur de ce modèle permet à l'Institution de développer un «ordre scolaire » qui offre à l'École un double champ d'action : celui de valoriser l'apprentissage en centrant toutes les activités autour de cet objectif et celui qui permet d'institutionnaliser ces comportements comme le modèle de référence dans la société. Sans entrer dans l'analyse de ce modèle²⁹¹, ces conduites normées s'appuient sur celles qui sont admises en société déterminant certains comportements qui permettent une intégration des individus. Or, les moyens pris en compte dans le programme prévu

²⁹⁰ Représentation du système dans sa globalité du point de vue de l'activité prévue et programmée.

²⁹¹ Le chapitre sur les règles donnera de nombreuses occasions de souligner ces comportements.

permettent de renforcer la référence à ce modèle en couvrant l'espace scolaire, celui de la classe et celui relatif à la vie scolaire des enseignants et des élèves, lieux des interactions.

Renforcer la présence des aides éducateurs, la stabilité des équipes et augmenter les heures de cours d'éducation civique, etc. la particularité de l'École est bien d'organiser la mise en scène de certains outils de connaissance reposant le plus souvent sur un modèle culturel développé par la société. Or, ce modèle, s'il n'est pas encore construit et appliqué chez tous les jeunes, fait partie des schémas²⁹² cognitifs des individus et qui sont appris et généralisés d'abord dans les familles, mais il reste que pour certains, l'unique apprentissage sera réalisé dans le système scolaire²⁹³.

Devant l'importance des faits de violence, l'institution scolaire a dû faire appel à celle de la Justice, appel à l'aide qui doit être organisé minutieusement, de manière à permettre aux deux institutions de conserver leurs libertés d'action. En effet, toute élaboration de programme entraîne une surabondance de textes les régissant, les segments qui les exposent montrant comment les acteurs responsables ont pour tâche de garder la cohérence des textes entre eux et de déterminer les rôles. Ces segments montrent aussi combien tout programme est une affaire collective, rappelant que les programmes institutionnels doivent trouver une justification au sein de la politique générale de l'État : devant la complexité du problème, un Comité antiviolence scolaire est créé, plaçant face à face des instances de diverses origines :

Titre : *mise en place d'un comité national antiviolence scolaire, Le Monde 2000, Vendredi, 9 juin 2000, p. 10 /60 mots.*

*« Un comité national antiviolence scolaire, **composé de magistrats, de policiers, de représentants des professeurs et de parents d'élèves**, sera mis en place prochainement sous la présidence de Sonia Heinrich, inspecteur général de l'éducation nationale, a annoncé le ministre de l'éducation nationale, Jack Lang, mercredi 7 juin, devant l'Assemblée nationale I.»*

²⁹²« Comme un cadre, un schéma est une structure cognitive qui spécifie les propriétés générales d'un objet ou d'un événement et abandonne tout aspect spécifique ou contingent. », Doron, F., Parot, F. (1991, 2008 : 645) Dictionnaire de Psychologie, Paris : PUF

²⁹³ Titre : *À Marseille, un collège catholique en ZEP accueille la population cosmopolite des cités » 50 % des élèves sont français, mais 100 % sont d'origine étrangère Le Monde, Samedi 4 mars 2000, p. 13 /503 mots « .*

« Jean Chamoux [Directeur de l'établissement] appelle cela « la bonne éducation », le « plus » qui, selon lui, permettra à ses élèves de » réussir leur intégration ».

Ce terme de « bonne éducation » rappelle ici que la norme est basée sur des comportements sociaux qui sont reproduits avec plus ou moins de différences dans tous les milieux éducatifs.

L'ensemble des énoncés normalisés de programme permet de vérifier de quelle manière le plan antiviolence peut se décliner dans le corpus et quels sont ses différents aspects.

Plan anti-violence
Mise en place d'un serveur téléphonique 1998 par EN pour lutter contre la violence scolaire
Programme de coopération École-Justice pour lutter contre la violence scolaire
Présence d'adultes d'encadrement dans les ZEP
Renforcement de la présence d'adultes [dans les collèges]
Règlements sur la discipline et les sanctions
Mise en place des Classes relais pour les collégiens en grande difficulté
Programme de lutte contre la violence au lycée

Certains aspects du programme visent directement des ressources matérielles ou de personnel, comme la mise en place d'un serveur téléphonique, la présence des adultes (en ZEP et au collège), et celles qui contribuent à établir une coopération entre l'École et la Justice. L'ensemble de ces éléments ne fait que rappeler les caractéristiques des programmes éducatifs : budgets importants et interactions possibles et organisées entre acteurs scolaires, créant ainsi la référence à certains comportements. Les objectifs de ce programme ne peuvent entrer en action sans moyens financiers souvent alloués à une augmentation d'effectif permettant de placer l'acteur professionnel en relation directe avec un élève.

L'École serait ainsi en constant réajustement par rapport aux modèles de sociabilité, qui émergeraient dans la société et particulièrement auprès des jeunes, obligeant à la fois l'École et la société à réaffirmer leurs positions face à l'individu et à la communauté. **La grande particularité du programme éducatif est de permettre à l'École de créer une dynamique interne du point de vue de l'établissement de la norme sociale.** Ainsi, dans ce programme, peu de détails sur le contenu, contrairement aux programmes d'apprentissage des matières et beaucoup de moyens qui cherchent à «se rapprocher» ou à «encadrer» ou à «isoler» les élèves les plus difficiles.

Le programme de lutte contre la violence doit agir «sur» les pratiques des acteurs et il doit prévoir aussi en parallèle, des moyens de contrôler les comportements des élèves. Le long extrait suivant permet de souligner plusieurs éléments : la notion de justice, la mise en évidence des «principes généraux du droit» qui recentre l'École sur ses fonctions éducatives et rend à la Justice le rôle de gardien de la loi.

Titre : «La deuxième phase du programme de lutte contre les violences scolaires devait être annoncée, jeudi 27 janvier, par le ministre de l'Éducation nationale. 20 000 aides-

éducateurs seront recrutés, l'éducation civique sera renforcée et les procédures disciplinaires réformées», Le Monde, opus.cit, Jeudi 27 janvier 2000, p. 8.

*« [...] Afin d'améliorer la « justice scolaire » montrée du doigt par les chercheurs, une nouvelle circulaire relative à « l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges et les lycées » devrait être publiée (Le Monde daté 23-24 janvier). **L'éducation nationale, constatant que « les sanctions varient considérablement d'un établissement à un autre » et que « les exclusions sont de plus en plus nombreuses », entend clarifier son régime de sanctions et appliquer à l'école « les principes généraux du droit ».** Une échelle des punitions scolaires et des sanctions disciplinaires est définie. Les premières concernent « certains manquements mineurs aux obligations des élèves », les secondes portent sur les atteintes aux personnes et aux biens et les manquements graves tels que l'absentéisme. Le projet de circulaire insiste aussi sur **les mesures alternatives à la sanction comme le « travail d'intérêt scolaire »** et indique que le conseil de discipline pourra désormais prononcer toutes les sanctions inscrites au règlement intérieur et non plus seulement les exclusions supérieures à huit jours. [...]»*

Cet aspect du programme renvoie directement à la règle, à la manière dont le modèle de comportements peut, par la sanction, être intégré par l'individu, mais aussi comment la règle, en fonction des individus ou du contexte, peut s'appliquer de manière différente, points qui font l'objet des chapitres suivants consacrés à la règle.

3.2.3.3. Limites

Si l'École se doit de suivre l'évolution technique de la société, deux éléments peuvent être ici relevés : le premier, déjà nommé, représente la marge ténue de l'École dans une société qui se modifie en profondeur ; le second souligne l'effet de tissage ainsi que l'importance de certaines ressources pour la bonne marche de certains programmes, dont le programme des NTICE dont la ressource prend en charge la formation et la collaboration des acteurs au sein de l'École.

L'ampleur des changements qui sont attendus en 2000 pour les NTCE est réelle, mais l'extrait suivant marque aussi les limites et les effets dans la pratique quotidienne des acteurs, ce qui rappelle la variable temps observée plus haut :

Titre : « *Un nouveau site éducatif, à vocation exhaustive* », *Le Monde*, Mercredi, 29 novembre 2000, p. 36 /409 mots

« Si 98 % des établissements secondaires sont désormais connectés à Internet, seulement 38 % des enseignants l'utilisent à titre personnel. »

De plus, reliées à ce programme des NTICE, un ensemble d'évaluations doivent être introduites. Or, la récence de ce programme est telle que dans les hautes sphères de ce système scolaire, aucun poste d'inspecteur n'était encore créé en 2000.

Ainsi, ce programme des NTICE est un exemple complet en ce qui concerne l'introduction d'un nouveau programme qui entraîne une modification structurelle de la pratique des acteurs.

En ce qui concerne le programme des VAP, cette loi révèle deux éléments importants du rapport École-Société ; le premier déjà signalé, est de reconnaître les limites d'une École qui ne peut permettre à tous les élèves de réussir. Malgré les politiques scolaires d'éducation prioritaire menées depuis les années 1960, il reste toujours une partie des jeunes qui n'obtient aucun diplôme durant leur scolarité et environ 17 %²⁹⁴ des jeunes quittent le système sans aucun diplôme ou avec le brevet des collèges ou un CAP. Cette situation est doublée par « une élévation du niveau de diplôme et, en retour, des emplois qui deviennent de plus en plus qualifiés »²⁹⁵.

Le rapport d'évaluation de cette politique des VAE mené par Éric Besson et remis au Premier Ministre en janvier 2008 ²⁹⁶ souligne bien que cette procédure doit devenir un « *outil au service de la sécurisation des parcours professionnels* » et en particulier pour « *les publics cibles qui sont peu diplômés* » et dont les procédures « *relèvent du parcours du combattant* »²⁹⁷. Mais ce rapport souligne aussi que ce dispositif doit rester « *quantitativement marginal à côté de la formation initiale, de la formation en alternance et de la formation continue* » replaçant ainsi en premier plan les parcours de formations institutionnalisés et apportant un signal à la limite de ce programme. Cependant, ce dernier poursuit « *Dans le marché du travail de demain, caractérisé par l'arrêt de la croissance de la population active, un accroissement de la mobilité des actifs en cours de carrière va devenir nécessaire, pour éviter que des tensions sur certains métiers et dans certains bassins d'emploi ne coexistent avec le maintien d'un chômage trop élevé [...] dans ce contexte, le signalement des compétences va devenir une question cruciale* ».²⁹⁸

Parallèlement à ces projets de formation continue et de reconnaissance des acquis, le système scolaire développe des programmes politiques de soutien aux les élèves en

²⁹⁴ cf. Sources, rapport CEREQ génération 2004, numéro 248, janvier 2008

²⁹⁵ Source [Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active](#). Julien Calmand et Pierre Hallier (Céreq). Bref, n° 253, juin 2008 (consulté le 26 novembre 2009)

²⁹⁶ BESSON, Éric (2008), *Valoriser les Acquis de l'Expérience ; une évaluation du dispositif de VAE*, <http://en.calameo.com/read/00000867291767c0cb945> consulté le 23 novembre 2009

²⁹⁷ Éric Besson, op.cit p. 1

²⁹⁸ Rapport d'Éric Besson, op.cit. p.33-34

difficulté (heures de soutien allouées du primaire jusqu'au lycée) ou s'attaquant à l'intégration scolaire des élèves handicapés (création des ULIS²⁹⁹ et loi de 2005). Or, la première partie de l'enquête menée par les chercheurs Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., J-YOCHEX (2008 :442) dans le cadre du projet EuroPEP³⁰⁰ démontrent que ces politiques visant à pallier les inégalités sociales ou le retard scolaire sembleraient plutôt organiser aujourd'hui des dispositifs pour en « *gérer les conséquences sociales et économiques attendues [...] la mise en place des socles communs de compétences servant tout au plus de garde-fou à l'éclatement de l'idée même d'une école commune* ».

Quant au programme d'ÉCJ, son introduction dans le système scolaire présente les mêmes résistances que celles de l'introduction du programme des Nouvelles Technologies : les difficultés émergent à plusieurs niveaux, mais, le plus souvent, elles apparaissent lors des premiers semestres de leur application dans le contexte scolaire, ce que décrit l'extrait suivant :

Titre : « *Les débuts chaotiques de la nouvelle instruction civique* », *Le Monde*, Jeudi 27 janvier 2000, p. 9

« *Deux enseignants de deux disciplines différentes devaient donc prendre en charge les seize heures annuelles d'ECJS au cours de séances de deux heures*

» *UN LIEU D'INNOVATION* « ***Force de l'habitude***, cette année, ***dans plus de 80 % des cas, ce sont les profs d'histoire-géo, seuls, qui assurent ces cours.*** La participation d'enseignants de philosophie, de sciences économiques et sociales, de français ou d'éducation physique et sportive reste marginale.[...]

Partant du principe que l'ECJS doit être » un lieu d'innovation ", le ministère a accordé une grande » liberté d'invention « au terrain, allant jusqu'à demander » de l'audace « à des enseignants quelque peu » désemparés », aux dires de l'association des professeurs d'histoire-géographie. Les conditions d'enseignement varient donc fortement selon les classes. La crainte d'un débat non maîtrisé et tournant à la foire d'empoigne a pu inciter certains enseignants à la prudence. Ainsi, dans un même établissement, un prof a classiquement choisi d'aborder des notions de droit, tandis qu'un autre présentait les enjeux des différents systèmes de retraite et qu'une troisième reprenait à son compte les instructions sur l'organisation d'un débat sur le thème de l'exclusion (lire ci-contre). »

Mise en route déclarée « chaotique » par le journaliste, les aspects matériels de la mise en contexte reprennent les difficultés d'attribution d'horaires ; de charges ; formation,

²⁹⁹ ULIS: Unité Locale d'Inclusion Scolaire sigle qui remplace celui d'UPI (Unité Pédagogique d'Insertion) en septembre 2010.

³⁰⁰ DEMEUSE, M., FRANDJI, D., GREGER, D., ROCHEX (éds.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon (France) : Institut national de Recherche pédagogique, Coll. « Éducation, politiques, sociétés »,

l'évaluation représentant le point d'orgue de la formation et soulignant aussi l'aspect institutionnel du programme : la matière nouvelle est aussi une nouvelle compétence que les enseignants ne savent juger.

Enfin, les limites d'un tel programme reposent sur les ressources visées. En effet, ce programme éducatif devient actif à partir de propositions en majorité implicites, ces dernières représentant l'ensemble des relations de proximités et de savoir-être appliqués instinctivement par la plupart des acteurs de l'École. Or, comme nous pourrions le vérifier, les implications des comportements implicites durant un cours sont très importantes. La difficulté pour ce programme consiste alors à mobiliser les ressources de personnel nécessaires ainsi qu'à rendre compte du temps imparti pour permettre d'intégrer véritablement des notions aussi complexes et demandant aussi un haut degré d'élaboration des connaissances et d'expression.

L'introduction de ce cours d'ÉCJS souligne bien **l'écart entre ce qui est prévu formellement et ce qui est vécu dans les établissements par les acteurs**. L'emploi de l'expression « café du Commerce », directement critique, marque aussi le fait que tout programme enseigné à l'École doit avoir une certaine valeur et reposer sur des « savoirs » reconnus par l'ensemble de la société, mais aussi que chaque individu possède sa propre échelle de valeurs concernant les savoirs.

Quant au programme de lutte contre la violence, les limites deviennent visibles lorsque l'École appelle l'institution judiciaire à collaborer. En rendant à la Justice la gestion des cas relevant d'actes criminels, le programme contre la violence **protège l'École** et permet d'établir (ou de rappeler) clairement des limites de sa mission.

Mais, si certains actes criminels sont directement renvoyés à la Justice, d'autres aspects du programme s'intéressent plutôt aux moyens que la société peut offrir aux jeunes pour leur permettre d'intégrer à l'École un modèle de comportements, même auprès des cas les plus difficiles :

Titre : « *La multiplication des violences renforce les attentes à l'égard du plan Allègre* »
Le Monde, Jeudi 27 janvier 2000, p. 8

« [...] **Quant aux classes-relais, leur nombre devrait passer de 200 à 250. Accueillant temporairement les « élèves perturbateurs » en petits groupes de huit ou dix, elles sont encadrées par des éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et des enseignants volontaires.** »

Cette collaboration École-Justice ne reste pas uniquement centrée sur les moyens éducatifs. Le grand travail de cette entente consiste à former et à informer les acteurs scolaires, souvent démunis. La prévention souligne, dans ce cas, le fait que les acteurs scolaires n'ont pas développé d'habiletés spécifiques à ces problèmes d'autorité ou de criminalité. Cette situation indique aussi que si l'École n'est plus un sanctuaire, les compétences des acteurs qui encadrent les élèves demandent certaines mises au point, la difficulté restant de trouver des limites à celles-ci et d'engager des actions qui ne soient pas répressives. En effet, pour la justice, il ne s'agit pas d'agir sur le même plan, c'est-à-dire d'évincer toute forme de violence au sein des établissements, il s'agit de faire respecter la loi :

Titre : « *La multiplication des violences renforce les attentes à l'égard du plan Allègre* », suite.

[..]" Désormais, on apprend aux chefs d'établissement ce qui doit être signalé et ce qui relève d'un règlement disciplinaire à l'interne. On ne peut pas demander à la justice de gérer la vie d'une micro-société même si, dans l'absolu, on peut trouver une qualification pénale à la moindre insulte « considère Dominique Brossier, directrice au bureau des méthodes de l'action éducative de la PJJ.»

On peut souligner que la gestion de la violence dans les établissements, si elle empêche l'enseignant de jouer son rôle et à l'institution d'atteindre ses objectifs, reste un problème de société. L'ouverture du collège pour tous dans les années 1970, les lois nationales et internationales en faveur des enfants, les relations tissées entre les États-Nation, ainsi que les modifications profondes de l'intégration sociale en relation avec l'économie obligent l'École à prendre en compte l'individu élève et à proposer des programmes de soutien pour ceux qui sont en rupture.

Ces ruptures sont aussi bien socioéconomiques que culturelles. Dans tous les cas, le budget consacré à ce type de programme exige une participation importante de l'État et les implications professionnelles sont multiples du point de vue de l'engagement individuel nécessaire pour la bonne conduite de ceux-ci.

3.2.3.3. Conclusion

La comparaison de ces quatre programmes qui n'ont été retenus que parce qu'ils permettaient d'être suivis durant l'année 2000 présente un bel exemple des deux tendances qui parcourent le système scolaire, l'une qui cherche à adapter l'École aux transformations de la société, qu'elles soient technologiques ou liées à l'économie et aux nouveaux modèles d'intégration, l'autre qui cherche à réguler certains comportements. D'un côté le programme de l'apprentissage développé à un degré d'expertise permettant l'accès aux nouveautés techniques et technologiques qui se sont imposé d'elles-mêmes dans le système

avec la limite de pouvoir former rapidement tous les acteurs concernés ; de l'autre, un monde du travail contemporain qui demande de plus en plus de compétences d'adaptations et un système scolaire qui ne permet pas à tous d'obtenir la qualification nécessaire à l'intégration ; enfin, d'un côté une École qui doit former ses professionnels aux techniques de communication et de gestion de la violence autrefois réservées l'institution judiciaire, et de l'autre, des programmes qui exigent des prérequis importants notamment au niveau de l'élaboration du discours et des connaissances encyclopédiques.

Ainsi, en recherchant dans le Bulletin Officiel et les Circulaires administratives émanant du MEN depuis 2009, nous avons pu avoir la confirmation que ces deux grandes tendances ne sont pas des événements éphémères. En effet, on peut lire dans le B.O (21) du 21 mai 2009³⁰¹ :

A- «[...]La rénovation de la voie professionnelle **traduit la volonté de l'Éducation nationale d'adapter les formations à l'évolution des qualifications attendues dans le monde du travail.** Il s'agit par ailleurs d'offrir aux élèves qui choisissent cette voie des parcours de **pleine réussite et d'excellence.**

B – À propos de la réforme du baccalauréat professionnel :

«En particulier, pour les formations sous statut scolaire, la souplesse d'organisation introduite par les nouvelles grilles horaires facilite les démarches de projet et l'initiative pédagogique, **afin d'assurer une meilleure réussite de tous les élèves.**

C- à propos des décrocheurs

« **La lutte contre les sorties sans diplôme** passe par un renforcement de l'offre de formation de niveau V. Dans toutes les académies, en concertation avec les régions, l'offre de C.A.P. doit être adaptée en conséquence.»

Ces difficultés entravent l'École, autant de brèches qui semblent la pénétrer en profondeur et que les programmes pour les élèves en difficulté ne contribuent pas véritablement à réparer. Comme le souligne Jean-Yves Rochex (op.cit : 427) « Le risque de naturalisation des élèves, leurs caractéristiques ou leurs besoins, mais tout autant les problèmes scolaires et sociaux auxquels les dispositifs mis en œuvre se proposent de répondre, et la tentation d'en épouser la formulation la plus immédiate, la plus générale et la moins problématisée (souvent attestée par l'usage d'un singulier : *la* violence à l'école, *la* délinquance juvénile, *la* langue, *l'*origine sociale et culturelle), et de viser à en traiter les manifestations les plus apparentes et les plus immédiates au détriment des processus sociaux et scolaires, de plus longues durées, qui leur donnent forme et contenu. D'où la multiplication des programmes et des dispositifs qui répondent celles des catégories de population qu'ils ciblent, des « besoins » et des « problèmes » auxquels ils visent à répondre, programmes fragmentés

³⁰¹ <http://www.education.gouv.fr/cid27581/mene0911464c.html>

Consulté le 29 septembre 2010.

parfois évalués, réitérés ou modifiés de manière très rapide, voire fébriles [...] sous l'influence des échéances des programmes politiques nationaux ou internationaux, voire des ONG ou de divers *lobbies*.”Le temps manque peut-être à l'École pour former, instruire et éduquer. Devant ces difficultés, les acteurs scolaires en viennent à développer des stratégies ; parfois des dispositions sont placées à même le système permettant de renforcer ces comportements qui gênent les objectifs scolaires. Dans une «société ouverte »³⁰²et une économie globalisante qui renforcent les intérêts particuliers, les stratégies d'acteurs prennent de l'importance. Des attentes émergent alors, sujets que nous souhaiterions observer à présent grâce à l'analyse du concept de *Mandat*.

3.3. Le *Mandat*

Dans cette partie, nous souhaiterions revenir tout d'abord sur le concept de programme de manière à mieux comprendre les mécanismes qui sont susceptibles de les unir. En effet, ces deux concepts sont particulièrement proches, l'un cessant d'exister au moment où l'autre commence³⁰³. Nous chercherons, dans une deuxième partie, à présenter le contenu de ces *Mandats* grâce à l'analyse des énoncés formalisés. Ceux-ci, de la même manière que pour le programme, sont issus du regroupement des segments relevés sur le même thème et formalisés par le chercheur. Observer les attentes qui courent dans l'opinion à propos de l'École permet de saisir comment les enjeux et les intérêts sont susceptibles de s'y introduire, ou, au contraire, comment l'École y résiste.

Ces attentes répondent à des dysfonctionnements perçus ou vécus par les acteurs. Celles-ci, à un moment donné, sont énoncées publiquement ou émergent brusquement. Les *Mandats* auxquels nous nous intéressons contiennent «ce qui est souhaitable» ; «ce qu'il faudrait» ou «ce qu'il faut» faire pour améliorer l'École. Ce que nous avons désigné comme le *Mandat* ne représente donc pas des attentes ou requêtes imaginées par des individus rêveurs, mais s'inscrit plutôt dans un processus partagé entre des instances diverses, de manière plus ou moins officielle, et qui peut être considéré comme les prémices de l'élaboration d'un programme scolaire.

³⁰² Bauman, Zygmunt. (2005). *La société ouverte et ses démons*, Séminaire de philosophie du droit 2004-2005, Institut des Hautes Études sur la Justice, www.ihej.org/ressources/zygmunt_Bauman_juin_2005.pdf (consultée le 7 novembre 2009).

³⁰³ Nous rappelons ici que la conception, l'élaboration et l'acceptation d'un programme doivent passer par de nombreuses étapes appartenant à des procédures très strictes et institutionnalisées avant de voir le jour (lettre de cadrage, élaboration, consultation institutionnelle, etc.). Par contre, un Mandat représente une attente ou une requête. Il est généralement émis par des groupes qui ont plus ou moins d'influence, mais il n'est jamais une procédure.

Dans cette partie de chapitre nous allons rechercher comment ces *Mandats* se constituent dans l'opinion, qu'elle est leur origine d'émission et leur représentativité dans la communauté scolaire. L'analyse de ces *Mandats*, comme d'ailleurs des programmes présentés ci-dessus, aurait pu faire l'objet, à eux seuls, d'un travail de recherche. Nous nous restreindrons ici à observer la manière dont ces *Mandats* travaillent de concert avec les programmes à modeler l'École et de déterminer l'origine des requêtes et des attentes.

Après un bref retour sur les relations qui se tissent entre le *Mandat* et le programme, nous les observerons sous la forme des segments puis sous celle d'énoncés formalisés par le chercheur.

3.3.1. Le lien entre le programme et le *Mandat*

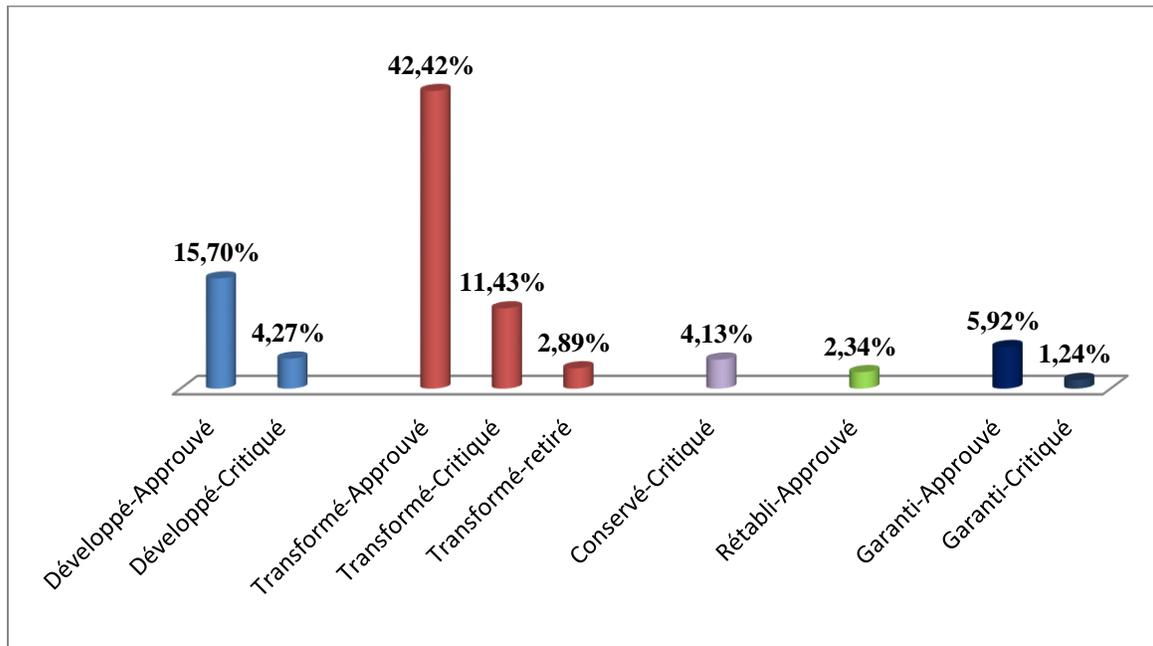
Avant de commencer l'analyse du *Mandat* proprement dit, nous souhaiterions exposer les résultats qui confirment le lien qui unit le *Mandat* au programme. Lors de la phase de codage, l'ensemble des segments de programme a été analysé en fonction de l'opinion qui était susceptible de transparaître dans le segment relevé. Pour arriver à pointer cette opinion, cinq verbes d'action avaient été choisis (développer-transformer-garantir-rétablir) et ils étaient systématiquement associés à un verbe qui marquait l'opinion (approuver-critiquer). Plus de 90 % des segments ont été analysés et les résultats qui sont proposés dans la

Figure 18 : Opinions émises à propos des réformes sur les programmes, page 315), soulignent qu'une majorité de programmes qui ont fait l'objet d'une mesure par les politiques scolaires sont *approuvés* à plus de 60 % (programmes soit transformés soit développés). Ces programmes touchent à une modification des contenus sur les savoirs (approuvés quand ils sont transformés) et des programmes qui concernent plus spécifiquement les savoir-faire, ces derniers étant orientés sur le soutien aux élèves en difficulté (approuvés lorsqu'ils sont développés).

On retrouve aussi une majorité de segments concernant les savoir-être qui marquent l'importance d'être garantis. Ces segments renvoient au discours des acteurs qui exige de la part de l'École des programmes éducatifs qui permettent la réussite de tous et aussi, aux programmes actuels qui ne sont pas satisfaisants (cf. programme contre la violence). Ces résultats peuvent donc être considérés à la fois comme des insatisfactions latentes et comme une pression sociale qui laisse à l'École tout la part de responsabilité pour l'intégration et la réussite des élèves, propos argumentés à partir des principes fondateurs³⁰⁴.

³⁰⁴ Titre : *L'école publique au défi*, *Le Monde*, Mercredi 24 février 2000, p. 15
« [...] *Qu'en Seine-Saint-Denis, le solde des échanges entre public et privé soit devenu négatif pour le premier, qu'à Marseille, la population d'un collège catholique soit à 100 % d'origine étrangère et à 90 % musulmane révèle un échec de l'école de la République*
Pour ses pères fondateurs, celle-ci devait former des citoyens aptes à assumer leur responsabilité dans une démocratie. »

Figure 18 : Opinions émises à propos des réformes sur les programmes



Par contre, en ce qui concerne le programme des examens, celui-ci est critiqué dans 40 % des segments ce qui renvoie à la manière dont la fonction de sélection et d'orientation scolaire est perçue par les acteurs sociaux. Ces réformes, dans le système scolaire au niveau de l'orientation ou des examens, représentent une perte de repères pour les individus qui n'ont pas une représentation élaborée de ce système et qui touche de plein fouet la manière dont ils peuvent s'orienter dans le système comme acteur ou pour leurs enfants.

Les modifications qui touchent aux programmes du temps scolaire, c'est-à-dire la durée de scolarisation ou le temps des vacances scolaires, portent aussi une critique une fois sur trois et les programmes touchant l'espace sont aussi très sensibles à la polémique, comme l'extrait suivant peut le montrer³⁰⁵ :

Titre : «*La réforme des secteurs de recrutement des lycées parisiens provoque une vive controverse* », *Le Monde* 2000, [1] Lundi, 8 mai 2000, p. 9 /538 mots

« [...] Les proviseurs devront, **collectivement** », **jouer le jeu de la mixité sociale et scolaire.** »

Enfin, tous les segments qui se réfèrent aux ressources d'allocation sont en majorité approuvés, car ils présentent fréquemment des accords de budget ou de postes.

³⁰⁵ La carte scolaire a été assouplie en 2008 Circulaire n° 2009-068 du 20-5-2009MEN – DGESCO

La mise en valeur de ces résultats montre que la société place l'École dans un rôle bien défini et dispose des attentes très fortes envers le système. L'introduction de ces nouveaux programmes (ou réaménagements) engage non seulement de nouvelles pratiques scolaires, mais transforme aussi le cadre dans lequel celles-ci sont accomplies. Ces bouleversements entraînent des réactions d'acteurs ou de groupes d'acteurs qui prennent plus ou moins de force dans le système social et scolaire. Parfois, ces mouvements d'opinions exercent une pression suffisamment forte pour que celle-ci soit reprise par les propos ministériels. Ainsi, tous les *Mandats* émis ne sont pas sur le même pied d'égalité et certains ont plus de poids et sont plus actifs que d'autres.

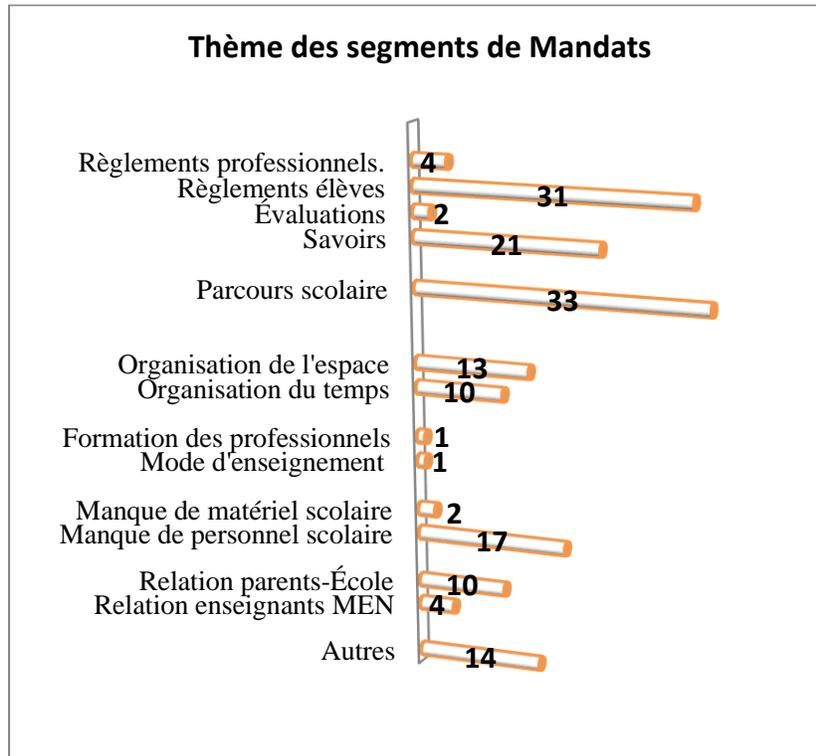
Après avoir complété les résultats de l'analyse quantitative par ceux qui n'ont pas été donnés à la fin de la problématique, nous souhaiterions observer cette fois-ci, les segments de *Mandats* avant d'analyser les énoncés. Ce renversement trouve sa raison d'être dans l'objet que représente le *Mandat*. En effet, si les programmes scolaires possèdent déjà une représentation dans notre esprit, les *Mandats* quant à eux, n'en ont aucune, puisque nous ne savons pas exactement ce que représente un *Mandat* dans la trame empirique du discours. Pour cette raison, nous chercherons tout d'abord à en connaître leurs caractéristiques dans le contexte de l'article pour trouver une manière permettant de les distinguer et de les catégoriser avec, comme arrière-plan, leurs possibles interactions avec le système scolaire, ses acteurs et les programmes qui les complètent.

3.3.2. Les segments de *Mandat*

Le recueil³⁰⁶ des 163 segments de *Mandat* dans les textes n'a au final abouti qu'à l'expression de 33 énoncés, résultats qui soulignent le fait que les attentes envers l'École, dans ce corpus, ne sont pas aussi diversifiées qu'on aurait pu l'imaginer au départ. Le discours qui développe les requêtes où les attentes restent centrées sur des thèmes qui sont représentés dans la Figure 19 : Répartition des segments de mandat par thème page 317)

³⁰⁶ Ces segments de Mandats ont été recueillis dans une majorité de reportages cf.)

Figure 19 : Répartition des segments de mandat par thème



Les thèmes des segments permettent d'accéder à la représentation globale des niveaux d'attentes qui concernent l'École. Il est important de noter dès à présent que le corpus est trop restreint pour permettre de généraliser les résultats.

Comme nous l'avons énoncé dans le chapitre de la méthodologie, la plupart des segments de *Mandat* sont émis par les enseignants et les groupes d'acteurs scolaires, y compris le Ministère. La présence des parents est aussi sensible, ces derniers étant souvent représentés par l'association des parents d'élèves. Les segments émis par les professionnels qui ne sont pas dans l'École et les fonctionnaires (le plus fréquemment acteurs de l'institution judiciaire) sont aussi bien représentés. Les requêtes ou les attentes, comme on peut l'observer dans la Figure 19 ci-dessus, sont assez diversifiées. Ce qui est intéressant de noter c'est que ces attentes peuvent être grossièrement regroupées et l'ensemble de ces dernières appréhende toutes les dimensions de l'École : ainsi, un premier groupe renvoie aux objectifs explicites de l'institution et sont inclus dans les *Mandats* qui portent sur le contenu des savoirs les formations des professionnels ou encore les évaluations et les ressources de matériel et de personnel ; le deuxième groupe rassemble des requêtes sur la gestion du temps et de l'espace qui engagent cette fois-ci les acteurs et les agents dans le quotidien des pratiques et des interactions, à l'intérieur du contexte conditionné par la structure. Enfin, un dernier groupe d'attentes concerne les relations de communication entre les professionnels qui engagent cette fois-ci l'implication des parents et des acteurs

sociaux dans l'École avec les acteurs politiques. Ces observations montrent une implication importante de tous les acteurs scolaires et sociaux dans le système et à tous les niveaux.

Lorsque l'on place à présent côte à côte le sens et la portée contenue dans les segments de *Mandat* avec leurs mandants d'origine, on peut alors saisir la dimension d'autorité des uns ou le besoin de gérer un certain espace de liberté dans le système des autres, l'ensemble étant susceptible d'amorcer ces attentes. Par exemple, si un bon nombre de segments de *Mandat* concernant la place à donner aux savoirs provient des enseignants, une partie de ceux du MEN porte des attentes relatives à la gestion du temps imparti dans la répartition des horaires dans les programmes ou dans les filières et qui représente, à ce niveau, une ressource d'autorité très importante pour le contrôle des pratiques d'acteurs dans le système scolaire et rappelle l'application des règlements concernant la vie scolaire des élèves.

Le *Mandat* apporte aussi des indications sur le lien qui unit le rôle des acteurs au fonctionnement du système lui-même. Ainsi, ce sont les enseignants qui portent la responsabilité de transmettre les savoirs, et qui émettent la plupart des attentes concernant ceux-ci, mais c'est le MEN qui structure le système, détaille ces savoirs et construit le programme dans lequel évoluent ces élèves, émettant quant à lui les attentes qui portent directement sur l'application de ces programmes. Ces savoirs vont pénétrer l'École grâce aux enseignants et, en retour, si la vie scolaire fonctionne bien, elle renvoie l'image d'une École bien gérée par les instances nationales. Ce thème de la vie scolaire bien gérée et bien contrôlée est souvent le sujet des *Mandats* émis par les fonctionnaires de la justice (orientés sur les conditions de la vie scolaire des élèves), *Mandats* qui rappellent à la fois les responsabilités des acteurs scolaires et les attentes sociales en général envers l'institution. Enfin, le contenu des *Mandats* émis par les associations de parents reprend les attentes qui interrogent les objectifs déterminés par la société envers l'institution. Ces *Mandats* portent très distinctement autour des objectifs fondamentaux de l'École (orientation et savoirs), attentes qui impliquent au premier chef les enseignants puis les instances administratives. *Les Mandats* possèdent ainsi des « zones d'écoute » dans lesquelles ces derniers sont véritablement pris en compte grâce à la position des acteurs au sein du système.

Ces relations entre les objectifs du système, la façon dont se détermine son fonctionnement et la pratique des acteurs est portée par une dynamique qui confère aux acteurs et à leurs groupes plus ou moins de poids, ce qui est rendu par les possibilités d'agir à l'intérieur du système et à des niveaux divers. De ce fait, la part d'autorité donnée aux acteurs impliqués dans ces requêtes est confondue avec la requête elle-même et se déplace au rythme des interactions.

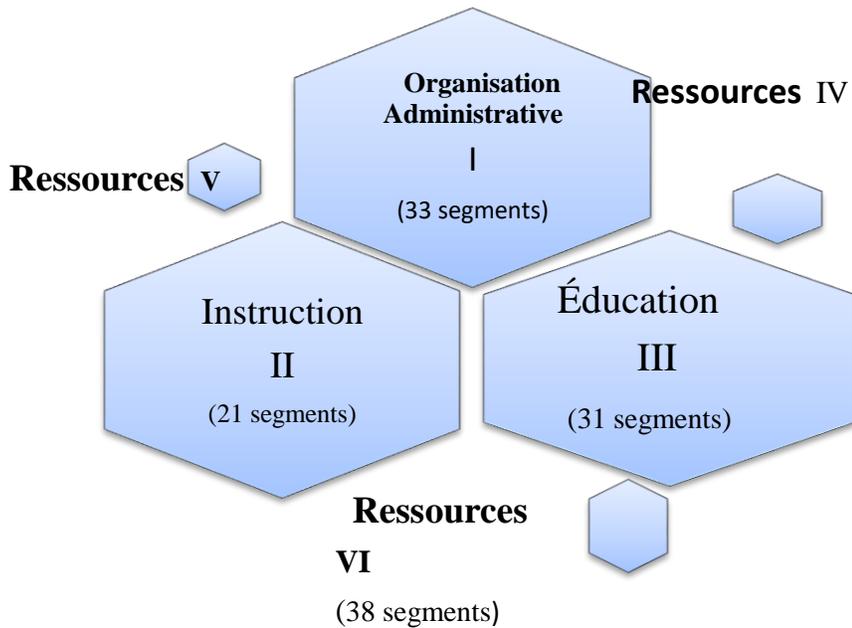
Si l'origine des attentes permet d'envisager des motivations et des enjeux qui agissent dans le système par le biais des acteurs et de leur pratique, la structure de l'École peut aussi être

perçue à partir de l'observation du contenu du *Mandat* avec leurs mandants, comme, par exemple, le fonctionnement décentralisé du système signalé par le nombre de segments de *Mandats* portant sur la gestion de l'espace scolaire émis par l'académie en comparaison avec ceux émis par le ministère (6 segments contre 1 seul pour le MEN).

Enfin, les valeurs sont aussi rappelées dans l'énoncé des *Mandats*. En effet, la variable « autre » observée de plus près expose des segments qui portent sur les idéaux d'égalité et de réussite pour tous les élèves, idéal rappelé fortement dans plusieurs *Mandats* par le groupe des enseignants et les groupes d'acteurs scolaires.

Si l'on regroupe, pour une dernière fois, les thèmes de ces *Mandats* d'après les fréquences les plus fortes des segments d'origine (nombre de segments qui ont été à l'origine de la formalisation du *Mandat*), on obtient alors une répartition par domaine d'application qui rend compte de la dynamique du système, ce que l'on peut découvrir dans la Figure ci-dessous:

Figure 20 : Représentation des Mandats les plus représentés



Le regroupement de ces *Mandats* est placé par ordre d'importance dans le Tableau ci-dessous.

Tableau 19 : Fréquence des thèmes énoncés dans les *Mandats*

Thème du Mandat	Mandant
I Attentes à propos du parcours scolaire	(33 segments.) émis principalement par le MEN (ministre ou fonctionnaires) et par les groupes d'acteurs scolaires (enseignants-direction, etc.) et les associations de parents
II Attentes sur la vie scolaire des élèves	(31 segments.). émis principalement par des fonctionnaires de la justice puis le MEN
III Attentes autour des connaissances et des savoirs	(21 segments) émis principalement par les enseignants et par les associations de parents
IV Attentes orientées sur les ressources de manque de personnel scolaire	(17 segments), émis exclusivement par les groupes d'acteurs scolaires et aussi par le personnel de justice.
V Attentes sur les relations et la communication	Une petite dizaine de cas portent sur la gestion de l'espace, la relation des parents avec l'École. Les segments de <i>Mandat</i> sont dans ces deux cas sont principalement émis par l'Académie.
VI Attentes sur les valeurs fondamentales de l'École à conserver ou à développer	(11) souvent des idéaux reliés aux principes fondamentaux.

Ces résultats permettent de visualiser clairement la manière dont les acteurs vivent, expérimentent et attendent l'École en fonction du rôle et des intérêts qu'ils peuvent y percevoir.

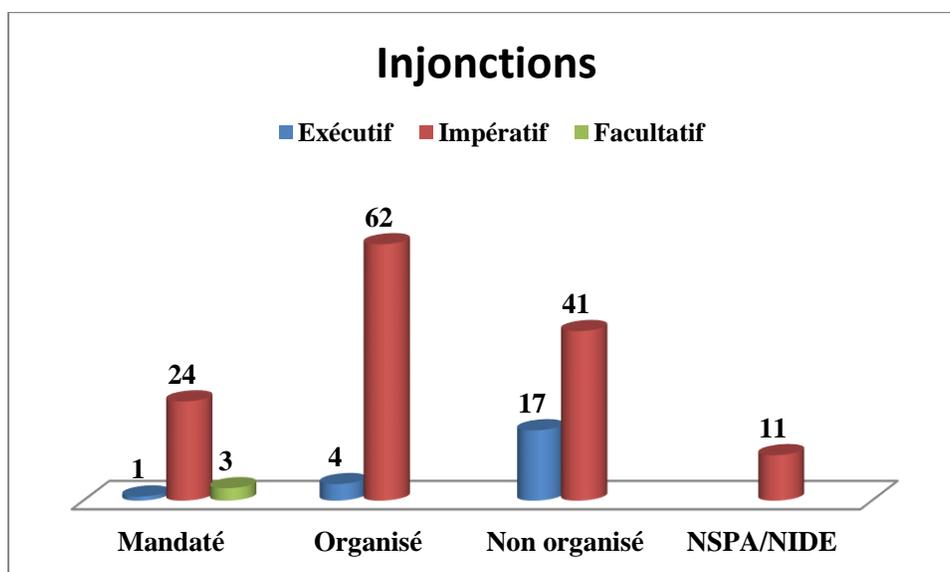
Étant donné la structure pyramidale du système, plus de la moitié des segments sont destinés aux instances scolaires nationales, c'est-à-dire au MEN, avec seulement 16 % environ qui se destinent à des instances locales liées à la décentralisation du système

Dans le corpus, 59 % des segments de *Mandat* sont émis par des acteurs scolaires ou des groupes les représentant (96 /163 segments) et 34 % (56 segments) sont des requêtes émises par des agents sociaux.

Comme nous pouvons l'avoir perçu, un *Mandat* porte une requête ou une attente, celui-ci doit alors impérativement être entendu. Lors du relevé des segments, ces derniers étaient classés en fonction de leur nature. Celle-ci sera présentée en détail dans la section suivante. Pour l'heure, nous nous contentons de préciser qu'il existe des *Mandats* dits « officiels », car leurs mandants détiennent une position officielle (Ministre, Député, etc.) et des *Mandats* dits « officieux », car leurs mandants ne possèdent pas cette position.

L'analyse catégorielle cherchait aussi à mettre en valeur le degré d'injonction contenu dans le segment de *Mandat*. La Figure 21 : Degré d'injonction en fonction des types de Mandat) ci-dessous représente les trois catégories de *Mandat* qui ont été formalisés : ceux qui sont dits « mandaté », car représentés par des mandants officiels, ceux qui sont « organisés », car ils représentent des mandants regroupés en association par exemple, et, enfin, les *Mandats* qui sont « non organisés », car ils représentent des mandants qui sont isolés ou encore, plusieurs agents qui ne sont pas organisés. La répartition de ces segments est faite dans ce cas-ci en fonction du degré d'injonction contenu dans le segment. Étant donné que les segments portent fréquemment des verbes à l'impératif, comme des locutions telles qu'« il faut que », « il est impératif de » etc., trois sortes d'injonctions ont été retenues pour qualifier les segments : soit celui-ci peut être exécutif, c'est-à-dire chargé d'un pouvoir d'exécution qui peut être appliquée immédiatement ; soit celui-ci est impératif, c'est-à-dire qu'il porte l'urgence du « vouloir faire » soit il est facultatif et il ne présente pas d'obligation.

Figure 21 : Degré d'injonction en fonction des types de Mandat



Les résultats montrent que plus le *Mandat* possède des ressources d'autorité, moins celui-ci a besoin d'employer l'injonction. En effet, si la proportion de *Mandats* impératifs est importante pour les trois catégories, on remarque cependant que moins les segments sont chargés d'un poids de représentation, plus ils s'exposent sous la forme de l'injonction. Ainsi, les segments qui ne possèdent pas de véritable autorité cherchent à présenter publiquement leurs attentes de manière injonctive afin de donner du poids à leurs requêtes : on trouve ainsi 71 % de segments « impératifs » et 39,30 % d'exécutif parmi ces *Mandats* « non organisés » (alors que les segments qui représentent des *Mandats* « mandatés », donc les plus officiels sont « impératifs » pour 86 % contre 3, 57 % pour les segments de

Mandats « exécutifs » et 11 % pour les segments « facultatifs », et le groupe de segments « Organisé » imposent les attentes à l'impératif pour 94 % et « exécutif » pour 6 %). Les deux exemples ci-dessous cherchent à présenter ces différences. Ces deux segments officieux montrent deux styles d'expression : le premier segment de *Mandat* analyse la situation scolaire avec des formules-chocs, le scripteur est seul à proposer son argumentation et le style est incisif.

Titre : *La multiplication des violences renforce les attentes à l'égard du plan Allègre .Le symptôme de dysfonctionnements sociaux autant que scolaires », Le Monde 2000, 27 janvier, p.08*

[...] L'éducation nationale découvre qu'il est urgent de faire évoluer ses pratiques L'orientation subie, l'existence reconnue de « sections poubelle » et de « filières d'échec », l'impuissance – politique et pédagogique – à résoudre le problème de l'échec scolaire en sont les avatars »

Le deuxième exemple est très direct, il ne laisse pas de choix, mais il ne présente pas le ton de l'exemple précédent et provient d'un groupe d'acteurs organisé en syndicats, ils ont l'assurance que leurs attentes vont être reçues (sinon entendues) par des autorités officielles.

Titre : *Dans l'Ile-de-France des cités, faire échec à l'échec scolaire., Le Monde, Jeudi 14 septembre 2000, p. 16*

«[...]Après la Seine-Saint-Denis et le Val-de-Marne, c'est la Seine-et-Marne, le troisième département de l'académie, qui commence aussi à manifester son inquiétude. Après des actions symboliques avant l'été, les syndicats d'enseignants étudient de nouvelles formes d'action. » Nous demandons l'équivalent de 2 000 postes pour le premier et le second degré, explique Geneviève Pouchin, du SNES. Nous devons faire face à une véritable misère du système éducatif dans de nombreux quartiers difficiles.

L'observation des segments émis par les enseignants est la plupart du temps au mode impératif (138/163 segments, soit 84,6 %), comme, d'ailleurs ceux des associations de parents ou des familles. Comme nous l'avons souligné plus haut, ces groupes recherchent à donner du poids et à apporter une certaine représentativité à leurs attentes.

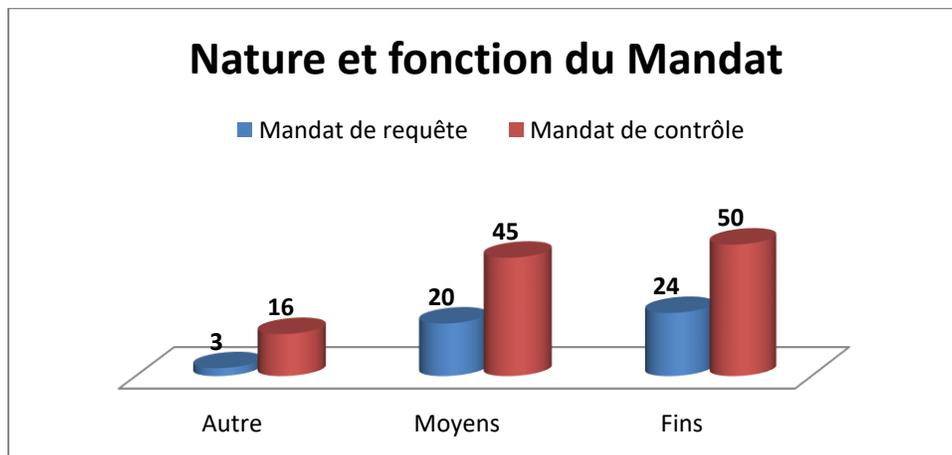
Ces observations laissent penser que les segments officieux sont des outils pour chercher à affirmer un certain pouvoir ou représenter un contre-pouvoir.

Les résultats de l'analyse qui présentent si les *Mandats* proviennent de groupes officiels (représentés par une structure institutionnelle comme le Ministère) organisés (groupe

d'acteurs, syndicats, etc.) ou non organisés (groupe d'acteurs isolés) permettent de mieux saisir comment ces *Mandats* sont susceptibles de porter (ou de supporter) les attentes de manière efficace: ainsi 66 segments officiels sont issus de groupes organisés contre 28 segments officiels qui proviennent de groupes non organisés, avec bien sûr, 100 % des segments officiels qui sont « mandatés » c'est-à-dire présentés par une instance officielle. Ce corpus présente donc plus fréquemment des requêtes officielles issues de groupes organisés.

Enfin, la répartition des segments cherchait à repérer leurs fonctions : portaient-ils sur les objectifs à atteindre (la fin) ou sur les moyens d'y parvenir ? Les résultats apportent une nouvelle image qui définit cette fois-ci l'utilité du Mandat. L'observation des résultats ne donne pas de surprise : le corpus présente deux fois plus de *Mandats* de contrôle, c'est-à-dire que les attentes portent sur ce qui est à améliorer dans le système scolaire. La Figure ci-dessous présente cette répartition.

Figure 22 : Répartition des segments en fonction de la nature et de la fonction du Mandat



L'observation plus attentive des segments souligne certains points qui permettent de mieux saisir comment le *Mandat* s'insère dans le système :

Si on cherche à présent à savoir comment ces *Mandats* se répartissent en fonction de leur nature, on obtient une image qui se précise (cf. Tableau 20A : en ce qui concerne les segments officiels ou officieux qui portent sur des requêtes, c'est-à-dire sur des « choses à créer » dans l'École, ils portent aussi bien sur des fins que sur les moyens. Ainsi, lorsqu'un *Mandat* détient une valeur officielle, le projet est émis officiellement et les mandataires doivent imaginer les *moyens* d'atteindre les *objectifs*.

Cependant, on remarque, dans la section des *Mandats* officiels un pourcentage assez important de Mandats classés « autre ». Afin de comprendre cette répartition, nous avons croisé les variables des types de *Mandat* avec celles qui permettent de mieux connaître

l'origine de celles-ci (provenance de l'École ou de la société), la position de l'attente (requête sur des choses à créer ou contrôle sur des choses à améliorer) et, enfin, les visées de ces *Mandats* (fins ou moyens). Le tableau 20B présente l'ensemble des résultats.

Tableau 20A : Portée des Mandats

Type de Mandat (Variable 31)	Objectifs (Variable 35)				
	Fins	Moyens	Autre	Indéterminés	Grand Total
Mandat Officiel	9,82 %	9,20 %	1,23 %	0,00 %	20,25 %
Mandat officieux 2	34,97 %	31,29 %	10,43 %	2,45 %	79,14 %
NSPA NIDE	0,61 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,61 %
Total	45,40 %	40,49 %	11,66 %	2,45 %	100,00 %

Tableau 20B : Portée des Mandats

Type de Mandat Variable31	Position de l'attente V32	Origine V33	Visée V35				Total
			Autre	Moyens	Fins	NIDE	
Mandat Officiel	Requête	École	1	3	3		7
	contrôle	École		8	13		21
Mandat Officieux	requête	Société	1	4			5
		NIDE			2		2
	contrôle	École	10	17	21	2	50
		Société	5	14	10	1	30
	NIDE			2	6		8
					1		1
Indéterminé (NIDE)	requête	NIDE			1		1
Grand Total			19	66	74	4	163

On remarque tout de suite que les *Mandats* officiels ne contiennent que des *Mandats* de requête, plaçant ainsi les instances responsables du système dans une perspective de changement lors de cette année 2000.

En ce qui concerne les segments officieux de requête qui émanent de l'École, ils portent de la même manière sur les moyens (11 cas) tandis que les mêmes segments qui émanent de la société portent surtout sur les fins (12 cas). Ainsi, les souhaits émis par les acteurs scolaires pour « créer quelque chose dans l'École » apportent des solutions dans la manière

de concrétiser leurs attentes, tandis que les agents sociaux cherchent à émettre des souhaits à partir des objectifs perçus par les demandes.

Par contre si ces segments officiels portent sur des aspects de « contrôle », c'est-à-dire sur « une chose à améliorer dans l'École » les résultats sont différents dans le Tableau 20B ci-dessus. Même si les cas relevés sont peu fréquents, on note cependant que :

- Les segments officiels de requête qui **émanent de l'École** portent sur les fins (13 cas)
- Les segments officiels de requête **émanent de la société** portent sur les moyens (4 cas)

Ce cas de figure est repris pour les segments de *Mandats* officieux :

- 21 cas de segments officieux de contrôle qui **émanent de l'École** portent sur des fins et
- 14 cas de segments officieux de contrôle **émanent de la société** par portent sur les moyens.

Autrement dit, si un programme ne fonctionne pas bien, les instances officielles et l'ensemble des acteurs scolaires de l'École reprennent les objectifs des programmes permettant de réaffirmer une certaine cohérence de ceux-ci avec la réalité scolaire qui est dysfonctionnelle. Cependant, comme les agents extérieurs au système scolaire n'ont pas une représentation fine des rouages, ils cherchent surtout **des moyens à court terme** pour consolider ou réparer le système dysfonctionnel.

De plus, ces segments portent souvent un idéal chargé des valeurs et des principes institutionnels des débuts ou du milieu du XXe siècle qui ont tendance à se réveiller à chaque crise (port du voile- violence- échec scolaire, etc.). On retrouve cette catégorie de segments dans les Tableaux 20A et 20B, dans la catégorie traitée « autre » qui représente 8,42 % de *Mandats* officieux de contrôles et 11,6 % du corpus total. Or, ces *Mandats* portent la plupart du temps sur des objectifs qui rappellent les valeurs fondamentales de l'École, comme l'égalité des chances ou la démocratie de manière trop vague pour que le contenu de l'attente soit très déterminé et puisse se faire sans ambiguïté. Cependant, ces *Mandats* ont d'après nous, une importance qui ne peut être négligeable, car elle porte les objectifs de l'École, leurs raisons d'être et leurs origines historiques. Autrement dit, ces attentes repositionnent l'École, perçue en tant qu'objet dynamique et en relation avec plusieurs éléments constitutifs de son système comme les activités programmées avec les acteurs par exemple, le tout, en cohérence avec le temps.

Cette première approche des segments de *Mandat* souligne que leur nature présente des aspects différents et nous souhaiterions à présent pouvoir présenter les types de Mandats

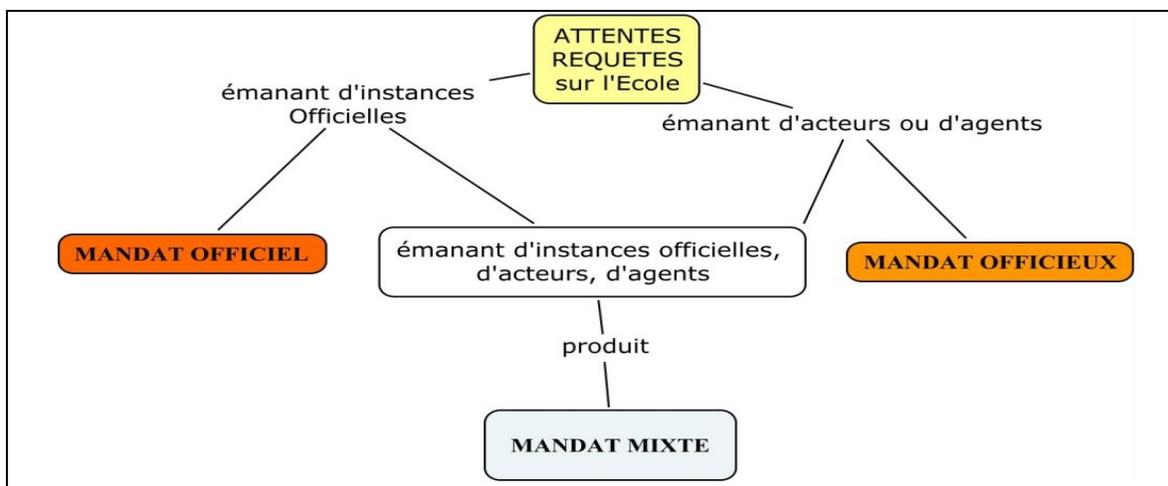
que nous avons pu formaliser grâce à l'analyse. Étant donné le niveau explicite de certaines attentes ou requêtes, ces énoncés formalisés de *Mandats* sont souvent directement transposés du segment à l'énoncé, car de nombreux segments de *Mandat* possèdent déjà l'expression de l'énoncé formalisé.³⁰⁷

3.3.3. Nature et fonction des Mandats

Comme nous venons de le constater, la force du *Mandat* ainsi que sa portée ne sont pas égales d'un *Mandat* à l'autre. De ce fait nous avons cherché dans l'analyse de contenu à distinguer ces types de *Mandats* : certains sont considérés ici comme des **Mandats officiels** et d'autres considérés comme des **Mandats officieux**. Ce premier classement en entraîne un second : certains des *Mandats* appartiennent à la classe « des **Mandats mixtes** », c'est-à-dire que le même *Mandat* est émis à la fois par des instances officielles puis repris par des instances officieuses (ou l'inverse) alors que d'autres représentent uniquement des voix « officielles » ou « officieuses » et sont alors nommés « **Mandat exclusif** ».

Une représentation conceptuelle de ces différents *Mandats* est proposée ci-dessous :

Carte 2 : Représentation des différentes natures de Mandats



Les attentes qui sont contenues dans la formulation des *Mandats* sont aussi très différentes comme nous venons de le voir. Celles-ci peuvent être des requêtes, par exemple, porter sur

³⁰⁷ Par exemple, le segment suivant du 15 juin p.11 « Des délégations du principal syndicat du premier degré, le SNU-ipp (FSU), devaient manifester, mercredi 14 juin à Paris pour protester contre le manque de directeurs d'école primaire, évalué à 4 500 pour l'année prochaine » renvoie à l'énoncé M53-121 : *Il faut plus de directeurs d'école au primaire*

des moyens supplémentaires. Ce type de *Mandat* émet demandes explicites formulées pour obtenir quelque chose qui est, pour l'heure, absent du système. Il est distingué ici par le terme de *Mandat de requête*. Mais le *Mandat* peut aussi contenir une exigence qui implique de transformer ou de conserver quelque chose déjà en place dans le système, comme, par exemple, dans le segment suivant :

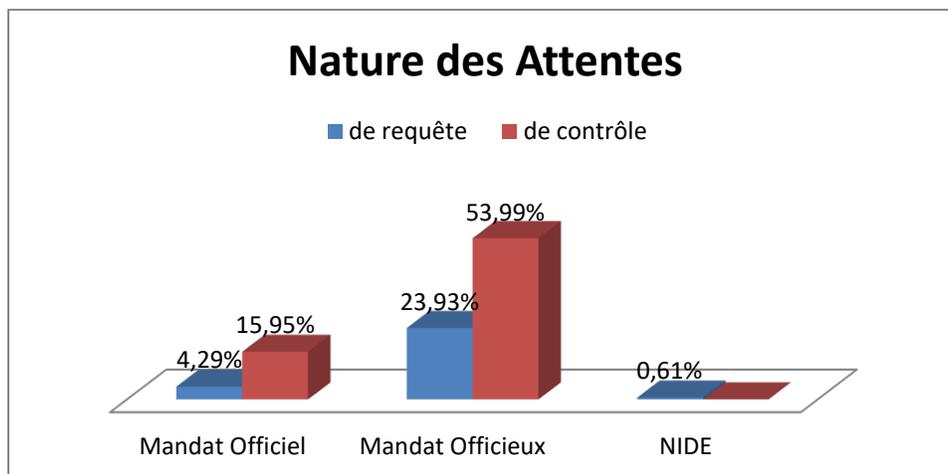
Titre : *Polémique sur la place de la littérature dans les programmes de français au lycée, Le Monde, Mardi, 14 mars 2000, p. 10 /783 mots*
 « [...] *Les opposants craignent, eux, que la diversification mène au différentialisme et que l'exigence scolaire varie en fonction du public d'élèves auquel les enseignants s'adressent* ».

Ce segment de *Mandat* explicite demande de cesser de modifier le contenu des programmes de ces matières. Il est formalisé de la façon suivante par le chercheur :
 : « *Il faut conserver les contenus du programme de langues et de littérature* »

Comme nous avons pu l'observer, ces énoncés représentent une requête sur un élément du système qui est à contrôler en le conservant tel que dans le programme ou en introduisant une légère modification à un programme déjà créé pour l'améliorer. Ces *Mandats* ont été qualifiés de *Mandats de contrôle*.

L'analyse de contenu apporte une répartition de la nature des *Mandats* représentée dans la Figure ci-dessous :

Figure 23 : Répartition des segments en fonction de la nature du *Mandat*



On constate une répartition des *Mandats* de type 20/80, une proportion quatre fois plus importante de *Mandats* officieux et, dans chaque type de *Mandat*, une quantité plus

importante de *Mandats* de contrôle, c'est-à-dire d'attentes ou de requêtes émises à propos d'un programme qui ne fonctionne pas bien ou du système dysfonctionnel.

L'analyse de contenu nous révèle que ce corpus constitué par 33 énoncés de *Mandat* comprend 22 énoncés formalisés dits « exclusifs » soit, 66,7 %, c'est-à-dire qu'ils sont uniquement émis par des instances officielles ou encore exclusivement « officieux ». Enfin, 11 *Mandats* sont mixtes, c'est-à-dire pris en charge à la fois par les instances « officielles et officieuses » (33,3 %). L'analyse qui va suivre reprendra ce classement en détail. Tous les énoncés regroupés suivant l'ordre proposé dans cette section sont intégrés dans les Annexes (cf. ANNEXES 8).

Le *Mandat* porte la caractéristique de rendre compte de la totalité des attentes dans les parties. Ainsi, chaque fois qu'un segment y fait référence, à l'image d'un écho, ce dernier réactive la totalité du message.

Étant donné que le *Mandat* porte sur des attentes ou sur des requêtes, il participe aussi à créer une dynamique particulière qui provoque des interactions entre les agents et les acteurs sociaux et scolaires. Dans cette structure les acteurs nationaux sont les destinataires privilégiés puisque le système scolaire français est centralisé.

Dans les sections suivantes, les *Mandats* formalisés seront analysés en fonction de leur nature et de leurs objectifs, mais aussi, en recherchant de quelle manière ces derniers sont susceptibles de représenter l'École et quels poids ont ces attentes dans le système scolaire. Ainsi, chaque type de *Mandat* sera analysé en rapport avec les énoncés qui le représentent et la nature des attentes sera replacée dans la perspective des influences du système École-Société. En effet, dans notre corpus nous avons observé que 42 % de segments qui ont été introduits dans un programme sont d'origine officielle contre 6,2 % qui représentent des attentes officieuses³⁰⁸. Ces résultats montrent que les mandants, ainsi que leur représentativité au sein de l'institution sociale ou scolaire, apportent aux attentes des moyens d'entrer dans un processus de représentation publique et d'officialisation éventuelle, concrétisées par la suite dans un projet programmé.

3.3.3.1. Les Mandats officiels

Le tableau ci-dessous présente la liste des *Mandats* issus de segments officiels exclusifs relevés dans les textes. Bien qu'ils ne soient que trois, ces derniers ont pour particularité d'être émis par des instances officielles représentant une institution sociale ou politique. Ils possèdent donc un certain poids et leur énonciation publique signe souvent les prémisses

³⁰⁸ Lorsqu'on cherche l'origine des mandants qui émettent ces *Mandats* possédant une force nécessaire pour devenir des programmes, les résultats pointent 14 segments officiels émis par des instances nationales ou locales (8 segments MEN et 5 segments Académie) et 1 segment émis par une instance judiciaire.

d'un futur programme scolaire. Les thèmes de ces *Mandats* déterminent les grands domaines de responsabilité impartis à l'École :

- ✓ la définition du contenu des formations et l'accèsion à un diplôme (domaine de l'instruction) ;
- ✓ celle qui définit les gestes des professionnels et l'allocation (domaine administratif),
- ✓ enfin, les moyens éducatifs.

Ces trois grands domaines sont sous la responsabilité des instances officielles les plus haut placés du système. Si tous les individus sociaux peuvent émettre des attentes ou des requêtes à propos de l'École, tous les *Mandats* qui portent ce genre d'attentes ne peuvent intervenir de manière active dans le système. Ces trois *Mandats* proviennent donc d'instances officielles qui possèdent des ressources d'autorité permettant au *Mandat* d'avoir une certaine influence. En effet, l'un provient du MEN, les autres sont émis par le Ministre de l'Intérieur et par les Députés. Cette première observation souligne bien que le système scolaire et éducatif est inclus de manière particulièrement forte dans les fondements du système politique, ce qui lui permet à la fois d'être protégé et de lui donner le statut institutionnalisé qu'on lui connaît.

L'observation des *Mandats* montre que ces derniers portent certains indices sur fonctionnement du système éducatif français ainsi que sur la valeur de celui-ci au sein de l'appareil politique et dans la nation française (cette remarque valant d'ailleurs pour l'ensemble des pays de régime démocratique). En poursuivant notre analyse, nous souhaiterions, à partir de l'analyse qualitative des énoncés de *Mandat* présenter la liste de ces trois *Mandats* est proposée dans l'encadré ci-dessous :

- 1- *Il faut créer des filières passerelles entre les cursus de formation professionnelle*
- 2- *Il faut faire respecter la discipline et les comportements civiques à l'École*
- 3- *Il faut modifier le règlement concernant la distribution dans les collèges et les lycées de la pilule abortive par les infirmières scolaires*

Ces trois *Mandats* formulent des requêtes particulières sur trois domaines distincts :

– **L'instruction, les savoir-faire**

Les attentes contenues dans le premier *Mandat* de la liste supposent l'existence de structures lourdes dans lesquelles les élèves sont pris comme dans les mailles d'un filet.

Les requêtes relatives à ce *Mandat* rappellent aussi les enjeux du monde contemporain soumis aux fluctuations rapides des demandes du marché et auxquels l'École doit répondre,

mais aussi, au nombre important de formations qui n'aboutissent pas par l'insertion dans le monde du travail.

Ce *Mandat* renvoie directement à la réforme de la loi sur la Validation des Acquis de l'Expérience qui implique aussi directement l'École³⁰⁹.

- L'Éducation : lutte contre la violence

Ce *Mandat* est émis par le Ministre de l'Intérieur qui n'est pas un acteur agissant dans le système scolaire proprement dit. Son intervention est entendue comme une demande de la part de la société envers l'École. En effet, la requête du ministre est de portée générale : « il faut faire respecter la discipline à l'École ». Outre la portée « politicienne » de cette remarque, celle-ci renvoie à la vie scolaire et à la mise en application de certains modèles de comportements d'élèves qui ne sont plus en relation avec ceux attendus à l'École. Les attentes supposent ainsi qu'il existe un modèle d'« élève admis » et un autre qui est rejeté parce que contrariant l'activité collective et institutionnelle de l'École. Ces deux modèles sous-entendent aussi que le statut d'élève s'acquiert à l'École et qu'il représente un apprentissage de la discipline et des civilités d'usage. Cette relation École-société rendue visible par le *Mandat* suppose l'existence d'un modèle particulier de relations qui s'établit entre les élèves et les professionnels de l'École et qui semblerait en opposition avec certains modèles culturels développés dans la société.

³⁰⁹ Cf. http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=17&ref_id=15743

Site consulté le 16 février 2010 **Rapport** : « **Marché du travail et statut de l'emploi salarié** » : Deux périodes doivent être distinguées, pour ce qui est de la nature du marché du travail et du statut de l'emploi :

– De 1945 à 1975, le marché du travail et le statut de l'emploi salarié se caractérisaient par

* l'emploi à vie dans le même métier et la même entreprise ;

* la réalisation d'une carrière et la progression de la rémunération, en fonction de l'ancienneté, tout au long de la vie ;

* la promotion sociale subséquente.

– Depuis 1975, le marché du travail et le statut de l'emploi salarié se caractérisent par :

* La mobilité professionnelle, se traduisant par les changements de métier et d'entreprise tout au long de la vie ;

* La précarisation subséquente des salariés (de tous les âges), se définissant par des périodes de chômage entre deux emplois.

Sur le nouveau marché du travail, se sont renforcées les mobilités sur **le segment externe, entre métiers, entreprises, voire secteurs, au détriment du segment interne intra-entreprises. Dès lors, du fait d'une plus grande fluidité du marché du travail externe, est-il nécessaire pour les entreprises de conserver et d'attirer la main d'œuvre, en créant en leur sein des parcours professionnels qui soient intéressants pour leurs salariés en termes de carrière et de rémunération, mais aussi en faisant appel et en renforçant les passerelles entre métiers déjà existantes**

Les gestes des professionnels

Le *Mandat* qui reprend le règlement concernant la distribution du Norlévo par les infirmières scolaires est un exemple parmi d'autres qui montre très clairement la relation directe entre pratiques professionnelles et activité prévue dans le système. Ce *Mandat* représente une requête et porte des limites bien précises même si elles doivent être inférées. Or, ces limites supposent aussi l'existence d'un cadre de l'activité scolaire clairement défini pour les professionnels.

Ce *Mandat* pointe deux dimensions très importantes du système École-société.

- Le premier concerne la dynamique interne au système qui doit conserver obligatoirement une cohérence avec les règlements et des lois appliquées dans la société.
- Le second confirme que les gestes des professionnels sont circonscrits, déterminant ainsi clairement la zone qui permet d'endosser sa responsabilité professionnelle ou celle qui dénonce une faute professionnelle condamnée par l'institution elle-même ou par les instances juridiques de la société. Cet ensemble de possibles contribue à créer chez l'acteur une conscience professionnelle allant jusqu'au code d'éthique.

3.3.3.2. Les Mandats officieux exclusifs

Les 18 énoncés de *Mandats* qui sont proposés dans le tableau ci-dessous n'ont pas la force de représentation que possèdent les *Mandats* officiels. Ils sont émis par des groupes ou des individus isolés et ce n'est que par l'augmentation de leur représentativité qu'ils vont acquérir un certain poids. Le corpus ci-dessous représente 15 énoncés de *Mandat* créés à partir de 1 à 5 segments relevés dans les articles et 3 énoncés créés par 5, 8 ou 11 segments. Étant donné le nombre d'énoncés, il est difficile de les analyser un par un. Nous avons regroupé ceux-ci par catégories professionnelles afin de bien délimiter les attentes.

L'observation globale de ces énoncés souligne cette fois-ci des attentes perçues dans le quotidien de l'École, le rapport au temps et au contexte scolaire est ici bien visible : ces routines se mesurent chez les enseignants par la gestion du temps imparti aux tâches ; chez les élèves et les acteurs scolaires par les demandes d'adaptation de l'école à l'individu et, enfin, auprès des agents sociaux, par la mise en place de moyens permettant à l'École de s'intégrer dans tous les environnements de la vie sociale (présence sur le territoire et accueil de tous les élèves sans distinction).

D'autre part, le niveau d'attentes varie beaucoup et en particulier entre les enseignants et les autres acteurs et agents. En effet, on pourra remarquer dans la liste des énoncés normalisés ci-dessous que les enseignants soumettent des attentes à plusieurs niveaux : sur

la structure du système, en ce qui concerne les pratiques professionnelles, le contenu des savoirs, les méthodes d'apprentissage, les conduites éducatives, et les moyens à allouer, etc.. Ces requêtes présentent aussi des solutions implicites qui oscillent entre conserver ce qui est en place ou le modifier, ce qui indique à nouveau que les enseignants possèdent une grande capacité pour élaborer le système scolaire dans sa globalité. Au contraire, les agents sociaux cherchent plus fréquemment à « transformer » l'École, n'ayant qu'une vision extérieure du système et très souvent recherchent des solutions qui impliquent l'organisation administrative (modification des règlements).

Les enseignants cherchent du temps pour travailler leurs matières, défendent la pédagogie et l'instruction, mais attendent aussi des solutions aux difficultés qu'entraîne la violence ainsi qu'une reconnaissance de ce mal dans leurs pratiques quotidiennes.

La dynamique créée par la demande et portée par le *Mandat* rend compte ici le plus souvent d'un mouvement qui part de l'intérieur du système : les enseignants vers instances supérieures de l'École.

La formulation des contenus permet de supposer la présence d'instances supérieures qui contrôlent temps et activités des professionnels, car 90 % de ces énoncés se destinent à un niveau national. Cette remarque entraîne une relation directe entre des instances qui travaillent sur la structure du système scolaire et d'autres acteurs qui participent à la dynamiser par leurs actions quotidiennes, ce que nous avons pu détailler au début du chapitre. Cet écart est sensible, particulièrement du point de vue des variables spatio-temporelles puisque celles-ci sont directement sensibles par les acteurs à la fois dans le contexte de l'action, mais aussi dans les conditions prévues à l'intérieur du système pour le fonctionnement de l'École.

Liste de *Mandats* émis par des enseignants

- *A1 : Il faut éviter d'empiéter sur l'enseignement des matières scolaires et d'ajouter des tâches administratives ou de soutien (2 fois)*
- *A2 : Il faut reconnaître le préjudice de la violence scolaire subie par les professionnels (2 fois)*
- *A3 : Il faut mettre en cohérence tous les contenus d'enseignements de la maternelle à l'université (1 fois)*
- *A4 : Il faut conserver à l'école le rôle de former l'esprit critique des élèves (1 fois)*
- *A5 : Il faut conserver suffisamment de temps alloué au programme de science sociale (1 fois)*
- *A6 : Il faut augmenter la conscience morale (le Bien/le Mal). (1 fois)*
- *A7 : Il faut augmenter le soutien social dans les familles à risque pour diminuer la violence. (1 fois)*

De plus, ces *Mandats* permettent aussi de vérifier que les enseignants ont élaboré des représentations détaillées de leur métier et de leurs pratiques : par exemple, les attentes qui concernent « la formation de l'esprit critique de l'élève » (cf. ci-dessus A4) supposent, en arrière-plan, la connaissance de méthodes bien définies permettant d'appliquer cette formation particulière qui participe aux objectifs institutionnels, mais aussi aux valeurs qui portent le rôle d'enseignant dans le système scolaire français. Le *Mandat* permet de cette façon d'engager un mouvement de retour de balancier dans lequel le contexte est alors mis en cohérence avec les besoins des acteurs pour leur permettre d'exercer effectivement une pratique cohérente avec les programmes prévus dans le système. Attentes qui sont alors portées vers les instances supérieures.

Lorsqu'on observe les énoncés de *Mandat* émis par les agents sociaux, les attentes semblent différentes : si la variable « temps » est encore présente, les requêtes portent sur le rapport de la vie quotidienne centrée autour de l'enfant qui va à l'École. Ces requêtes rendent particulièrement sensible le fait que l'École devient le centre de l'activité sociale et familiale dans le temps et dans l'espace du point de vue du quotidien de l'agent. Ce sont encore une fois les instances supérieures qui sont sollicitées, car ce sont ces dernières qui ont l'autorité d'inclure ces attentes à l'intérieur de la structure du système par le biais de nouveaux règlements.

On remarque cette fois-ci une dynamique qui va de la société vers l'École (l'externe vers l'interne) pour ces énoncés.

Liste de *Mandats* émis par des groupes d'agents sociaux

- *B1 : Il faut réorganiser les rythmes scolaires en fonction de celui des enfants (alternance travail/vacances) (8 fois)*
- *B2 : Il faut une école publique dans chaque village français (5 fois)*
- *B3 : Il faut intégrer les élèves primoarrivants (4 fois)*

D'autre part, cette naturalisation de la dimension scolaire dans la vie quotidienne de l'enfant et des adultes associés se trouve en opposition avec les attentes individuelles qui sont valorisées dans la société. Le degré des contraintes scolaires devient difficile à accepter. Les *Mandats* officiels ci-dessous permettent de souligner les points d'articulation qui sont déterminés par tous ces « chemins de vie » individuels aboutissant de la même façon à l'École. Ces *Mandats* traduisent ici la forte contrainte que peuvent ressentir certains acteurs, car des gestes routiniers ou qui portent des valeurs identitaires ne peuvent être pris en compte à l'École où l'individu intègre une communauté déjà organisée.

D'ailleurs, les attentes ne portent pas toute la même dynamique comme dans les deux groupes précédents : les attentes créent à la fois une dynamique qui part de l'interne vers l'externe (de l'École qui doit s'adapter à la société) avec les énoncés C1 et C2 ; un deuxième mouvement qui part de l'externe vers l'interne avec l'énoncé C4, de la société vers l'École et enfin, une dynamique interne avec l'énoncé C3 qui part d'une demande formulée par des acteurs appartenant à divers secteurs sociaux pour obtenir des ressources d'allocation permettant d'améliorer les conditions de fonctionnement du système, dans la pratique quotidienne et du point de vue des objectifs à atteindre par le système.

Liste des Mandats émis par des professionnels scolaires, parents et professionnels autres que scolaires

- *C1 : Il faut que l'École s'adapte aux exigences identitaires et religieuses de tous les élèves (11 fois)*
- *C2 : Il faut introduire les écoles de langues régionales dans le service public (4 fois)*
- *C3 : Il faut augmenter la présence d'adultes à l'École et assurer la stabilité des équipes (4 fois)*
- *C4 : Il faut augmenter les structures spécialisées pour les enfants en très grande difficulté.*
- *C5 : Il faut rétribuer les lycéens des BAC pros durant leur stage (2 fois)*

Plusieurs énoncés parmi cette liste impliquent l'idée d'attentes qui doivent être « garanties »³¹⁰ à l'intérieur du système soulignant par là le fait que certains objectifs ne sont pas encore atteints. Ces requêtes qui partent de besoins individuels demandent aux acteurs scolaires ou aux agents sociaux de s'impliquer en se regroupant en organisation ou en association afin de donner du poids à leurs attentes. On remarque à ce niveau que le *Mandat* est créé à partir de peu de segments d'origine. Cette caractéristique renvoie à l'équilibre que détient le groupe de mandants face aux rapports d'autorité qui lui fait face : ces mandats sont *suffisamment* nombreux et organisés pour engager un seul *Mandat* qui détiendra *suffisamment* de force pour être entendu³¹¹.

³¹⁰ Comme pour le programme, la variable « action-qualifiante » reprenait des verbes d'action : « introduire ; supprimer ; conserver ; augmenter » et associait cette variable à une autre « tout » « rien ». De ce fait, les attentes contenues dans les *Mandats* étaient qualifiées.

³¹¹ Cette différence se trouve aussi parmi les énoncés émis par des agents sociaux non organisés avec ceux qui sont organisés, comme, par exemple les requêtes qui ont abouti à la création de l'école dans la commune de Lesneven

Liste des Mandats émis par des groupes acteurs scolaires et des groupes de professionnels de la justice

- D1 : Il faut augmenter les structures spécialisées pour les enfants en très grande difficultés (1 fois)
- D2 : Il faut créer des lieux d'accueil pour des jeunes qui ont des difficultés de comportement (1 fois)
- D3 : Il faut accorder du temps scolaire aux professeurs dans les tâches de soutien (3 fois)
- D4 : Il faut plus de directeurs d'école au primaire (1 fois)

Parmi ces *Mandats*, six énoncés sont devenus des « projets de programme », sujet sur lequel nous revenons plus loin.

Il reste une catégorie d'énoncés qui n'a pas encore été présentée ; il s'agit du *Mandat* « mixte » issu de segments à la fois officiels et officieux et qui portent sur le même thème. Nous nous proposons de terminer la présentation des énoncés par ces types de Mandats.

3.3.3.3. Les Mandats « mixtes »

Ce sont 13 énoncés qui composent cette section. Parmi ce groupe de *Mandats*, la moitié renvoie à un nombre de segments supérieur ou égal à 10 énoncés relevés dans les articles. Ce sont donc les *Mandats* mixtes qui sont les plus représentés dans le corpus de segments. Comme nous pouvons l'observer dans la liste ci-dessous., la plupart de ces *Mandats* reprennent les thèmes déjà énoncés dans les autres catégories, comme, par exemple, la gestion des élèves en difficulté ou la mise en place de programme éducatif pour lutter contre la violence ; mais aussi la gestion du temps et de l'espace entre École et société.

Fait remarquable, sur l'ensemble des énoncés normalisés plus de 80 % d'entre eux sont devenus des programmes scolaires : révision des règlements et des sanctions ; socle commun des connaissances ; introduction d'une langue vivante au primaire ; heures de soutien scolaire ; établissements spécialisés pour élèves en difficulté (UPI) ; interdiction du port du voile à l'École, révision de la carte scolaire en Région parisienne, etc. (cf. , p.87). Afin de bien déterminer ce regroupement d'attentes, nous les avons surlignés dans la liste qui les présente ci-dessous. Nous avons aussi distingué dans le tableau les énoncés qui proviennent en majorité de segments officiels ou officieux.

Liste des Mandats issus de segments en majorité officiels (Ministre, Académie, parents et famille et professionnels autres que scolaire)

A1 : Il faut augmenter les pratiques civiques (13 fois)

A2 : Il faut réorganiser la carte scolaire (7 fois)

A3 : Il faut maintenir la mixité scolaire et sociale dans les établissements avec l'application de la carte scolaire (4 fois)

Ces énoncés rappellent les principes de base pour un bon fonctionnement du système.

Mandats issus de segments en majorité officieux (MEN, groupes d'acteurs scolaires, professionnels, association de parents, etc.)

B1 : Il faut permettre à tous les élèves de réussir malgré l'hétérogénéité des élèves (22 fois)

B2 : Il faut préserver le principe de laïcité à l'École (16 fois)

B3 : Il faut que les diverses instances scolaires communiquent mieux entre elles (14 fois)

B4 : Il faut conserver les contenus du programme de langues et de littérature (cesser de modifier le contenu des programmes. (10 fois)

B5 : Il faut donner les moyens à l'École d'aider les élèves en difficulté (7 fois)

B6 : Il faut introduire et développer les NTIC dans l'École (5 fois)

B7 : Il faut introduire une langue vivante à l'école primaire

À nouveau, ces Mandats portent sur la réalité scolaire relevant du quotidien et reviennent aux principes institutionnels d'origine, ce que nous avons pu observer dans la section précédente.

Liste des Mandats mixtes ex aequo officiels et officieux

C1 : Il faut permettre à tous les élèves de maîtriser les savoirs fondamentaux

C2 : Il faut créer des lieux d'accueil pour des jeunes qui ont des problèmes de comportement

Enfin, les deux Mandats (C1 et C2 ci-dessus) reprennent les deux défis lancés à l'École successivement en 1970 puis en 1990.

Observés de plus près, les thèmes de ces énoncés créent un double mouvement : le premier rend compte d'un travail constant dans l'ajustement des pratiques des acteurs au cadre

règlementaire de l'École (mouvement de l'externe vers l'interne)³¹² alors que le second repose sur des attentes destinées à « l'École en général », autour du respect des principes et objectifs prescrits par l'institution (mouvement de l'interne vers l'externe)³¹³. Ces derniers sont d'ailleurs fréquemment des attentes qui dépassent les capacités réelles de l'École.

D'autre part, la particularité de ces énoncés est de posséder un niveau d'énonciation très général et parfois, même, allant jusqu'à l'abstraction :

– « *Il faut permettre à tous les élèves de réussir malgré l'hétérogénéité des élèves.* »

Énoncé créé à partir de 22 segments portant la même requête.

Or, le thème de ces énoncés possédant un degré élevé de généralité renvoie directement à la représentation du *programme général* de l'École qui a été présenté dans la première partie du chapitre. Autrement dit, une des particularités de ces énoncés est de reprendre les principaux éléments qui apportent une raison d'être à l'École :

- égalité devant la réussite,
- laïcité préservée,
- action participative des acteurs dans le système, etc.

Cette observation souligne une fonction éventuelle des *Mandats*. En plus de représenter un outil de régulation non négligeable entre les différentes instances sociales et scolaires qu'il représente (double mouvement interne-externe entre l'École et la société), nous pensons que ce type de *Mandat* mixte correspondrait aussi à un mode de communication particulier, ou à une phase de maturité des attentes qui permettraient d'entamer des négociations. En effet, les résultats précédents ont souligné que les orientations politiques de l'École étaient énoncées par des instances officielles (énoncés officiels exclusifs) alors que les attentes concernant les ajustements aux pratiques quotidiennes des acteurs semblaient être définies plus souvent par des instances officieuses (*Mandats* officieux exclusifs). Or, le niveau d'énonciation plus générale des *Mandats* mixtes semblerait permettre à différents représentants et interlocuteurs de communiquer autour du même objet. Le lieu d'échange étant relativement abstrait, il en deviendrait accessible, permettant ainsi aux négociations de se réaliser avant la mise en route d'un processus officiel.

Ainsi, comme on peut le lire, les attentes et les requêtes énoncées restent vagues, « réussite malgré hétérogénéité » ou « laïcité malgré prise en compte individuelle » ou encore « réussite et apprentissage culturel ». Ces énoncés « mixtes » rappellent les enjeux

³¹² Par exemple le mandat suivant : « *Il faut maintenir la mixité scolaire et sociale dans les établissements avec l'application de la carte scolaire.* »

³¹³ Par exemple « *Il faut donner les moyens à l'École d'aider les élèves en difficulté.* »

auxquels la société confronte régulièrement l'École : la réussite de tous ; le respect de la laïcité ; éducation citoyenne, etc. Or, si ces requêtes ne trouvent pas de dialogue ou de réponse dans l'appareil politique, ces *Mandats* sont susceptibles de renvoyer une image négative à l'École et de développer des stratégies d'acteurs auxquelles répondent parfois « des stratégies d'établissements ». Nous avons pu, lors du codage relever des segments qui rendent compte de ces stratégies d'acteurs. Elles seront détaillées rapidement à la fin de ce chapitre.

Les aspects particuliers des *Mandats* qui ont été observés dans cette section montrent que les attentes envers l'École créent une dynamique à la fois à l'externe et interne, rappelant combien le système scolaire institutionnalisé est une partie intégrante de la société. Ces manifestations publiques des requêtes ou des attentes à propos de l'École, de nature différente, permettent de considérer les *Mandats* comme des outils plus ou moins influents auprès des acteurs et qui entrent en compte dans les orientations du système scolaire, influence que nous allons tenter à présent d'analyser.

3.3.4. *Mandat* et représentativité

Observer de quelle manière le *Mandat* possède de l'influence c'est revenir aux programmes et déterminer si possible les mécanismes qui permettent à ces attentes de devenir des projets concrets au sein du système scolaire. Nous souhaiterions comprendre ici de quelle manière les attentes et les requêtes sont susceptibles de s'associer à des ressources d'influence et de pouvoir, sujet longuement développé par de nombreux sociologues et en particulier, ceux que nous avons choisis comme référents, c'est-à-dire Anthony Giddens et Margaret Archer. Nous reprendrons tout d'abord certains programmes et observerons les *Mandats* qui les annoncent pour nous intéresser ensuite à la manière dont autorité et pouvoir peuvent s'insérer dans le système qui porte le *Mandat*.

Lorsque certains des énoncés normalisés qui sont repris dans un projet de programme durant l'année 2000 sont observés³¹⁴, on note que l'expression de ceux-ci entraîne plusieurs modalités pour concrétiser la transformation de ces attentes en programme (projet) : dans certains cas, cette transformation demande des procédures qui impliquent de réaménager les structures du système³¹⁵(comme l'apprentissage des langues régionales par exemple, ou l'implantation des cours de NTICE) et certains autres vont simplement réaménager une

³¹⁴ Cf ; Occurrence des segments de Mandats par rapport à son énoncé Sur l'ensemble du corpus de segments de *Mandats*, 90% des segments sont émis une seule fois, ce qui signifie qu'un segment crée un *Mandat* la plupart du temps. Le rapport segments de *Mandat*-énoncé normalisé chute très rapidement comme on peut le voir dans le tableau placé en annexe..

³¹⁵ Dans ce processus, les programmes futurs doivent passer par un dispositif officiel en plus de la mise en place de formations certifiantes, l'attribution des locaux .les règlements à prendre en compte, etc.

partie d'un programme déjà en place avec le réaménagement des programmes de règlements (temps, espace, objectifs comme les règlements concernant la discipline). Certaines requêtes demandent des allocations de budgets d'autres en revanche impliquent des procédures qui s'inscrivent dans la dimension démocratique, politique et institutionnelle des États. L'analyse de contenu a permis de dégager plusieurs types de *Mandats*. Nous souhaiterions à présent y revenir et rechercher si ces derniers sont susceptibles d'avoir une influence dans le système.

Les *Mandats* émis par des instances officielles sont en très petit nombre dans les résultats. Ce petit nombre renvoie au fait que ce type de *Mandat* est investi d'une autorité qui lui permet d'être entendu immédiatement, contrairement aux *Mandats* officieux émis par des groupes ou des acteurs sociaux. Ces *Mandats* officiels portent sur des requêtes « choses à créer » dans l'École, qui détaillent de manière équivalente les fins et les moyens d'y arriver. En effet, seules les instances officielles politiques chargées de l'École peuvent intervenir pour annoncer officiellement une nouvelle orientation scolaire ; d'autres *Mandats* officiels portant sur « une chose à améliorer dans l'École » présentent généralement les objectifs à prévoir. Ces remarques rappellent aussi que la portée d'un *Mandat* émis officiellement engage non seulement le système scolaire de manière plus forte (car officielle et publique), mais il est susceptible, dans la durée, de charger aussi les acteurs politiques du moment, lorsqu'ils deviennent responsables du projet de programme à partir du processus démocratique (exécutif, législatif et de représentation, engagée dans l'appareil politique).

Les énoncés officiels apportent aux requêtes le poids nécessaire pour lui permettre d'aboutir. Pour cette raison, ce n'est pas le fait qu'il y ait plus d'occurrences de segments d'origine qui permet au *Mandat* de se transformer en futur programme grâce à un processus institutionnel, mais plutôt le soutien officiel accordé à la requête par la force de représentativité du mandant. Dans ces conditions, certains mandants portent une part d'autorité (ou de pouvoir) qui leur est conférée par les biais de la structure dans laquelle ils détiennent un certain rôle. À l'inverse, nous pouvons dire aussi que certains rôles possèdent une part d'autorité qui transporte des dimensions incluses dans la structure du système pour laquelle ils œuvrent. Ainsi, l'interaction entre les attentes exprimées officiellement et les acteurs ayant une position déterminante dans le système permet d'engager des procédures qui touchent directement la structure du système du point de vue de sa transformation³¹⁶.

Or, les éléments qui composent cette structure s'installent de manière inclusive dans le temps et par les processus institutionnalisés, ce qui rend la structure rigide. Cependant, ces

³¹⁶ Cf. Archer (1998 : 148) qui cite Bhaskar (The possibility of Naturalism 1989, p. 174) « What remains of “individualism”, he writes is a residual truth: that nothing happen in society save in or in virtue of something human beings do or have done”.

éléments sont toujours disponibles et peuvent être réactivés au besoin. Par exemple, les attentes qui ont concerné l'implantation de l'école publique dans la commune de Lesneven (Finistère) a abouti en 2000 grâce à la référence des plaignants à la Loi Gobelet datant de 1848, dont nous rappelons ici l'extrait :

(Titre : Bataille pour l'ouverture d'une école publique dans un bourg breton . Le maire juge l'investissement trop élevé Le Monde 2000, [1] Jeudi 15 juin 2000, p. 11)

*LA COMMUNE du Folgoët (Finistère), qui ne compte qu'une seule et unique école, privée, aura-t-elle son école publique à la rentrée 2001 ? Les négociations s'accélérent entre la municipalité, l'inspection académique et la sous-préfecture de Brest [...]. Mais voilà qu'au Folgoët une association de parents d'élèves, regroupant une vingtaine de familles, **demande la création d'une école publique. Dossier argumenté, site Internet, sollicitation des autorités administratives, l'association pour une école publique au Folgoët défend « la liberté de choix et la laïcité »** [...] Mais c'est oublier la loi Gobelet de 1886, **qui impose** à toute commune de France d'avoir une école primaire publique. Loi Gobelet : chaque commune française doit construire une école publique primaire.*

*Le 10 février, le **tribunal administratif de Rennes annule la délibération du conseil municipal**, et la sous-préfecture enjoint la mairie de rouvrir le dossier afin de combler cette « **lacune républicaine** »*

Cet exemple est très parlant et souligne que si certains éléments sont introduits dans la structure par le biais de certains *Mandats*, d'autres éléments déjà en place dans la structure en tant que programme peuvent être réactivés dans le temps à partir d'un *Mandat* de requête. . Ces caractéristiques nous portent à distinguer deux types de *Mandat* que nous appelons « Mandat officiel de modification » ou « Mandat officiels de conservation », ils portent en eux des éléments qui leur permettent d'agir dans le système scolaire par le biais de certains acteurs ayant un rôle d'autorité dans le système.

Ces deux types de *Mandats* agissent de manière différente dans le système scolaire : dans le cas où le *Mandat* se transforme en futur programme, le *Mandat de modification* va engager des processus institutionnels et une transformation du système par le biais de l'autorité conférée à certains acteurs dans le système ; le *Mandat de conservation* reconsidère des conditions déjà en place qu'il réactive ou améliore. Ces deux types de *Mandats* portent des valeurs qui seront reconnues dans ces *Mandats* officiels, puis, transposées dans un futur programme. Ils sont aussi susceptibles d'introduire de nouvelles valeurs qui seront introduites par la suite, de la même manière dans le système, par le biais des programmes.

Du point de vue des attentes sociales et officieuses, l'analyse de contenu a montré que celles-ci portaient surtout sur le quotidien que représente la vie scolaire. Dans un premier temps, ces *Mandats* doivent impérativement s'organiser pour arriver à recevoir

suffisamment de représentativité dans l'opinion afin d'être vus et entendus. La première étape est donc d'entamer un processus d'officialisation en recherchant des appuis officiels parmi les acteurs du système en cause. Cette phase correspond à celle où les mandants sont susceptibles d'introduire leur cause dans une institution, portée par un groupe organisé officiellement où le Mandat trouve alors une ressource d'autorité. Cet ensemble de procédés renvoie au fait que ce type d'attentes officieuses ne peut aboutir seul et doit s'appuyer sur un ensemble d'actions organisées permettant d'enclencher un processus transformant ce *Mandat* officieux en processus officiel. Autrement dit, les acteurs vont rechercher le recours nécessaire pour renforcer la demande auprès d'une instance en place aboutissant ainsi à officialiser leur requête. Ce changement de statut revient à un processus de transfert de l'autorité possédée par le mandant, autorité, comme nous l'avons détaillée plus haut, qui lui est apportée par sa position dans le système. Les *Mandats* mixtes que nous avons pu observer plus haut correspondent à cette phase où les requêtes et attentes officieuses sont reprises par les autorités officielles en place dans le système. Les *Mandats* ne sont pas toujours tout à fait les mêmes de part et d'autre, mais, comme nous avons pu le vérifier, ils portent sur le même sujet.

À la vue de ce raisonnement, on peut alors se poser la question de savoir si un *Mandat* officiel porté simplement par un ministre possède de l'influence? Dans les résultats de l'analyse, on trouve 25 segments de *Mandats* officieux qui portent un indice qui les placent du côté des Mandats officiels (ils sont « mandatés ») c'est-à-dire, qu'ils ont une portée officielle et institutionnelle. Ce résultat est totalement contradictoire avec la manière dont nous avons pu classer les *Mandats*³¹⁷, nous avons donc cherché à en savoir un peu plus. Il se trouve que l'observation de ces segments montre que ces *Mandat* sont représentatifs parce qu'ils sont émis par des instances d'autorité (Ministre), mais cette fois, ces segments contiennent un jugement ou une opinion personnelle sur le fonctionnement de l'École (requête ou attente particulière).

³¹⁷ À peu de cas près, les segments provenant de groupes organisés sont plus nombreux que ceux provenant de groupes mandatés. Or, les résultats du codage de la nature du *Mandat* présentaient beaucoup plus de cas de segments officieux que de segments officiels ce qui signifie que certains segments officieux sont émis par des instances « mandaté ».

Le Tableau XSM11 qui croise la variable type avec celle qui détermine le mode d'organisation de l'émetteur permet de comprendre :

Outre la confirmation du respect des règles de codage puisque les Mandats officiels proviennent d'une instance qui est toujours « mandaté » par l'institution (17 %), l'analyse relève aussi 25 cas d'É.mo qui sont « mandaté ». Ces derniers correspondent à des cas où le ministre émet des opinions personnelles à propos de l'École, comme le présente l'exemple ci-dessous

(Titre : L'éducation nationale se penche sur le sort de ses exclus, Le Monde , 22 janvier 2000, p. 8)

[...] *Quant aux axes de réforme avancés par Mme Royal, ils ne recouvrent que partiellement les demandes de cette équipe. Cette dernière aimerait que le ministère arrête de lui envoyer des enseignants débutants mal armés face aux « publics difficiles ».*

Cette observation permet de valider le fait que les *Mandats* officiels ont, dès le départ, un certain poids, même s'ils ne sont pas portés par des groupes qui les représentent. D'autre part on peut dire aussi que le processus d'officialisation d'un *Mandat* repose sur la mise en scène de ce dernier par des instances politiques officielles qui ont alors le pouvoir d'inclure des attentes individuelles ou « officieuses » dans leur propre discours, les rendant de ce fait officielles. Cette inclusion officielle permet alors aux attentes ou aux requêtes de posséder de nouvelles perspectives.

D'autre part, ce processus de légitimation des demandes et des requêtes peut passer « d'un camp à l'autre », d'« un ministre à l'autre » comme l'exemple ci-dessous peut le montrer (souhaits du nouveau ministre de reprendre les préoccupations des acteurs scolaires du moment : violence des jeunes, manque de personnel, accueil des enfants en maternelle, etc.). Un *Mandat* est donc un objet neutre qui ne va prendre une certaine valeur ou une certaine tendance, ou encore, une certaine influence qu'à partir du moment où il est porté par des groupes sociaux ou des instances officielles. Autrement dit le *Mandat* prend la tendance du groupe qui le porte (de ses mandants).

(Titre : L'éducation nationale se penche sur le sort de ses exclus, Le Monde , 22 janvier 2000, p. 8)

[...] *Comme Claude Allègre, Jack Lang avait déjà voulu, face à la violence scolaire, « rétablir la sécurité et la sérénité » dans les collèges et les lycées sensibles en prônant la « stabilité » des équipes éducatives¹ et en « renforçant la présence des adultes² » [...] ». Comme Ségolène Royal, le maire de Blois souhaitait en 1992 « généraliser l'accueil des enfants de deux ans en maternelle », créer des internats pour remotiver les élèves en grande difficulté scolaire, et « donner une nouvelle impulsion » à l'aménagement du temps scolaire. »*

Si l'appui d'une instance officielle permet d'engager un processus officiel, il est aussi important de souligner que le pouvoir possédé par l'acteur qui traite le dossier lui confère la liberté d'y répondre aussi de façon partielle :

(Titre : L'éducation nationale se penche sur le sort de ses exclus, Le Monde , 22 janvier 2000, p. 8)

[...] *Quant aux axes de réforme avancés par Mme Royal, ils ne recouvrent que partiellement les demandes de cette équipe. Cette dernière aimerait que le ministère arrête de lui envoyer des enseignants débutants mal armés face aux « publics ».*

Ce degré de liberté que confère le pouvoir à certains acteurs dans le système ne correspond nullement à la dimension d'autorité portée par le rôle et accordée dans la structure. Cette

dimension est une liberté individuelle (vécue comme une compétence par l'entourage) que les acteurs ont tout le loisir d'user comme bon leur semble. Cette fois-ci, l'acteur n'est plus en lien avec la structure, il utilise celle-ci pour agir de manière individuelle avec son propre pouvoir décisionnel.

Mais à d'autres occasions, les propos d'un ministre ou d'une personnalité peuvent aussi influencer, à des degrés divers, les acteurs du système. En effet, le *Mandat* officiel peut aussi rappeler certaines valeurs ou principes qui, si elles sont reçues, permettent de recentrer les activités. Cette influence prend ses racines dans les systèmes de valeurs des individus qui sont susceptibles de trouver un écho dans les propos du Ministre. Or, ces paroles publiques concernant un problème grave (comme les faits de violence) ont tendance à rappeler lors des polémiques ou des faits qui touchent particulièrement l'École, les grands principes qui justifient sa présence dans la société. Dans ce cas, les propos contenus dans le *Mandat* détiennent une légitimité qui est offerte par le système et le mandant représente ce dernier. Par exemple, à propos de la violence, les propos du Ministre Jean-Pierre Chevènement cherchant à renvoyer à l'École des solutions (discipline, éducation civique) qui s'appuient sur la responsabilité des acteurs scolaire en ce qui concerne les comportements, ces derniers ayant des répercussions jusque dans les contenus enseignés.

(Titre : Les incidents graves se sont multipliés dans les établissements ces derniers jour, Le Monde2000, Lundi 24 janvier 2000, p. 7 [3])

« [...] *Le ministre de l'intérieur s'est prononcé, vendredi 21 janvier, pour des « sanctions extrêmement sévères » à l'égard de comportements « totalement inadmissibles » comme ceux de Mantes-la-Jolie. « La police nationale peut intervenir aux abords des établissements, mais il est important aussi de faire respecter la discipline et le règlement à l'intérieur » », a déclaré Jean-Pierre Chevènement. « C'est un travail de longue haleine. C'est aussi le rôle de l'éducation civique », a-t-il ajouté [...] ».*

Autrement dit, les propositions des instances officielles recentrent les acteurs sur l'École et sur les objectifs à atteindre pour permettre au programme général de mieux fonctionner. Cet aspect renvoie l'École à sa fonction de contrôle social. D'autre part, ce type de *Mandat* officiel souligne que l'influence provient aussi des valeurs imbriquées dans la structure du système que l'instance officielle représente. Il ne s'agit donc pas d'une opinion, mais d'une représentation des valeurs de l'institution qui sont liées à l'instance officielle par sa charge.

Nous pouvons ainsi confirmer que le processus qui permet à la requête d'aboutir à un projet de programme à partir d'un *Mandat* dénote un des aspects du rapport institutionnel de l'École au sein d'un appareil politique d'un État démocratique.

Nous avons pu trouver dans cette analyse des mécanismes d'influence des *Mandats* quelques indices qui permettent de vérifier les dimensions d'autorité que détient le *Mandat*. Ce dernier dans le cas où il est émis par des instances doit passer d'abord par un processus qui permet de représenter de manière assez forte les requêtes formulées afin qu'elles puissent être entendues. Dans un deuxième temps, ce *Mandat* doit être porté par une institution officielle qui va transformer alors le statut du *Mandat* d'officieux en *Mandat* officiel. L'acteur (ou les acteurs) qui prendra en charge l'officialité du *Mandat* reçoit quant à lui certains éléments représentatifs du système institutionnel au niveau symbolique qui lui permettent d'obtenir l'autorité nécessaire pour officialiser ce *Mandat*. Parfois, le *Mandat* est immédiatement porté par un acteur ayant une charge officielle. Plusieurs situations peuvent advenir dans ce cas : soit le *Mandat* passe immédiatement dans un processus d'institutionnalisation (processus qui va du *Mandat* vers le programme) ; soit le *Mandat* est rejeté, soit le *Mandat* est accepté en partie. Enfin, si le *Mandat* porte un certain degré de légitimation c'est parce qu'il reçoit, de la part des mandants une part de son autorité. En effet, certains acteurs peuvent réactiver certaines valeurs et principes à partir des *Mandats* qu'ils énoncent de manière officielle.

Les attentes et les requêtes qui sont énoncées dans les *Mandats* soulignent aussi les limites (accès pour tous les élèves à la réussite) ou les contradictions (mixité sociale et carte scolaire) provoquées par les différentes fonctions qui sont attribuées à l'École par la société et, notamment, la fonction de répartition. Celle-ci est à l'origine des nombreuses stratégies parentales dont certains des effets vont être explorés ci-dessous.

Nous avons en effet pu observer que certains énoncés normalisés de *Mandat* ont une portée générale. Nous avons analysé ceux-ci comme des *Mandats* « mixtes » possédant la capacité d'instaurer un dialogue autour d'attentes particulièrement chargées d'enjeux permettant aux instances d'origines diverses d'éviter ainsi de renforcer les stratégies d'acteurs. En général, trop d'attentes non comblées renvoient les acteurs à déterminer des stratégies qui s'appuient sur des structures déjà en place dans la société, ces dernières entrant en opposition de manière implicite avec les objectifs explicites du système. Il se trouve que nous avons relevé dans le corpus d'article toutes les stratégies d'acteur, sans les coder dans l'analyse de contenu. Ce sont ainsi 43 segments qui ont été déterminés comme représentant des stratégies d'acteurs. Nous ne pourrions toutes les analyser dans ce travail, néanmoins, nous souhaiterions en analyser une en particulier.

À l'origine, l'énoncé de mandat suivant : *Il faut conserver les contenus du programme de langues et de littérature (cesser de modifier le contenu des programmes)*.

Ce *Mandat* a pour origine un segment dans l'article titré (Titre : Les incidents graves se sont multipliés dans les établissements ces derniers jour, Le Monde2000, Lundi 24 janvier 2000, p. 7 [3]), et dont nous proposons le passage ci-dessous :

« DANS une déclaration sur l'évolution de l'enseignement du français au collège et au lycée (Le Monde du 14 mars), l'Académie française s'insurge contre un « recul des études littéraires » et « s'alarme de l'amenuisement, depuis plus de deux décennies, des filières littéraires, au point de parvenir à éliminer presque complètement de notre enseignement la connaissance et le goût de la littérature. » [...]

Cette évolution de l'enseignement de la littérature est, selon les académiciens, contraire à l'égalité des chances. « L'égalitarisme idéologique renforce ainsi les inégalités, juge l'Académie française, puisque l'école ne compense plus les infériorités éventuelles dues à un milieu social peu imprégné de culture tandis que certains élèves empruntent des itinéraires privilégiés et sélectifs dont seules les familles aisées connaissent les accès et peuvent assurer les coûts.⁵ » « C'est désespérer de l'école de la déclarer dans son principe incapable d'initier les enfants et adolescents d'origines diverses au plaisir de comprendre nos chefs-d'œuvre littéraires » Les Immortels dénotent dans cette évolution une « étrange conception de la citoyenneté ».

Cette conception originale d'une citoyenneté se construisant au profit des couches les plus aisées est explicitement énoncée dans l'extrait suivant, pointant les stratégies d'acteurs suivantes trouvées dans les articles du corpus :

(Titre : L'enseignement privé est confronté aux demandes nouvelles des familles Le Monde2000, Mercredi, 23 février 2000, p. 11/1013 mots)

Stratégie 1 « Globalement, à contre-courant des autres catégories sociales, les enfants de cadres supérieurs retournent vers le public, en particulier dans les régions où le privé est bien implanté (Ouest, Nord). « Ils se placent dans la recherche constante d'une stratégie de la distinction [...]

Stratégie 2 « Car, dans le même temps, les enfants d'ouvriers et d'employés sont de plus en plus nombreux dans les établissements privés. Ces familles y recherchent une plus grande disponibilité des enseignants, » marquant un désir de s'en remettre à l'école pour pallier leurs insuffisances dans le suivi scolaire »

Les principes d'égalité du système scolaire étant en contradiction avec sa fonction de sélection et la réalité de l'intégration sociale devenant particulièrement sensible, les agents sociaux recherchent pour leurs enfants des moyens d'utiliser le système de manière à leur garantir un maximum de chance de réussite. Dans ces conditions, le système scolaire est détourné par les agents qui utilisent sa structure. Dans notre cas, ces stratégies sont repérées par des acteurs qui appartiennent généralement aux mêmes champs d'activités sociales, ici le groupe des cadres ou des milieux modestes, et qui sont reproduites. Elles créent ainsi une véritable dynamique de reproduction qui s'oppose aux objectifs de l'École et aux objectifs institutionnels d'équité devant la réussite des élèves. Ces types de stratégies d'acteurs reposent sur les habitudes culturelles reconnues par le groupe (élever son enfant

en primaire dans une école privée ; poursuivre au collège dans le public en vue d'une entrée dans une grande école). Ces stratégies dénotent une certaine connaissance des exigences et des modes de fonctionnement du système. D'autres stratégies sont portées par d'autres circuits, comme les circuits économiques qui deviennent une ressource pour certains groupes dominants, comme dans le segment suivant :

(Titre : « Ces parents qui déménagent pour trouver une " meilleure " école », Le Monde, le 22 avril 2000, p. 10 / 999 mots)

[...] Le choix du lieu de résidence est de plus en plus influencé par la scolarité des enfants, dans les grandes villes. La sectorisation des élèves peut jouer un rôle important dans le marché immobilier de certains quartiers, promoteurs et agents mettant en avant la proximité avec un établissement réputé. »

Le système économique reste à l'affût, particulièrement dans des domaines où il est probable que la dépense sera acceptée assez facilement. Ainsi, le secteur d'entreprise proposant des cours à domicile, reste aussi une stratégie pour les parents qui cherchent à soutenir leurs enfants. Devant la grande disparité que provoquent ces stratégies auprès des élèves les moins nantis, le système scolaire apporte quelques cours de soutien au lycée et développe des programmes fiscaux cherchant à pallier à ces contradictions qui renforcent les inégalités devant la réussite scolaire. :

(Titre : « Les cours particuliers à domicile », Le Monde, [1] Vendredi, 7 avril 2000, p. 26/728 mots)

*« Pour répondre à l'inquiétude des parents, de nombreuses entreprises proposent leurs services. LA DEMANDE de cours particuliers est en constante augmentation, au point que les professionnels estiment le marché à plusieurs millions d'heures. Dans le secteur prestataire agréé par l'État, le nombre d'heures de cours est passé de 881 000 en 1997 à 1 058 000 en 1998. Dans le secteur mandataire non agréé, la plus grosse entreprise, Acadomia, affiche 600 000 heures par an consommées par 30 000 élèves. **Des chiffres qui ont incité le ministère de l'Éducation nationale à envisager une aide individualisée pour les jeunes en difficulté au lycée.***

En attendant, lorsque les bulletins scolaires accusent une baisse inquiétante en fin de trimestre, les parents continuent de faire donner des leçons particulières à leurs enfants pour éviter un redoublement ou assurer la réussite au baccalauréat

La réduction d'impôt accordée pour les emplois à domicile est étendue au soutien scolaire à condition d'être l'employeur du professeur, ou de recourir à un organisme prestataire de services, agréé par la préfecture. Cette réduction fiscale, égale à 50 % des sommes engagées dans la limite de 45 000 F (6 860 euros), soit 22 500 F (3 430 euros) par an, constitue un argument de vente ».

Pour l'École, l'énergie déployée pour résister, pallier ou interdire ces pratiques reste très importante et souligne aussi la réalité de ces courants contraires et conservateurs qui s'opposent à la mise en place d'une École de l'apprentissage véritable. Nous ne pourrions analyser ces stratégies et leurs effets dans ce travail, néanmoins, nous souhaitons souligner

l'extrême complexité du système et la grande difficulté pour l'École de conserver coûte que coûte ses objectifs. En effet, ces stratégies tellement invisibles au départ, vont être organisées de manière sourde par les acteurs et vont s'immiscer dans tous les recoins possibles. Parfois, c'est l'école elle-même qui développe des stratégies connues seulement de certains groupes d'acteurs bien informés :

(Titre : « L'hégémonie de l'anglais et de l'espagnol se renforce dans les cours de langues», Le Monde, [1] Lundi, 28 février 2000, p. 8/ 941 mots)

« SUR LE PAPIER, la France est un modèle : 15 langues étrangères sont proposées dans l'enseignement secondaire, 44 peuvent être présentées au baccalauréat et, contrairement à ce qui se passe dans beaucoup de pays européens, 75 % des élèves apprennent deux langues jusqu'à la fin de leur scolarité, tandis que 10 % se frottent à l'apprentissage de trois d'entre elles. Et pourtant, tous les spécialistes, réunis à Paris du 23 au 27 février à l'occasion du Salon Expolangues, s'inquiètent de l'homogénéisation de l'offre de formation en langues dans le système éducatif français. Seule résiste encore la « stratégie de l'excellence », qui amène des parents à choisir une langue pour échapper à la sectorisation ou assurer à leur enfant l'inscription dans une classe de bons élèves ».

Autrement dit, à l'intérieur même du système, certains proviseurs ont cherché à placer des stratégies permettant de regrouper les meilleurs élèves, stratégies à l'interne très vite engagées dans les pratiques de certains groupes. Comme le souligne Jean-Yves Rochex (2008 : 147-148) « Différents travaux ont d'ailleurs montré que la ségrégation scolaire n'est pas seulement l'effet de la ségrégation urbaine, mais que les établissements et leurs responsables soucieux d'attirer et de retenir les bons élèves retraduisent les contraintes issues de l'environnement local ce qui a le plus souvent pour effet de renforcer la polarisation scolaire, mais aussi entre classes au sein d'un même établissement (Payet, 1995 ; Van Zanten, 2001).

Si les attentes ou les requêtes qui engagent des difficultés dans le système scolaire ne sont pas prises en compte, les acteurs développent, aidés parfois par le système lui-même, des stratégies d'acteurs qui oeuvrent de manière sourde contre les objectifs et contre les principes fondateurs du système scolaire. Les politiques scolaires ont ainsi tout intérêt à prendre en considération certaines demandes avant qu'elles soient détournées par les pratiques d'acteurs ou par des circuits étrangers au système scolaire ou, encore, par le système lui-même.

Pour conclure cette section sur les Mandats, nous avons ici cherché à consigner la plus grande partie des informations concernant les différents types de *Mandat* et leur possible transformation en programme dans la Figure de la page suivante. Celle-ci représente des attentes qui peuvent avoir plusieurs origines, ce qui est représenté dans le schéma ci-dessous par les signes « École » et « Société ». De plus, les attentes émises sont

susceptibles de porter sur des aspects différents, ou, du moins, celles-ci entraînent, si elles sont appliquées, des conséquences différentes pour l'École. En effet, certaines attentes engageant, si elles sont entendues par la majorité sociale, les responsables de l'École à introduire, dans le système, de nouveaux éléments. Ce fut le cas, par exemple pour les programmes d'intégration des écoles de langues régionales qui représentent un programme de « choses à créer dans l'École ». Par contre, d'autres contenus de *Mandats* indiquent des modifications à faire sur des programmes qui existent déjà dans le système, par exemple le programme pour lutter contre la violence scolaire représentant un programme de « choses à améliorer dans l'École ».

Les *Mandats* (ainsi que la représentation partielle de celui-ci dans le segment) déterminent des attentes qui possèdent des orientations différentes. Ces dernières ont des conséquences qui engagent le système scolaire (ou une partie de celui-ci) de différentes façons, ce qui correspond aux termes « attentes ou requêtes³¹⁸». Enfin, les orientations qui prennent en compte ces attentes peuvent porter sur les fins ou sur les moyens. La Figure page suivante rend compte de ces différentes natures et fonctions du *Mandat qui* parfois aboutissent en projet d'institutionnalisation des attentes à partir des procédures qui créent les programmes dans le système scolaire:

Toutes ces observations nous ont permis de réaliser une Figure des différents types de *Mandat* (cf. Figure 24) :

³¹⁸ La proportion de segments axés autour d'une « chose scolaire à améliorer » (69,94 %) est beaucoup plus importante que les segments de requête (28,83 %) c'est-à-dire d'attentes axées autour « d'une chose scolaire à créer ». Ce résultat sans surprise souligne tout de même le fait que l'ensemble des *Mandats* cherchent à améliorer le fonctionnement de l'École.

Figure 24 : Organisation des types d'attentes en fonction de la nature des Mandats

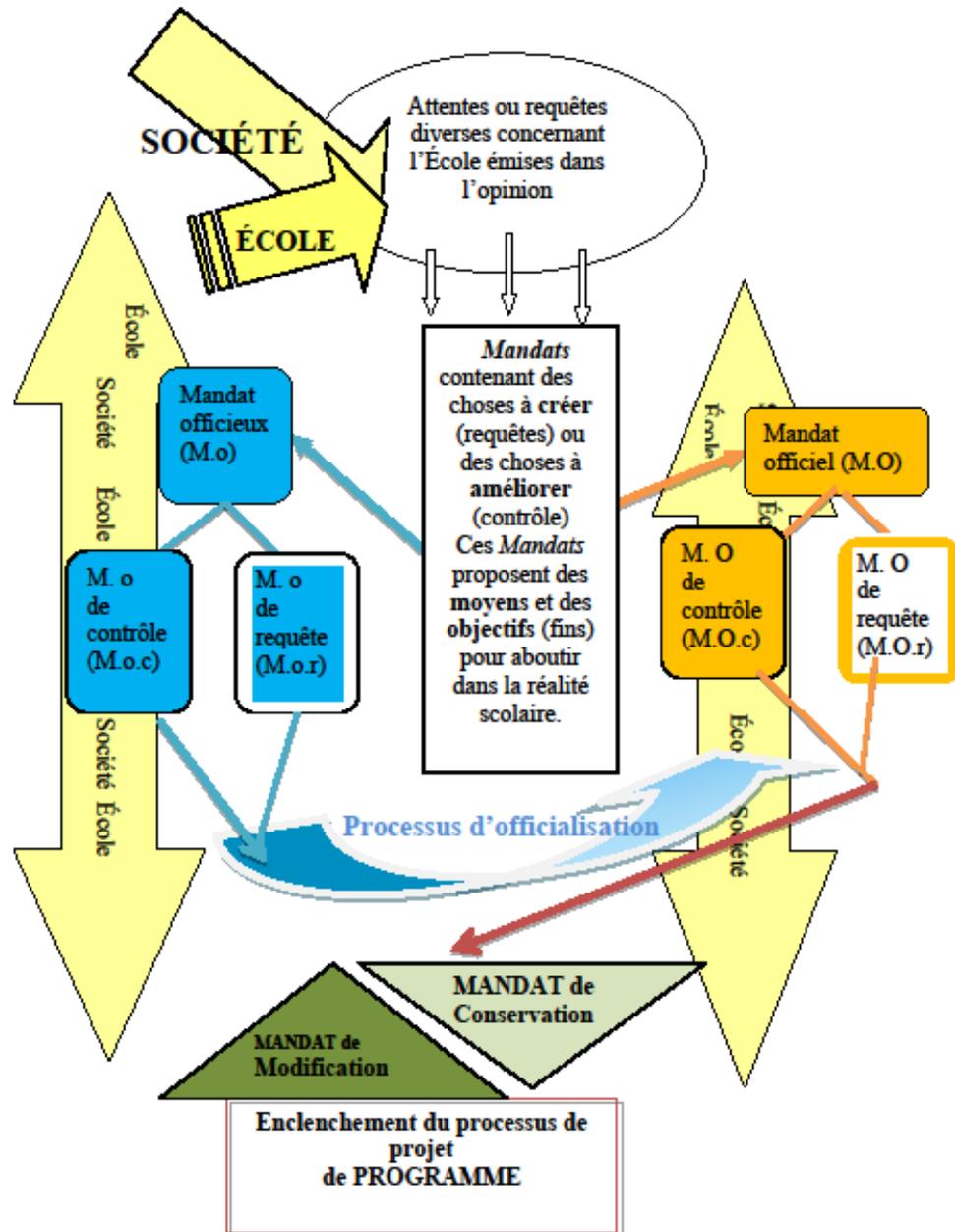


Figure :Processus d'établissement des programmes en fonction des attentes et des requêtes

3.3.5. Conclusion du chapitre

L'analyse de contenu reflète bien la structure du système scolaire et ses trois grandes composantes qui sont l'Organisation administrative, l'Enseignement et l'Éducation. L'ensemble de l'analyse montre que plusieurs programmes ont été introduits sur l'année 2000 et permet d'envisager une certaine modification des structures du système comme une transformation des contenus de matières et des programmes d'orientations. Le programme scolaire est donc perpétuellement soumis aux influences internes du système scolaire déjà organisé comme aux influences externes d'une société qui se modifie profondément depuis plus d'un demi-siècle.

La présence des instances dirigeantes dans de nombreux segments de programme souligne l'aspect hiérarchique du système scolaire et les segments qui présentent les projets de programme en cours soulignent le fait que ce dernier est soumis à un processus institutionnalisé avant d'entrer dans le système scolaire pour y être appliqué. Certaines instances ont la charge de déclencher un processus qui est inscrit dans la Constitution et dans le Code de l'Éducation permettant d'instaurer le programme. D'autre part, durant l'année 2000, des programmes ont été créés pour observer si le système scolaire restait en cohérence ce qui souligne l'importance et la complexité de ce système scolaire³¹⁹.

L'analyse de contenu des segments relevés directement dans les articles ou des énoncés de programme propose des résultats qui suivent l'actualité médiatique. Au-delà du simple fait d'information, il est possible de distinguer, dès les années 2000, les orientations qui sont prévues pour l'École et dont les conséquences peuvent se vérifier aujourd'hui.

Les programmes ne sont pas exclusifs. En effet, l'analyse a montré une interdépendance de la plupart des programmes avec les différents secteurs (Organisation administrative, Éducation, Enseignement). Ainsi, les programmes de matières contiennent des règlements d'évaluations qui vont être appliqués par le secteur de l'organisation administrative. Le programme possède donc la capacité d'avoir une application très étendue.

On constate aussi, dans le corpus, l'introduction de certains programmes qui ont une application transversale, comme, par exemple, le NTICE ou encore le programme des TPE pour les élèves de première du Lycée général. Il semblerait que les programmes scolaires contiennent des modalités d'application qui deviennent plus complexes et que les tâches administratives imparties aux enseignants deviennent plus importantes.

³¹⁹ Par exemple le Haut Conseil de l'Évaluation Scolaire créé le 16 novembre 2000.
<http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=23&id=20>

Le programme scolaire participe à rendre l'institution scolaire concrète. En effet, on se rend compte dans l'analyse que les acteurs tiennent compte, pour la majorité d'entre eux, de toutes ces dimensions scolaires éducatives, instructives et administratives des programmes, dans leurs pratiques quotidiennes.

L'analyse des caractéristiques des programmes permettent de mieux comprendre la grande utilité qu'ils possèdent dans le système scolaire dans lequel il crée des réseaux organisés par niveau d'étude et par filières. Cette caractéristique soulève aussi des difficultés lorsqu'il s'agit d'introduire un nouveau programme dans le système.

Les difficultés ressenties par les acteurs dans leurs pratiques lors de l'introduction d'un nouveau programme soulignent l'écart qui existe entre le programme prévu et le programme appliqué. Cet écart serait provoqué par la mise en relation de ce programme dans le contexte du temps et de l'espace scolaire. Dans ces conditions, on peut dire que le programme contient des dispositions qui doivent être appliquées par les acteurs et que parfois, celles-ci sont susceptibles de se placer en incohérence avec le contexte créant de ce fait un dysfonctionnement dans le système et une gêne chez les acteurs.

Si la majorité des segments de programme présentent des informations spécifiques, certains segments contiennent des informations « en général » qui apporte des informations sur les programmes, mais à un degré d'abstraction élevé. Ces informations permettent de répondre aux questions que se posent les individus et qui sont traduites par le journaliste ou par l'instance officielle:

- Pourquoi va-t-on à l'École
- À quoi sert-elle?
- Comment le système scolaire permet-il d'intégrer les élèves dans la société?

Le programme scolaire représente ainsi un objet pragmatique dans le discours public, qui permet d'indiquer aux individus concernés la manière dont l'École répond, dans la réalité, à leurs attentes.

L'observation que nous avons pu faire grâce à l'analyse des contenus montre des points de rupture entre le programme conçu et le programme appliqué. Cette difficulté se trouve dans le point de contact des éléments prévus dans le programme et appliqués dans les pratiques des acteurs. Ces pratiques étant contraintes à être exploitées dans un cadre précis, la réalité scolaire renvoie à de nombreuses insatisfactions que nous avons cherché à pointer en relevant les segments de *Mandat*.

L'analyse de plusieurs *Mandats* souligne plusieurs domaines pour lesquels les acteurs scolaires et les agents sociaux cherchent à combler des attentes : temps scolaire : temps alloué aux tâches d'enseignement ; révision des rythmes scolaires en général ; soutien des

enfants en difficulté, mises à niveau de publics hétérogènes, moyens en personnel, etc. Mais certains *Mandats* rappellent aussi les principes institutionnels de l'École (égalité devant la réussite, sectorisation, etc.).

Plusieurs types de *Mandats* ont pu être déterminés dans l'analyse. Les *Mandats* ayant pour particularité de déterminer parfois des projets de futurs programmes. Mais cette possibilité n'est offerte que suivant certaines conditions qui apportent aux *Mandats* une force de représentativité qui est apportée par le degré de représentativité du mandant. Un Mandat porte ainsi une certaine influence.

D'autre part, les attentes ou les requêtes contenues dans les différents *Mandats* engagent une dynamique particulière dans le système. Certains *Mandats* vont chercher à introduire des modifications dans le système scolaire alors que d'autres seront plutôt des réaménagements d'un programme déjà en place dans le système. Le *Mandat* est ainsi susceptible de réactiver un programme déjà en place. Nous avons ainsi pu déterminer deux grands types de Mandats, les *Mandats de modification* et les *Mandats de conservation*.

Les *Mandats* qui ont été analysés montrent divers types de requêtes ou d'attentes et à différents niveaux, mais, en général, nous avons pu observer que les *Mandats* émis par des instances officielles portaient sur la structure du système et que ceux émis par des acteurs ou des agents sociaux présentaient des requêtes et des attentes concernant la vie quotidienne, marquant ainsi le rapport des acteurs avec la vie institutionnelle. Enfin, nous avons aussi pu vérifier que les *Mandats* sont des outils permettant aux différentes instances de communiquer à propos de l'École. Cet échange permet aussi d'éviter de développer des stratégies d'acteurs qui cherchent à utiliser le système dans leur propre intérêt créant un courant d'opposition qui gêne les objectifs du système.

L'ensemble de ces observations concernant les programmes et les *Mandats* porte effectivement à penser que le système scolaire est parcouru par des courants qui tendent à le transformer ou à le réajuster et parfois à le conserver. Ces courants opposés ne peuvent être activés, engendrés, insufflés ou dynamisés seuls. C'est les acteurs, qui, dans leurs pratiques et activités quotidiennes permettent d'introduire, de généraliser, de répéter et de superviser ces pratiques.

Le chapitre qui suit se propose de les observer, pratiques des acteurs programmées par le système scolaire, prévues par la loi, installées par la culture et les traditions, mais aussi, pratiques intériorisées et profondément élaborées, pratiques contrôlées et maîtrisées, qui enrichissent les activités quotidiennes des acteurs et leurs interactions.

*« Reste qu'au terme de ces années
enfantines à Plouha, il y avait bien trois
mondes séparés. Fallait-il vivre inégaux
et dissemblables, comme l'église le
donnait à penser ? Ou bien égaux et
semblables, égaux parce que semblables,*

*comme l'enseignait l'école ? Ou encore
égaux et dissemblables, égaux pour faire
valoir nos dissemblances, comme le
professait la maison ? »*

Mona Ozouf. (2009 : 149). *Composition Française, retour sur une enfance bretonne*,
Paris : Gallimard

CHAPITRE IV

LA VIE SCOLAIRE

On appelle communément « vie scolaire »³²⁰ le flot d'activités qui se déroulent quotidiennement au sein des écoles. Variant entre « petites nouveautés et grande routine », selon le titre d'un article du *Monde*³²¹, ces actions, interactions et pratiques laissent des traces multiples. L'expression « vie scolaire » résume en deux mots un grand nombre d'éléments très divers. Une des premières représentations qui vient à l'esprit montre un ensemble d'acteurs, d'âges et de statut différents, qui agissent de manière cohérente et parfois même coordonnée à l'intérieur d'un contexte déterminé.

Ce contexte est d'abord un espace matériel constitué de lieux, de locaux organisés de manière spécifique : portail d'entrée, cour, longs couloirs, salles de classe, pratiquement toutes meublées et aménagées selon le même modèle. Ce cadre forme un environnement relativement stable dans l'espace et dans le temps.

Ce cadre n'est pas que matériel : il est aussi constitué par un ensemble de programmes dont il a été question dans le chapitre précédent et qui définissent de manière abstraite et conceptuelle les lignes directrices de l'activité qui se déroule dans ce lieu. Ensemble de définitions, de concepts, de normes et de règlements, ce cadre abstrait fixe les usages spécifiques qui seront faits du cadre physique, de sorte que ce dernier puisse être reconnu et désigné par les acteurs comme une école dans toutes ses dimensions, de sorte aussi que les instances politiques puissent contrôler son fonctionnement.

Ces deux aspects de la « vie scolaire » prennent leur sens plein lorsqu'ils sont animés par les activités incessantes des acteurs. En effet, différents groupes, professeurs, instituteurs, directeurs, surveillants, élèves et même le gardien municipal qui aide les enfants à traverser la rue sans danger, déterminent l'école comme un lieu de vie et d'activités spécifiquement organisées pour éduquer et instruire les enfants dans la société.

La question qui se pose alors est de concevoir comment ces acteurs peuvent mettre en relation leurs actions individuelles et les activités collectives de manière cohérente, dans

³²⁰ La notion « vie scolaire » ne se limite pas ici au domaine de la gestion des élèves dans les établissements et à leurs programmes. Elle pointe un domaine plus large qui se traduit « dans et hors l'école ». Bien que ce terme puisse porter à confusion, il a été choisi dans son acception commune, car il marque spécifiquement les trajets et expériences de tous et de chacun, si divers et si semblables, durant ce temps scolaire qui débute le matin au réveil et se termine le soir, après les devoirs ou ses corrections.

³²¹ « À Montrouge, les enseignants font leur rentrée entre petites nouveautés et grande routine ». *Le Monde*, 6 sept. 2000.

l'espace et dans le temps, en conformité plus ou moins grande avec les concepts et les programmes préalablement définis.

Si la vie scolaire représente un continuel agencement d'acteurs conformant leurs pratiques de manière collective à ce cadre scolaire, c'est parce que ces activités seraient soumises à un ensemble de règles que les acteurs, individuellement et collectivement, respecteraient plus ou moins rigoureusement, de manière libre ou contrainte.

Ces règles, comme nous pourrons le découvrir dans ce chapitre, présentent diverses natures, formes et fonctions et sont appliquées par les acteurs à des niveaux de conscience différents. De plus, ces règles ne sont pas des connaissances figées et reconnues d'emblée par ces acteurs. Au contraire, elles demeurent très souvent non formulées, et les acteurs en possèdent une maîtrise très variable. De ce fait, la vie scolaire représente un ensemble d'activités qui peuvent sembler disparates et labiles, les acteurs devant constamment ajuster leurs actions et leur pratique à celles des autres. Ainsi, le cadre de la vie scolaire définit un contexte sans cesse renouvelé qui n'a de réalité, dans un espace spécifique déterminé, que le temps d'une tâche, d'une interaction, une heure de cours ou d'étude. Pourtant, du fait de leur répétition, les gestes des acteurs assurent la continuité et la stabilité des échanges et des interactions, leur conférant un sens et une raison pour l'individu et la collectivité qui définissent l'École. En effet, ces pratiques « produisent » des catégories d'événements spécifiques, caractéristiques du contexte scolaire.

Cette vie scolaire repose donc sur trois éléments fondamentaux : le cadre scolaire (physique et théorique) qui présente des ressources assurant une continuité avec la société ; la règle qui motive et guide l'activité des acteurs ; les pratiques professionnelles apportant aux acteurs des moyens d'agir en contexte.

Avant de présenter les résultats de l'analyse de contenu, nous reviendrons d'abord sur la définition du concept de règle afin d'en approfondir la compréhension. L'analyse dimensionnelle du concept servira d'outil pour introduire comment la règle peut pénétrer la vie scolaire et comment elle crée une dynamique tout à fait particulière dans l'École. Signalant les principaux attributs de ce concept, l'apport théorique est utile pour aborder la typologie qui suit.

Cette typologie cible les neuf différents types de règles qui ont été repérés grâce au relevé des segments dans les articles. Les règles sont alors définies une à une d'après leurs fonctions et leurs particularités.

Ce n'est que dans une troisième étape que les énoncés normalisés transposés par le chercheur seront analysés. Ces derniers ont été classés puis regroupés par type de règle. Ce

sont ces énoncés qui serviront de support à l'analyse qui prend appui sur la typologie qui la précède. L'analyse des énoncés aura pour objectif de montrer comment toutes ces règles permettent de faire de l'École une véritable entité dynamique grâce à leurs aspects complémentaires et de quelle manière certaines règles peuvent être à la fois déduites des contextes et induites par les effets des interactions sociales.

L'observation et l'analyse des règles prises pour elles-mêmes et regroupées en fonction de leur nature constituent de ce fait un moyen d'observer la règle de manière singulière.

4.1. Retour sur le concept de règle

Comme nous venons de le souligner, la vie scolaire est globalement perçue comme une suite prévisible, donc ordonnée, d'activités, même si, dans le détail, la réalité ne correspond pas toujours exactement à cette image. Cette représentation ordonnée de la vie scolaire, comme nous l'avons déjà avancé, est assurée par l'application compétente de règles. Ces règles ne sont généralement pas perceptibles en tant que telles, mais sont plutôt rendues visibles par l'action individuelle ou collective des acteurs en réponse à l'environnement scolaire ou social immédiat. Cet environnement, souvent perçu comme une contrainte plus ou moins forte, recèle des ressources matérielles et conceptuelles susceptibles d'être mobilisées par les acteurs pour leur permettre d'agir et d'interagir de façon adéquate les uns avec les autres. Ces règles engendrent, chez les acteurs, des attentes à l'endroit de leurs comportements réciproques et la conformité de l'action aux attentes, elle-même assurée par le respect des règles et l'usage approprié des ressources, renforce ces mêmes règles. En somme, le fait que les acteurs agissent et interagissent de la manière prévue, répondant mutuellement à des attentes concernant « l'ordre des choses »³²² scolaire, est une dimension constitutive essentielle de l'institution scolaire.

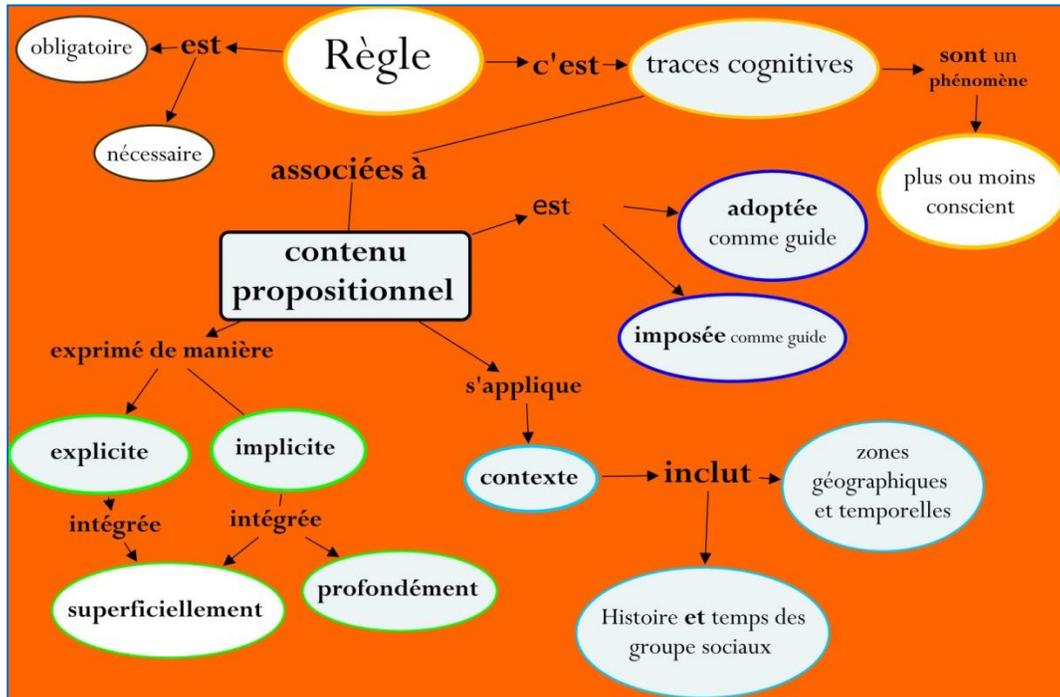
Cela n'implique pas pour autant que tous les actes observés soient conformes à la règle. En effet, celle-ci peut se manifester dans l'action sous le mode négatif, dans des expressions ou des comportements prohibés. Cela ne signifie pas non plus que tous les actes doivent être interprétés du point de vue du concept de règle. Ainsi, le fait, pour un enfant, de laisser tomber sa règle en classe, en fonction du contexte, peut être interprété comme un moyen de déranger le cours ou comme une simple maladresse.

Si, pour les acteurs, empiriquement, l'application des règles est la condition de l'ordre des choses, pour le chercheur, la règle n'est pas un moyen d'agir de manière compétente, mais

³²² cf. Quéré, Louis & Ogien, Albert. (2005). Vocabulaire de la sociologie de l'Action, Paris : Éditions Ellipses, p. 8
« *Ce qu'il [l'acteur] fait en agissant (et qui se manifeste simplement dans ce qu'il fait) c'est simultanément rendre public l'ordre des choses qui devrait prévaloir dans la forme d'activité dans laquelle il est pris et montrer qu'il respecte les contraintes qu'impose cet ordre à chacun des participants de cette activité.* »

plutôt un objet d'étude. C'est pourquoi, aux fins de l'analyse, la règle doit être appréhendée et formulée explicitement. C'est cette définition de la règle en tant que contenu propositionnel qui peut être commune au chercheur et à l'acteur que nous allons retenir ici.

Figure 25 : Carte conceptuelle de la règle



Nous définirons donc la règle comme un contenu propositionnel explicite ou implicite, d'application plus ou moins restreinte, imposé ou adopté comme guide, comme ligne directrice de la conduite de façon plus ou moins consciente.

Du point de vue de l'acteur, la règle n'apparaît pas toujours et d'emblée sous la forme d'une proposition. Au contraire, la plupart du temps, l'acteur pose des gestes conformes à des règles sans y faire référence, voire sans même être en mesure de les formuler spontanément. Toutefois, comme la règle assure la rationalité de l'action en contexte, elle lui donne un sens auquel, éventuellement, l'acteur peut accéder. Par exemple, la personne qui parle ne recourt pas à la grammaire pour former ses phrases et ne pourrait justifier toutes ses constructions syntaxiques. Ce n'est que lors d'une construction fautive que le recours au code grammatical permettra de repérer et d'expliquer l'erreur.

Toutes les propositions prescrivant un comportement ne sont pas pour autant des règles. Ainsi, la règle doit être distinguée de l'ordre ou du commandement. Ces derniers sont relatifs à un contexte particulier, impliquant une situation et des acteurs particuliers. Ce qui

distingue la règle de ce type d'énoncés c'est le fait qu'elle soit transposable, c'est-à-dire, qu'elle s'applique, *mutatis mutandis*, à tous les contextes comparables, dans toutes les situations similaires. Cela étant, la même règle reste cependant aussi sensible aux caractéristiques particulières du contexte, et celui-ci est susceptible d'influer sur l'évolution de la règle dans le temps et l'espace.

La capacité d'imiter, propre à l'être humain, facilite la diffusion et la reproduction des règles. L'imitation permet l'intégration dans le groupe et renforce la régularité des activités, apportant ainsi une image de stabilité dans un espace-temps plus ou moins étendu. La capacité d'imiter explique aussi le fait que les règles soient transférables dans des situations (contextes) et dans des groupes d'acteurs différents. A contrario, la difficulté ou l'incapacité d'imiter peut être une cause d'échec ; ainsi, certains enfants handicapés qui éprouvent de la difficulté à imiter des comportements peinent à s'intégrer au groupe.

Occasionnellement, la proposition qui correspond à la règle est immédiatement accessible dans le discours de l'acteur, mais elle est généralement implicite. Même dans ce dernier cas, si l'on demande à l'acteur de justifier sa pratique, il peut être en mesure d'en expliciter les raisons, c'est-à-dire exprimer discursivement la règle. Par exemple, un jeune élève qui frappe son camarade saura immédiatement exprimer que cette action est interdite à l'École ; par contre, il mettra un moment de réflexion pour expliquer la résolution d'un problème mathématique. D'autres acteurs peuvent aussi inférer le contenu propositionnel de la règle à partir de comportements ou de signes spécifiques observés chez les autres.

Toutefois, les acteurs ne sont pas toujours en mesure de discerner la règle qui guide leur action. Certaines règles s'appliquent de manière si fréquente, depuis si longtemps, à un si grand nombre de personnes, qu'elles en deviennent invisibles aux acteurs eux-mêmes. Cette transparence implique un haut degré de compatibilité des règles entre elles, ce qui contribue à rendre particulièrement difficile leur explicitation. Dans de pareils cas, on qualifie généralement la règle de « profonde » par opposition à la règle « superficielle » dont l'explicitation est plus facile, parce qu'elle est perceptible. Par exemple, « la triche » est combattue par les enseignants et le personnel d'encadrement depuis les premières années de primaire et l'élève aura conscience de cette règle de manière à contrôler son comportement. En revanche, le jeune élève de Maternelle se verra « conditionné » très rapidement par son enseignant à s'asseoir à sa place dès qu'il entrera en classe et comprendra vite qu'il n'a pas à aller sur l'estrade ou sur la chaise du maître. Cette répartition spatiale implicite des rôles d'enseignant et d'élève se poursuit tout au long de la scolarité de sorte qu'un lycéen et son professeur seraient bien étonnés de se voir poser des questions sur leurs places respectives dans la classe. L'argumentaire relatif à la « triche » est relativement accessible à la conscience des acteurs parce que les règles pertinentes, bien que généralisées, sont relativement superficielles. En revanche, les règles relatives aux usages

de l'espace et du temps scolaires par les différentes catégories d'acteurs de l'école n'ont même pas d'existence en tant que telle pour ces derniers, tellement elles sont profondément enfouies dans leur conscience pratique.³²³

L'application de la règle peut être plus ou moins étendue non seulement du point de vue géographique et temporel, mais aussi social. Certaines règles, une coutume par exemple, peuvent se manifester dans une zone géographique plus ou moins grande ou avoir une origine qui peut remonter plus ou moins loin dans le temps. Ainsi, en France, la fête de vendanges est restreinte géographiquement, tandis que la fête du 14 juillet est respectée sur tout le territoire national. En revanche, la fête des vendanges remonte à des temps très anciens contrairement à celle du 14 juillet. Par ailleurs, l'application d'une règle peut être restreinte à une institution ou à un groupe, sans être répandue dans toute la société, ou inversement. La règle imposant le silence en classe est d'application généralisée dans l'ensemble de l'institution scolaire, tandis que la loi du silence qui prévaut parmi les bandes de délinquants ne s'applique qu'à l'intérieur de ces groupes sociaux restreints même si de nombreux individus connaissent son existence.

Comme nous l'avons précisé dans la définition, la règle est susceptible de se voir imposée, mais elle peut aussi être adoptée. Par exemple, l'uniforme était imposé autrefois par de nombreuses écoles. Par contre, le port du jean s'est généralisé au point de devenir l'uniforme collectivement adopté. Sous cette apparente liberté, le jeune perçoit mal la contrainte du groupe. En définitive, que l'uniforme soit imposé par l'institution ou par le groupe, il exprime une contrainte (exogène ou endogène).

De même que la règle peut imposer un comportement obligatoire, il arrive aussi qu'elle interdise une conduite répréhensible. Par exemple, elle impose une heure d'arrivée aux élèves ou leur interdit l'usage d'un téléphone portable durant les cours. La règle peut aussi exprimer des préférences ; elle suggère alors aux acteurs des comportements plus appropriés que d'autres. Par exemple, les mots « rire » ou « se marrer » seront employés dans des contextes différents. Ou encore, la manière de saluer variera selon que ce salut s'adresse à un ami ou au directeur.

Certaines règles, celles qui imposent ou prohibent des comportements, sont généralement associées à des sanctions qui contribuent au respect et à l'intériorisation de la règle.

³²³« Explicit rules are inscriptions or utterances that prescribe behavior. Implicit rules are unstated prescriptions for behavior [...] Rules are explicitly stated or they may be known tacitly ». Shimanoff, Susan B. (1980, p.54-57).

La règle implicite sera d'autant plus difficile à exprimer qu'elle est profondément ancrée chez l'acteur. Ainsi, il lui sera relativement facile de formuler une règle superficielle, mais il pourrait même refuser de reconnaître une règle implicite qu'on lui révélerait.

L'importance de la sanction peut varier en fonction de plusieurs critères (culturel, religieux, social, etc.), notamment la gravité de la transgression. Pour certaines règles, la société prévoit des institutions et des instances qui décident des sanctions et contrôlent leur application.

Outre ces types de règles qui imposent ou prohibent des comportements, il est aussi possible d'identifier des règles qui possèdent un caractère de nécessité en ce sens qu'en leur absence, le phénomène qu'elles sont censées réguler³²⁴ n'existe pas. Par exemple dans une cour d'école, les enfants qui ne respectent pas les règles du jeu.

Jusqu'à maintenant, nous avons discuté des règles comme si elles étaient isolées. Mais en réalité, les règles forment des ensembles plus ou moins complexes, organisés et cohérents. Par exemple, à la cour, l'avocat porte une robe qui le distingue, parle d'une place qui lui a été assignée, s'adresse au juge d'une certaine manière, respecte la procédure, argumente en prenant en considération le droit pertinent à la cause, etc. Mais à l'intérieur même des institutions et des groupes, comme c'est le cas au tribunal ou à l'école, les ensembles de règles renvoient aux concepts de rôles ou de pratiques. Ces rôles sont eux-mêmes souvent relatifs à des institutions ou à des groupes.

La notion de pratique, qui englobe la notion de règle, permet de rendre compte conceptuellement de ces ensembles de règles. En effet, la pratique renvoie à l'idée d'une suite d'activités plus ou moins routinières impliquant un ensemble de cognitions nécessaires à la pratique, mais qui ne sont pas pour autant réductibles à des règles. Par exemple, en plus de recourir plus ou moins implicitement à des règles dans le cours de ses activités, l'instituteur possède des schémas³²⁵ cognitifs relativement développés des différentes composantes du contexte de la vie scolaire comme « enfant », « retard scolaire », etc. Les pratiques situent les individus les uns par rapport aux autres, dans des communautés d'acteurs. Elles impliquent des compétences, c'est-à-dire la capacité spontanée de répondre adéquatement à des situations. Une caractéristique essentielle de l'acteur social, en tant que tel, c'est précisément de pouvoir répondre de manière compétente aux stimuli du contexte.

³²⁴ Dans le sens d'assujettir à des règles selon la distinction apportée par Wittgenstein entre « suivre une règle » et « assujettir à des règles », cité dans Quéré & Ogien (2005) *Vocabulaire de la sociologie*. op. cit., p. 78.

³²⁵ cf. Raynal et Rieunier. (1997, p. 330) *Dictionnaire de concepts clés*, Paris/ESF : « Un schéma est utilisé par les psychologues cognitivistes pour expliquer comment l'individu comprend le monde qui l'entoure, c'est-à-dire comment il construit des systèmes et des représentations. »

Doron & Parot. (2007, p.645). *Dictionnaire de psychologie*, Paris/ PUF: « Comme un cadre, un schéma est une structure cognitive qui spécifie les propriétés générales d'un objet ou d'un événement, et abandonne tout aspect spécifique ou contingent. Il permet à des objets d'être rattachés à des catégories générales et par suite, d'en hériter les propriétés. »

Dans les paragraphes précédents, nous avons tenté de donner une définition en compréhension du concept de règle à partir des traits qui caractérisent le concept. Nous en donnerons maintenant une définition en extension en proposant une typologie des règles pertinentes à l'activité scolaire.

4.2. Typologie

Pour analyser le corpus, nous avons élaboré une typologie des règles. Dans cette élaboration nous nous sommes inspirée des principes suivants : premièrement d'où émane la règle, quelle instance l'édicte, par exemple, la loi émane de l'État; deuxièmement à qui, à quelle instance, à quel groupe, la règle est-elle destinée, par exemple le règlement scolaire ; troisièmement, quelles sont les modalités d'élaboration de la règle. Par exemple, la règle est-elle imposée ou négociée, etc.

Étant donné la diversité des règles rencontrées, celles-ci ont d'abord été regroupées en fonction de leur domaine d'application. En effet, comme nous pourrons le vérifier, certaines règles naissent dans la société ou sont plus typiquement scolaires. Ce classement sert essentiellement à des fins analytiques. Ainsi, à partir de notre corpus, trois groupes ont été créés :

- Un premier groupe de règles s'applique à la fois dans l'École et dans la société.
Ce sont les principes, les lois, les règlements et les critères.
- Un deuxième groupe de règles prend son origine dans la collectivité sociale avant d'être transposé dans l'École. Ce sont les conventions, les convenances et l'interdit.
- Un troisième groupe de règles s'applique de manière spécifique dans l'École. Ce sont les schémas de pratique et les schémas de régulation.

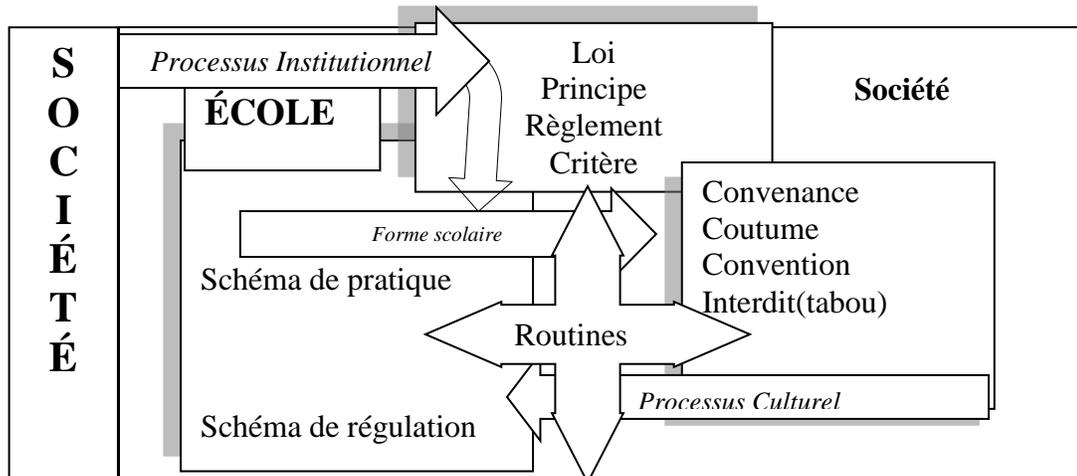
Bien sûr, de la même manière que les règlements se retrouvent à de nombreux niveaux de la société, y compris à l'École, la routine est présente dans les trois blocs qui constituent la figure 2 page suivante. Cette dernière circonscrit de grands blocs de règles et la manière dont ils sont susceptibles de pénétrer l'École. Ainsi, les principes, les lois, les règlements et les critères s'appliquent à la plupart des institutions, y compris évidemment à l'École ; les convenances³²⁶ et les interdits prennent leur origine dans la société et se diffusent

³²⁶ Les conventions au même titre que les règlements ou les lois sont l'objet de contrats explicites, soit elles émergent dans la société comme les convenances. Dans la Figure 1, nous les avons placées dans le groupe des règles sociales.

comme par osmose dans l'École. Enfin, les schémas de pratique et de régulations sont typiquement scolaires, car ils ne s'expriment que lors des situations d'enseignement.

Toutes ces règles entraînent le développement de routines, que certains auteurs considèrent comme un type de règle spécifique ; nous reviendrons plus loin sur cette question.

Figure 26 : Répartition des règles



Dans la typologie qui suit, la définition des règles provient de sources documentaires courantes³²⁷. L'ordre de présentation reprendra les grands ensembles définis dans la Figure 1, en commençant par les principes, les lois et les règlements, puis les règles qui prennent naissance dans la société pour terminer par les schémas de pratique et de régulation. Ces définitions pourront ensuite être discutées et approfondies en fonction de l'analyse du corpus de segments formalisés par le chercheur.

4.2.1. Les principes

Les principes sont des propositions fondamentales desquelles découlent un ensemble de règles (lois, règlements, etc.). Les principes n'ont pas, en tant que tels, pour effet de prescrire ou d'interdire des comportements³²⁸. Ils constituent plutôt la justification sociale ou institutionnelle de règles ayant cet objectif ou cette portée.

Même si le principe est à la base du fonctionnement d'une société ou d'une institution, il n'en est pas pour autant à la base de toutes les sociétés ou de toutes les institutions. Par exemple, si le principe d'égalité des êtres humains est accepté

³²⁷ Par exemple le dictionnaire *Le Grand Robert électronique*, édition 2005

³²⁸ Même si nous ne définissons pas les principes comme des règles, nous les avons retenus dans notre typologie à des fins analytiques à cause de leur importance pour les acteurs, dans la justification de leurs comportements.

d'emblée par nos contemporains, il n'en a pas toujours été de même dans l'histoire et il n'est non plus appliqué universellement de nos jours.

La présence d'un principe dans un cadre spatio-temporel donné a pour conséquence que les individus intériorisent l'ensemble de règles qui en découlent. Les comportements en cohérence avec le principe, intégrés dans les activités quotidiennes des acteurs, contribuent fortement à cimenter les institutions sociales.

Le respect des principes par les acteurs dans leur vie quotidienne assure leur intégration au sein des institutions. Du fait de la répétition généralisée des règles, les individus en viennent à ne plus rapporter leurs comportements aux principes qui les inspirent, voire, à les perdre de vue.

Lorsque des comportements opposés à un principe se manifestent, la communauté perçoit la transgression comme mettant le système et l'institution en danger. Aucune sanction n'étant prévue contre les atteintes à un principe, le groupe, l'institution ou la société se protège en général en excluant les individus en cause jusqu'à ce que la communauté donne une forme légale à la sanction.

4.2.2. Les lois

Les lois sont des prescriptions codifiées, officielles et d'application générale, établies par l'autorité de l'État. Le respect de la loi et son application sont obligatoires. Lorsque la loi n'est pas respectée, des sanctions officielles et publiques sont prévues.

Un grand nombre de lois ont pour fonction la protection des personnes et des institutions ainsi que la condamnation et la sanction des comportements qui leur sont hostiles (crime). Les lois qui visent à réguler le comportement des individus (violence, drogue, etc.) agissent en partie a posteriori. Les individus sont censés se discipliner eux-mêmes et conformer leur conduite à la loi. Ce n'est que s'il y a infraction et que cette infraction est repérée par le système de contrôle prévu par la loi que celle-ci entre en œuvre sous forme de sanction. Dans ce cas, l'application de la loi n'est pas universelle ; elle varie au contraire en fonction d'un grand nombre de considérations (lieux, temps, milieux sociaux, etc.).

D'autres lois ont pour fonction de constituer les institutions ; elles déterminent les pouvoirs hiérarchiques des différentes instances institutionnelles, prévoient la création de structures d'autorité et de gestion, l'attribution de rôles et de responsabilités, etc. Par exemple, le Code de l'Éducation institue l'École en tant qu'élément majeur de la société et détermine des pouvoirs hiérarchiques de ses différentes instances, comme l'Académie ou le Ministère

ainsi que les devoirs des collectivités territoriales (régions, département, communes) à son endroit. Ces lois constitutives sont soumises à l'évaluation sociale et au contrôle administratif. Dans ce cas-ci, les lois sont appliquées a priori : la loi précède l'action en même temps qu'elle la régule. Si la loi n'est pas suivie, c'est l'institution qui n'existe pas ou qui n'existe qu'en partie. L'économie générale de ce type de lois n'est pas basée sur l'existence de sanctions sensées assurer l'auto discipline des acteurs, mais sur l'attribution de rôles et la distribution de ressources aux acteurs chargés du fonctionnement de l'institution. Ces types de lois influencent le comportement des individus, car ces derniers sont dans l'obligation de reconnaître l'institution comme faisant partie intégrante de l'environnement social et d'ajuster leurs comportements aux contraintes institutionnelles.

Étant donné que les lois établissent des obligations explicites et assurent leur respect, elles conditionnent des attentes sociales. Elles engagent donc chez l'acteur un processus d'intériorisation des comportements admis et de naturalisation de l'institution dans l'environnement social.

Comme la loi est une disposition explicite adoptée publiquement par une instance représentative, en France et dans les démocraties parlementaires, son adoption s'accompagne souvent de débats sur la place publique. Le mécanisme d'ajustement du dispositif législatif est tel que si les attentes sociales s'écartent au-delà d'une distance acceptable de l'institution telle que définie par la loi, un débat social s'engage autour de cet écart et une modification de la loi assure la remise en phase.

Les lois ne visent pas une application ponctuelle dans un contexte restreint, mais plutôt une application continue dans des contextes identiques. De ce fait, la loi un facteur important dans l'explication de l'ordre et de la stabilité dans la mesure où elle ancre un cadre spatio-temporel donné (lieu et temps scolaire) et y institue un ensemble de rôles et de comportements qui en découle.

La loi offre des ressources qui sont loin d'être généralisées à toutes les règles. La loi est un cas particulier de règle, car elle comporte en elle-même les mécanismes de son autorégulation. Les professionnels de la Justice les utilisent comme ressource de pouvoir comme nous pourrions le vérifier dans l'analyse des énoncés.

Du point de vue du sens commun, les lois constituent les règles par excellence, car elles sont très visibles³²⁹ dans la société par le caractère impérieux et inéluctable de la sanction et, en outre, par le fait qu'une force physique contraignante (la police, le système carcéral, etc.) est mise à son service. Cet ensemble de ressources distingue les lois parmi les autres règles et les rend particulièrement saillantes. Cette saillance de la loi a pour conséquence

³²⁹ cf. l'expression « Nul n'est censé ignorer la loi ».

que les acteurs, même s'ils ne connaissent pas tous les textes de loi, se comportent globalement comme si tout le monde connaissait la loi. Cette cohérence des comportements assurés par la loi entraîne le développement de cognitions collectivement partagées. C'est cette dimension cognitive qui est, de notre point de vue la plus importante dans la loi parce qu'elle permet la naturalisation des institutions sociales et parce qu'elle permet l'imbrication de la loi avec les autres types de règles.

4.2.3. Les règlements

Les règlements sont des dispositions à caractère impératif, écrites ou orales, auxquelles sont soumis les membres des institutions ou des groupes (associations, collectivités, etc.). Ils fournissent un cadre fonctionnel aux acteurs en définissant leurs rôles, les devoirs et les responsabilités, les comportements préférés ou prohibés.

Les règlements s'appliquent à des institutions, des collectivités et dans des contextes plus petits et moins complexes que la société prise dans son ensemble. La responsabilité d'émettre et de mettre à jour un règlement relève donc d'instances locales, ces dernières n'étant pas soumises aux mêmes contraintes que les instances législatives. Ces instances locales connaissent généralement mieux leurs collectivités que le législateur ne connaît l'ensemble de la société. Elles peuvent donc plus facilement prendre des décisions de leur propre chef sans délibération publique. Les règlements portent sur un niveau plus détaillé du fonctionnement des institutions que ne le font les lois. À ce niveau les changements sont nombreux et constants d'où un vieillissement plus rapide des règlements. En conséquence, ils s'adaptent plus souvent et plus facilement.

Les règlements contiennent notamment des dispositions détaillées qui prévoient les interactions des acteurs. De ce fait, les règlements favorisent l'intériorisation par les acteurs des objectifs de l'institution ou de groupe. En outre, les pratiques convergentes des acteurs contribuent à la reconnaissance distinctive de l'institution ou du groupe³³⁰.

Les sanctions sont prévues par les règlements qui distinguent généralement les punitions ou les blâmes des sanctions disciplinaires. La forme que revêt le premier type de sanction est généralement laissée à la discrétion de l'acteur qui détient le pouvoir de l'attribuer. Par contre, un protocole est souvent prévu pour les sanctions disciplinaires qui sont en lien avec des transgressions considérées comme étant plus graves et dont les sanctions revêtent un caractère plus officiel.

³³⁰ Par exemple, c'est le règlement qui distingue les promeneurs sur la place publique des élèves d'une classe de primaire.

4.2.4. Les critères

Parmi les règlements, certains contiennent des dispositions s'exprimant par un nombre ou par un rapport. Nous désignons par le terme critère ces règlements qui fixent explicitement un seuil ou une limite de manière numérique. Cet indice permet de porter un jugement, de fonder une décision. Le critère est unique et positif.

Le non-respect d'un critère n'implique pas forcément de sanction, mais pénalise la personne, par exemple, l'entrée des enfants à l'école au primaire se fait à l'âge de 6 ans.

4.2.5. Les conventions

Ces règles constituent des accords entre des personnes ou des groupes concernant des faits, des actions, des comportements prévus et attendus de part et d'autre. La convention constitue un engagement, un contrat, une entente, un protocole, un traité, etc. entre ces personnes ou ces groupes. Les conventions sont généralement limitées dans le temps et l'espace.

Dans notre recherche nous avons observé deux types particuliers de conventions. Les premières sont explicitement négociées, le contrat de travail est l'exemple typique de ces règles.

Le second type de règle est la résultante de pratiques coutumières, comme les règles de l'art, qui sont prises pour acquises par les acteurs et deviennent des conditions contractuelles implicites. Le défaut de s'y conformer constitue un bris de contrat.

4.2.6. Les convenances

Les termes conventions, convenances et coutumes partagent un sens commun. Par exemple, dans l'expression « conventions sociales », convention, que nous venons de définir, détient la même signification que le terme de convenance. Quant au terme de coutume, il désigne aussi, comme convenance, une manière d'agir à laquelle une majorité se conforme. Nous avons réservé dans ce travail, ce sens au mot convenance. Quant au terme « coutume », il renvoie à la dimension de transmission de modèles de comportements dans le temps.

Certaines pratiques se généralisent³³¹ et deviennent des coutumes parce que perçues comme des stratégies avantageuses par les acteurs qui les mettent en œuvre. Ces pratiques

³³¹ Turner, Stephen. (1994). *The Social theory of practices , tradition, tacit knowledge, and presuppositions* Chicago: University of Chicago press

deviennent coutumes lorsque le contexte spatio-temporel dans lequel elles ont émergé et qui lui donne du sens a disparu. Régulières et conformes, ces pratiques prennent un caractère coutumier parce qu'elles intègrent profondément les comportements des acteurs et, au final, ces derniers ne sont pas toujours conscient de leur emploi. Si la coutume montre un caractère habituel, ce caractère est plus fort qu'une habitude puisque partagé par le groupe de manière plus ou moins consciente.

Les coutumes sont des manières d'agir collectives transmises sur de longues périodes de temps. Elles se présentent comme des modèles à suivre que les individus découvrent, reconnaissent implicitement ou prennent pour acquis. Ces manières sont transmises et reproduites par imitation dans des groupes de tailles plus ou moins importantes. Certaines coutumes sont répandues dans la société tout entière tandis que d'autres sont circonscrites à des groupes plus restreints (classes sociales, collectivités locales, etc.).

La notion de coutume implique la transmission sur une période de temps ; celle-ci varie en fonction du temps nécessaire au renouvellement du groupe concerné par une manière d'agir. Ainsi, une coutume affectant l'ensemble de la société nécessitera la succession de plusieurs générations, donc plusieurs décennies, tandis que, à l'École, on pourra parler d'une coutume scolaire au bout de quelques années, comme c'est le cas pour la sortie de fin d'année ou le bal des finissants.

Les pratiques coutumières contribuent à maintenir ou à renforcer l'identité (culturelle, politique, etc.) des groupes qui les partagent. Elles participent fortement à l'intégration sociale de l'individu et développent le sentiment d'appartenance.

Certaines coutumes sont valorisées par les membres du groupe et privilégiées parmi les manières d'agir. Ces coutumes correspondent aux attentes normatives, à ce qui « doit être ». C'est cette catégorie de règles que nous appellerons « convenances ». Il existe d'autres manières d'agir collectives qui ne correspondent pas aux attentes normatives de l'ensemble du groupe et de ce fait sont considérées marginales ou déviantes. En revanche, ces dernières manières d'agir caractérisent ou définissent un sous-groupe pour qui elles sont acceptables ; elles font partie des convenances de ce sous-groupe.

Les convenances permettent de s'ajuster constamment les uns par rapport aux autres, en répondant aux attentes des autres telles qu'on les perçoit, de conserver ses distances et de viser la congruence au contexte³³². De ce fait, ces civilités favorisent l'harmonie des relations entre les acteurs et le maintien d'un espace de collaboration (communication et

³³² cf. les travaux de Goffman, Erving (1991). *Le cadre de l'expérience*, Paris : éditions de Minuit, édition originale 1974, New York.

confiance) nécessaire au fonctionnement du groupe. Ces convenances permettent donc de coordonner les attentes de manière discrète. L'individu qui fera un écart passera pour la communauté comme un individu « étrange » et la sanction sera la mise à l'écart par le groupe.

Les convenances ne sont pas toutes universellement partagées. Certaines marquent précisément l'appartenance à des groupes ou à des classes sociales. Ainsi, les jeunes adolescents des quartiers aisés ne se saluent pas de la même manière que les jeunes des cités et les signes qu'ils utilisent les identifient à leur groupe.

Une dernière remarque à propos de la différence entre une coutume et une convenance. Cette différence se situe dans les modalités de transformation de chacune. Si un léger changement peut se produire concernant une coutume ou une convention sans pour autant bouleverser celle-ci (linéarité de la pratique dans le temps avec des modalités possibles), il n'en est pas de même dans une transformation subite. En effet, une convenance peut être modifiée d'autorité par un acteur ou un groupe³³³ alors que cela est impossible, par définition pour la coutume. Par exemple, on pense au salut avant et après la Révolution française passant de « *Monseigneur* » à « *Citoyen* » ou à celui qui a été imposé après la Révolution d'octobre 1917 en Russie avec le célèbre « *Camarade* ». Ainsi, des convenances ont été changées brutalement et des coutumes tombaient en désuétude, voire, dans l'oubli.

Certaines coutumes sont considérées comme des interdits.

4.2.7. Les interdits

Les interdits se manifestent par l'évitement de certains actes ou de certaines paroles, sous peine de contrarier fortement les convenances. Les interdits sont partagés par une société, certains étant universellement partagés, comme par exemple, les rapports incestueux ; d'autres sont respectés dans des communautés restreintes et peuvent paraître incongrus et incompréhensibles à des étrangers. Les acteurs ne sont pas toujours en mesure d'expliquer leurs comportements, la portée de l'interdit ayant disparu au fil du temps. Ces derniers ont généralement naturalisé les comportements d'évitement et ceux-ci confirment tacitement l'interdit sans le remettre en question. La transgression de l'interdit perturbe le groupe ou la collectivité, et la sanction porte sur l'individu responsable, qui est ostracisé ou menacé dans son intégrité.

³³³ Même si ces transformations provoquent des résistances chez les acteurs.

Les interdits sont supportés par un système de valeurs et se fixent sur des objets matériels ou intellectuels ayant une portée symbolique. La notion d'interdit désigne à la fois l'interdiction et l'objet ; il s'agit alors d'un emploi métonymique du terme interdit. Dans ce cas, l'interdit vise à déterminer les rapports des membres d'un groupe social plus ou moins étendu avec cet objet. Briser l'interdit provoque une transformation du rapport à l'objet. On pense ici aux résistances sociales concernant la contraception.

À côté de l'interdit qui vise l'évitement chargé de valeur symbolique, existe aussi une deuxième catégorie d'interdit qui est une sorte « d'embargo » sur l'information. Celui-ci porte sur l'interdiction de parler de quoi que ce soit relativement aux activités du groupe à des personnes qui n'en font pas partie, jusqu'à taire l'existence même du groupe. Cette interdiction généralisée de parler ou de faire est directement en lien avec le fonctionnement d'un groupe restreint et vise, ultimement, à protéger l'existence du groupe en tant que tel et, de ce fait, son activité. Cet interdit frappe à la fois le groupe restreint et ses rapports avec le groupe social en général. On pense, par exemple, aux sociétés secrètes ou encore aux groupes criminels. Ce type d'interdit est une condition indispensable au fonctionnement du groupe ; le briser entraîne la disparition du groupe. C'est pourquoi cet interdit demeure présent à la conscience des acteurs, et la sanction reste toujours très forte et exemplaire.

4.2.8. Les routines

La routine désigne le comportement fréquent et régulier que l'individu reproduit machinalement, sans y réfléchir, dans le même contexte ou un contexte semblable. Généralement³³⁴, on confond le caractère routinier de l'action avec sa nature même. En effet, la routine ne désigne pas une action ou un comportement particulier, mais plutôt le caractère répétitif et machinal de cette action ou de ce comportement. Elle est donc l'effet émergeant de cette répétition. Dès lors que la reproduction de l'action apparaît comme assurée par la routine, certains peuvent être incités à la considérer comme une règle d'action.

La routine ne désigne pas, selon nous, une règle en particulier, mais, plutôt, l'application routinière de cette règle. Comme la règle, la routine suppose la répétition de modèles d'actions, mais ce qui la distingue de la règle à cet égard, c'est le caractère répétitif et machinal de cette production (de modèles d'actions).

³³⁴ Certains auteurs, comme Giddens (1987), considèrent la routine comme une règle des plus importantes puisqu'elle assure le fonctionnement quotidien de la plupart des institutions.

L'idée de répétition renvoie à trois dimensions du temps, indissociablement liées : le moment, la durée et l'ordre. En effet, la routine s'applique à un moment donné, s'accomplit dans une certaine durée et se déroule suivant un ordre particulier.

À la différence de la règle, la routine, par définition, exige un temps de mise en place et d'intériorisation. Aucune instance ne peut décréter une routine ; aucune règle n'est en soi routinière. C'est plutôt la répétition de l'action décrétée par l'instance ou induite par cette règle qui en détermine le caractère routinier. La caractéristique de ce processus de répétition est de transformer des actions discrètes, ponctuelles, accomplies consciemment et avec une dépense cognitive importante, en activité c'est-à-dire, en séquence d'actes qui deviennent indissociables les uns des autres, posés mécaniquement sans effort cognitif important. L'aspect duratif de l'activité devenue routine lui confère un principe d'inertie, d'où sa prégnance dans la vie des individus et dans le fonctionnement de la société.

Les routines, comme nous avons précisé, se déroulent dans des contextes spatio-temporels ; cela signifie que les caractéristiques spatiales et temporelles du contexte sont associées à l'acte dans un même schéma cognitif qui émerge du fait même de la répétition de l'acte dans ce lieu et ce temps. Le fait de rendre un comportement routinier permet au groupe ou à l'individu de se libérer d'une charge cognitive. Parce que la routine s'accomplit sans effort cognitif, celle-ci permet de libérer l'individu pour d'autres tâches ou de lui apporter un repos cognitif.

Toutes ces raisons participent à la sécurité intérieure des individus : la routine leur permet à la fois de compter sur leur mémoire sans effort et d'inscrire leurs activités dans l'environnement social, dont une part reste imprévisible. Ainsi, l'aspect routinier de l'activité leur apporte un moyen de contrôler et d'améliorer leur environnement en raison du caractère prévisible de celle-ci.

4.2.9. Les schémas de pratique

Les schémas sont des structures cognitives spécifiant les propriétés générales d'un objet ou d'un événement et abandonnant tout aspect particulier ou contingent³³⁵. Les schémas permettent à des objets d'être rattachés à des catégories générales, et, par suite, d'en hériter les propriétés. Comme le concept de cadre³³⁶, qui permet de faire

³³⁵ Doran, Roland et Parot, Françoise. (2007). *Dictionnaire de psychologie*, Paris : PUF, p. 545

³³⁶ Le concept de cadre (cf. *Dictionnaire de psychologie opus.cit*, p. 99) est voisin de celui de schéma, mais il est un peu plus général, car il concerne plus spécifiquement le « contexte » : « À chaque cadre sont rattachés plusieurs types d'informations (comme les conditions d'utilisations, les procédures, les attributs) ». Comme la recherche porte sur le « cadre » scolaire, le concept de schéma, étant plus spécifique, devient plus pertinent et plus heuristique.

correspondre l'action à un contexte, les schémas suscitent et dirigent les attentes dans le processus de mémorisation, de compréhension et de résolution de problème³³⁷.

Parmi les schémas, certains, en plus des informations inhérentes encodent le déroulement d'une catégorie spécifique de situations fréquentes et familières; ce genre spécifique de schémas est désigné par le terme de script. Le script articule l'information de manière à la fois séquentielle et hiérarchique ³³⁸. Il existe, par exemple, un script correspondant au petit déjeuner, un autre qui prévoit le déroulement de l'action dans la cour d'école, etc.

Les fonctions des schémas et des scripts sont principalement l'abstraction et l'anticipation de l'action. Ils ont un effet sur la mémoire des individus et sur l'ajustement rapide à la situation dans un contexte spécifique. Ainsi, la présence en mémoire d'un script *S* composé de la séquence d'actions $a_1+a_2+a_3$ permet de détecter rapidement dans la situation concrète qui lui correspond, s'il manque une des actions prévues dans la séquence, et, le cas échéant, de s'ajuster en conséquence de manière presque machinale. Par exemple, si un élève entre avec sa casquette dans la classe, le professeur lui demandera sans hésiter de l'enlever.

Dans notre travail, seuls les schémas de pratique³³⁹ développés dans le cadre de l'activité scolaire en général et guidant l'action dans une situation d'enseignement seront considérés³⁴⁰.

En tant que tel, un schéma n'est pas une règle, mais plutôt une classe de représentations mentales. Certains schémas, qui contiennent des éléments constitutifs de situations scolaires ou, s'il s'agit de scripts, de séquences d'actions à poser dans ce contexte professionnel, régulent l'action à l'école. Les acteurs scolaires ont besoin, pour fonctionner efficacement, d'un grand nombre de schémas, dont plusieurs, qui renvoient à des connaissances encyclopédiques, n'entrent pas dans la classe de schémas qui nous intéresse.

³³⁷ Dictionnaire de psychologie, p. 545 : « Les deux fonctions d'un schéma, abstraction et anticipation, ont été introduites dès l'origine : ainsi O. Selz introduisit le terme d'anticipation schématique pour désigner un réseau qui guide les processus de la pensée, dans des tâches de résolution de problèmes. F. Bartlett, en 1930, désigne par ce terme des configurations de connaissances en mémoire à long terme, qui imposent une organisation sur la compréhension et le rappel de textes (contes folkloriques) pour le rendre conforme à des normes culturelles (cohérence, organisation). »

³³⁸ Dictionnaire de psychologie, op.cit, p. 650

³³⁹ Nous ne ferons pas la distinction entre schéma de pratique ou script étant donné que l'un est une sous-classe de l'autre.

³⁴⁰ Nous excluons donc, pour le moment, tous les schémas ou tous les scripts auxquels pourraient avoir recours les acteurs scolaires dans d'autres contextes que celui de l'École. Par exemple, le script qui correspond à un repas au restaurant. Nous reviendrons plus loin sur cette question.

Les schémas encyclopédiques assurent une représentation cohérente de connaissances partagées, notamment les savoirs qui font l'objet de l'enseignement. Le professeur de géographie, par exemple, dispose de schémas relativement développés et précis de notions comme celles de montagne, mer, pluie, ruissellement, évaporation, etc. Le professeur d'éducation physique a développé des scripts précis d'un salto avant, d'un flip arrière, etc. Ces schémas leur sont nécessaires dans leur travail professionnel, mais ils n'entrent pas dans les classes de schémas qui nous intéressent ici. Ces schémas encyclopédiques permettent la représentation mentale des savoirs encyclopédiques inclus dans les programmes scolaires.

Les schémas que nous choisissons de ranger ici parmi les règles possèdent des propriétés identiques sur le plan cognitif, mais ils se distinguent par le type d'information qu'ils contiennent. Cette information concerne des situations proprement scolaires et détermine d'une part l'utilisation adéquate des ressources de l'école, en particulier l'espace et le temps, et d'autre part les conduites qui s'imposent aux professionnels de l'École et aux élèves pour assurer le fonctionnement normal de l'institution. Par exemple, chaque professeur possède des scripts plus ou moins développés sur différentes activités scolaires : donner une dictée ou encore préparer une évaluation ou un contrôle.

Certains schémas de pratique ou scripts sont relativement superficiels (au sens où l'acteur scolaire est conscient de les utiliser) : par exemple, l'enseignement a d'emblée plus de facilité à reconnaître le script de la dictée qu'à déceler que la séquence de micro-événements qui le fait entrer en classe, se diriger à l'avant de la salle, tourner le dos au tableau, s'adresser aux élèves, etc., correspond au script du début d'un cours.

Les schémas que nous désignons par l'expression *schémas de pratique* sont donc pour ainsi dire des *figures imposées* de situations scolaires. Par exemple, dans la cour d'école : on y court, on y crie, on y rit, on y joue ; on ne s'y bas pas, on n'y crache pas par terre, etc. Autrement dit, le schéma de pratique qui nous intéresse contient des éléments de convenances, des règlements³⁴¹, etc. qui sont conformes à ceux prévus par l'institution ou convenus par l'ensemble de la collectivité scolaire³⁴². Ainsi, dans la salle de classe les élèves y sont assis sauf si l'enseignant prescrit le contraire ; ils gardent silence sauf si le professeur leur demande de parler ; le professeur se tient devant la classe, mais il peut se déplacer dans la classe sans demander la permission aux élèves les en aviser au préalable ; etc. Les couloirs : les élèves s'y déplacent posément ; ils ne s'y attrouper pas ; etc. La bibliothèque : les élèves y gardent silence ; ils peuvent consulter les livres et les revues

³⁴¹ C'est-à-dire qu'ils contiennent uniquement la « partie » pertinente à la situation des convenances, des règlements, etc.

exposés ; ils peuvent y lire des livres empruntés à la bibliothèque ; ils peuvent y faire leurs devoirs; etc.³⁴³

Une bonne partie de ces schémas de pratique sont un effet émergent, dans la cognition des acteurs, de règles explicites dont il a été question plus haut. Le règlement prescrit des comportements et en interdit d'autres, les convenances sont adaptées au milieu scolaire, etc. Sur la base de ces prescriptions et interdictions, l'enseignant et l'élève développent, au fil des interactions avec d'autres acteurs scolaires soumis aux mêmes règles et qui les ont déjà assimilées, des représentations de situations types ou de comportements types qui régulent l'usage qu'ils font de l'espace-temps scolaire et les actes qu'ils y posent.

Parce que ces schémas de pratique sont répétés, ils créent aussi des attentes. Celles-ci, implicitement, engagent les acteurs à reproduire les situations types ou les comportements types qui se présentent comme stratégies appropriées, voire impératives.

Les schémas s'enrichissent dans le temps, c'est-à-dire qu'ils contiennent un nombre de plus en plus grand et de plus en plus détaillé d'informations (élaboration). Par exemple, le schéma correspondant à une évaluation ne contient pas les mêmes détails pour un jeune élève que pour le lycéen en fin de cycle. Cet enrichissement permet aux acteurs scolaires de s'orienter plus rapidement et d'agir professionnellement en conformité avec les attentes institutionnelles. Les schémas de pratique permettent à la fois d'habiliter les acteurs dans leurs rôles et dans leurs fonctions et renforcent aussi leurs compétences dans le temps jusqu'à contribuer grandement à l'expertise professionnelle.

Parmi les schémas de pratique, certains se distinguent des autres en ce sens qu'ils concernent un ensemble relativement restreint, mais central, de situations et de comportements : à savoir les interactions entre l'enseignant et l'élève dans la transmission/élaboration du savoir. Parce que ces schémas orientent l'activité scolaire et les interactions possibles des enseignants et des élèves, ils sont considérés dans ce travail comme des schémas de régulation. Les schémas de pratique et les schémas de régulation ne sont différents les uns des autres que par la catégorie d'objets sur lesquels ils portent.

4.2.10. Les schémas de régulation

La situation d'enseignement a été observée et analysée depuis longtemps par les chercheurs en éducation et notamment les chercheurs en didactique. Leurs travaux ont mis en évidence un ensemble de situations spécifiques qui aboutissent à l'apprentissage dirigé des élèves³⁴⁴.

La situation d'enseignement n'est pas une situation de communication usuelle ou « naturelle ». En effet, celle-ci est totalement créée et organisée par l'institution ; elle représente ainsi une situation de communication originale et exceptionnelle, durant laquelle les échanges doivent être impérativement contrôlés, car ils portent sur un objet de savoir à partager³⁴⁵.

Parce que cette rencontre a un but bien défini qui est de permettre à l'élève de construire ses apprentissages, tous les échanges sont orientés vers « une modification intentionnelle du récepteur »³⁴⁶ ; ces interactions doivent faire sens à la fois pour les élèves et pour les professeurs bien que ces derniers ne dévoilent pas la plupart du temps leurs objectifs réels, qui restent implicites, sous peine de faire échouer la séance d'enseignement³⁴⁷. Du fait que l'objectif de l'échange reste la plupart du temps implicite, l'élève reste en situation d'attente. Dans ces conditions, l'enseignant, comme l'élève, cherche à profiter de ces échanges pour satisfaire ces attentes implicites. Ces attentes, de part et d'autre, se forment autour d'une relation au savoir. Ce type d'interactions, caractéristique de la situation d'enseignement, est défini par le mathématicien et didacticien Guy Brousseau dans sa *Théorie des situations didactiques* (1998).

La création d'une classe spécifique de schémas dans la typologie correspond à notre volonté d'y intégrer ce que cet auteur désigne comme étant une « règle » de régulation et de chercher ainsi à mettre en relief et en valeur des schémas de pratique les plus intimement reliés à l'acte d'enseignement.

³⁴⁴ Les didacticiens considèrent les savoirs « plutôt comme des objets d'études faisant partie des situations, que comme des préalables philosophiques. » Brousseau, Guy.(2004). *Théorie des situations didactiques*, Paris : La Pensée sauvage, p. 51

³⁴⁵ Ce sont ces situations didactiques

³⁴⁶ Brousseau, Guy. (1997), *Théories des situations didactiques*, Conférence de Montréal http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/TDS_Montreal.pdf, consulté le 20 mars 2010

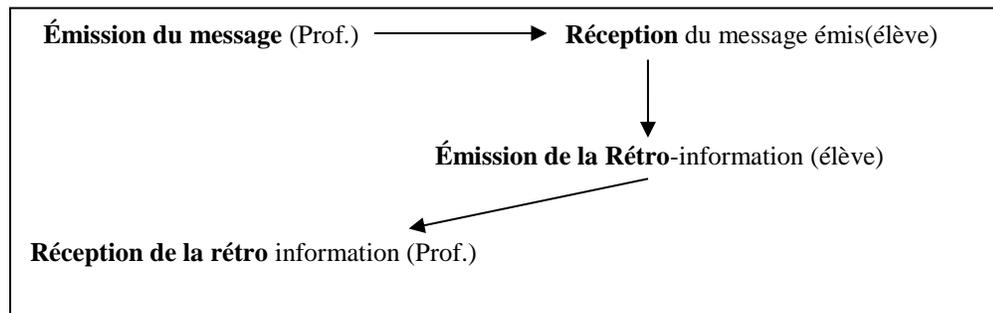
³⁴⁷ Cette situation particulière créée des attentes de part et d'autre qui définissent pour Brousseau le concept théorique du contrat didactique « Le contrat didactique est la règle du jeu et la stratégie de la situation didactique [...] Ainsi, dans toutes les situations didactiques, le professeur tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse. [...] Alors se noue une relation qui détermine –explicitement pour une petite part, mais surtout, implicitement- ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable l'un devant l'autre. Ce qui nous intéresse ici est le contrat didactique, c'est-à-dire la part de ce contrat qui est spécifique du « contenu » : la connaissance mathématique. » *Théorie des situations didactiques*, op.cit., pp.60-61.

La situation didactique dépend d'un équilibre fragile maintenu par les « règles » de régulations. Ces « règles » permettent d'établir des interactions ayant pour objet d'amorcer, de maintenir, de rétablir la dynamique inhérente à une situation d'enseignement entre le professeur et les élèves. Pour l'enseignant, il s'agit de contrôler les interactions de telle manière que celles-ci puissent s'orienter continuellement sur le partage des savoirs présentés; pour les élèves, il s'agit d'interagir en recherchant où l'enseignant veut l'amener et ce qu'il doit découvrir dans la séance. Autrement dit, les « règles » de régulation visent à diriger, à contrôler et à combler les attentes de part et d'autre.

Ce sont ces « règles » de régulation qui seront ici désignées par les termes de « schémas de régulation ». En effet, selon nous, les schémas de régulation ne sont pas des règles au même titre que les autres classes de règles présentées plus haut (par exemple, les règlements, les lois, les conventions), mais des structures cognitives très fines que les acteurs scolaires associent entre elles selon les besoins de l'interaction. La régulation consiste précisément à contrôler l'ajustement de ces structures cognitives au fil des échanges.

La Figure 2 (p. 375) présente une situation d'interaction typique. L'objectif implicite des locuteurs est de transmettre ou modifier l'information concernant l'objet présenté dans le cours. Or, durant l'interaction, du fait du jeu alternatif des actions-réactions (questions-réponses), l'information est plus ou moins sensiblement modifiée, altérée, mal comprise, etc..

Figure 27 : Interaction didactique



La réussite de cette interaction suppose au moins trois catégories d'informations :

- a) L'information qui fait l'objet de la séance didactique : les savoirs et schémas encyclopédiques
- b) Les ressources de communication du professeur (ses mots, le ton de sa voix, ses gestes, etc.)
- c) Les indices donnés par l'élève (ou le groupe) en rétro information sur le traitement qu'il fait de l'information (a)

Sur la base de cette rétro information, une nouvelle boucle d'interaction peut s'amorcer, et ainsi de suite.

Ainsi, parce que la situation d'interaction didactique est une situation type, le professeur, comme les élèves, en possèdent des scénarios³⁴⁸. Ces scénarios associent, de manière très subtile, les trois catégories d'informations présentées plus haut. En somme, ces scénarios sont ce que nous appelons des schémas de régulation ; ces structures guident l'interaction didactique.

Les schémas de régulations agissent comme des « cases vides » qui vont s'approprier instantanément le contenu de l'interaction ou son objectif pour l'ajuster, le disposer ou le rectifier. De ce fait, l'ordre chronologique n'est pas primordial dans ce type de schémas alors qu'il l'est dans les schémas de pratique et dans les scripts, l'ordre n'a d'importance que parce qu'il sert un objectif. Autrement dit, les schémas de régulation ne contiennent pas tant « ce qu'il y a à dire sur le sujet » que « ce qu'il faut dire à ce moment-là et comment ».

Excluons l'information encyclopédique (a) pour ne considérer que les deux autres catégories d'information engagées dans l'interaction didactique (b, c).

Les ressources de communication du professeur forment, pour ainsi dire, un « répertoire sémiologique ». Celui-ci est composé de petits scripts ou schémas qui servent à convoier l'information relative aux attentes³⁴⁹ et permettant de signifier au plus juste les attentes implicites de la situation menée. Ces outils sont d'abord d'ordre linguistique. Par exemple, le professeur dispose d'un lexique permettant de s'adapter au plus près à l'objet de connaissances (le distinguer, le décrire, etc.), de synonymes, d'homonymes, etc. permettant de le présenter de plusieurs façons différentes et enfin des outils modalisateurs apportant à la situation les effets désirés (pragmatique). Autrement dit, des règles de communications fines qui permettent à l'orateur de contrôler les paramètres de l'interaction recherchée. Ce répertoire comprend aussi des outils de communication permettant de renforcer l'expression : hausser le ton, faire une mimique, lever le sourcil, écarquiller les yeux, etc. Les indices de la rétro-information, notre troisième catégorie d'information, contiennent des schémas représentant les réactions de l'élève ; ceux-ci servent au professeur à interpréter la réception de l'information encyclopédique par l'élève. Grâce à ces indices, le

³⁴⁸ Description d'un épisode comportemental comportant une séquence plus ou moins longue d'actions ou d'événements. Le scénario se différencie des autres structures (scripts et schémas) en ce qu'ils renvoient à l'interprétation par un individu donné d'une série spécifique d'actions et d'événements. Cette interprétation implique que le sujet a catégorisé les acteurs, l'identifié les actions et les a mises en relation par le biais d'une organisation chronologique causale comportant (au moins) un but et un plan. L'étude des scénarios permet d'analyser comment les sujets utilisent leurs connaissances et effectuent des différences pour expliquer les faits dont ils ont été témoins ou acteurs.» Dictionnaire de Psychologie, op.cit., p. 645.

³⁴⁹ Les attentes sont de deux sortes : celles qui concernent l'information transmise et celles qui concernent le comportement attendu de l'élève.

professeur peut imaginer ou interpréter au plus juste, la pensée ou l'état psychologique de l'autre : « Si l'élève a les yeux au ciel c'est qu'il rêve et qu'il n'écoute pas » ; « si l'élève écrit avec rapidité, c'est qu'il a certainement compris ». Cet ensemble de schémas porte sur la connaissance subtile de l'élève et sert à prédire l'état affectif ou psychologique de l'interlocuteur³⁵⁰ et à se réajuster ; de cette manière, l'enseignant mesure en continu l'efficacité de ses prédictions.

Si l'élève ne dispose pas des informations complètes ou adéquates sur le savoir (catégorie a), il possède néanmoins, comme le professeur, des ressources de communications (catégorie b) et des indices d'interprétation concernant les attentes du professeur (catégorie c) ; même si ces schémas sont moins nombreux, ils vont s'enrichir rapidement avec le temps.

À la différence d'un schéma ordinaire, le scénario prévoit la combinaison d'informations appartenant aux trois catégories mentionnées plus haut. Parce que le répertoire de ressources de communication, les indices de rétro information et les schémas encyclopédiques sont indénombrables, la combinatoire constitutive des schémas de régulation est, en principe, infinie.

On peut dire que les schémas de régulation sont surdéterminés, c'est-à-dire que ces règles spécifiques au contexte didactique sont influencées par les règles de tous les autres contextes englobants. Ils prennent en compte les règles imposées par le système scolaire (règlements, etc.) ou utilisées ailleurs dans la société, dans différents milieux sociaux (convenances, etc.). Ainsi, le professeur, dans l'utilisation de ses ressources de communication, doit tenir compte des compétences de communication de ses élèves, lesquelles dépendent à la fois de la maturité et aussi de leurs origines sociales.

Les schémas de régulations s'appliquent à des interactions entre le professeur et le groupe aussi bien qu'entre le professeur et un seul élève.

³⁵⁰ Ces perceptions sur l'état psychologique ou affectif dans lequel se trouvent les interlocuteurs font partie des travaux menés par les chercheurs en psychologie et qui concernent la théorie de l'Esprit (TdE). Cette théorie a pour objet l'étude des capacités à attribuer à autrui des états mentaux et à prédire ou à expliquer son comportement sur cette base, est expliquée dans la littérature à partir de deux notions : la notion de simulation et la notion de théorie. Selon la première, très grossièrement, la théorie de l'esprit reposerait sur la capacité à se simuler dans la situation d'autrui, puis à lui attribuer les résultats ainsi obtenus. Il y a non pas une, mais deux versions de la seconde : certains (Fodor 1992, Scholl & Leslie 1994) considèrent que la théorie de l'esprit est une théorie innée, de nature plus ou moins modulaire ; d'autres (Perner 1991, Gopnik & Meltzoff 1997) considèrent que c'est une théorie construite au fur et à mesure du développement, et dont le développement est contraint par l'acquisition de nouveaux concepts (comme, par exemple, la *croyance* ou la *représentation*).» Anne Reboul, *Théorie de l'esprit ou simulation, l'apport des études développementales*, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/90/95/PDF/ToM-ISC.pdf>, consulté le 3 juin 2010, page 1

Alors que les schémas de pratique peuvent être indépendants d'une situation d'enseignement, par exemple, lorsqu'un élève fait seul son exercice (prendre son cahier d'exercices, appliquer la consigne, se concentrer, écrire lisiblement, répondre aux attentes du professeur, etc.), les schémas de régulation agissent seulement dans les cas où l'enseignant cherche à guider l'élève vers le savoir inhérent au cours.

Nous avons jusqu'ici présenté les schémas de régulation comme des moyens de maintenir l'interaction en vue de la transmission et de l'acquisition de l'information, mais il arrive qu'ils servent à rompre l'interaction entre le professeur et les élèves afin de permettre à ceux-ci d'entrer la phase de dévolution nécessaire à son autonomie devant le savoir en jeu. D'autre part, l'ensemble des indices de rétro information n'est pas toujours utilisé à bon escient de part et d'autre, et, de ce fait, il arrive que les interactions, au lieu de soutenir les attentes, de renforcer la représentation du savoir de l'élève et de diminuer la distance cognitive enseignant/élève, aient un effet contraire³⁵¹.

Il reste une catégorie de règle dont nous n'avons parlé que de manière allusive dans cette section. Ce sont les règles constitutives des savoirs eux-mêmes, par exemple, les lois de la physique, les axiomes mathématiques, les règles de grammaire, les règles de l'art, etc. Même si, élèves comme professeur, dans leur vie quotidienne sont soumis à certaines de ces règles (biologiques, physiques, etc.), celles-ci n'exercent pas une influence spécifique sur la vie scolaire. Ces règles en sont plutôt des paramètres constants. C'est pourquoi nous ne les avons pas considérées dans notre typologie.

Les tableaux présentés page suivante³⁵² permettent au lecteur de retrouver de manière synthétique les caractéristiques des règles qui ont été présentées ici :

³⁵¹ Plusieurs didacticiens ont ainsi relevé des situations d'interactions qui ne portent pas les fruits escomptés. Parfois, c'est parce que l'enseignant exagère les indices concernant les savoirs à découvrir, comme l'effet Topaze, d'autres fois, c'est parce que le professeur refuse le débat avec l'élève concernant ses représentations savantes, comme pour l'effet Jourdain, tous deux décrits par Brousseau.

cf. *Théories des situations didactiques* (Brousseau, 2004, p. 53) : Effet Jourdain « Le professeur, pour éviter le débat de connaissance avec l'élève, et éventuellement le constat d'échec, admet de reconnaître l'indice d'une connaissance savante dans le comportement ou dans les réactions de l'élève, bien qu'elles soient, en fait, motivé par des causes et des significations banales. » Autrement dit, l'enseignant veut à tout prix que l'élève ait compris.

cf. *Théories des situations didactiques* (Brousseau, 2004, p. 52) Effet Topaze : « La réponse que doit donner l'élève est déterminée à l'avance, le maître choisit les questions auxquelles cette réponse peut-être donnée. Évidemment les connaissances nécessaires pour produire ses réponses changent aussi. En prenant des questions de plus en plus faciles, il essaie d'obtenir la signification « exemplaire » sensibilisant le maximum d'élèves. Si les connaissances disparaissent complètement, c'est « l'effet Topaze ». »

³⁵² Nous nous sommes inspirées des tableaux qui ont été créés par Shimanoff, Suzan.B.(1980). *Communication and rules, Theory and research*, London : SAGE Publication.

Tableau 22 : Caractéristiques principales des règles liées à leur nature

Nature de la règle	Proposition Prescrite /Virtuelle	Association à l'action Obligatoire /Nécessaire	Expression Impl/Explic	Profondeur Sup/Profond	Zone Étendue/ Restreinte	Intégration Imposée/ Adoptée
Règlement	P	O	E	S	R	I
Loi	P	O	E	S	É	I
Principe	P	O	E	P	É	I
Interdit	P	O	I	P	R	I
convenance	P	N	I	P	É	A
Schémas de pratique	V	N	EI	S et P	R	A
Schéma de régulation	V	N	I	S et P	R	A

Tableau 23 : caractéristiques principales des règles liées à leurs fonctions

Fonction +++++	Degré de contrainte	Degré de coordination	Degré de naturalisation	Capacité de transformation dans le temps
Règlement	++++	+++	++	++++
Loi	+++++	+++	+++	++
Principe	++++	++++	++	+
Interdit	++++	+++++	+++++	
Convenances [coutume ;convention]	+	+++	++++	coutume +++ convention +
schémas de pratique		++++	+++++	+++++
schémas de régulation		++++	+++++	+++++

Tableau 24 : Caractéristiques principales des sanctions liées à la règle

Sanction	Associée à la R	Institutionnalisée	Besoin d'un tiers pour s'appliquer
Règlement	oui	oui	oui
Loi	oui	oui	oui
Principe	Associé aux règles qui dépendent du principe	non le principe doit d'abord être rappelé	pas toujours
Convenance	oui	non	non
Schémas de pratique	oui	oui car règlementé et contrôlée par les instances professionnelles (compétences)	oui
Schémas de régulation	oui	oui car la règle répond aux objectifs de l'institution	pas forcément mais les objectifs ne seront pas atteints

Le corpus des énoncés normalisés de règles présenté à la suite de ces définitions va apporter à cette typologie les outils nécessaires pour analyser la règle à partir d'exemples spécifiques. Les énoncés de règles qui constituent ce corpus représentent l'aboutissement de trois étapes de recherche : la sélection des articles ; le relevé des fragments dans l'article ; la formalisation des règles relevées par le chercheur. Les caractéristiques des règles présentées dans la typologie pourront y être retrouvées et approfondies à partir des différents points de vue obtenus par l'analyse de contenu. Dans un premier temps, les résultats généraux seront présentés et certains de ses caractéristiques développées. Par exemple, nous aborderons dès l'introduction l'aspect de la valeur de la règle ou celui de son bénéficiaire. L'analyse de ces énoncés normalisés de règle (N.R) qui suivra reprendra l'ordre de la typologie proposée dans la première partie. Même si ce contexte scolaire n'est qu'un très petit aperçu de la réalité, l'intérêt est à présent de savoir si cette fenêtre ouverte sur l'École apporte les moyens de mieux connaître l'objet « règle » en même temps qu'il permet aussi de mieux approcher l'École.

4.3. Les énoncés normalisés de règle

L'analyse qui suit présente les résultats obtenus par l'observation des énoncés formalisés de règle. Effectuée à partir de neuf variables³⁵³, l'analyse caractérise chacun des énoncés sous quatre points de vue distincts : la nature et la fonction de la règle, la manière dont la règle est visible dans la société³⁵⁴, le bénéficiaire de l'application de la règle c'est-à-dire l'individu ou l'institution qui bénéficie de son application, et, enfin, dans le cas où la règle est appliquée par une interaction, quelle sont les caractéristiques de celle-ci. Tous ces points de vue indiquent les propriétés spécifiques des règles et caractérisent leur cadre d'application. Étant donné le très petit corpus qui est le nôtre, cette analyse nous a simplement servi à comprendre le paradigme « règle » et à chercher à en distinguer les caractéristiques spécifiques, propres à chaque type de règles proposé dans la typologie.

Avant d'aborder l'analyse des énoncés, la relation entre valeur et règle ainsi que nos observations sur ce que nous avons dénommé « le bénéficiaire » de la règle seront présentées. Cette courte réflexion sur les valeurs et les bénéficiaires va compléter notre approche globale de la règle. Enfin, la présentation du bénéficiaire permettra d'introduire l'idée de cohérence, d'habilitation, de contrainte ou de complémentarité émergeant des applications incessantes de ces règles. C'est à la suite de cette introduction que sera proposée l'analyse des énoncés de règles amenés en suivant l'ordre de notre typologie.

³⁵³ Nature de la règle ; fonction de la règle ; trace de la règle ; statut de la règle ; exploitation ; bénéficiaire ; valeurs ; présence d'interactions lors de l'application de la règle ; caractéristiques de l'interaction

³⁵⁴ Par exemple, de quelle manière est-elle répertoriée et quelles sont les traces qu'elles laissent (répertoriées, déclaratives ou tacites ?

Ces 128 énoncés formalisés de règles constituent un échantillon minuscule de l'ensemble des règles s'appliquant à l'École, toutefois il est légitime de penser qu'elles peuvent servir de guide heuristique pour percevoir la structure et comprendre le rôle de cet ensemble de règles dans l'institution scolaire. Comme nous avons pu le préciser, cet échantillon est centré sur l'école perçue principalement sous l'aspect établissement et non pas l'École en tant qu'institution observée du point de vue administratif (ministère, académie, etc.). Cette perspective influe sur la prépondérance que peuvent prendre certaines catégories.

Si une étude semblable avait été menée à une autre époque ou dans un autre quotidien, le corpus d'énoncés de règles aurait été bien différent. Pourtant, leurs natures seraient certainement semblables à celles qui composent notre typologie. Les contextes évoluent dans le temps et la forme prise par les pratiques change sans pour autant effacer l'activité qui les fonde. Ainsi, même si les écoles pour filles et pour garçons sont aujourd'hui confondues, les enfants continuent d'aller à l'École. L'évolution des pratiques, et plus spécialement ici, des pratiques liées à la vie scolaire se caractérisent par la culture et le système de croyances sur lesquelles elles reposent. Les traditions pédagogiques, les manières « d'être » enseignant ou élève, mais aussi, les domaines d'excellence et de réussite à l'École varient dans le temps et permettent de fournir aux acteurs des indices pour partager ce qu'ils possèdent en commun et qui les dispose favorablement les uns à l'endroit des autres. Ces jugements sur « ce qui vaut la peine d'être appliqué ou montré et enseigné » soutiennent les pratiques et donc, déterminent la forme d'expression des règles comme elles établissent des priorités d'action. Par exemple, aujourd'hui, la réussite scolaire signifie, en plus d'être un bon élève, de devenir excellent en mathématiques, ce qui n'était absolument pas le cas il y a 70 ans. Règles et valeurs sont deux concepts intimement liés bien que cette complémentarité reste la plupart du temps discrète qui contribuent à définir la culture d'un groupe ou d'une société³⁵⁵.

L'analyse de contenu a donc cherché à déterminer les valeurs des énoncés de règles. En effet, une application orthodoxe des règles exprime un appui implicite aux valeurs qui les soutiennent, même si cette réalité n'est pas toujours consciente chez l'acteur, elle a pour effet de renforcer ces dernières, tandis qu'une application hétérodoxe les affaiblit. Ainsi, les activités des acteurs scolaires possèdent des objectifs précis et ces conduites sont

³⁵⁵ Reboul, Olivier. « Nos valeurs sont-elles universelles ? » Dans : *Revue française de pédagogie*. 1991, 97 (1), pp. 5-11

L'auteur conclut : « Les savoirs et les valeurs de l'éducation varient d'une culture à l'autre ; mais on peut dire pourtant deux choses. D'une part, l'homme est toujours et partout le produit d'une éducation. Et, d'autre part, les savoirs et les valeurs de celle-ci sont toujours compréhensibles, sinon admissibles. On peut résumer d'un mot ce que notre culture comporte d'universel : la rencontre ; la possibilité de communiquer. »

souvent rationalisées par les valeurs³⁵⁶ qui les supportent. Le tableau ci-dessous (Tableau 4) montre, par exemple, comment valeurs et application orthodoxe ou hétérodoxe de la règle peuvent permettre de caractériser des groupes ou des individus renvoyant ainsi une image à la communauté qui lui permet de les juger. Par exemple, un individu qui applique les règles en étant en accord avec les valeurs qu'elles sous-tendent passera, dans un groupe, comme possédant des compétences sociales et de sociabilité (cas I) tandis qu'un individu qui applique la règle sans être en accord avec les valeurs liées à son application sera perçu par la communauté comme ambiguë et à qui il est difficile de faire confiance (cas II) ; l'individu qui ne suit pas la règle alors que celle-ci est en accord avec ses valeurs sera dans la compromission (cas III) et l'individu perçu comme marginal, asocial ou « original » sera souvent associé à un individu qui applique la règle de manière hétérodoxe et sans valeur partagée (cas IV).

Tableau 25 : Rapports entre valeurs et application de la règle

	En accord	En désaccord
	avec les valeurs	
	↓	↓
L'acteur suit la règle (orthodoxie)	I Cohérence Conformité Sociabilité	II Duplicité dualité
L'acteur ne suit pas la règle (hétérodoxie)	III Compromission	IV Cohérence négative Marginalité Asociabilité

Valeurs, opinions et application des règles sont donc des aspects très importants pour l'étude des sociétés et représentent de vastes sujets. Le travail de catégorisation appliqué dans l'analyse a cherché, de manière très pratique, à mettre en évidence les valeurs associées au corpus de règles formalisées. Nous avons distribué les règles répertoriées dans les quatre domaines délimités par Olivier Reboul (1980)³⁵⁷ à savoir : les valeurs sociales et culturelles ; les valeurs scolaires (valorisation du savoir et de la réussite) ; les valeurs morales ; les valeurs religieuses.

³⁵⁶ Forquin Jean-Claude « Justification de renseignement et relativisme culturel » dans *Revue française de pédagogie*. 1991, 97, (1), pp. 13-30.

³⁵⁷ cf. Chapitre 2 Méthode

Le premier groupe de valeurs choisies soutient les institutions sociales en général. Ces valeurs sont fondamentales, car elles s'expriment par des comportements visant à renforcer et à encourager celles développées par l'institution. Par exemple, dans le corpus, l'énoncé suivant engage les acteurs à conformer leurs comportements avec la règle comprise par l'énoncé, permettant ainsi aux valeurs laïques de l'École française d'être reconnues et respectées à l'intérieur de l'institution.

On ne doit pas porter de signes ou de vêtements manifestant une appartenance religieuse « ayant un caractère ostentatoire ou revendicatif » à l'école [On ne doit pas porter le foulard islamique en classe]

Le deuxième groupe justifie l'existence de l'École dans la société en valorisant le savoir enseigné et la réussite scolaire. Ces valeurs sont présentes dans le corpus avec des énoncés justifiant l'idée d'accorder de la valeur au savoir, lui assurant ainsi une reconnaissance sociale. Par exemple, l'énoncé suivant: *Pour qu'un enseignement ait de la valeur, il faut l'évaluer.*

Les deux derniers ensembles regroupent des valeurs instituées dans la société tout entière. Ceux-ci influencent les comportements des acteurs du point de vue de leurs conduites et de leurs relations dans la société. Le groupe des valeurs morales constitue une source de motivation importante pour juger les comportements à l'aune du Bien et Mal. On retrouve ces valeurs par exemple, dans l'énoncé suivant : *On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique d'un élève.*

Quant aux valeurs religieuses, elles diffèrent des valeurs morales par le fait qu'elles font référence à un pouvoir ou à un principe supérieur de qui dépend plus ou moins fortement la destinée de celui qui applique la règle. Les règles qui leur font référence sont très peu nombreuses dans le corpus, on ne rencontre seulement que 5 énoncés, ceux-ci étant extraits du même fait-divers : *Un directeur d'école catholique est soumis à l'autorité morale romaine.*

Le corpus présente bien évidemment une majorité d'énoncés formalisés de règles associées aux valeurs du deuxième groupe (savoir et réussite) avec 56 %. Résultats attendus puisque ces règles engagent l'élève à se comporter conformément aux attentes de l'institution.

Le pourcentage des règles liées aux valeurs sociales et culturelles s'élève à 38 %, soulignant ici l'intégration de l'institution dans la société.

9 % du reste des énoncés se rapportent aux domaines de la morale et de la religion.

Lorsque les variables nature de la règle et valeurs sont croisées, on observe alors une dichotomie : les énoncés normalisés des schémas de pratique et de régulation sont tous associés à des valeurs scolaires. Les autres types de règles (règlements, convenances, les lois, etc.) sont majoritairement reliés à des valeurs sociales. Ainsi, selon le type de règle, la proximité avec l'institution est plus ou moins marquée. Les lois sont les plus éloignées du contexte scolaire, ayant exclusivement une dominante sociale ; les autres règles se répartissent de manière à peu près égale entre les valeurs sociales et les valeurs scolaires³⁵⁸.

L'adéquation entre la nature de la règle, sa valeur et son application en contexte renvoie aux notions de la cohérence de l'activité humaine : des valeurs partagées socialement par la majorité des acteurs permettent de coordonner de manière interne et externe les comportements de ceux-ci. Si les règles de ce corpus supportent principalement (et bien évidemment) des valeurs sociales et scolaires, c'est parce que non seulement la règle est le vecteur de la valeur qu'elle supporte, mais aussi parce que la valeur est actualisée par l'application de la règle. Ce phénomène réflexif entre règle et valeur permet de considérer aussi la règle comme un objet « porteur » ou « se référant à » un savoir ou une croyance.

Ce rapport entre règles et valeurs n'est pas équivalent pour tous les types de règles. En effet, comme nous pourrions le constater, certaines natures de règles sont plus nettement teintées par l'influence de certaines valeurs que d'autres, par exemple, les principes ou certaines lois, qui, comparativement à des schémas de pratique ont une référence beaucoup plus directe aux valeurs.

Si les valeurs soutiennent des conduites, les pratiques des acteurs s'articulent aussi en fonction d'un objectif plus ou moins conscient. L'emploi d'une règle permet d'obtenir un effet qui profite à un individu. L'analyse de contenu a donc aussi pointé le bénéficiaire de la règle. Le bénéficiaire représente l'acteur, l'individu ou l'instance qui reçoit le bénéfice de l'application de la règle : si, par exemple, un énoncé de règlement contraint l'élève à appliquer des comportements permettant à l'institution de jouer son rôle ou à l'enseignant de faire son travail, le bénéficiaire de la règle est l'institution ou l'enseignant. Si, par contre, la règle contraint l'élève pour lui apporter plus d'autonomie ou pour lui permettre de suivre de manière plus aisée l'apprentissage qui lui est proposé, alors le bénéficiaire sera l'élève. Cet aspect renvoie ainsi à l'objectif, raisonné ou pas, que possède l'individu qui applique la règle et non plus à la justification de son application, permise par la valeur qui la sous-tend.

Ce corpus centré sur la vie à l'École présente l'élève en tant que principal bénéficiaire des règles. Parmi l'ensemble, une grande partie de ces applications a la caractéristique de posséder des fonctions habilitantes. Regardé de plus près, ces règles sont principalement

³⁵⁸ cf. AnnexesIV

les schémas de pratique et les schémas de régulation, c'est-à-dire, comme nous pourrions le vérifier, des règles particulières qui prennent naissance dans les expériences mémorisées dans les cognitions des acteurs. Ces schémas sont les règles qui ont un statut virtuel et qui sont le plus proche des activités d'enseignement : par exemple, dans les énoncés suivants (R713) *L'enseignant laisse l'élève s'exercer à utiliser le savoir en jeu en intervenant un minimum* ; (R705) *L'enseignant apporte du matériel en classe pour améliorer la compréhension des élèves* ; tandis que l'aspect contraignant des règles destinées à l'élève renvoie aux règlements. Ces observations laissent supposer que sur l'ensemble des activités scolaires, la partie qui concerne d'enseignement est perçue et appliquée avec l'objectif d'habiliter l'élève par l'apprentissage, conformant ainsi dans les écoles les activités des élèves aux objectifs institutionnels. En parallèle, étant donné que les élèves sont contraints par les règlements à vivre le cadre scolaire (fonctionnement institutionnel), les effets complémentaires de ces deux natures de règles, habilitantes et contraignantes, sont importants. En effet, par la récurrence des effets quotidiens à long terme, ces règles agissent de telle manière que les élèves sont amenés progressivement à intégrer des comportements. Ces effets intériorisés font basculer l'objectif institutionnel vers l'objectif propre de l'élève, ce qui ôte l'effet de contrainte.

Ainsi, ce n'est que lorsque le bénéficiaire des règles représente les groupes d'acteurs scolaires (personnel en général ou groupes d'élèves ou encore élèves et personnel) que l'aspect contraignant des règles est fortement marqué. Ces règles sont souvent des énoncés de règlements ou de convenances, comme, par exemple la règle qui veut qu'*À l'école les enseignants ne parlent pas de sexualité avec des élèves*, et aussi des lois qui protègent l'acteur scolaire en tant que personne.

Enfin, un certain nombre d'énoncés placent aussi l'institution comme étant le bénéficiaire de la règle, marquant ici le fait qu'elle constitue une véritable entité dans la société. Ces énoncés ayant l'institution comme le bénéficiaire principal se répartissent entre plusieurs natures (règlements, lois, principes, etc.) indiquant ici les fonctions complémentaires de toutes ces règles. On remarque aussi que les énoncés de lois possèdent, dans cas, un caractère habilitant, par exemple *la Loi Gobelet obligeant chaque commune doit construire une école publique qui institue l'École sur le territoire*. Comme nous pourrions le constater, les règles, comme ici la loi, contribuent à intégrer l'école comme participant de notre environnement social.

Valeurs et bénéficiaire sont deux variables, l'une incluse dans les fondations et l'autre apportant de la perspective à l'action. Ces aspects particuliers entre nature, valeurs et objectifs perçus par l'application des règles vont être approfondis par l'exposé qui suit. En effet, nous pourrions constater que certaines règles mettent en évidence les valeurs plus que d'autres et que les bénéficiaires ne sont pas toujours évidents à reconnaître. La typologie des règles présentées en début de chapitre est reprise à présent à partir de l'analyse des résultats obtenus par le corpus d'énoncés normalisés par le chercheur. Les énoncés

normalisés sont ainsi regroupés par nature et observés. Après une présentation générale de la répartition de ces énoncés dans les différents groupes de règles, chaque groupe, en particulier, sera analysé en fonction de sa nature propre et suivra l'ordre de la typologie proposée dans la première partie.

4.3.1. Présentation du corpus d'énoncés normalisés

Lors d'une première lecture, l'ensemble des 128 énoncés normalisés de règle (énoncés N.R.) a été réparti entre les onze types de règles déterminant leur nature. Ensuite, ces énoncés N.R. ont été classés, lorsque leur contenu le justifiait, sous une deuxième et, éventuellement, une troisième catégorie. En effet, certains énoncés par exemple, apparaissent dans le corpus comme des règlements, mais peuvent aussi être interprétés autrement, comme certains principes qui sont devenus des lois³⁵⁹. Nous avons attribué au total un double, et, pour un cas, une triple nature à 41 énoncés normalisés³⁶⁰. En considérant tous ces niveaux, le total d'énoncés normalisés s'élève à 167³⁶¹. Les figures 3 et 4 proposées ci-dessous présentent deux histogrammes montrant la répartition des règles par nature en fonction des étapes de codage. On peut remarquer, par exemple, que le nombre d'énoncés de règlements passe de 40 dans la figure 3 à 45 dans la figure 4 et que certains types de règles ne sont pas représentés dans le premier niveau de codage alors qu'ils le sont dans le second, par exemple, les critères. Les explications concernant ce classement seront données lorsque les énoncés de règles seront détaillés en fonction de leur nature. Dans un premier temps, nous présentons le corpus de manière quantitative et ferons des remarques concernant les modifications apportées au corpus entre les deux étapes de codage. Pour ne pas surcharger le document, les certains résultats sont détaillés en annexes.

Le corpus des 128 énoncés présente 41 énoncés normalisés de règlements. Parmi ces derniers, 10 énoncés prennent une autre nature dans la deuxième étape de codage, avec 90 % de ces derniers qui peuvent aussi être considérés comme des schémas de pratique, comme le montre l'énoncé suivant :

- *Le professeur principal appelle ses élèves le jour de la rentrée scolaire .*

Le nombre important d'énoncés formalisés de règlement est sans doute attribuable au type de corpus et à l'importance des transgressions qui sont rapportées dans les médias, ce qui

³⁵⁹ L'exemple proposé ici est une observation tirée du corpus. La question de savoir si cette mutation du statut des règles fait partie d'une logique ou reste aléatoire est un aspect qui ne peut être développé dans cette recherche.

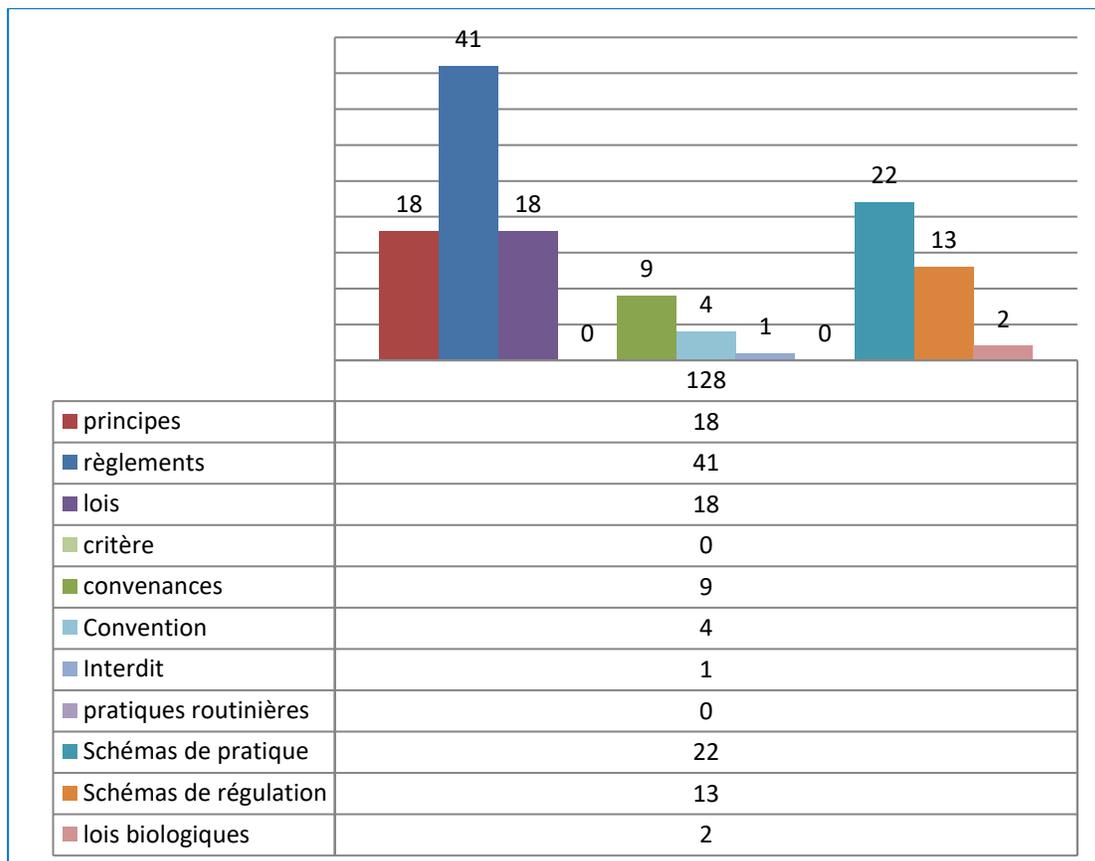
³⁶⁰ Avec ce codage en deux étapes (ou trois) le nombre des 129 énoncés N.R augmente de 39 cas supplémentaires, soit 12 énoncés normalisés en tout : cf.

³⁶¹ Cette distinction n'est utile que lorsque nous traitons la variable « nature de la règle ».

pourra être vérifié dans la troisième partie de ce travail, lorsque les énoncés seront analysés dans les fragments du discours de presse.

Les schémas de pratique constituent un corpus de 22 des énoncés normalisés de règle. Ces énoncés de règles développent des propositions abordant un aspect de la représentation du métier partagée par les autres enseignants. Ces énoncés projettent le professionnel dans l'action en le guidant sur les interventions pédagogiques possibles lors d'une séance d'enseignement. Par exemple, l'énoncé suivant : *L'enseignant adapte sa pédagogie au niveau accessible à l'élève en difficulté*, lui permet d'imaginer des stratégies, et de les adapter, en particulier pour un élève déterminé. Les énoncés de schéma de pratique concernent aussi les élèves dans leurs tâches d'écolier, comme l'énoncé qui renvoie l'élève à « *exercer le savoir en jeu pour développer ses compétences* ». Décrivant des situations concrètes, ces énoncés normalisés offrent à l'acteur un ensemble de possibles représenté par ses actions pédagogiques ou par les activités scolaires conformes à celles qui sont attendues. Acquis à partir d'expériences positives ou par réflexivité (réajustement) ou imitation (plus ou moins consciemment), les schémas de pratique permettent à l'acteur de développer ses compétences d'enseignant et à l'enfant de s'entraîner à devenir un élève.

Figure 28: Fréquence des énoncés normalisés de règles par type (simple codage)



Parmi tous les énoncés normalisés de règle, 5 énoncés sont classés, dans un deuxième temps, comme schéma de régulation comme, par exemple l'énoncé suivant : *Pour que l'élève accepte d'apprendre, le professeur doit d'abord lui donner confiance* et de nombreux règlements deviennent dans une deuxième étape des schémas de pratique comme nous pourrions le vérifier.

Les énoncés de principe sont représentés 18 fois dans le corpus. Certains principes concernent l'institution comme l'énoncé suivant : *Pour qu'un enseignement ait de la valeur, il faut l'évaluer*, d'autres fondent la pratique des acteurs : *Pour avoir de bonnes relations avec ses pairs, un élève doit être de connivence avec les goûts et les modes de vie communs*, mais certains énoncés s'appliquent aussi à d'autres institutions : *Un élève d'une école catholique doit être responsable de sa sexualité* ; on retrouve même dans ce corpus un énoncé qui reprend le principe de vie énoncé dans les Déclarations Universelles des Droits de l'Homme *Il est interdit de menacer de tuer*³⁶². Il n'est donc pas étonnant de trouver plusieurs énoncés de principes repérés, dans un deuxième temps, comme des lois ou comme des règlements. Par exemple, le principe de respect de la vie, énoncé plus haut, est aussi une loi inscrite dans le Code criminel.

Provenant la plupart du temps des faits divers énoncés dans la presse, 18 énoncés de lois ont été relevés. Comme nous pourrions le vérifier lors de leur analyse, celles-ci s'appliquent à la fois aux acteurs, à l'institution et déterminent les rapports entre ces derniers. Par exemple, la loi de la scolarité obligatoire qui est aussi un critère, protège l'enfant et assure aussi la pérennité de l'institution. Parmi ces énoncés, certains sont, à leur origine, des principes qui ont été institués de manière légale pour en souligner l'obligation de l'appliquer, comme la loi concernant le port des signes religieux. D'autres énoncés sont aussi repris dans le règlement intérieur des établissements, comme la loi concernant le racket ou le bizutage.

Les convenances forment un corpus de 9 énoncés. Parmi celles-ci, plusieurs des énoncés permettent aux enseignants de réaliser leur tâche dans des conditions optimales. Par exemple, *Quand le professeur enseigne sa matière l'élève ne doit pas faire de bruit (R013.2)*. Deux énoncés de convenance abordent les conduites concernant le thème de la sexualité. Ces deux énoncés deviennent dans un deuxième temps des interdits. D'autres énoncés déterminent les comportements sociaux qui dépassent le simple cadre scolaire pour être socialement généralisés ou, au contraire, qui sont restreints à un groupe particulier, ici les écoles privées sous contrat.

³⁶² <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>

Article 3 : Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne.

Quatre énoncés représentent des règles de l'art et sont considérés ici comme des conventions puisque ces énoncés sont pris pour acquis par deux instances : les maisons d'édition et l'institution scolaire. Ces énoncés exposent la manière dont les éditeurs de livres scolaires répondent aux attentes des enseignants et de l'institution, comme, par exemple l'énoncé suivant : *Les livres scolaires doivent exposer clairement les connaissances (R064)*.

Parmi l'ensemble des énoncés considérés comme des schémas, 13 d'entre eux déterminent plus spécifiquement des schémas de régulation³⁶³, qui, comme nous l'avons déjà mentionné, régulent l'interaction de manière à contrôler l'information concernant l'apprentissage durant les séances d'enseignement. Par exemple l'énoncé normalisé de règle *Un professeur analyse l'origine des erreurs des élèves pour pouvoir l'aider*, guide le professionnel de manière très générale, mais en lui apportant la clé lui permettant d'aboutir ses objectifs (ou au moins, en lui permettant de les conserver comme tels). Les schémas de régulation participent ainsi à la construire des situations d'enseignement qui ne pourraient aboutir ou même exister sans leur présence. Bien sûr, plusieurs énoncés de schémas de régulation sont aussi des schémas de pratique.

Le corpus d'énoncés normalisés de règle contient un énoncé particulier, l'interdit. Comme nous pourrions le vérifier, cet interdit est particulier puisqu'il participe au maintien des bandes criminelles. Comme précisé plus haut, deux autres énoncés classés comme principes et concernant les mœurs sexuelles entre adultes et mineurs sont aussi compris comme des interdits.

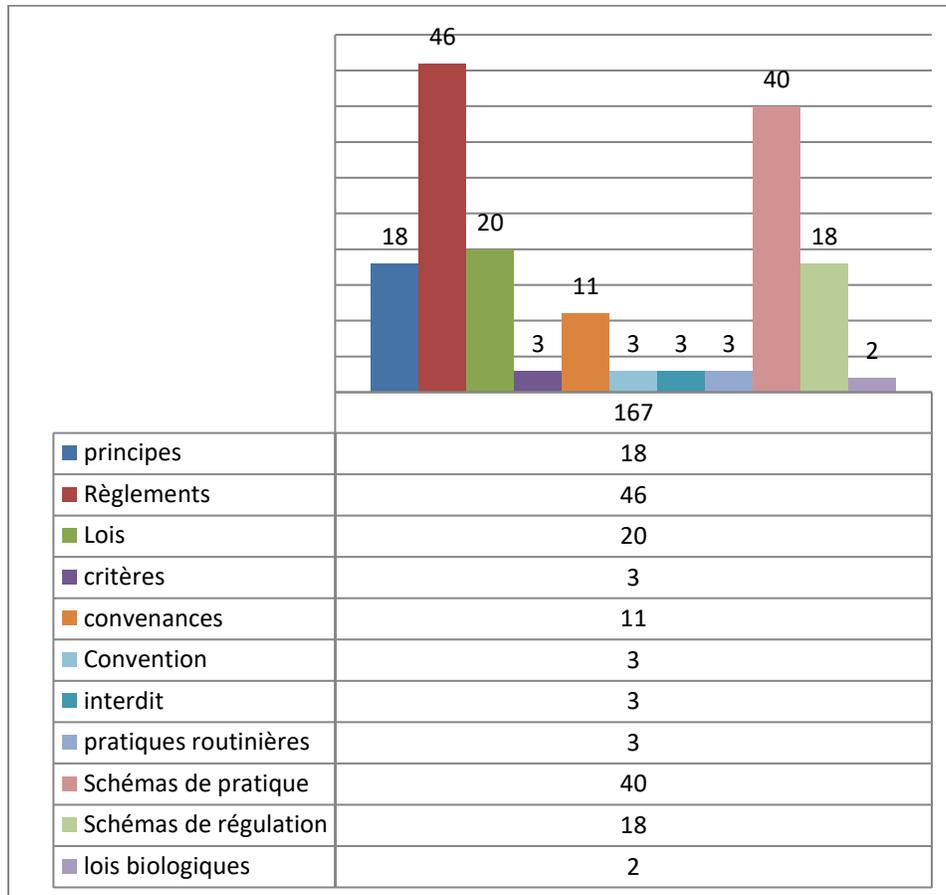
Enfin, deux énoncés sont classés « autres », ces derniers faisant référence à des règles biologiques, par exemple (R055) *Un élève doit avoir les capacités physiques pour suivre un cours*. Ces énoncés ont été relevés afin de marquer leur omniprésence, comme nous avons pu le souligner à la fin de la typologie à l'École, mais aussi dans la société. Ces lois scientifiques bien que présentes dans le discours de presse n'ont pas été analysées.

Ce n'est qu'à la deuxième étape de codage, réalisée cette fois-ci hors contexte, que certains types de règles apparaissent. Par exemple, les critères qui permettent aux acteurs d'appliquer la règle en fonction d'un repère significatif marquant une limite explicite à son application. L'énoncé de loi sur la scolarité obligatoire fait partie de ce corpus : *Les enfants doivent fréquenter l'école de 6 à 16 ans. (R019)*. De même, les pratiques routinières qui sont, en deuxième étape comptabilisée trois fois. La plupart du temps invisibles, ces pratiques routinières sont des comportements réguliers, s'exprimant à partir de règles de natures diverses (coutumes, règlements, schémas, règles en relation avec les principes, etc.)

³⁶³ Les énoncés de schémas de pratique, comme les schémas de régulation présentés ici ne sont pas de nature (empirique) distinctes. Cette différenciation est utile pour le chercheur analytiquement.

et dont l'expression devient machinale, tant celle-ci est naturalisée dans l'environnement spatio-temporel de celui qui l'exprime.

Figure 29 : Fréquence des énoncés normalisés de règle (double codage)



L'ensemble de ces 128 énoncés normalisés offre un aperçu des types de règles rencontrées un contexte scolaire et souligne dès à présent que les rapports entre règles et contexte sont déterminants. En effet, le corpus d'énoncés présente des règles qui s'appliquent en société et d'autres qui permettent de déterminer le degré d'adaptation de l'individu au contexte scolaire.

Ces énoncés normalisés représentent l'École sous diverses facettes et ces règles ont diverses caractéristiques, parfois explicites, superficielles et assorties de sanctions déterminées, parfois beaucoup profondément enfouies dans le terreau social, comme les règles de principes ou les interdits.

Enfin, l'analyse des règles et leur classement, dans un deuxième puis dans un troisième temps, a permis d'attribuer des types de natures différentes à certaines règles sans tenir compte du contexte. Cette particularité permet de considérer la règle non pas comme un

objet figé de l'activité humaine, mais comme un procédé ou encore, comme participant à un processus qui n'est pas toujours conscient chez les individus. En effet, cette possibilité donnée au chercheur de placer certains énoncés normalisés de règle dans plusieurs catégories de règles souligne la profondeur que certaines d'entre elles peuvent revêtir dans la conscience de l'individu et au-delà, dans la communauté. Ainsi, une règle peut devenir au cours du temps et des événements sociaux plus ou moins visibles. Par exemple, l'énoncé *L'enseignant assure son autorité en marquant les limites* est un schéma de pratique partagé par l'ensemble de la communauté enseignante et qui est très présent dans l'esprit des enseignants durant les premiers instants de classe, par contre, l'énoncé normalisé de règle suivant *Un enseignant mesure l'apprentissage des élèves à partir de la qualité de leurs travaux* principe et aussi convention est une pratique complètement naturalisée par les enseignants. Cet énoncé, en troisième lieu, a donc été considéré aussi comme une pratique routinière. Même si l'enseignant peut juger le niveau de l'élève grâce à lui, le processus relié à cette pratique n'est pas toujours conscient.

Cette première approche du corpus souligne aussi que ces règles offrent aux acteurs la capacité de donner de la cohérence, sinon du sens, à leurs activités : la règle guide ou conduit l'action. Le sens donné/apporté par l'action ou la mise en relation avec le contexte que permet l'utilisation de la règle (ou de son écart) n'est donc pas neutre. Cet aspect renvoie aussi à une propriété duale de la règle qui habilite ou qui contraint l'action, la règle possédant toujours un peu des deux à la fois³⁶⁴. Les résultats de l'analyse quantitative donnent une proportion légèrement plus importante de règles habilitantes (54 %) que de règles contraignantes (44 %) rappelant les constatations faites en début de chapitre concernant le bénéficiaire de la règle. Lorsque ces variables sont croisées, on trouve naturellement que les lois, les convenances et les règlements sont plutôt contraignants et que les schémas de pratique ou de régulation sont à 98 % habilitants; certaines règles sont autant l'une que l'autre comme le principe avec 9 énoncés normalisés de règles habilitantes sur 18.

Parce que les règles sont répertoriées de façons diverses dans la société, nous avons cherché à en savoir un peu plus concernant les énoncés du corpus. La question était de découvrir de quelle manière la trace de ces énoncés de règles était visible dans la société. Parmi les trois modes distingués ³⁶⁵, les résultats montrent que 46 % des 128 énoncés sont répertoriés, 15 % sont déclaratifs et 49 % des énoncés sont tacites ³⁶⁶, c'est-à-dire

³⁶⁴ La règle possède toujours les deux pôles, l'un habilite tandis que l'autre contraint. La règle développant tantôt un aspect plus l'autre.

³⁶⁵ Trois modes ont été pointés : les règles peuvent être consignées ou répertoriées dans un document ou bien elles se transmettent oralement ou encore, elles restent tacites dans leur application, c'est-à-dire qu'elles ne sont jamais exprimées clairement même si elles sont appliquées et suivies.

³⁶⁶ Le terme « tacite » renvoie ici à un l'aspect implicite de la règle plus qu'à son aspect « caché ».

implicitement exprimés ou montrés. Parmi ceux-ci, on remarque un grand nombre de schémas de pratique et de schémas de régulation qui restent implicitement exposés pour 70 % d'entre eux, proportion qui s'inverse lorsque les énoncés normalisés de règle de lois ou les règlements.

La classification qui suit va présenter tous les énoncés normalisés de règle en mettant en relief des caractéristiques particulières de ces différentes règles qui ont été développées dans les définitions précédentes. Cependant, certaines caractéristiques originales de ces groupes de règles pourront aussi être perçues. L'ordre de la typologie sera respecté. Nous veillerons à éviter d'entrer dans les particularités d'un corpus qui pourrait être tout autre et choisirons plutôt d'organiser et d'ordonner ces ensembles d'énoncés de manière à retrouver leurs caractéristiques et à vérifier les traces de la vie scolaire qu'ils sont susceptibles de nous montrer.

4.3.2. Les énoncés de principe

Nous avons cherché à regrouper les 18 énoncés normalisés de principe en fonction de leurs domaines d'application. Comme nous pouvons le vérifier grâce à la figure 5 page suivante, certains principes s'appliquent à l'ensemble de la société alors que d'autres ne concernent que l'École.

L'observation des énoncés regroupés dans les différents ensembles montre des principes qui établissent des institutions, par exemple, le principe *Personne ne peut se faire justice soi-même* qui institue la Justice et d'autres principes qui permettent de les justifier, comme l'énoncé *La pédagogie est exclusivement le domaine des enseignants dans l'école*. Les principes permettent ainsi aux institutions de posséder des assises qui les fondent et de justifier leur existence et fixent l'orientation de certaines institutions comme, par exemple, l'énoncé qui spécifie l'École française comme une école laïque, principe déterminant radicalement l'institution à un moment de son histoire. Les principes émergent donc des conditions de vie et des choix d'orientation des groupes d'acteurs, ces derniers regroupés en communautés plus ou moins importantes.

Le principe possède ainsi une étendue d'application plus ou moins grande. Par exemple, certains principes ont une portée générale dans la société comme dans l'École : *Les punitions ne se négocient pas* ou encore : *Les pratiques pédagogiques des enseignants permettent à l'élève de construire ses connaissances (R061.1)*, mais d'autres énoncés vont permettre de spécifier des caractéristiques fondamentales, et dans notre cas, entre l'École publique et l'École privée catholique, mais aussi entre l'École contemporaine avec le principe lié à l'emploi de la langue française et des langues régionales. Les principes

apportent non seulement une orientation déterminante aux sociétés ou aux institutions, mais ils permettent aussi de mettre en relief le caractère propre de certaines institutions.

La figure à la page suivante présente ainsi quatre groupes d'énoncés, appliqués au domaine le plus étendu (la société) au plus restreint (l'École privée catholique) (cf. Figure 31: Fonction institutionnelle des principes).

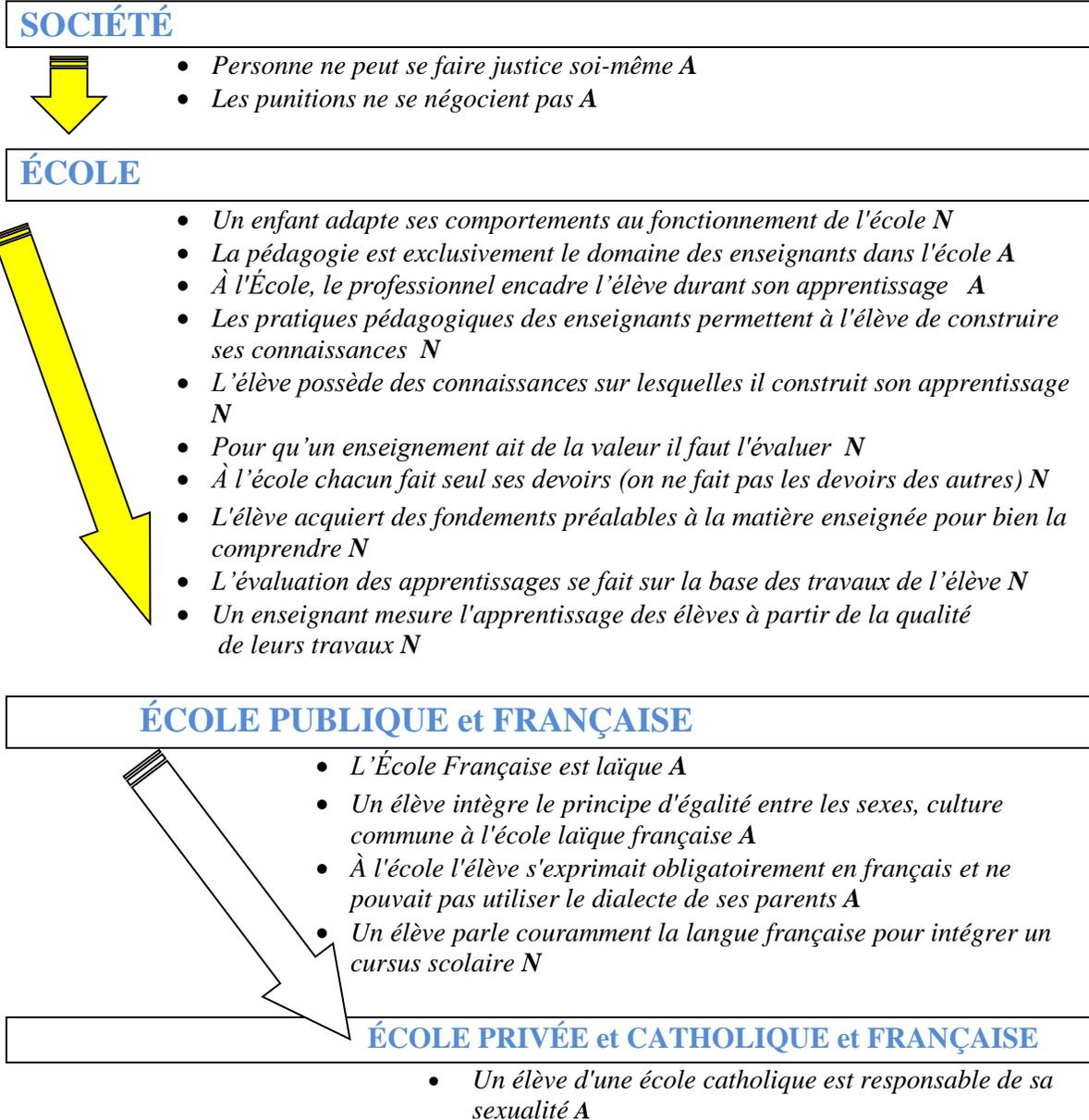
Les énoncés de principe représentent les attributs essentiels de l'institution scolaire.

Parce que l'énoncé de principe met en évidence le caractère propre de l'institution, il permet d'établir ses principales caractéristiques, dans notre cas, École laïque ou catholique. Implicitement admis par un groupe plus ou moins étendu de la communauté, il est repris, intégré et exploité par les acteurs sous la forme d'un ensemble de comportements³⁶⁷ qui révélera alors ces caractéristiques. Ces comportements communs au groupe et en cohérence avec les principes constituent une chaîne d'actions, toutes inférées au principe premier. Ces règles en relation directe avec les principes desquelles elles dépendent, développent et entretiennent la coordination des actions dans l'espace-temps.

Le système de valeurs sous-jacent aux principes est communément partagé et développe un sentiment d'appartenance. En effet, valeurs et principes ont des liens très étroits, ces règles ayant émergé avec le temps et l'Histoire des sociétés, les principes reposent sur un ensemble de valeurs admises et intériorisées depuis longtemps. Les relations entre les systèmes de valeurs (sous-jacentes aux principes), les principes et les actions (conformes aux principes) renforcent les institutions parce que toutes les activités des acteurs adhèrent à ce processus complexe sans qu'ils en soient véritablement conscients. De plus, toutes ces actions révèlent ces principes et tendent vers la justification et l'établissement de ces institutions. Cette complexité du fonctionnement des principes nous permet de les distinguer comme des règles « à part », car de ces principes dépendent un grand nombre de règles qui leur sont inférées. Les principes ont une fonction de déclencheur ou d'amorçage.

³⁶⁷ cf. S.B.Schimanoff (1980; 65) : « *Le principe ne spécifie pas la procédure de l'action sous-tendue par la règle, mais il prévoit l'idéologie, la justification, la motivation et ce qui ressemble à des procédures.* »

Figure 30 : Fonction institutionnelle des principes



**** Avec N : Nécessaire**

Avec A : Autorité

Parce que la société valorise le respect des principes, les valeurs qui les sous-tendent le sont aussi et les comportements des acteurs tendent à se répandre dans une zone géographique de plus en plus importante. Par exemple, le principe de laïcité qui s'est répandu de manière inégale sur le territoire français a été pris en compte à un moment donné de manière officielle dans la Constitution française puis, dans l'École française, sans pour autant être appliqué de la même façon dans toutes les Écoles. Avec le temps, ces institutions sont naturellement intégrées dans l'environnement quotidien. Le principe est ainsi plus ou moins profondément inscrit dans la culture commune et cette profondeur que revêt le principe laisse aux acteurs la liberté d'agir.

Cette adhésion au principe peut être nécessaire ou obligatoire et la liste des énoncés normalisés présentés dans la Figure 31 ci-dessus aurait pu être organisée selon ces deux critères. Certains principes sont imposés d'autorité, comme, par exemple, le principe du respect de vie qui est distingué de ce fait comme tel, alors que d'autres sont des principes de nécessité, c'est-à-dire que, sans eux, l'institution ne peut fonctionner. Parmi ces principes nécessaires, on trouve le principe justifiant l'évaluation scolaire *Pour qu'un enseignement ait de la valeur il faut l'évaluer* (R017) ; ce principe permet d'accorder une valeur aux enseignements et aux savoirs dispensés dans l'École. De fait, en plus de reconnaître ces enseignements conformes à ceux qui servent de référence au Savoir, ce principe justifie l'existence même de l'École. On peut donc le classer comme un principe constitutif de l'institution scolaire. Par contre, le principe qui signale qu'*À l'École, le professionnel encadre l'élève durant son apprentissage* (R026) est un principe imposé par les instances scolaires, comme le principe de laïcité cité en exemple dans le paragraphe précédent. Les aspects d'obligation ou de nécessité des principes ont été signalés dans la figure 5 par les lettres **N** (pour Nécessaire) ou **A** (pour Autorité), symboles signalés à la fin de chaque énoncé. On remarque que l'ensemble du corpus de principes se répartit à peu près équitablement entre principes nécessaires ou d'autorités, avec un rapport marquant quelques énoncés nécessaires (**N**) en plus des autres (rapport 40/60), caractéristique allant souvent de pair avec la fonction habilitante ou contraignante de ces règles. En effet, même si certaines règles nécessaires sont ressenties par les acteurs scolaires comme contraignantes, la plupart des principes nécessaires sont plus habilitants que contraignants contrairement à ceux qui sont obligatoires. Si l'on reprend par exemple, le principe d'évaluation, il est certain que l'obligation de passer des examens et des évaluations, perçues comme une forte contrainte, devient au moment de recevoir le diplôme une habilitation sociale importante.

Plusieurs principes sont à l'origine de textes de lois ou repris dans des règlements, soulignant de ce fait que ceux-ci ne peuvent toujours être appliqués par la seule volonté des acteurs. L'adhésion à certaines valeurs devient un élément clé pour intérioriser certains principes et les appliquer par des comportements en cohérences avec ces derniers. Par

exemple, les énoncés suivants présents dans le corpus ont été classés aussi dans un deuxième temps, règlements ou lois :

Loi de Séparation Église-État :

Principe de laïcité scolaire (à énoncer) Loi du 09 décembre 1905

Règlements :

Un enfant adapte ses comportements au fonctionnement de l'école [passage du statut de l'enfant à l'élève]

Pour intégrer un cursus scolaire, l'élève maîtrise la langue française

Les principes nécessaires sont, au contraire, plus facilement admis. Par exemple, le principe qui définit le passage de l'enfant à celui d'élève : *un enfant adapte ses comportements au fonctionnement de l'école*³⁶⁸ place l'enfant handicapé dans une position tout à fait particulière face à l'institution puisqu'une majorité d'entre eux ne peut s'adapter à ces exigences. De même, le principe qui veut que *L'élève possède des connaissances sur lesquelles il construit son apprentissage* permet de justifier les progressions scolaires des élèves au cours des années, mais aussi tout un courant pédagogique et scientifique (constructivisme).

Ces deux séries d'exemples, principes d'autorité et principes de nécessité, permettent d'approfondir notre réflexion. En effet, si les principes d'autorité sont imposés, ils impliquent fréquemment une ressource d'autorité pour leur permettre d'être respectés et appliqués ; les principes de nécessités, souvent implicites, s'imposent par des séries de règlements. Par exemple, si l'on revient aux deux exemples précédents, statut de l'élève et prérequis, les règlements concernant les cursus et les curricula scolaires permettent de les respecter : conditions nécessaires pour devenir un élève, conditions pour cheminer dans le système et y être orienté, condition de réussite, etc.

Si le système institutionnel entérine les principes qui la fondent, les acteurs, parfois inconscients de les appliquer ou trop éloignés des valeurs qu'ils sous-tendent, ne consentent à les appliquer que lorsque des lois ou des règlements sont imposés comme ressources par la société d'État (lois) ou par l'institution (règlements)

³⁶⁸ Cet énoncé a longtemps permis aux écoles « ordinaires » de disposer du pouvoir de refuser certains enfants, malgré la loi sur la scolarité obligatoire. Ce n'est qu'en février 2005 que la loi en faveur de la scolarisation des élèves handicapés a permis de reconsidérer les choses, montre à nouveau combien les principes émergent d'une certaine conscience des acteurs sociaux.

L'ensemble de ces caractéristiques permet de souligner combien les principes sont des règles bien particulières. On remarque qu'aucun énoncé de principe n'est placé dans une autre catégorie en deuxième étape (cf. Figure 28, p.387 et Figure 29, p.390)

À l'origine d'un enchaînement de comportements ne permettant de les reconnaître que de manière indirecte ou implicite, ils possèdent des caractéristiques permettant à la communauté des acteurs d'intérioriser le caractère propre de l'institution dans laquelle ils agissent ou de se fédérer aux idéaux de ces principes pour trouver une identité commune. Le principe qui voulait qu'*À l'école l'élève s'exprimait obligatoirement en français ne pouvait pas utiliser le dialecte de ses parents* a été largement présenté comme exemple fédérateur et celui-ci est encore présent dans ce corpus en 2000, marquant ainsi sa prégnance dans les représentations collectives.

Grâce au fort pouvoir de cohérence imposée par les règles qui leur sont inférées, les principes peuvent agir sur la coordination des activités quotidiennes, contrainte indirectement ressentie par les acteurs.

Enfin, ce n'est que parce que les principes sont respectés collectivement qu'ils gardent leurs bienfondés et apportent du sens à certains comportements qui leur sont inférés. Formant des systèmes, valeurs et principes sont très intimement liés, la remise en cause des systèmes de valeurs ou le non-respect de certaines règles qui leur sont déduites sont perçus comme de véritables agressions par les individus comme par l'ensemble de la communauté.

4.3.3. Les énoncés de loi

Parce que l'École appartient à une société dont elle partage au moins en partie les valeurs et les règles, les pratiques sociales des acteurs du domaine scolaire sont soumises aux règles qui s'appliquent à l'ensemble des acteurs sociaux. Ainsi, la règle suivante s'applique à tous les individus, à l'école ou ailleurs, enfants ou adultes.

On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique d'une personne [il est interdit de tuer ou d'agresser (bizutage)]

Les gestes et activités des acteurs scolaires sont donc contraints par des règles qui relèvent non pas de l'activité institutionnelle scolaire, mais de celle de la société. À l'école, l'acteur scolaire demeure membre de la collectivité sociale.

La liste des lois présentée dans la Figure 31 ci-dessous propose très clairement les différentes fonctions des lois : protéger l'individu ; combattre le crime ; protéger l'institution ; établir les institutions ; répartir les responsabilités.

Les lois conçoivent un cadre dans lequel les acteurs ont l'obligation d'agir conformément à ce qui est prescrit. Dans la Figure 31 : Répartition des énoncés de lois (p.398), le premier groupe de règles présente de manière formelle les comportements admis qui ne peuvent être transgressés, dans la société en général et dans l'École en particulier, sous peine des attributions des sanctions prévues qui sont associées aux lois. Le deuxième groupe qui ne contient qu'un seul énoncé nomme des activités qui, susceptibles de constituer des réseaux sociaux, sont des comportements clairement prohibés dans la société. Les deux derniers groupes d'énoncés diffèrent des précédents, car ces lois participent au fondement des institutions et déterminent les responsabilités qui incombent aux instances et aux acteurs qui en dépendent.

Figure 31 : Répartition des énoncés de lois par fonction

Protection de l'individu

- *Personne ne peut se faire justice soi-même [menace de mort]*
- *On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique d'une personne (tuer ou d'agresser)*
- *On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique d'un élève*
- *On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique du personnel scolaire*
- *On ne porte pas atteinte aux biens d'autrui (Il est interdit d'extorquer ; racket)*
- *Les propos négationnistes et racistes sont interdits*
- *On ne heurte pas la pudeur d'autrui*

Lutte contre le crime

- *La drogue est illicite (Il est interdit de [offrir/vendre/détenir] du cannabis dans l'école.*

Introduction des institutions

- *Chaque commune doit construire une école publique (Loi Gobelet)*
- *Loi sur la scolarité obligatoire de 6 à 16 ans*

Protection de l'institution

- *On ne porte pas atteinte aux biens publics*
- *On ne doit pas porter de signes ou de vêtements manifestant une appartenance religieuse "ayant un caractère ostentatoire ou revendicatif" à l'école*

Répartition des responsabilités

- *Législation de 1967 sur la délivrance de contraceptifs, Loi Neuwith*
- *Le maire est responsable de la santé publique dans les écoles primaires*
- *Les parents ont autorité sur un enfant mineur*
- *Les parents sont responsables de la santé de leur enfant mineur*
- *Lorsque l'enfant atteint l'âge de la scolarité obligatoire, les parents doivent l'inscrire à l'École*
- *Les parents sont responsables de l'éducation morale de leurs enfants mineurs [loi du 5 mars 2007 et préc.]*

Comme nous l'avons souligné plus haut, les deux premiers groupes de lois prescrivent des comportements obligatoires ou interdisent les organisations criminelles et les comportements qui en relèvent. Ces lois, visent directement les individus et donc, régulent

leurs comportements et déterminent des attentes sociales. Par exemple, l'énoncé qui stipule qu'*On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique d'un élève* permet aux acteurs scolaires de placer des limites qui sont de facto admises par les acteurs scolaires. De plus, ces comportements interdits sont accompagnés par un ensemble de procédures qui rendent parfaitement visibles les prescriptions dictées par ces lois. Dépendant d'une institution particulière (la Justice), ce caractère impérieux et très visible de la loi, associé aux ressources attribuées par les procédures visant à établir des sanctions, contribue fortement à coordonner les comportements des acteurs qui les ont intériorisées. En effet, les étapes des procès et des condamnations qui sont toujours publiques, ainsi que les ressources de police, etc. rendent particulièrement visible la présence de la loi.

Comme les définitions de la typologie le soulignent, les lois qui visent à réguler les comportements individuels en luttant contre le crime agissent en partie a posteriori et leur application n'est pas universelle. Par exemple, l'énoncé *On ne porte pas atteinte aux biens d'autrui (Il est interdit d'extorquer ; racket)* a été relevé plusieurs fois dans les articles de presse, car plusieurs faits-divers y font référence, comme nous pourrions le vérifier dans la troisième partie de ce chapitre. Or, dans le corpus, un fait divers concernant le bizutage a permis de promulguer une loi. Ces pratiques fréquemment présentées comme des rituels sociaux ont ainsi été interdites dans les établissements. Ce cas a permis d'engager un débat public sur le bienfondé de ces pratiques. Cet exemple montre que, en tant que telle, la loi ne change pas du seul fait de l'action des individus. Elle change, au contraire, du fait de l'intervention de l'instance législative compétente. Celle-ci peut toutefois être influencée par les conduites individuelles dérogatoires, qui remettent en question de facto la loi, dans sa pertinence, son équité, son applicabilité, etc. Dans cette perspective, le texte de loi, censé être en phase avec les attentes sociales au moment de son adoption, si les mécanismes de débat public et de représentation jouent adéquatement, peut avec le temps perdre de sa pertinence. L'évolution des attentes sociales est rendue possible du fait de changements dans le groupe social : soit par les transformations du système des valeurs du groupe initial (c'est-à-dire contemporain de la loi) qui évoluent ; soit par la transformation de la composition du groupe social lui-même. Ces deux possibilités peuvent faire en sorte que la loi cesse d'être en phase avec les attentes sociales. Le décalage s'accroissant, des comportements dérogatoires se manifestent, se généralisent et entraînent une remise en question de la loi.

En plus de contraindre l'individu à se comporter d'une certaine manière, les lois permettent aussi d'influencer l'éthique des comportements individuels et collectifs.

Le caractère explicite des lois, assorti des ressources judiciaires les rend particulièrement présentes dans les cognitions collectives, elles sont ainsi intégrées dans les comportements

de manière à préserver l'intégrité physique³⁶⁹, psychologique³⁷⁰ et identitaire³⁷¹ des individus. De ce fait, les lois sont reconnues de manière univoque, même si les acteurs ne connaissent pas le texte de loi au sens strict. Cette force d'application de la loi est aussi employée pour permettre d'instaurer les institutions dans l'espace public. En effet, plusieurs lois du troisième groupe permettent à l'École de trouver une véritable place dans l'environnement social. Ainsi, l'exemple dans le corpus concernant la loi Gobelet datant de 1886 est particulièrement parlant. En effet, sa présence permet de révéler que certaines lois protègent les institutions et que celles-ci ont la particularité de s'appliquer de manière pérenne (sauf exception³⁷²) a posteriori permettant de faire d'un cas particulier une généralité. L'exemple du village breton dont le maire a été sommé par décision de justice de construire une école publique ne renvoie pas à un village en particulier, mais impose cette contrainte à tout le territoire national, même 124 années après l'adoption de la loi. Cette force de la loi dans le temps rend obligatoire le principe de cohérence, exemple qui est aussi apporté dans le corpus avec l'affaire de la loi Neurwith qui annule la circulaire permettant aux infirmières scolaires de distribuer le Norlêvo.

La loi est un facteur important dans l'explication de l'ordre et de la stabilité dans la mesure où elle ancre un cadre spatio-temporel donné, ici le lieu et le temps scolaire, et y institue un ensemble de rôles et de comportements en découlant. Au fil du temps, la manière dont les acteurs scolaires joueront les rôles qui leur sont attribués pourra subir un très grand nombre d'inflexions, mais ces acteurs continueront à jouer les mêmes rôles dans le même cadre spatio-temporel. Le cadre législatif joue donc un rôle tampon entre la société et l'École : il l'isole des influences trop directes en pérennisant les dispositions prises pour l'institution dans le temps. Il actualise ainsi l'histoire de l'École et des institutions en général. Le mécanisme d'ajustement du dispositif législatif est tel que si les attentes sociales à l'endroit de la société s'écartent au-delà d'une distance acceptable de l'École telle que définie par la loi, un débat social s'engage autour de cet écart et une modification de la loi assure la remise en phase³⁷³. L'intégration de l'institution scolaire dans le système démocratique du XXe siècle est avalisée puis protégée par la loi. Celle-ci inscrit l'École comme représentant un véritable partenaire de l'État et au-delà, comme droit humain fondamental³⁷⁴.

La loi instaure et protège les institutions des mouvements imprévisibles de la société et des individus.

³⁶⁹ *On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique d'une personne*

³⁷⁰ *On n'atteint pas à la pudeur d'autrui*

³⁷¹ *Les propos négationnistes sont interdits*

³⁷² Les lois peuvent être modifiées.

³⁷³ On peut le vérifier en 2010 avec la réforme des Juges d'instruction.

³⁷⁴ Les énoncés normalisés qui ont été créés dans ce corpus laissent des traces qui montrent que cet état de fait ne s'est pas réalisé sans lutte.

Enfin, le dernier groupe d'énoncés positionne les individus entre eux et détermine un cadre permettant d'harmoniser les relations entre l'institution et ses acteurs. Cette caractéristique de la loi renvoie à sa fonction première, c'est à dire, la protection des uns conjuguée à la responsabilité des autres. En arrière-plan, cette fonction de la loi établit l'institution comme une véritable entité que les acteurs ont l'obligation de considérer. De ce fait, les lois qui instaurent l'institution et définissent aussi sa structure, comme, pour l'École, le Ministère, l'Académie, le Rectorat, les Mairies, le Conseil Général, etc. impliquant ces instances en tant que véritables partenaires sociaux auprès de ses acteurs. Le corpus met en scène plusieurs d'entre eux : les parents qui sont responsables de la scolarité des enfants ; les maires des communes qui doivent veiller à la salubrité des repas ; les médecins qui seuls peuvent prescrire des contraceptifs aux élèves. En contrepartie, ces lois accordent aux acteurs un recours légal en cas de conflit³⁷⁵.

Les lois, en instaurant les institutions leur apportant un véritable statut légal, au même titre qu'un acteur social.

La loi agit de manière bien spécifique dans la société et ces fonctions principales ne s'appliquent pas de la même manière en contexte. Le premier type de lois concerne les individus et leurs activités. Dans ce cas, les lois s'appliquent a posteriori et en fonction du contexte avec une sanction officielle et publique. Le deuxième type de loi concerne les institutions. Les fonctions de ces lois sont d'instaurer de manière pérenne les institutions et de définir les responsabilités qui incombent à ces instances et à leurs acteurs sociaux.

En conclusion, nous pouvons repérer deux objectifs principaux aux lois :

- ✓ Le premier est de rendre pérenne l'institution dans un contexte spatio-temporel déterminé, d'où son rôle stabilisant.
- ✓ Le second est de contrôler instantanément l'activité des acteurs dans le temps, d'où son rôle coordonnateur.

³⁷⁵ Exemple : Extrait d'un article du quotidien *Le Monde* 2000, Jeudi 15 juin 2000, p. 11

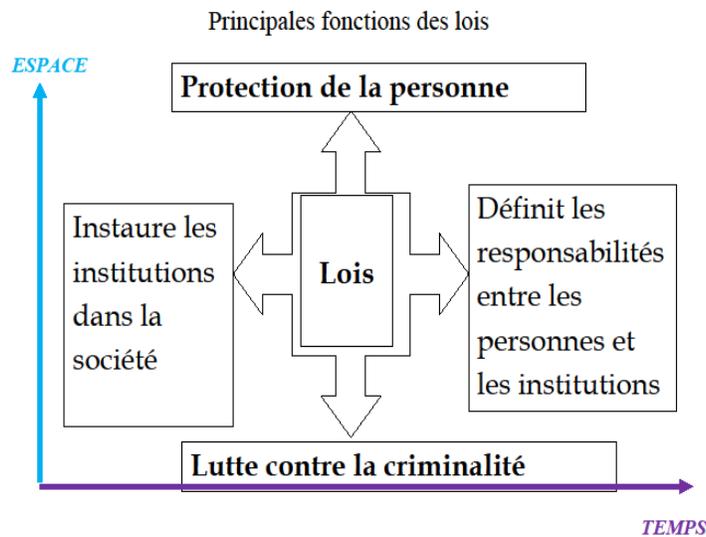
Titre : *Bataille pour l'ouverture d'une école publique dans un bourg breton. Le maire juge l'investissement trop élevé*

« [...] **En mars 1999**, le conseil municipal du Folgoët **rejette à la quasi-unanimité l'ouverture d'une école publique**. Pour le maire (divers droite), Aimé Simon, ce « non » s'explique aisément : les effectifs sont en baisse, l'école publique du bourg de Lesneven, située à 3 kilomètres, suffit, selon lui, à assurer la liberté de choix des parents, et la construction d'une école neuve coûte trop cher (2 à 3 millions de francs) pour une commune déjà endettée. **Mais c'est oublier la loi Gobelet de 1886**, qui impose à toute commune de France d'avoir une école primaire publique. *Loi Gobelet : chaque commune française doit construire une école publique primaire*

Le 10 février, **le tribunal administratif de Rennes annule** la délibération du conseil municipal, et la sous-préfecture enjoint la mairie de rouvrir le dossier afin de combler cette « lacune républicaine ».

La figure ci-dessous cherche à présenter ces objectifs : les principales fonctions de la loi sont reliées à un axe permettant de visualiser le temps et l'espace. Les lois qui instaurent les institutions sont placées sur l'axe horizontal, permettant de caractériser la stabilité qu'elles leur offrent dans la durée, contrairement aux lois qui protègent les individus ou qui luttent contre le crime. En effet, celles-ci sont représentées sur l'axe vertical, car elles s'appliquent ponctuellement au cas par cas et ne concernent que certains individus ou groupes en particulier dont les comportements ne pourront devenir conformes que dans la durée.

Figure 32 : Principales fonctions des lois



4.3.4. Les énoncés de règlement

Quarante énoncés de règlements ont été formalisés par le chercheur, la majorité s'adressant aux principales catégories d'acteurs scolaires, avec quelques énoncés qui visent le système scolaire lui-même. Le fait que ce soit les règlements qui soient les énoncés les plus nombreux du corpus provient du type de corpus choisi qui souligne fréquemment les écarts à la règle. Nous avons aussi considéré dans cette section les règlements professionnels qui déterminent les rôles attribués aux acteurs et leurs responsabilités. Comme pour les autres règles, les énoncés ont été classés (Tableau 26). On remarque alors cinq groupes de règlements : ceux qui s'adressent aux élèves (Tableau 26A); ceux qui s'adressent aux professionnels (Tableau 26B) ; ceux qui touchent les orientations (Tableau 26C); ceux qui concernent le fonctionnement du système (Tableau 26D), enfin un dernier énoncé concerne les agents sociaux qui ne travaillent pas dans l'École (Tableau 26E).

Tableau 26 : Liste des règlements

Tableau 26A Liste des énoncés normalisés de règlements s'adressant aux élèves

ÉLÈVES	R003.1	À l'école chacun fait ses devoirs (on ne fait pas les devoirs des autres)
	R806	En cours, un élève doit attendre qu'on l'y autorise pour parler [ne peut pas parler n'importe quand en cours]
	R013	L'élève ne doit pas perturber un cours
	R013. 1	L'élève ne doit pas utiliser le téléphone portable durant un cours
	R021	L'élève ne doit pas perturber le fonctionnement de l'établissement scolaire [ne fait pas exploser des pétards, n'utilise pas de bombe lacrymogène, ne déclenche pas le système d'alerte à incendie]
	R030	L'élève ne doit pas s'adonner à un rituel religieux n'importe où dans l'école [pas pratiquer sa religion dans les couloirs de l'école]
	R049	L'élève ne doit pas fumer dans l'établissement
	R072	Un élève interne doit rester au pensionnat jour et nuit
R054	Un élève malade va à l'infirmerie	

Tableau 26B : Liste des énoncés normalisés de règlements d'orientation

ORIENTATION ÉLÈVE dans le SYSTÈME	R010	Un élève qui éprouve des difficultés dans le système scolaire traditionnel doit être orienté dans une autre filière que la filière générale.
	R010.1	Un élève en grande difficulté en mathématiques et en français [présentant des difficultés scolaires graves et durables à la fin du primaire] va dans des classes spécialisées [Segpa]
	R071	Un élève doit être inscrit dans une seule école à la fois
	R037	Un très bon élève de l'école publique n'a pas de contraintes de la carte scolaire pour le choix de son lycée d'affectation

Tableau 26C : Liste des énoncés normalisés de règlements concernant le fonctionnement du système

SYSTÈME	R027	Les sanctions doivent être les mêmes dans tous les établissements
	R039	Dans un lycée il y a un distributeur de préservatifs
	R036	Un directeur d'école catholique est soumis à l'autorité morale des autorités ecclésiastiques
	R076	L'apprentissage doit être conduit par des professionnels
	R063	Au lycée, une séquence pédagogique dure 50 mn
	R051	Le professeur doit suivre le programme scolaire prévu pour sa discipline par l'institution

Tableau 26D : Liste des énoncés normalisés de règlements concernant la pratique des professionnels

P R	R079	L'inspecteur général et territorial doit veiller à l'application des programmes dans les classes
----------------	-------------	--

	R023	Le chef d'établissement doit informer le personnel enseignant des changements qui sont en vigueur dans le programme scolaire
	R078	Le chef d'établissement détermine les emplois du temps
	R035	Les responsables d'une école catholique (responsables administratifs et enseignants) ne doivent pas valoriser les relations sexuelles arbitraires
	R023.1	Le professeur principal appelle ses élèves le jour de la rentrée scolaire
	R715	L'enseignant suit le programme organisé par l'Institution
	R723	Un professeur doit évaluer régulièrement les élèves
	R075	Les surveillants doivent surveiller et contrôler le comportement des élèves en dehors des classes
	R074	Les professionnels de la santé scolaire prennent des mesures de sécurité en cas de danger [en lien avec P001.3]
	R056	L'infirmière scolaire doit informer les élèves sur les étapes et les transformations biologiques de la vie à l'adolescence (puberté et contraception)
	R056.1	L'infirmière scolaire doit informer les élèves sur les conduites sexuelles à risque
	R056.2	L'infirmière scolaire doit informer les élèves sur l'hygiène alimentaire
	R056.3	C'est l'assistante sociale ou l'infirmière d'un établissement scolaire qui prévient le personnel scolaire des difficultés familiales que vivent les élèves
	R56.4	C'est l'assistante sociale d'un établissement scolaire qui prévient le personnel scolaire des difficultés financières que vivent les élèves
	R011	Un élève en difficulté [de Segpa / décrocheur/ handicapé] doit bénéficier d'une pédagogie adaptée

Tableau 26E : Liste des énoncés normalisés de règlements concernant les agents

AGENT	R062	En cas de différend, un parent d'élève a recours à une instance supérieure
--------------	-------------	--

L'observation générale de ces énoncés montre que ces règles fournissent un cadre fonctionnel à l'institution en définissant les comportements préférés ou prohibés. Comme les lois, les règlements sont univoques et leur application renvoie continuellement aux objectifs de l'institution qui en bénéficie. Ces règles sont explicites et sont présentées sous la forme d'une proposition impérative.

Afin de s'adapter aux contextes qui évoluent, de nouveaux règlements sont fréquemment introduits ou repris. Parce que les règlements s'appliquent à des institutions, des contextes ou des collectivités généralement beaucoup plus petits et beaucoup moins complexes que la société en général, l'introduction de nouveaux règlements reste une procédure beaucoup plus simple que l'adoption d'une loi. Le corpus présente, par exemple, l'énoncé suivant *L'élève ne doit pas utiliser le téléphone portable durant un cours*. Ainsi, la responsabilité

d'émettre ou de mettre à jour un règlement relève d'instances locales, instances qui ne sont pas soumises aux mêmes contraintes que les instances législatives. Celles-ci connaissent généralement mieux (que le législateur ne connaît l'ensemble de la société) la collectivité à pourvoir d'un règlement et peuvent prendre des décisions de leur propre chef sans délibération publique. Enfin, les règlements portent sur un niveau plus fin du fonctionnement des institutions que ne le font les lois. À ce niveau les changements sont nombreux et constants ; en conséquence, le règlement est susceptible de devoir s'adapter plus souvent et doit l'être plus facilement.

Les règlements concernent des zones d'application généralement beaucoup moins étendues que les lois qui s'appliquent à la société entière. D'autre part, les règlements portent sur des comportements plus ciblés, ce qui entraîne des modifications fréquentes.

Les énoncés de règlements qui s'adressent aux acteurs permettent de construire dans le temps leur identité. L'acteur en appliquant les règlements au quotidien intègre sa dimension professionnelle et développe ses compétences au sein de l'institution. Les acteurs professionnels s'approprient ainsi la spécificité de leurs rôles, comme l'énoncé concernant les directeurs : *Le chef d'établissement doit informer le personnel enseignant des changements qui sont en vigueur dans le programme scolaire.* Comme il a été souligné dans le paragraphe précédent, les règlements cherchent à cibler des comportements attendus. De cette façon, les règlements qui définissent les tâches des professionnels sont perçus comme étant habilitants puisqu'ils permettent la reconnaissance et l'intégration des professionnels au sein des groupes.

Les règlements qui s'adressent à l'élève sont perçus au contraire, comme fortement contraignants. En effet, alors que l'identité professionnelle est généralement un choix pour les acteurs elle est imposée aux enfants qui doivent forcément devenir des élèves, statut de plus en plus éloigné de celui d'enfant dans l'école contemporaine. Par exemple, l'énoncé suivant : *L'élève ne doit pas perturber un cours* renvoie à de nombreux comportements coercitifs que certains sociologues ont analysés comme étant proches d'un système carcéral³⁷⁶. Même si les règlements sont fortement contraignants, ils habilitent l'élève qui les intègre avec le temps.

Ce sont en partie les règlements qui permettent de définir et de décrire le statut de l'élève comme étant très différent de celui de l'enfant.

Les règlements disposent les acteurs scolaires à respecter le cadre institutionnel.

³⁷⁶ Foucault, Michel.(1993).*Surveiller et punir.* Paris :Gallimard

Le règlement reste plus ou moins profondément inscrit dans la conscience de l'acteur. En effet, l'acteur a en permanence (ou doit avoir en permanence) les attitudes qui respectent ces règles très rapidement visibles dès qu'il y a une transgression. Néanmoins, les règlements s'intériorisent avec le temps. Appliqués sur un long terme et répétés quotidiennement, certains de ces règlements deviennent des pratiques routinières, par exemple, *À l'école chacun fait ses devoirs* ou *L'enseignant suit le programme organisé par l'Institution* ou encore l'énoncé qui veut que *Le chef d'établissement détermine les emplois du temps*.

Certains règlements sont repris quotidiennement et deviennent ainsi des pratiques routinières.

Les répétitions quotidiennes de certains règlements permettent aux acteurs de trouver du sens à leurs activités professionnelles. Ainsi, la coordination des actions apportée par le respect des règlements est tellement forte qu'elle détermine un modèle de rôles très facilement repérable dans l'institution. En renvoyant sans cesse l'acteur aux objectifs institutionnels, la synchronisation des activités devient possible dans un espace-temps très étendu. De ce fait, les règlements appliqués renvoient non seulement une image ordonnée, mais aussi une impression d'adéquation entre le cadre (l'institution), le contexte (espace) et l'époque (temps) dans lesquels il est appliqué. À l'intérieur de ce cadre réglementaire, les acteurs scolaires s'adonnent à leurs activités sur une base régulière voire, routinière de sorte que les gestes se coordonnent et puissent construire des modèles de référence qui définissent des schémas de rôle.

Le rapport entre le contexte et les comportements, régulés par les règlements de l'institution, permet de définir des schémas de rôles facilement repérables et imitables.

La fonction intégratrice et *institutionnalisante* du règlement n'est pas uniquement ou nécessairement dans sa version écrite, mais l'est également par l'ensemble des contraintes imposées par le discours et la conduite des responsables scolaires (professeur, directeur, etc.) qui répondent ainsi implicitement aux règlements. Ces conduites conformes aux règlements entraînent aussi l'adoption de comportements qui appellent « en creux » ceux des élèves. Ce processus d'institutionnalisation peut aller plus ou moins loin, selon les aspects ou les champs de la pratique scolaire. Certains éléments du règlement interviennent peu souvent dans la vie scolaire, certains aspects sont même méconnus et qui font appel à une démarche explicite, comme la justification d'une absence pour maladie par exemple, ou les règlements concernant le système, etc.). D'autres éléments, comme nous l'avons déjà écrit, concernent la vie quotidienne des élèves et des professionnels deviennent des pratiques routinières. D'autres enfin, plus intimement liés à la vie scolaire, sont naturalisés. Par exemple, le règlement qui oblige l'élève à ne pas perturber un cours.

Cette observation n'est pas sans conséquence : les règlements vont poursuivre leur effet chez les acteurs en créant des représentations de l'activité précises et circonscrites par les règlements. En effet, par réaction (ou adaptation) à la contrainte, les acteurs vont développer des schémas de pratique qui vont correspondre à ces derniers. Cette caractéristique n'est peut-être pas spécifique aux règlements et les lois ont certainement les mêmes effets. De ce fait, les règlements sont en nombre significatif, parmi les énoncés ayant été classés schémas de pratique dans un deuxième temps. Par exemple, le règlement ci-dessous devient rapidement un schéma de pratique et une routine : *L'enseignant suit le programme organisé par l'Institution et pour sa discipline.*

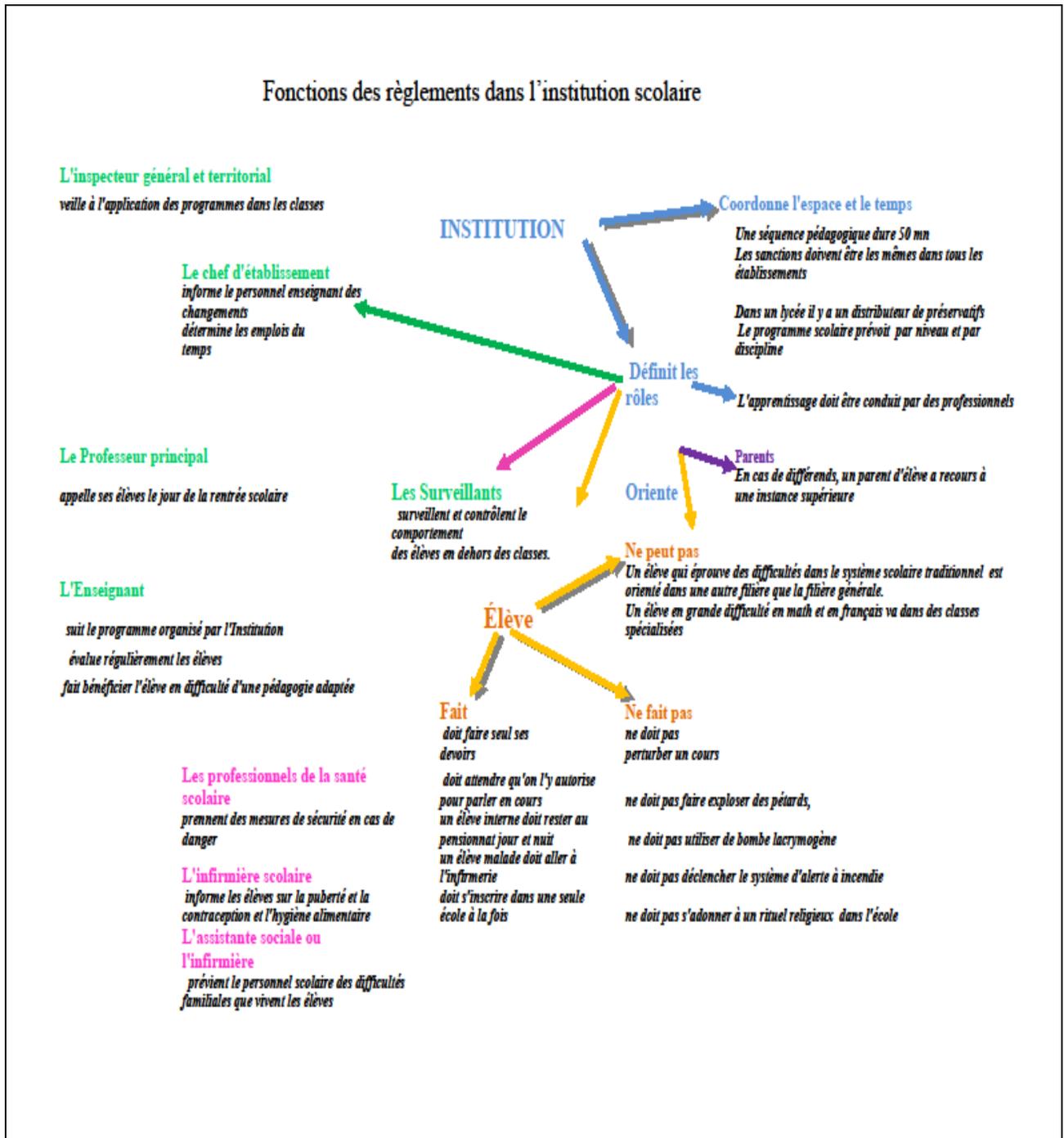
Parce que certains règlements mettent en relation étroite les acteurs et le contexte, les pratiques professionnelles s'intériorisent en schémas de pratique.

Certains énoncés sont regroupés dans un ensemble qui concerne l'institution. En effet, alors que la loi instaure l'institution, les règlements qui la déterminent comme objet contribuent à définir de manière plus précise le caractère institutionnel de celle-ci en énonçant les rapports d'autorité, en orientant les élèves dans leurs cursus ou en coordonnant les activités principales des établissements. Par exemple, les énoncés suivants : *Un directeur d'école catholique est soumis à l'autorité morale romaine* (rapport d'autorité) ; *un élève qui éprouve des difficultés dans le système scolaire traditionnel doit être orienté dans une autre filière que la filière générale* (orientation interne) ; *Un élève doit s'inscrire dans une seule école à la fois* (orientation externe et coordination) ; *Au lycée, une séquence pédagogique dure 50 mn* (coordination des activités).

Les règlements qui se rapportent au système institutionnel imposent l'institution comme une instance dynamique.

Nous avons regroupé l'ensemble des règlements à l'intérieur d'une figure afin de clarifier les fonctions des règlements qui ont été énoncés ici. La Figure page suivante propose les énoncés du corpus qui sont regroupés en fonction des objectifs qu'ils développent et que nous avons pu détailler dans l'analyse. Les énoncés exposent les pratiques de certains professionnels qui participent à la vie scolaire, comme les surveillants, l'infirmière ou l'inspecteur territorial, permettant de construire une représentation professionnelle des pratiques institutionnelles ; les règlements appliqués aux élèves soulignent clairement que ces derniers obligent l'enfant à se conformer à l'École et lorsqu'il ne peut le faire, c'est l'École qui l'oriente; enfin, les règlements qui s'appliquent au système permettent aux acteurs d'intervenir en son nom ce qui permet à l'institution de posséder un véritable pouvoir et une dynamique propre.

Figure 33 : Fonctions des règlements dans l'institution scolaire



La Figure 33 (p.412) apporte une idée de ces rôles définis par les règlements pour les différents acteurs dans l'École. En plus de définir des schémas de rôles, la figure permet d'entrevoir les fonctions de l'institution de manière assez claire : orienter et coordonner les activités dans l'espace-temps imparti à l'institution, mais aussi, définir ce que doit ou ne doit pas faire l'élève et prévoir pour lui lorsqu'il ne peut répondre aux exigences de l'institution.

Enfin, il faut aussi noter que les lois ne pouvant tout prévoir, le Code de l'Éducation, inscrit dans la Constitution française, se compose de plusieurs parties dont une qui est réservée aux règlements. Principe de cohérence et allègement de certains dispositifs permettent l'institution de s'ajuster aux temps modernes³⁷⁷.

377

Certaines lois du corpus d'entre elles font partie du Code de l'éducation, réorganisé depuis les années 2000³⁷⁷ et inscrit dans la Constitution (1946 ; article 13).

<http://www.education.gouv.fr/cid2643/le-code-de-l-education.html>

Un code en deux parties : La codification du droit de l'éducation qui traitait des aspects législatifs du droit de l'éducation, englobe depuis les trois décrets du 13 juillet 2004, les textes réglementaires relatifs aux principes généraux de l'éducation et à l'administration de l'éducation.

Partie "Législative"

Le Code de l'éducation, dans sa partie législative, regroupe l'ensemble des lois en vigueur dans le domaine de l'éducation. Publié au Journal Officiel en Juin 2000, il a force de loi et sert de référence à toute révision législative. Neuf livres composent la partie législative:

- les grands principes de l'éducation,
- l'administration de l'éducation,
- l'organisation des enseignements scolaires,
- les établissements d'enseignement scolaire,
- la vie scolaire,
- l'organisation des enseignements supérieurs,
- les établissements d'enseignement supérieur,
- la vie universitaire,
- les personnels de l'éducation.

Partie "Réglementaire"

Les livres I et II de la partie réglementaire du Code de l'éducation ont été instaurés en 2004. Le Livre III a été instauré par décret en mai 2006. Le Code de l'éducation comportant neuf livres, sa partie réglementaire devrait au final en compter autant.

Actuellement, la partie réglementaire du code traite :

- des grands principes de l'éducation,
- de l'administration de l'éducation,

4.3.5. Les énoncés de critère

Certaines règles se présentent sous la forme de propositions contenant des indices permettant à l'individu de respecter la conformité de son application, ces règles sont des critères. Les critères possèdent ainsi des éléments qui permettent aux acteurs de juger ou de décider de l'appliquer.

Dans le corpus, tous les critères sont classés dans cette catégorie dans un deuxième temps. C'est le cas de trois énoncés de lois.

Certaines règles contiennent des indications précises qui permettent aux acteurs de s'assurer de l'exactitude de leur application, il s'agit alors de critères.

Liste des critères

- *Loi sur la scolarité obligatoire de 6 à 16 ans [L'élève doit aller en cours] Les enfants doivent fréquenter l'école de 6 à 16 ans.*
- *Lorsque l'enfant atteint l'âge de la scolarité obligatoire, les parents doivent l'inscrire à l'École*
- *On ne doit pas porter de signes ou de vêtements manifestant une appartenance religieuse « ayant un caractère ostentatoire ou revendicatif » à l'école*

Parmi les énoncés, on remarque que les indices sont de nature variée; il peut s'agir d'une limite apportée par des nombres comme le Décret de janvier 1959 de la réforme Berthoin rappelant l'obligation scolaire aux parents ou énonçant cette tranche d'âge de 6 à 16 ans de manière explicite ; mais l'indice de repérage peut aussi stipuler les conditions à respecter concernant l'expression de croyances religieuses à travers le port de signes particuliers.

4.3.6. Les énoncés de convention

Les conventions définissent des accords, parfois implicites, entre deux instances ou individus. De la même manière que le principe, il influe fortement sur toute une grappe de règles dont cet accord dépend. Le contenu de la convention est d'ordre pratique. Ils concernent les domaines d'action dans le monde politique, social, économique et renvoient toujours sur l'objectif à atteindre du point de vue des intérêts des deux parties.

Les conventions impliquent un accord dont dépendent plusieurs règles pour les respecter.

-
- de l'organisation des enseignements scolaires.

Certains effets de ces conventions sont profondément installés dans la vie quotidienne et professionnelle. Par exemple, certains aspects des conventions collectives, comme les congés payés, sont intégrés dans l'économie et tenus pour un droit acquis par les professionnels. Ainsi, les conventions permettent de placer un système qui émerge de longues luttes sociales. Les conventions déterminent de ce fait un accord implicite entre deux parties, souvent opposées par leurs intérêts. Les 4 énoncés considérés comme des conventions soulignent bien cet aspect particulier : ces quatre énoncés sont implicitement admis entre deux instances, ici l'édition scolaire et l'institution. Ils font partie des conditions nécessaires pour que le produit proposé à l'institution s'y adapte parfaitement. L'intérêt commun des deux parties (institution scolaire et maison d'édition) représente la collaboration facilitant sa tâche à l'École et apportant des revenus à l'édition.

Les conventions sont toujours le lieu d'intérêts et de luttes sociales, car elles sont l'effet émergent de négociations.

Ces quatre énoncés impliquent d'adapter les livres scolaires à ces règles de l'art qui sont imposées par le fonctionnement de l'institution. Ces règles permettent à l'institution de trouver des ressources. Celles-ci assurent la rigueur et le savoir-faire qui correspond aux attentes institutionnelles et professionnelles.

Liste des énoncés de convention

- Les livres scolaires doivent exposer clairement les connaissances
- Les connaissances exposées dans les livres scolaires permettent aux élèves de combler leurs lacunes
- Les livres scolaires doivent suivre les modifications des programmes
- Les livres scolaires doivent prévoir des exercices en lien avec les notions étudiées en classe

Au-delà des conventions permettant l'adaptation du produit et le contentement des parties, la convention approuvée et introduite par ces règles implicites permet d'imposer et diffuser le modèle institutionnel scolaire comme une référence aux savoirs. Cet aspect n'est pas sans conséquence, car il renforce aussi la représentation collective de l'École et son modèle pédagogique³⁷⁸.

³⁷⁸ Les traces de ce modèle restent visibles dans le temps comme le montrent certains travaux en sociologie.

4.3.7. Les énoncés de convenances

Les convenances renvoient dans ce travail à « ce qui est convenu de faire ou de dire » ainsi qu'à des modalités de conduites inscrites dans les usages de la bienséance sociale.

Neuf énoncés normalisés de règle sont considérés comme étant des convenances. Parmi ces énoncés, trois groupes distincts ont pu être créés. Le premier détermine les usages admis entre les acteurs professionnels et les élèves. Le second reprend des convenances sociales qui sont généralement considérées comme relevant de la bienséance. Le dernier énoncé relève d'un principe concernant la doctrine catholique.

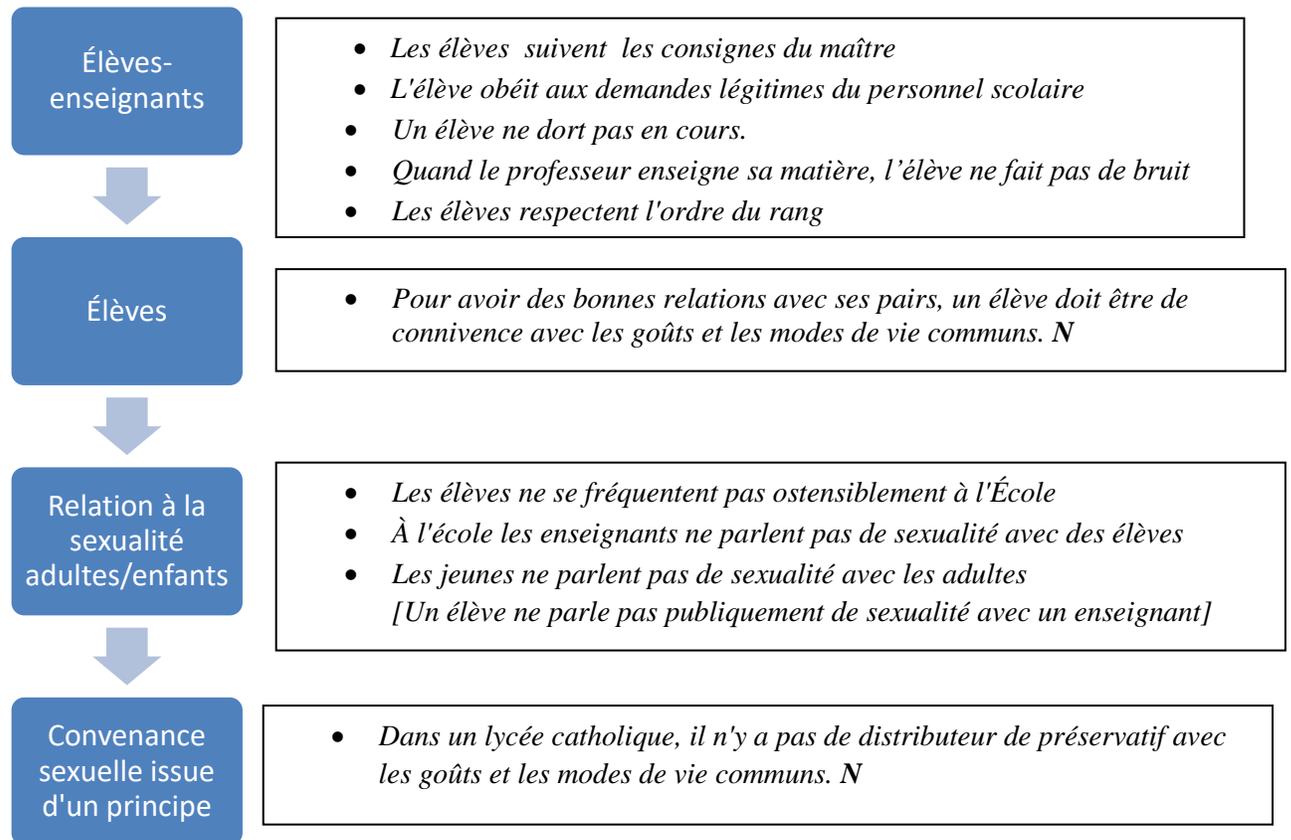
Les énoncés de convenances ne sont pas très nombreux comparativement aux énoncés de lois ou de règlements analysés précédemment. Cette remarque renvoie au fait que les convenances sont difficilement repérables dans le corpus de journaux, car elles s'inscrivent plus particulièrement dans les interactions quotidiennes, comme, par exemple, un hochement de tête qui marque le salut. De ce fait, le caractère propositionnel de la convenance n'est pas toujours très présent à la conscience de l'acteur et celle-ci est la plupart du temps implicitement exposée.

Les convenances sont souvent discrètement appliquées dans la société.

Les convenances ne sont pas spécifiques à l'institution scolaire, les convenances sont répandues dans l'ensemble de la société. Cependant certaines convenances sont appliquées dans des groupes plus restreints, comme par exemple, l'énoncé qui détermine qu'*à l'école chacun fait ses devoirs*.

Certaines convenances sont implicitement admises par des groupes plus restreints.

Tableau 27 : Liste des énoncés de convenances



Le premier groupe d'énoncés marque les rapports convenus entre les enseignants et les élèves. Bien que certains d'entre eux soient proches des règlements, ils s'en distinguent par leur caractère presque exclusivement implicite d'une part et, d'autre part, par le fait que les propositions qui les énoncent explicitement ne ciblent pas l'activité de la même manière. Alors que, la plupart des règlements pointent l'activité de l'acteur sur un objet précis (la durée des cours ; les contraceptifs ; le téléphone portable, etc.), les convenances marquent plutôt les conditions conduisant à établir une relation de communication. Sans s'attacher au contenu qui est communiqué ou à l'information qui est donnée, les convenances créent le contexte propice pour permettre aux acteurs de s'adonner par la suite à ces activités. Par exemple, l'énoncé qui veut qu'un élève *ne dorme pas durant l'heure de cours* ou qu'il *suive les consignes* est une règle nécessaire pour permettre à l'enseignant de répondre aux objectifs de l'institution ainsi qu'à son cours (véhiculer l'information), mais, à la base, cet énoncé permet aux deux acteurs d'entrer en communication. Le deuxième groupe d'énoncés (blocs 2 et 3) renvoie au même objectif relationnel, à partir des convenances implicitement admises concernant les rapports entre les élèves ou bien entre les adultes et les mineurs. De la même manière, ils indiquent globalement la manière dont les relations

doivent s'établir pour permettre de communiquer avec connivence (bloc 2) ou en confiance (bloc 3), etc.

La plupart des principes disposent des indices implicites auprès des acteurs concernant la manière de se comporter en contexte. Ces indices spécifient aux autres individus le projet de communication, ou de refus de communication chez l'individu qui applique ces convenances.

Enfin, le dernier énoncé renvoie au principe qui veut qu'*un élève d'une école catholique soit responsable de sa sexualité*. En cohérence avec les principes, la convention fait partie de ces grappes de règles évoquées lors de l'analyse de cette règle et qui permettent à ces derniers d'être respectés. L'intérêt dans ce cas-ci est de confirmer que les principes sont parfois éloignés des règles qui les supportent et ne permettent pas toujours aux acteurs de comprendre le bienfondé de celles-ci³⁷⁹.

Les convenances véhiculent certaines valeurs et renforcent de ce fait les principes qu'ils soutiennent.

Les relations que les convenances permettent d'établir sont celles de l'institution. Comme une entente préalable, et sans attache véritable au contexte, les convenances inaugurent les prémices des interactions. En effet, appliquer ces convenances ne dépend pas toujours du contexte géographique, mais plutôt du type de relation qui est dévolu lors de l'interaction à venir ainsi que de son objectif. Ainsi, un enseignant peut faire sa classe sur une plage, la convenance qui veut que *Les élèves doivent suivre les consignes du maître* et que *L'élève doit obéir aux demandes légitimes du personnel scolaire* est toujours en vigueur. De ce fait, les convenances permettent de centrer les acteurs autour des objectifs du contexte. Par exemple, le rapport hiérarchique imposé par les convenances citées ci-dessus est nécessaire pour faire cours ; les attitudes sexuelles ostentatoires (baiser, enlacement, etc.) sont

³⁷⁹ L'extrait du courrier de l'évêque permet de rappeler l'importance qui existe entre les principes fondateurs, qui sont ici des principes catholiques, et les conventions de principe, compris ici comme des convenances, et qui renvoient à la cohérence du refus et en permet la justification :

Extrait du quotidien *Le Monde* 2000, Samedi, 25 mars 2000, p. 11.

Titre : *Les préservatifs indésirables au lycée, selon le Vatican*

« UN DISTRIBUTEUR de préservatifs installé dans la cafétéria du lycée Notre-Dame-de-Sion, à Evry (Essonne), a été retiré vendredi 28 avril par la directrice de l'établissement, Martine Querette. M05021112-S01 R032 À l'origine de cette décision se trouve une lettre du préfet de la congrégation romaine pour l'éducation catholique, Mgr Zenon Grocholewski, adressée aux religieuses de Notre-Dame-de-Sion, qui assurent la tutelle de l'établissement. L'affaire a été révélée par l'hebdomadaire *La Vie*, dans son édition du 27 avril.

Dans ce courrier, Mgr Grocholewski estime que la présence du distributeur de préservatifs » ôte tout son sens à une éducation catholique, déresponsabilise autant les élèves que les enseignants et légitime des comportements qui ne sont pas acceptables » »

refusées en public pour permettre le respect de la pudeur d'autrui, etc. Ainsi, les énoncés qui visent le personnel scolaire de surveillance supposent le respect de l'autorité, ceux qui sont d'utilité dans les cours créent des conditions permettant aux acteurs de communiquer et à l'information savante de circuler, etc. Les convenances, d'une manière générale, créent les conditions permettant aux acteurs de se concentrer sur la tâche à accomplir en ayant acquis, par les convenances, la reconnaissance des autres par le respect de la convenance. Les convenances permettent d'engager l'acteur professionnel dans la tâche prévue.

Les convenances permettent aux acteurs d'être reconnus dans leur rôle dans l'instantané de l'interaction.

Ainsi, ce rôle qui est appris dans la profession puis exploité par la suite dans les schémas de pratique est, introduit par les convenances. En effet, celles-ci permettent de faire comprendre à l'autre *que l'on sait ou que l'on a compris*. Cet aspect fugace du « perçu » est renforcé par la capacité que les acteurs ont à mimer, diffusant alors rapidement les comportements admis ou rejetés. De ce fait, les convenances peuvent être qualifiées de vecteurs d'une culture puisqu'ils portent sur des usages du savoir collectif.

Les convenances transmettent rapidement les comportements admis.

Comme les convenances s'appliquent à des groupes plus ou moins étendus ou restreints, ils marquent de ce fait l'identité et la communauté. Ces règles participent très fortement à l'intégration sociale. Ainsi, dans le corpus, on remarque des convenances établies strictement entre les élèves et les professeurs à l'origine, avant de se généraliser dans la société. Par exemple l'énoncé *Quand le professeur enseigne sa matière l'élève ne fait pas de bruit* est en premier lieu établi à l'École (parfois dans la famille) pour ensuite devenir une convention sociale permettant par exemple aux individus de se taire au cinéma ou dans une conférence. Ces convenances émergent avec le temps, car elles sont les effets impliqués par les comportements communs et devenus coutumiers. De ce fait, les convenances possèdent un caractère récurrent qui se rapproche plus facilement de l'habitude que de la pratique routinière, car les convenances possèdent une intention implicite chez les acteurs. On pourrait dire que la convenance rend compte du caractère émergent de l'habitude.

Comme les autres règles, les convenances apportent une grande coordination des actions qui s'établit de manière implicite ou discrète et permettent aux acteurs d'ajuster leurs attentes les uns aux autres. Ce support apporté par la convenance à l'acte pédagogique dans l'énoncé relevé est ici d'autant plus utile que les exigences de la vie scolaire peuvent paraître artificielles et rébarbatives à certains élèves comme les règlements ont permis de le souligner. Le respect des conventions place les élèves, individuellement et

collectivement, dans une disposition favorable à son intégration et à la reconnaissance de son identité d'élève. Ainsi, les énoncés présentés dans ce corpus et qui se restreignent à la vie scolaire demandent une forme de contrôle assez avancée contrairement aux simples civilités d'usage, comme le salut, par exemple.

Les convenances s'appliquent à des groupes plus ou moins restreints et sont plus ou moins contraignantes.

Enfin, les convenances portant sur les coutumes sexuelles permettent d'aborder l'aspect privé ou public des convenances. Se rapportant au « regard » de l'autre, certaines convenances sont partagées dans un espace restreint et même privé jusqu'à l'intime. Apportant une nette distinction entre l'individu, l'agent et la personne, les comportements privés permettent de développer d'autres rôles sociaux, comme celui de mère, d'époux, etc.. Généralement, ces comportements restent cachés même si la société contemporaine, en exposant au grand jour certains comportements autrefois réservés à l'intime, rend de plus en plus indistinct et flou les limites entre l'espace privé et public. Comme ils véhiculent la culture ou les valeurs qu'ils soutiennent, les conventions sont alors susceptibles de s'étioler ou de disparaître, les distinctions entre les différents espaces n'étant plus fortement marquées. Ce phénomène peut se produire dans le temps de manière plus ou moins rapide et balise généralement l'écart entre les générations.

Directement sensibles aux modes de relations, les interactions incessantes des acteurs finissent par modifier sensiblement les convenances jusqu'à les faire disparaître.

Ce brouillage rend aujourd'hui difficile la distinction devant être faite par les jeunes entre des comportements à adopter ou à rejeter en fonction du contexte. Ce rapport à la norme, étudié par Jean de Munck et Marie Verhoeven (1997) serait rendu opaque par l'émergence, depuis quelques dizaines d'années, d'univers multiples rapportant de nombreuses possibilités de choix aux individus. La zone de décision et d'action possible et admise par les acteurs, pris individuellement ou en groupe deviendrait insensiblement floue. Pour les acteurs scolaires, ces mondes qui se côtoient sont à l'origine d'habiletés sociales, mais aussi, et plus spécifiquement dans notre corpus, ils sont reliés aux domaines culturels relevant des apprentissages. Étant donné que l'ensemble des convenances permet d'établir des relations ou des liens accordant ainsi la place aux valeurs et aux savoirs partagés, ces disparités concernant le respect de ces convenances renvoient bien souvent à l'incompréhension des parties enseignant/élèves. De cette incompréhension naissent très souvent des jugements qui atteignent la personne. L'analyse des segments relevés dans les articles permettra d'approfondir ce point.

La répartition de la société en espace public ou privé permet aux individus de s'approprier les univers culturels dans lesquels les convenances qui y sont admises sont en relation directe.

Enfin, les convenances sont plus ou moins intériorisées et profondément enfouies dans la conscience des individus. En effet, les énoncés suivants n'ont pas la même étendue d'application et ne sont pas non plus appliqués au même niveau de conscience :

Pour avoir de bonnes relations avec ses pairs, un élève doit être de connivence avec les goûts et les modes de vie communs.

Les élèves doivent respecter l'ordre du rang

Le premier énoncé est beaucoup plus profondément inscrit dans l'inconscient que le second qui ne peut s'appliquer qu'en ayant conscience de la tâche à accomplir. Le second énoncé est aussi beaucoup plus restreint, car il reste plus ou moins répandu dans la société comme une convenance à respecter ; les pays anglophones respectant généralement plus universellement celle-ci en particulier. Le premier énoncé renvoie au fonctionnement psychologique de l'adolescent qui recherche une identité, et à sa capacité à imiter, universellement exploitée par les sociétés capitalistes. La caractéristique des convenances est de porter un caractère coutumier, qui est naturalisé dans les comportements, parfois de façon massive et très profonde.

Les convenances activent le processus de transmission en ajustant les comportements les uns par rapport aux autres de manière plus ou moins élargie et plus ou moins consciente.

Il faut aussi préciser qu'un écart à la règle est perçu non seulement comme un élément de blocage à la relation possible, mais aussi comme l'origine de l'éclatement du groupe et la disparition de l'identité. En effet, la facilité avec laquelle les convenances se répandent dans la société entraîne aussi des disparitions aussi rapides. Les sanctions qui sont généralement employées pour les transgressions sont les mises à l'écart du groupe, recherchant à conserver ainsi la cohésion interne, ce que nous pourrions observer dans le chapitre qui présente les fragments d'articles.

Les transgressions entraînent le rejet.

4.3.8. L'énoncé d'interdit

Les interdits s'expriment par le bannissement de certains actes sous peine d'entraver fortement le fonctionnement d'un groupe dans ses relations. L'interdit est toujours implicitement exprimé dans le groupe et reste tacitement admis.

Trois énoncés d'interdit ont été relevés dans le corpus, et, parmi ceux-ci, deux d'entre eux sont comptés comme tel à partir de la deuxième étape. Les deux énoncés qui portent sur les rapports à la sexualité entre adultes et mineurs ont été découverts dans le corpus des convenances présentées ci-dessus. L'énoncé qui est classé dès la première étape comme un interdit relève de comportements criminels. Cette loi du silence entretient la survie et les activités de ce groupe et lui permet de s'étendre.

L'interdit est une convenance particulière qui agit de manière fortement contraignante sur les comportements partagés par les acteurs.

Liste d'énoncés d'interdit

- *Les écarts à la discipline doivent être tus*
- *Les jeunes ne parlent pas publiquement de sexualité avec les adultes*
- *À l'école, les enseignants ne parlent pas de sexualité avec des élèves*

On remarque qu'il y a ici deux types d'interdits très différents. Le premier est une interdiction généralisée de parler de quoi que ce soit relativement aux activités du groupe à des personnes qui n'en font pas partie, jusqu'à taire l'existence même du groupe. L'autre type d'interdit est circonscrit à un objet spécifique. Comme nous l'avons précisé dans la typologie, la notion d'interdit désigne à la fois l'interdiction et l'objet entraînant ainsi une métonymie.

Dans le premier cas, l'interdit est lié au fonctionnement du groupe et concerne les rapports du groupe restreint (auquel s'applique l'interdit) avec le groupe social en général. Ultimement, il vise à protéger l'existence du groupe en tant que tel. Dans le second cas, l'interdit est lié à un objet et vise à déterminer les rapports à cet objet des membres d'un groupe social plus ou moins étendu. Dans le premier cas, l'interdit concerne le groupe dans le second cas il vise un objet.

Dans ce cas, briser l'interdit est susceptible d'entraîner un changement dans le rapport à l'objet et une remise en question du système de valeurs.

Dans le premier cas, briser l'interdit peut entraîner la disparition du groupe et dans ce cas, l'interdit peut être compris comme ayant une fonction première de protection de ce dernier.

Étant donné que l'interdit est très profondément inscrit dans la conscience pratique de l'individu, la communauté et l'individu ne peuvent justifier de façon logique et théorique son application. Lorsqu'il est transgressé, la trace menant à l'interdit peut être

définitivement perdue et engager des comportements qui seraient des transgressions à répétition.

4.3.9. Les énoncés de pratique routinière

Deux conditions doivent être réunies pour permettre à une pratique de devenir routinière : (a) Les actes posés ont une fréquence élevée de sorte que l'acteur a intérêt à réduire ses dépenses cognitives en faisant l'économie de son attention. (b) L'acteur a fortement intériorisé les règles pertinentes à ces actes, activités, comportements, du fait même de leur répétition. Dans de pareilles situations, on peut dire que la pratique routinière est un attribut ou un prédicat de l'action, de l'activité ou du comportement régulés.

Étant donné que les institutions exigent la coordination des gestes et des interactions, les pratiques routinières y sont assez nombreuses. On pense par exemple à la mise en rang des élèves qui relève d'une convenance propre au système scolaire. Par contre, l'élève va répondre de manière très typique à la répétition de celle-ci. C'est la manière de faire qui sera alors ritualisée et qui permettra d'inscrire dans le comportement de l'acteur dans une pratique routinière.

Les pratiques routinières ne visent pas le respect de la règle, mais plutôt la conformité de son application en contexte.

Le corpus présente deux énoncés qui sont considérés, en deuxième étape de codage, comme pouvant représenter des pratiques routinières. Il s'agit d'une convention et d'un schéma, qui répétés dans le temps et sous la même séquence d'actions s'intègrent petit à petit dans la vie de l'acteur scolaire qui finit par ne plus avoir réellement conscience de les appliquer. Comme nous l'avons déjà précisé lors de l'analyse des énoncés de principes, la répétition de l'action est plus qu'une habitude, elle devient un élément « de vie » intégré dans le quotidien.

Certaines règles répétées dans le temps et dans un contexte semblable, deviennent des pratiques routinières.

Liste d'énoncés de pratiques routinières

- *Quand le professeur enseigne sa matière l'élève ne doit pas faire de bruit (convenance)*
- *L'enseignant suit le programme organisé par l'institution (schéma de pratique professionnel)*

L'effet de la répétition des activités routinières permet aux acteurs de conforter leurs pratiques et d'assurer ainsi leur sécurité ontologique. Par exemple, l'enseignant qui reprend annuellement le programme de sa matière développera des pratiques routinières professionnelles qui lui permettront de libérer son attention sur des tâches plus complexes.

4.3.1.8. Les énoncés de schémas de pratique

Les énoncés normalisés renvoient à l'activité de l'enseignant ou de l'élève sous la forme d'un ensemble de « patrons ». Comme le souligne Yves Clot ci-dessous, la situation d'enseignement est tellement labile que les acteurs possèdent des schémas d'action mobilisables dans l'instant :

« Afin de pouvoir se retrouver dans les situations forcément changeantes, ils[les enseignants] agissent sur eux-mêmes en se composant une palette de gabarits ou de patrons « prêts-à-agir » (Clot, Y. dans Merri, (coord.)2006 :.180). Activés, ils permettent de répondre efficacement au contexte.

Les schémas de pratique sont représentés ici par 22 énoncés normalisés. Excepté le schéma de pratique évoqué lors de l'analyse des pratiques routinières, cinq d'entre eux sont compris comme schémas de régulation en deuxième étape.

Comme nous l'avons énoncé dans la typologie, les schémas de pratique qui sont analysés dans ce travail correspondent à des situations d'enseignement typiquement scolaire. En effet, les schémas sont très nombreux et diversifiés et tous ceux qui sont utiles en contextes scolaires ne sont pas présentés ici. Par exemple, il y a des schémas de pratique concernant les relations entre les professionnels, comme les journées pédagogiques ou d'autres qui s'appuient sur les rencontres enseignants – personnel de direction ou autre type de personnel , par exemple schéma de la rencontre avec les parents à propos du bulletin, etc.. Il y a aussi des schémas de pratique concernant les enseignants et les élèves dans des situations autres que l'enseignement, comme les surveillances des élèves dans la cour d'école, l'application de la discipline en classe, etc.. Dans ce corpus, seuls ont été formalisés les énoncés de schémas correspondant à des conduites permettant aux professionnels de répondre aux objectifs de l'institution et aux exigences de la situation d'enseignement.

Les schémas de pratique se développent chez tous les acteurs impliqués dans le fonctionnement scolaire. Ils concernent donc aussi bien le personnel de l'école que les élèves et leurs parents. Tous ces acteurs possèdent une représentation de la situation scolaire dans laquelle ils doivent agir quotidiennement ou occasionnellement. Seuls les tout petits enfants de Maternelle qui ne possèdent aucune expérience scolaire durant quelques mois ne peuvent posséder des schémas de pratique.

Les schémas de pratiques sont très nombreux, car les situations en contexte scolaire sont très variées.

Dans le corpus, les énoncés de schémas de pratique ont été regroupés dans trois tableaux différents. Le premier tableau présente les énoncés relatifs aux enseignants, le second regroupe les schémas de pratique spécifiques à une situation d'enseignement. Enfin, un troisième tableau rassemble les schémas de pratique qui sont utiles dans des situations d'interaction entre élèves et enseignants. Ces schémas ont pour objet l'interaction en cours et sont donc considérés comme une sous-catégorie des schémas de pratique³⁸⁰ (schémas de régulation). Pour analyser ces schémas particuliers, nous nous référerons à la théorie des situations didactiques développée par Guy Brousseau³⁸¹.

Le schéma de pratique n'est pas à proprement parler une règle, il représente plutôt un cadre défini, une situation problème, dans laquelle l'individu va trouver des ressources pour le résoudre, ces ressources s'expriment sous forme de règle. Ces schémas sont dans les cognitions des acteurs. Ce sont, en quelque sorte, des « mobilisateurs » de règles et cette capacité à mobiliser celles-ci peut être plus ou moins développée en fonction de la richesse de l'expérience qui est stockée dans les schémas. Ils leur permettent ainsi de comprendre les situations qu'ils vivent en fonction des contextes ; en faisant appel à ces schémas de pratique, les acteurs ont la possibilité d'agir rapidement.

Parce qu'il répond à une situation donnée, le schéma de pratique épouse parfaitement le contexte dans lequel l'acteur évolue.

La somme d'expériences accumulées dans le temps et dont certains éléments ont été placés de manière à être disponible dans l'instant est ainsi applicable en contexte. Toutes les ressources disponibles dans le contexte sont ainsi virtuellement présentes dans le schéma. Cela ne signifie pas que l'acteur les possède toutes, il ne possède en effet que celles dont il a des notions. Par exemple, l'enseignant sait qu'un élève motivé à apprendre sera beaucoup plus attentif à son cours qu'un élève qui ne l'est pas. C'est pourquoi, dès le début du cours, *L'enseignant motive les élèves en faveur de sa matière pour les intéresser aux*

³⁸⁰ Les énoncés de la Figure 35 sont classés dans un premier ou dans un deuxième temps comme schémas de pratique ou comme schémas de régulation. Comme il s'agit de règles qui font partie de la classe des schémas, ils ont été regroupés ici. Les schémas de régulation qui ne sont pas considérés comme des schémas de pratique seront analysés dans la section suivante.

³⁸¹ Définition du terme de "situation didactique" donnée par Guy Brousseau (1997, p.2)

« Une situation [mathématique] est caractérisée dans une institution par un ensemble de relations et de rôles réciproques d'un ou de plusieurs sujets (élève, professeur, etc.) avec un milieu, visant la transformation de ce milieu selon un projet. Le milieu est constitué des objets (physiques, culturels, sociaux, humains) avec lesquels le sujet interagit dans une situation. Le sujet détermine une certaine évolution parmi des états possibles et autorisés de ce milieu, vers un état terminal qu'il juge conforme à son projet. Remarquons qu'une *tâche* est une action acceptée a priori par l'actant comme étant déterminée, dans une situation convenue. La situation permet de « comprendre » les décisions du professeur et des élèves, erreurs ou appropriées. »

connaissances développées dans celle-ci. Cette remarque signifie que les schémas de pratiques s'enrichissent de l'expérience avec le temps, c'est pourquoi les schémas permettent d'habiliter l'acteur dans son rôle.

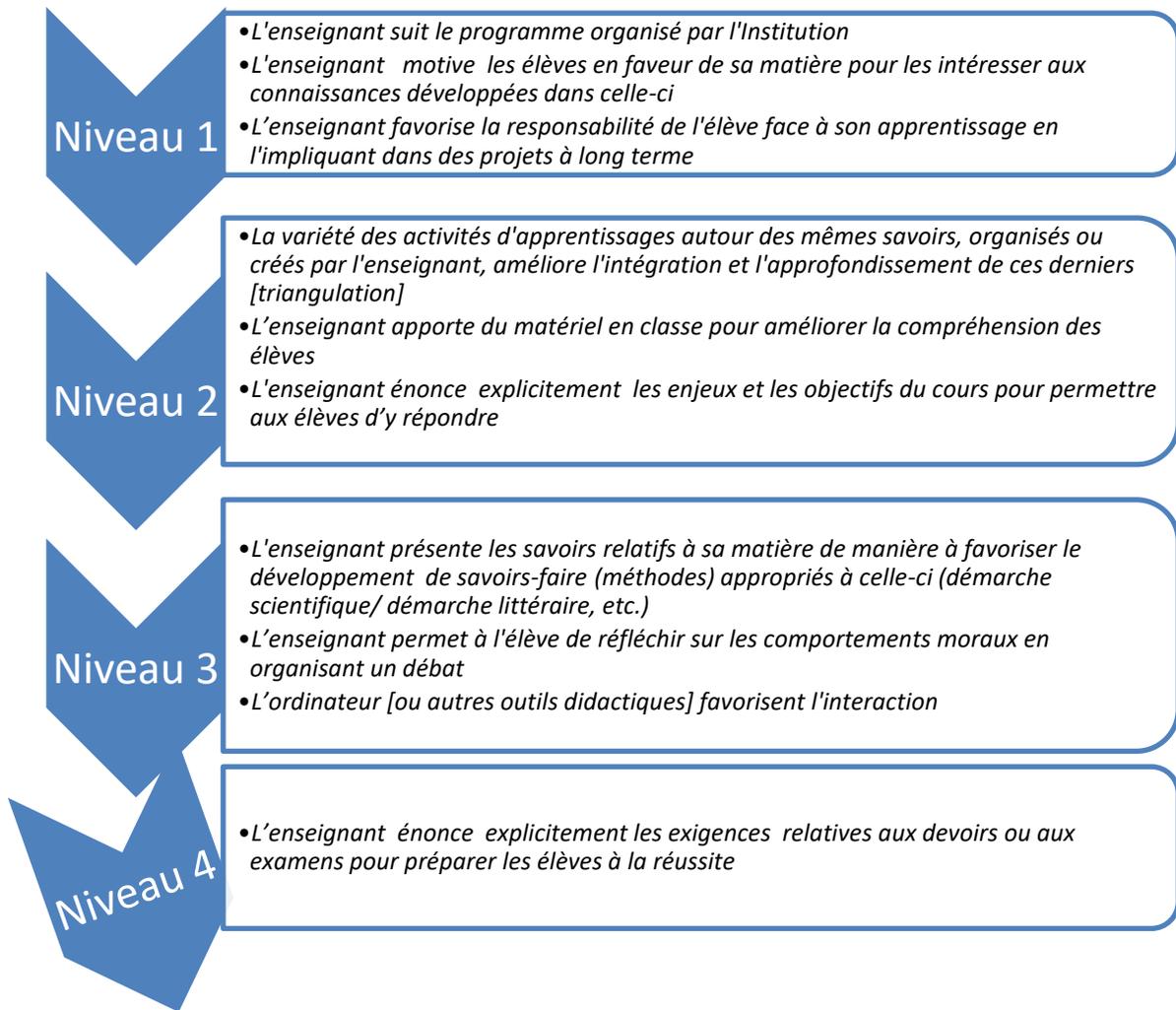
L'expérience et le temps permettent aux schémas de pratique de s'enrichir.

Étant donné qu'il existe toutes sortes de schémas de pratique, l'enseignant possède aussi des schémas encyclopédiques qui représentent les savoirs et leurs caractéristiques. Ces schémas encyclopédiques représentés par les concepts ou conceptions ne peuvent s'appliquer parfaitement au contexte scolaire, car ils sont trop complexes pour s'adapter au niveau des élèves. Les schémas de pratique correspondent ainsi aux schémas développés par les enseignants pour adapter les savoirs encyclopédiques aux élèves. De leur côté les élèves développent des schémas de pratique pour leur permettre d'accéder à ces savoirs adaptés à leur niveau.

Parce que les schémas fournissent des moyens à l'acteur de faire appel aux expériences passées, ceux-ci lui offrent un filtre d'informations facilement mobilisables. La pensée de l'acteur est ainsi toujours en activité pour pouvoir répondre rapidement à un système de décisions qui lui permet d'orienter son action. Cette action est reliée à une tâche qui peut se concentrer de plus en plus près de l'objectif à atteindre. Ainsi, les deux premières figures (Figure 34 et 35) montrent les énoncés formalisés qui portent sur la pratique de l'enseignant. Ils ont été regroupés en plusieurs niveaux par le chercheur. Les niveaux cherchent à rendre compte de la manière dont les schémas sont susceptibles de cibler l'objectif. Ce dernier reste toujours implicitement dévoilé grâce aux activités (tâches) qui doivent le révéler. Ces niveaux peuvent être aussi définis comme représentant des paliers : en se rapprochant sensiblement des objectifs, les schémas de pratique ciblent de manière constante les objectifs à atteindre.

Les schémas de pratique libèrent les acteurs de l'attention à donner au contexte pour se concentrer sur l'objectif à atteindre.

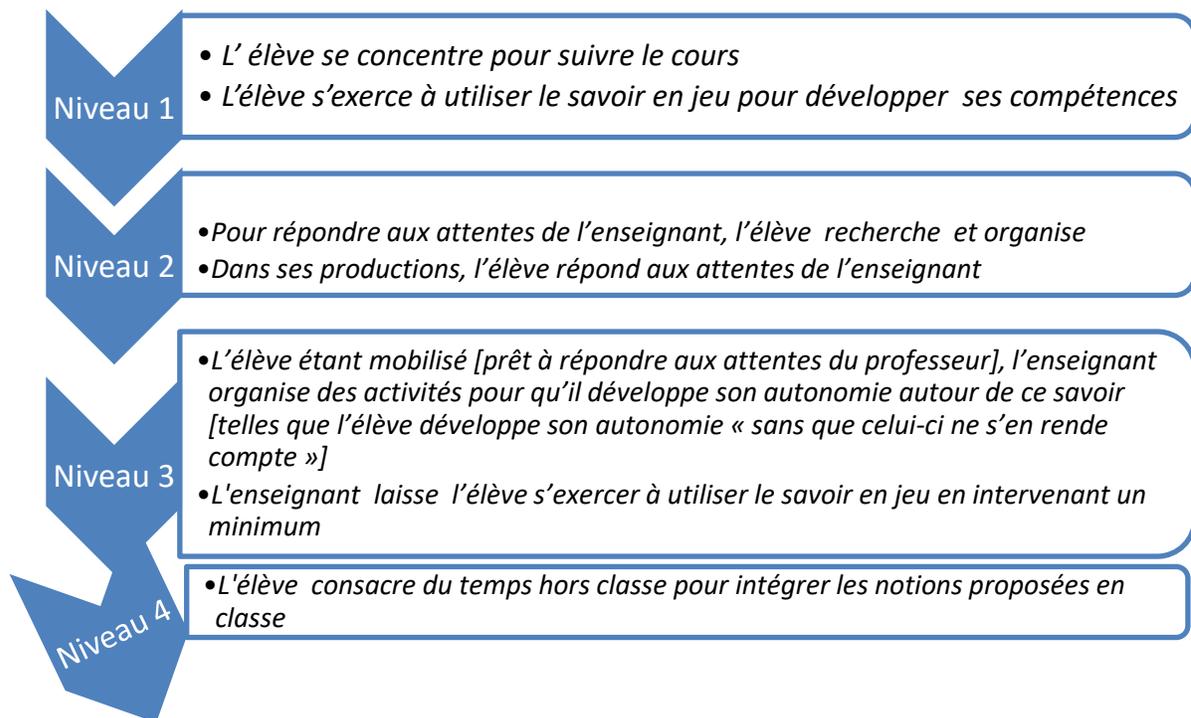
Figure 34 : Schémas de pratiques dans la situation d'enseignement



Ainsi, la tâche d'enseignement, toujours présentée explicitement est complétée par une intention qui reste toujours cachée. Cette intention est directement en relation avec l'objectif du cours et elle l'est, de ce fait, avec ceux de l'institution et aussi en relation avec les objectifs de la société, en raison des relations de proximité qui existent entre la société et l'École. C'est une des raisons pour lesquelles ces règles sont appliquées de manière implicite. Par exemple, l'énoncé suivant : *L'enseignant favorise la responsabilité de l'élève face à son apprentissage en l'impliquant dans des projets à long terme* ne sera jamais énoncée à l'élève, c'est une expérience qu'il doit faire à partir des tâches que le professeur va lui présenter. Si les tâches impliquées par les schémas étaient énoncées de manière explicite aux élèves, ils mettraient l'objectif visé en péril. En effet, l'objectif ponctuel des tâches exploitées durant une séance d'enseignement joue le rôle de catalyseur, c'est-à-dire

qu'il entraîne un processus beaucoup plus général qui n'est pas proprement inclus dans la tâche, mais qui enclenche le processus d'apprentissage. Ce processus permet au bout du compte d'apporter les moyens pour atteindre l'objectif qui est ici d'apprendre et de savoir-faire. Par exemple, dans le tableau suivant, les énoncés qui se rapportent aux tâches de l'élève ont été regroupés et classés sur plusieurs niveaux (cf. Figure 35). Alors que la figure précédente (Figure 34 : Schémas de pratiques dans la situation d'enseignement) montrait plutôt la position de l'enseignant face aux savoirs à transmettre et la manière dont il pouvait créer des conditions lui permettant d'accrocher les élèves aux mêmes objectifs, à savoir, l'apprentissage de ces savoirs ; cette fois-ci, les niveaux correspondent à la manière dont l'enseignant positionne l'élève de plus en plus près des savoirs enseignés. On peut noter que tous les énoncés proposent des tâches ponctuelles qui, mises bout à bout amènent petit à petit les élèves à s'impliquer.

Figure 35 : Les schémas de pratiques correspondant aux tâches des élèves



On remarque que dans les deux figures (34 et 35), la flèche du niveau 4 est désaxée par rapport aux précédentes. Il se trouve que ce dernier niveau correspond, pour l'élève, à l'étape qui lui permet de relever l'objectif d'apprentissage comme étant un objectif qui lui appartient. En effet, l'étape de l'évaluation est une mise à l'épreuve permettant de vérifier la force avec laquelle l'élève a plongé dans cet apprentissage de la même façon qu'il s'accorde du temps à s'entraîner en dehors du cours.

Les schémas de pratique permettent aux acteurs non seulement de transmettre et d'apprendre, mais aussi de répondre aux mêmes objectifs.

Les objectifs que les acteurs s'imposent dans les tâches rejoignent parfaitement ceux de l'institution (de manière incidente). Ces objectifs sont intériorisés, mais ils restent très présents dans la conscience des acteurs qui développent des activités constamment reliées à ces derniers. Grâce aux schémas de pratique, les acteurs sont en constante réflexivité par rapport à la tâche qui cible les objectifs à atteindre. Dans notre étude, il s'agit de non seulement de permettre la transmission et l'apprentissage des connaissances, ce qui est effectué dans les tâches, mais aussi (et surtout) de faire que l'objectif devienne commun entre les enseignants et les élèves. Cet objectif, comme nous l'avons déjà signalé, est directement inféré à celui de l'institution et à ceux que la société prévoit pour l'École. Mais les acteurs, ici les enseignants, ne sont pas conscients de ces relations. Ils ont intégré dans leurs pratiques à la fois les règlements, les principes, les lois, etc., règles qui sont actives dans l'institution et qui dépendent des objectifs de celle-ci. Le schéma de pratique, en s'appuyant sur l'expérience, met automatiquement en lien les intentions spécifiques de la séance avec les objectifs généraux de l'institution. La situation provoque, en quelque sorte, tout un processus. Ce dernier aboutit à placer dans les cognitions des schémas permettant de respecter, dans son activité scolaire, toutes ces règles et dont les acteurs ne percevront que les effets émergents. Par exemple, le schéma de pratique qui veut qu'un enseignant suive le programme de l'institution va permettre à l'acteur de déterminer et d'adapter des tâches ponctuelles définies à l'intérieure d'une programmation destinée aux élèves, selon un règlement qui prévoit que ces tâches n'excèdent pas 55 minutes (pour l'enseignant), d'autre part, que celles-ci engagent un comportement particulier chez les élèves (convenance), etc. Mais, au-delà, ces tâches respectent aussi le principe de laïcité (pour les élèves et le personnel), complètent un ensemble de programmes bien spécifiques qui permettent à l'élève d'être orienté dans le système (pour les élèves), etc.

Les schémas de pratique en correspondant aux objectifs généraux des institutions incluent aussi les règles constitutives du système institutionnel. Cette *inclusion* contraint les activités issues des schémas et reste souvent cachée à la conscience des acteurs. Ainsi, les règles explicites *travaillent* aussi dans ces schémas comme une *incrustation* et renvoient l'activité à se définir de manière institutionnelle.

Si les tâches ponctuelles proposées par l'enseignant rejoignent les objectifs institutionnels, c'est par ce que l'expérience vécue par l'apprentissage de ces tâches construit une représentation du réel. L'élève construit ainsi le contexte à partir de la tâche, qui, accumulée avec d'autres vont lui permettre d'avoir une représentation des savoirs. Dans

l'absolu, c'est cette représentation commune du réel³⁸² qui représente l'objectif institutionnel de l'école. Les schémas de pratique, parce qu'ils permettent aux acteurs d'orienter leurs activités sur la tâche, participent fortement à l'objectif d'institutionnalisation du savoir. Les énoncés recueillis et classés dans la figure 11 montrent de quelle façon les schémas de pratique permettent à l'enseignant et à l'élève de se concentrer sur une tâche commune. Ces interventions sont très diversifiées et elles agissent à différents niveaux.

- Elles ont un caractère parfois psychologique et affectif par la motivation qu'elles offrent (1);
- Informatif en attirant l'attention des élèves par l'ostension (2);
- Évocateur en permettant le rappel de notions mémorisées (3), etc.

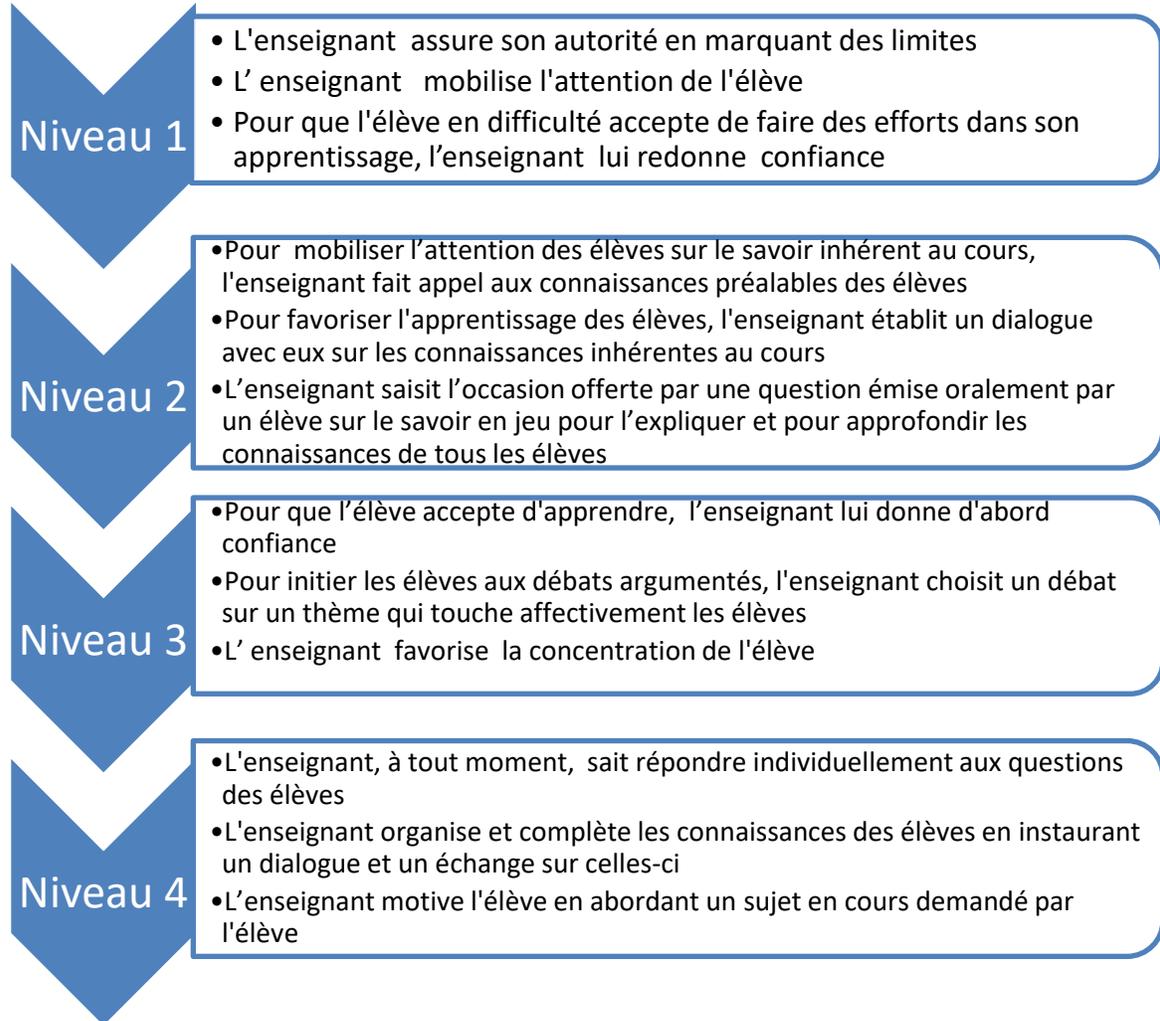
Par exemple :

- (1) *Pour que l'élève en difficulté accepte de faire des efforts dans son apprentissage, l'enseignant lui redonne confiance*
- (2) *L'enseignant saisit l'occasion offerte par une question émise oralement par un élève sur le savoir en jeu pour l'expliquer et pour approfondir les connaissances de tous les élèves*
- (3) *Pour mobiliser l'attention des élèves sur le savoir inhérent au cours, l'enseignant fait appel aux connaissances préalables des élèves.*

Ces caractéristiques très particulières sont visibles dans la figure suivante (Figure 36 : Schémas de pratique, p.427).

³⁸² Les travaux de Guy Brousseau (1997) présentent cette phase comme une phase d'institutionnalisation des savoirs.

Figure 36 : Schémas de pratique



Pour répondre aux objectifs de la séance et de l'institution, l'enseignant ne laisse pas l'interaction totalement libre. Cette interaction est guidée : *L'enseignant assure son autorité en marquant des limites*. Cette interaction régulée participe pleinement aux objectifs d'apprentissage, car elle *(dis)pose* le savoir. Dans la Figure 36 : Schémas de pratique ci-dessus), les trois premiers niveaux répondent à cet objectif : *Pour que l'élève en difficulté accepte de faire des efforts dans son apprentissage, l'enseignant lui redonne confiance ; Pour favoriser l'apprentissage des élèves, l'enseignant établit un dialogue avec eux sur les connaissances inhérentes au cours ; Pour initier les élèves aux débats argumentés, l'enseignant choisit un débat sur un thème qui touche affectivement les élèves.*

La plupart des schémas emploient les interactions pour disposer le savoir en jeu durant le cours.

À partir de ces dispositions, qui s'établissent, comme on peut le remarquer ci-dessus, de manière très diversifiée, les interactions vont aussi chercher à *ajuster* ou à *rectifier* les représentations de ces savoirs pour permettre aux élèves d'accéder à une représentation conforme à celle qui est instituée dans la société. Par exemple, les énoncés, en particulier ceux du Niveau 4, dans la Figure ci-dessus : *L'enseignant, à tout moment, sait répondre individuellement aux questions des élèves* (ajuster et rectifier les représentations) ; *L'enseignant organise et complète les connaissances des élèves en instaurant un dialogue et un échange sur celles-ci* (ajuster et rectifier) ; *L'enseignant motive l'élève en abordant un sujet en cours demandé par l'élève* (ajuster).

Comme ce système repose sur des attentes et des non-dits³⁸³, ces attentes invisibles participent fortement à élaborer la situation d'apprentissage, car elles soutiennent les rôles de chacun, le métier de professeur comme le métier de l'élève en leur apportant un cadre d'interactions possibles. Cette fois, ce cadre est déterminé par celui de la classe (environnement), mais il représente aussi les connaissances ou les idées que les enseignants ou les élèves ont de ces savoirs comme les règlements qui disposent ces acteurs dans un environnement donné. Autrement dit, le cadre d'application est surdéterminé par un ensemble de règles de procédures et de programmes qui sont placés en aval de ces schémas, qui les orientent et leur donnent forme.

Certains schémas de pratique permettent à l'enseignant et à l'élève d'entrer en relation de communication, car ils s'appliquent à un niveau supérieur que l'adaptation rapide au contexte. Par exemple, l'énoncé *L'enseignant met en œuvre implicitement les compétences à développer chez l'élève* peut être planifiée dans l'année ou pour plusieurs cours, mais peut aussi agir au cours de l'interaction en la régulant. Cela justifie que certains schémas de régulation soient aussi des schémas de pratique. Durant ces interactions, les schémas permettent une adaptation constante, une réactivité importante et l'activité intérieure de la pensée des acteurs est en perpétuel ajustement.

Dans la situation d'enseignement, l'interaction participe fortement à instituer les représentations du réel. Ces schémas de pratique sont classés dans un deuxième temps comme faisant partie des schémas de régulation.

³⁸³ Ces situations particulières « marquent seulement le fait que l'enseignement et l'apprentissage se réalisent par des processus qui ne sont jamais en équilibre stable » (cf. Brousseau, p. 34, op.cit.)

4.3.1.8. Les énoncés de schémas de régulation

Comme nous l'avons signalé dans la section précédente, les schémas de régulation sont des schémas qui ne sont actifs que dans les interactions durant la situation d'enseignement. Ces interactions se produisent entre les enseignants et les élèves et se manifestent sous diverses expressions de communication. Les règles qui sont exprimées à partir des schémas de régulation participent à rendre efficace 1-l'exposé des enseignants et 2-l'apprentissage attendu. En effet, les schémas de régulations contiennent des représentations des connaissances encyclopédiques. Ils peuvent ainsi mobiliser rapidement certains attributs des concepts qui sont présentés et, durant l'interaction, permettre aux acteurs d'exprimer un mouvement ou une expression qui est vide de sens (pour elle-même), mais qui renvoie directement à la connaissance en jeu.

Le corpus de schémas de régulation relevé ici est très petit, car la presse n'est pas propice à l'expression de ces règles étant donnée leur nature. En effet, les schémas de régulation sont fugaces puisqu'ils interviennent dans l'interaction. Ils s'expriment sous la forme de nombreux indices très subtils et visibles uniquement durant l'échange. Comme nous allons le découvrir, leur fonction est de permettre aux élèves et aux enseignants de se centrer sur les manifestations heuristiques des concepts présentés (ou des conceptions). Ils apportent à l'enseignant des moyens pour suivre de manière incidente la phase de transmission et d'apprentissage ; ils la supportent, la guident et la rendent sensible. Ainsi ces schémas dépendent moins du contexte que de l'activité, contrairement aux schémas de pratique de la section précédente. Par exemple, l'énoncé *L'enseignant met en œuvre implicitement les compétences à développer chez l'élève* est centré sur l'activité des élèves et de ses représentations alors que le schéma de pratique *Pour que l'élève accepte d'apprendre le professeur doit d'abord lui donner confiance* permet à l'enseignant « d'accrocher » l'élève au contexte d'apprentissage.

Les schémas de régulations vont permettre aux enseignants d'orienter l'attention des élèves sur le contexte d'apprentissage en cherchant constamment à repérer les attentes³⁸⁴ ; ils permettent aussi à l'acteur de repérer des indices qui vérifient si le discours est adapté à l'élève (représentations encyclopédiques ajustées).

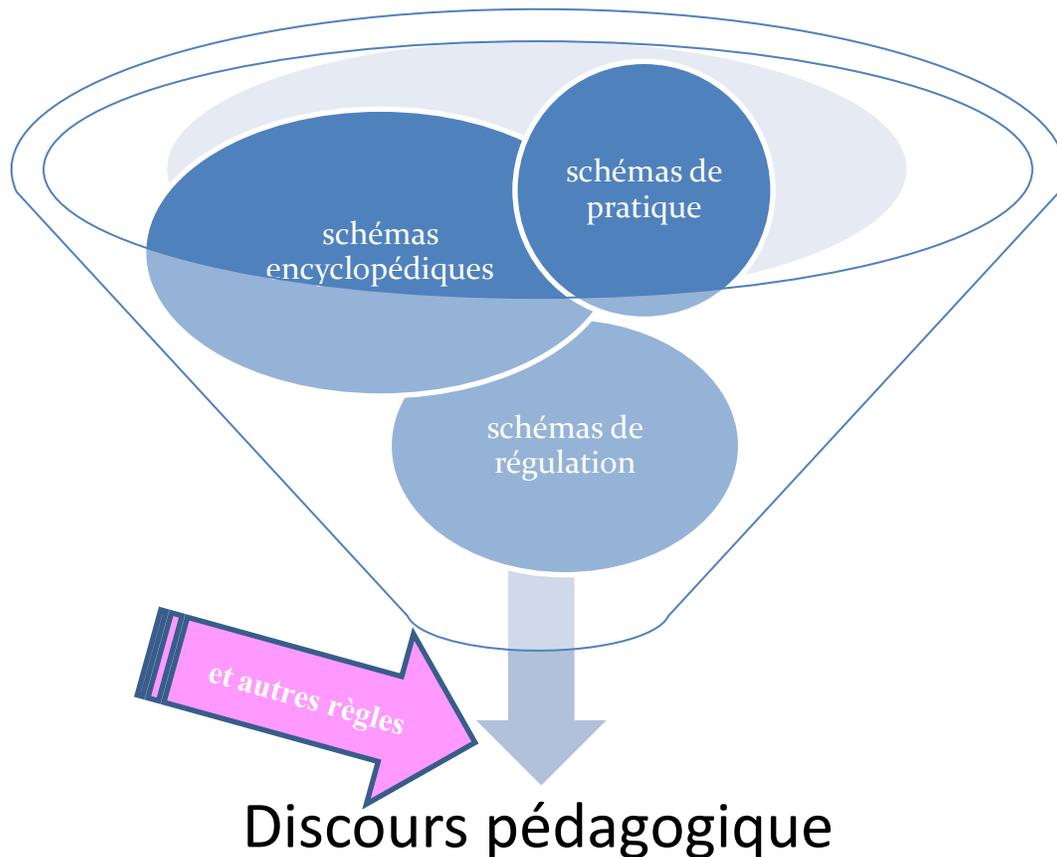
Par exemple, on peut supposer que si les schémas encyclopédiques d'un enseignant sont très développés, mais que les schémas de pratiques et de régulation ne le sont pas, l'adaptation des connaissances aux apprentissages des élèves ne peut se faire correctement³⁸⁵ et l'effet rendu est un enseignement inefficace et démotivant pour l'élève.

³⁸⁴ Ces attentes sont incluses dans le discours pédagogique et encyclopédique, ils englobent les enseignants et les élèves.

³⁸⁵ Ceci renvoie au concept de transposition didactique

Par contre, si les schémas encyclopédiques de l'enseignant sont pauvres, mais que les schémas de pratiques et de régulation sont élaborés, l'adaptation des savoirs encyclopédiques est erronée et l'effet d'enseignement entraîne de fausses représentations. Il ne faut donc pas comprendre ces schémas comme des unités cognitives distinctes, mais plutôt comme des unités complémentaires qui supportent l'exposé principal. La Figure ci-dessous cherche, de manière très schématique à représenter la complémentarité de ces schémas qui interviennent de manière impromptue et discrète, à l'intérieur du discours pédagogique.

Figure 37 : Inclusion des schémas dans le discours pédagogique



Ces schémas de régulation ne peuvent intervenir que lorsque l'enseignant et l'élève (ou la classe) sont dans un processus de compréhension et qu'ils cherchent à partager les conceptions des savoirs énoncés. Ils permettent aux acteurs d'agir pour révéler ou canaliser les représentations de ces savoirs encyclopédiques. Parfois aussi, ces schémas de pratique sont des indices d'incompréhension. Les schémas de régulation permettent ainsi aux acteurs « d'entrer en communication avec leurs propres connaissances » et « de les

appréhender » ou « de les vérifier » ; ils agissent au niveau de la représentation des concepts et de leurs attributs.

Leur présence marque une phase particulière de la séance d'enseignement. En effet, ils sont utilisés par les acteurs que lorsque les élèves et les enseignants cherchent à vérifier leurs représentations des savoirs présentés. C'est donc au moyen de l'interaction que l'enseignant expose les savoirs de manière explicite ou non; qu'il valorise certains aspects de celui-ci ou marquent plus fortement les attributs essentiels à la compréhension du concept, etc. De ce fait, ces interactions éclairent aussi les attentes de la situation d'enseignement. Le chercheur Guy Brousseau a déterminé cette phase comme représentant un contrat particulier entre les élèves et l'enseignant. Le terme de contrat est utilisé en référence aux attentes qui sont toujours implicitement dévoilées dans l'exposé savant des enseignants. Ainsi, l'enseignant attend que l'élève appréhende le savoir et en partage la représentation ; de leur côté, les élèves cherchent à savoir ce que veut partager le professeur et quel résultat il attend de la tâche. Dans ce contrat particulier, les deux parties, l'enseignant et les élèves ne sont pas toujours au même niveau d'attentes. En effet, on peut supposer facilement que les enseignants sont souvent plus impliqués que leurs élèves. C'est durant la phase de ce contrat didactique que les schémas de régulations sont impliqués³⁸⁶.

Les règles qui sont exprimées grâce aux schémas de régulation ne sont donc visibles que dans une phase particulière de la situation d'enseignement. Cette phase correspond aux interactions permettant à l'élève de se connecter aux attributs des concepts grâce à l'emploi de certains schémas par l'enseignant. Comme nous l'avons déjà annoncé, ces schémas permettent à l'enseignant de disposer de ressources (règles) qui concentrent les acteurs sur les attributs des concepts ou des conceptions présentés. Cette phase répond aussi à la situation où l'élève demande des informations ou des éclaircissements à l'enseignant. Les indices exposés grâce à ces schémas de régulation se manifestent sous des formes très diverses et ceux-ci sont aussi très fugaces. Souvent, ce sont des gestes : les yeux qui s'agrandissent ou ton de voix qui se renforce ; ou encore d'interjections et des questions « oui, bien ! », « vous êtes sûr ? » « Qu'en pensez-vous ? » Cette caractéristique fait que les acteurs les utilisent très souvent sans véritablement s'en rendre compte. Ce sont des règles profondes qui ne sont pas partagées universellement. Elles se distinguent par le fait qu'elles s'adaptent aux acteurs, même si, par effet de mimétisme, une grande part de leurs manifestations est partagée et rendue sensible à la compréhension.

Les schémas de régulations s'expriment par des indices éphémères posés au cours de l'interaction.

³⁸⁶ Guy Brousseau (1997) parle de « régulation » lors qu'il désigne ces règles.

L'interaction se crée de diverses façons durant la situation d'enseignement. Celle-ci naît du savoir encyclopédique exposé et implique une mobilisation intellectuelle des acteurs : ostension ; ajustement ; rappel ; interrogations, etc.. L'interaction peut aussi avoir lieu pour éviter que l'élève ne se déconcentre, on parle alors de mobilisation affective ou psychologique, etc. ; enfin, il est possible que les interactions naissent aussi par l'utilisation de moyens matériels, ce sont alors des interventions techniques, comme, par exemple, lorsqu'un enseignant de français utilise un logiciel informatique. C'est durant cette interaction, ou, plutôt, pendant ce flot continu d'interactions que les schémas de régulation jouent leur rôle de canalisateur ou de révélateur. Ils ne représentent qu'une partie de l'information contenue dans l'interaction.

Les schémas de régulation ne représentent pas l'information contenue dans l'interaction. Ce contenu d'information principal est celui qui concerne les connaissances encyclopédiques présentées. Le schéma de régulation ne fait que permettre aux acteurs de s'ajuster dans l'interaction pour mettre en valeur certains éléments relevant des concepts ou des conceptions contenues dans l'information et qui participent à éclairer le savoir encyclopédique et la compréhension.

Puisque les attentes sont liées aux interactions et à la situation en général, les schémas de régulation sont aussi reliés à celles-ci. Parce que les attentes ne sont jamais explicites, les schémas de régulation vont agir de manière inférentielle pour la plupart c'est-à-dire qu'ils vont exiger, de la part des acteurs, un effort supplémentaire, dans l'interaction verbale, car ils sont porteurs d'un message à déduire. Par exemple, l'énoncé suivant nous dit que : *Une question émise oralement par un élève sur le savoir en jeu durant un cours permet à l'enseignant d'expliquer et d'approfondir les connaissances de tous les élèves* montre que l'enseignant possède plusieurs manières de représenter le savoir en jeu. Le schéma de régulation va mettre en évidence un aspect de ces derniers. Ainsi, certaines questions ne seront pas reprises par l'enseignant, d'autres au contraire, seront les sources d'interactions nombreuses. L'attitude de l'enseignant qui reprend ou non ces questions et le message véhiculé, etc., seront des éléments à inférer aux attentes concernant l'apprentissage, car ils sont directement reliés aux savoirs présentés. Cette aptitude à inférer demande à l'élève certaines habiletés particulières, parmi celles-ci la concentration et la représentation mentale ainsi que la capacité à mobiliser rapidement ses propres réflexions concernant ces représentations pour les confronter à celles de l'enseignant.

Comme nous avons pu l'analyser, les schémas de pratique et de régulation renvoient à de nombreux mécanismes implicites, message qui, selon certains travaux de linguistes et de psychologues³⁸⁷, n'aurait pas le même effet en étant traduit explicitement. D'autre part,

³⁸⁷ Nous faisons référence ici à Grégory Bateson cité par Guy Brousseau (1998) opus.cit, p. 7, mais aussi aux nombreux travaux des sciences du langage (linguistique, pragmatique), par exemple, Catherine

Brousseau (opus. cit., p.7) signale aussi que « certains « modèles implicites d'action » sont formulables par le sujet ou le deviennent, d'autres non ». Ces remarques attestent que la communication durant des séances d'enseignement est particulièrement difficile, celle-ci étant à la fois éphémère et complexe et s'appuyant sur un ensemble de gestes et d'interactions issus d'une longue tradition, mais aussi qui émergent dans l'action et dont la résultante ne laisse que quelques traces.

C'est à ce niveau qu'interviennent les schémas de régulation. L'interaction se manifeste sous diverses formes et avec des objectifs spécifiques qui peuvent être différents³⁸⁸, les schémas de régulation permettent à l'acteur de disposer une signification inférentielle au message d'information. Ce message agit chez l'élève en lui permettant de confronter ses propres représentations du concept évoqué (ou des conceptions) à l'exposé des savoirs encyclopédiques présenté. Les schémas de régulations permettent ainsi à l'acteur de disposer dans l'instant d'éléments, de signes, d'actions renforçant l'exposé encyclopédique.

Le système devient ainsi très complexe : attentes, exposé encyclopédique, schémas de pratique, interactions et schémas de régulation se mêlent pour créer la situation d'enseignement définie par le contrat didactique sans compter les variables liées au contexte classe. L'exposé encyclopédique, sous la forme d'un discours explicite et implicite, apporte des informations sur les tâches montrées en contexte (renforcées par les schémas de pratique), se mêle à un exposé inférentiel qui apporte des compléments d'information sur les aspects encyclopédiques qui priment concernant les attributs des savoirs. Ces derniers permettent ainsi de (dis)poser l'attention de l'élève et cette disposition, valorisation, manifestation se produit toujours de manière inférentielles, pendant l'exposé encyclopédique. C'est pourquoi, les schémas de régulation vont renforcer la réflexion chez les élèves entre, premièrement, l'objet ou la conception savante, deuxièmement, la manière de la comprendre et, troisièmement, leurs propres représentations de ces savoirs (connaissances). Par exemple, l'énoncé *Un professeur doit analyser l'origine des erreurs des élèves pour pouvoir l'aider* implique un exposé savant adapté à cet élève ainsi que des moyens pour relever les attributs nécessaires à la mise en relation des conceptions erronées de l'élève avec les conceptions institutionnelles et régulières des connaissances.

C'est aussi par ce phénomène complexe que les attentes se trouvent partiellement dévoilées.

Kerbrat-Orecchioni (1998) ou Ducrot Oswald (1985). *le dire et le dit* ; Ducrot, O., Scaeffler, J-M. (1995) *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, cf. Bibliographie.

³⁸⁸ L'objectif général reste bien sûr le même que celui des schémas de pratique, c'est-à-dire, le même que celui de l'institution, soit, le partage de la connaissance.

Le discours didactique durant l'interaction, pour être appréhendé, exige ainsi de véritables efforts pour l'enseignant comme pour les élèves afin de décrypter la somme ou la résultante de toutes ces informations entremêlées. La Figure 39 cherche à présenter un aperçu des différents niveaux d'informations qui sont susceptibles de « circuler » à l'intérieur/auprès de/ parallèlement à ce discours d'informations encyclopédique.

Contrairement aux schémas de pratique qui contiennent un ensemble d'informations sur le contexte, les schémas de régulation soutiennent les informations sur les règles et les attributs des concepts présentés. De manière inférentielle ils vont agir sur l'information présentée pour optimiser et guider la compréhension des élèves. Ces schémas peuvent s'adapter à plusieurs types d'information proposée durant le cours. En effet, l'enseignement peut exposer une nouvelle notion ou reprendre une ancienne.

Dans tous les cas, ces schémas permettent de renforcer le discours encyclopédique qui contextualise ou recontextualise³⁸⁹ les savoirs : puisqu'ils agissent en valorisant certains attributs de manière inférentielle, ils permettent aussi de confronter la réalité des savoirs³⁹⁰ aux représentations de ceux-ci (connaissances). En effet, si les savoirs sont « en dehors » des représentations des élèves ou des professeurs, elles sont aussi des représentations « internes », connaissances perçues dans les cognitions des élèves ou des professeurs.

Dans ces conditions, les schémas de régulations, en disposant des messages inférentiels sur les objets de connaissance complètent le message exposé. L'effet émergent recherché est ici de confronter la zone des représentations des connaissances encyclopédiques des élèves comme celle des enseignants. En effet, les enseignants ont une représentation personnelle des savoirs qu'ils proposent aux élèves³⁹¹ comme les élèves ont une représentation plus ou moins élaborée des savoirs présentés³⁹². Les schémas de pratique, comme nous l'avons souligné, cherchent à répondre en fonction du contexte aux objectifs d'institutionnalisation des savoirs. Pour permettre à l'élève d'approcher cette étape, les schémas de régulation, en soulignant les attributs essentiels, jouent un rôle déterminant, car ils offrent des ressources aux enseignants pour permettre aux élèves de confronter les savoirs institutionnalisés et les représentations de celui-ci. Par exemple, l'énoncé qui veut que *L'enseignant adapte sa pédagogie au niveau accessible à l'élève en difficulté [aider à ne pas décrocher]* est un

³⁸⁹ Le terme de « savoir enseigné » et « savoirs savants » sont des termes utilisés en Didactique pour signifier l'adaptation nécessaire que les connaissances scientifiques subissent lorsqu'elles sont présentées dans des situations d'enseignement à des élèves. Certaines de ces règles comme le souligne Bernstein (2007) recontextualisent ce savoir.

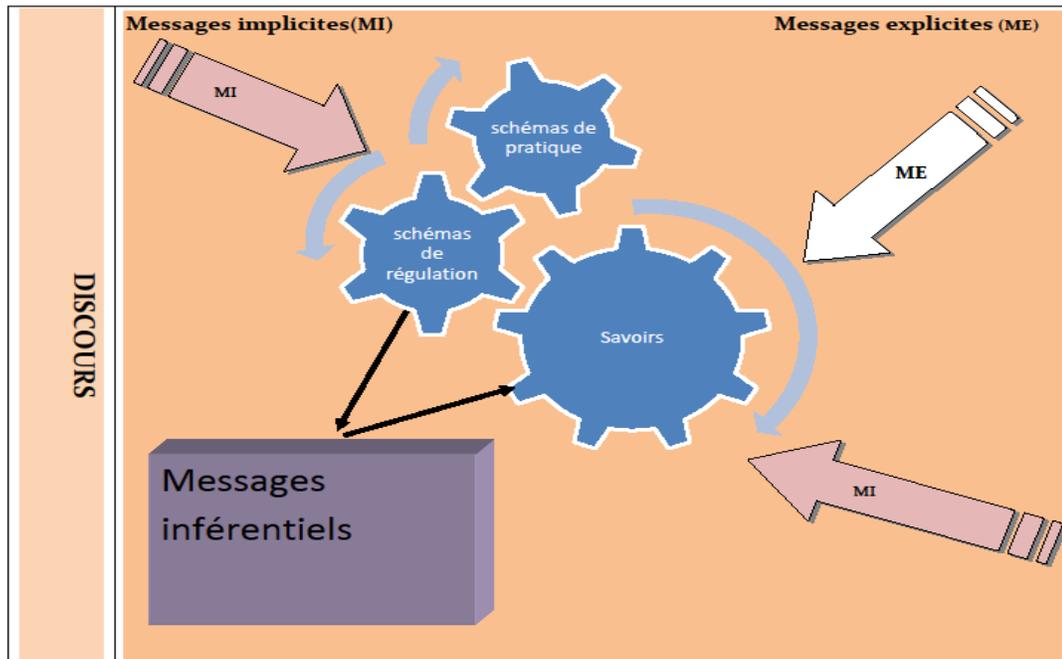
³⁹⁰ Ou du moins, la réalité constituée et institutionnalisée de ces savoirs.

³⁹¹ Même si cette représentation des connaissances des enseignants reste très proche des représentations institutionnelles et savantes.

³⁹² Tous les savoirs présentés aux élèves durant leur scolarité ne sont pas des connaissances présentes au préalable, mais l'enfant acquiert très rapidement une représentation plus ou moins élaborée de nombreuses notions.

schéma qui apporte à l'enseignant des outils pédagogiques qu'il va disposer de manière à accommoder le savoir aux représentations cognitives de l'élève. Cette accommodation sera d'autant plus difficile que l'élève est en grande difficulté.

Figure 38 : Système de communication lié à une interaction en situation d'enseignement didactique



Parmi les outils d'accommodation dont disposent les enseignants, les schémas de régulation vont intervenir de manière inférentielle. De même l'énoncé *Un professeur doit analyser l'origine des erreurs des élèves pour pouvoir l'aider* présente tout une réflexion que l'enseignant doit faire. De cette analyse débouchera par la suite un exposé sur les connaissances encyclopédiques en jeu. L'exposé devra alors confronter les fausses représentations de l'élève avec les nouvelles. Ce conflit cognitif, décrit par Vigotsky (1934) représente un état de déséquilibre important pendant lequel l'élève va se réapproprier les nouvelles représentations du savoir. Comme nous avons pu le schématiser grossièrement dans la Figure 38 : Système de communication lié à une interaction en situation d'enseignement didactique, c'est la complexité du système (informations, communication, interaction, réflexion, etc.) qui est en constant déséquilibre. C'est ce déséquilibre qui le rend véritablement actif, car il impose un réajustement constant de la pensée. Décrit sous un autre point de vue par Guy Brousseau, ce déséquilibre est provoqué, entre autres, par les interactions régulées dans lesquelles l'insertion des règles issues des schémas de régulation crée des in(ter)férences. De plus, le système de communication d'où émerge le discours encyclopédique est aussi rempli d'enjeux : attentes de l'enseignant ; attentes des élèves ; attentes de l'institution ; des parents ; de la société, etc.

Ces attentes ne sont pas toutes explicites et elles ne sont pas toutes conscientes dans l'esprit des acteurs. En effet, l'enseignant est conscient (à divers degrés) de son exposé encyclopédique relié à son cours et aux objectifs institutionnels. Par contre, il n'est pas conscient de toutes les autres attentes : attentes qui proviennent des systèmes institutionnels (dont l'École principalement) ; les attentes en relation avec l'apprentissage de ces savoirs et directement reliées à la société (système économique par exemple) et à la puissance des États-nations (Communauté européenne par exemple, etc.); attentes qui proviennent des demandes affectives des élèves ou de leurs parents en relation avec leur réussite et leurs échecs; attentes concernant leurs lacunes, leurs apprentissages, etc.; jusqu'au temps imparti qui impose aussi aux situations didactiques des contraintes particulières et qui renforcent les attentes de l'enseignant face à l'entendement des élèves. On peut ainsi supposer que les attentes concernant la situation d'enseignement sont aussi surdéterminées.

Si les schémas de régulations participent à la révélation de ces attentes, il est possible d'imaginer qu'ils possèdent aussi une dimension surdéterminée. Cette fois-ci, la surdétermination ne provient pas des objectifs institutionnels, mais des attentes concernant l'apprentissage de l'élève ou de celles qui concernent les réponses de l'enseignant face au questionnement de l'élève. Par exemple, l'énoncé normalisé du schéma de régulation qui souligne qu'*Un professeur ne doit pas faire répéter mécaniquement une tâche d'apprentissage à un élève en difficulté* révèle de manière exemplaire combien ces attentes sont susceptibles d'entraver, ou de participer aux apprentissages.

Les schémas de régulation participent donc pleinement au phénomène lié à la compréhension des élèves et ils sont surdéterminés par rapport aux attentes reliées à l'apprentissage des savoirs encyclopédiques ainsi qu'aux attentes affectives en relation avec la réussite.

Ce processus infiniment complexe et dont nous ne présentons ici qu'un petit aperçu de la réalité renvoie à de très nombreux concepts et processus qui ne peuvent être ici montrés. Comme nous l'avons vérifié plus haut, la complexité et la richesse de ces interactions ne mènent pas toujours au but d'apprentissage. Parfois, des indices issus des schémas de régulation sont mal interprétés par les élèves. L'exemple de l'enseignant Fernandel dans le film de Marcel Pagnol (1956) a été à l'origine du concept de « l'effet Topaze » décrit par Guy Brousseau (1997) dans lequel il souligne les effets pervers apportés à des schémas de régulation rendus trop explicites, ou présentés à mauvais escient, et qui vont avoir pour effet de faire « disparaître les connaissances »³⁹³. C'est pourquoi le schéma de régulation

³⁹³ cf. Théories des situations didactiques (Brousseau, 2004, p. 52) Effet Topaze : «La réponse que doit donner l'élève est déterminée à l'avance, le maître choisit les questions auxquelles cette réponse peut-être donnée. Évidemment, les connaissances nécessaires pour produire ces réponses changent aussi. En prenant des questions de plus en plus faciles, il essaie de présenter la signification type pour toucher le maximum

offre aux enseignants des outils expressifs qui restent toujours en arrière-plan de l'exposé encyclopédique, laissant alors la première place aux connaissances. En effet, comme ces schémas relèvent des attributs des savoirs et portent eux-mêmes, de manière inférentielles sur ces attributs, ils sont susceptibles de brouiller le message souhaité.

Ces règles particulièrement discrètes restent profondément enfouies dans la conscience pratique de l'acteur n'affleurent le niveau de leur conscience discursive que très exceptionnellement, si l'acteur doit rendre compte de sa conscience pratique. Comme tous les schémas, ils vont s'enrichir dans le temps jusqu'à développer chez les enseignants et chez les élèves une somme d'indices et d'indicateurs fins, totalement et exclusivement orientés dans le rapport au savoir et aux attentes par rapport à l'apprentissage (savoir enseignant et savoir élève). Nous pensons que ce processus participe à élaborer et à enrichir les compétences métacognitives des élèves et des enseignants dans le temps.

Ces schémas de régulation seraient rendus invisibles ou presque parce qu'ils font partie de la pensée de l'acteur. En effet, en accompagnant les attributs du savoir encyclopédique, les règles disponibles grâce aux schémas de régulation s'enchâssent parfaitement dans le discours pédagogique.

En parallèle, si *Un professeur ne doit pas faire répéter mécaniquement une tâche d'apprentissage à un élève en difficulté*, ces schémas de régulation, comme nous l'avons précisé, soutiennent l'exposé encyclopédique présenté et participent aussi à l'adapter à la compréhension des élèves. Par exemple, ces schémas offrent à l'acteur des comportements particuliers qui s'intègrent dans l'instant et apportent du sens dans le discours qui émerge, en partie, de ces schémas de régulation placés à bon escient. Ils peuvent par exemple attirer l'attention de l'élève ou de l'enseignant alors que ces derniers sont lancés dans leur exposé encyclopédique à un niveau qui n'est pas adapté aux élèves ou ramener l'élève en train de partir dans les nuages.

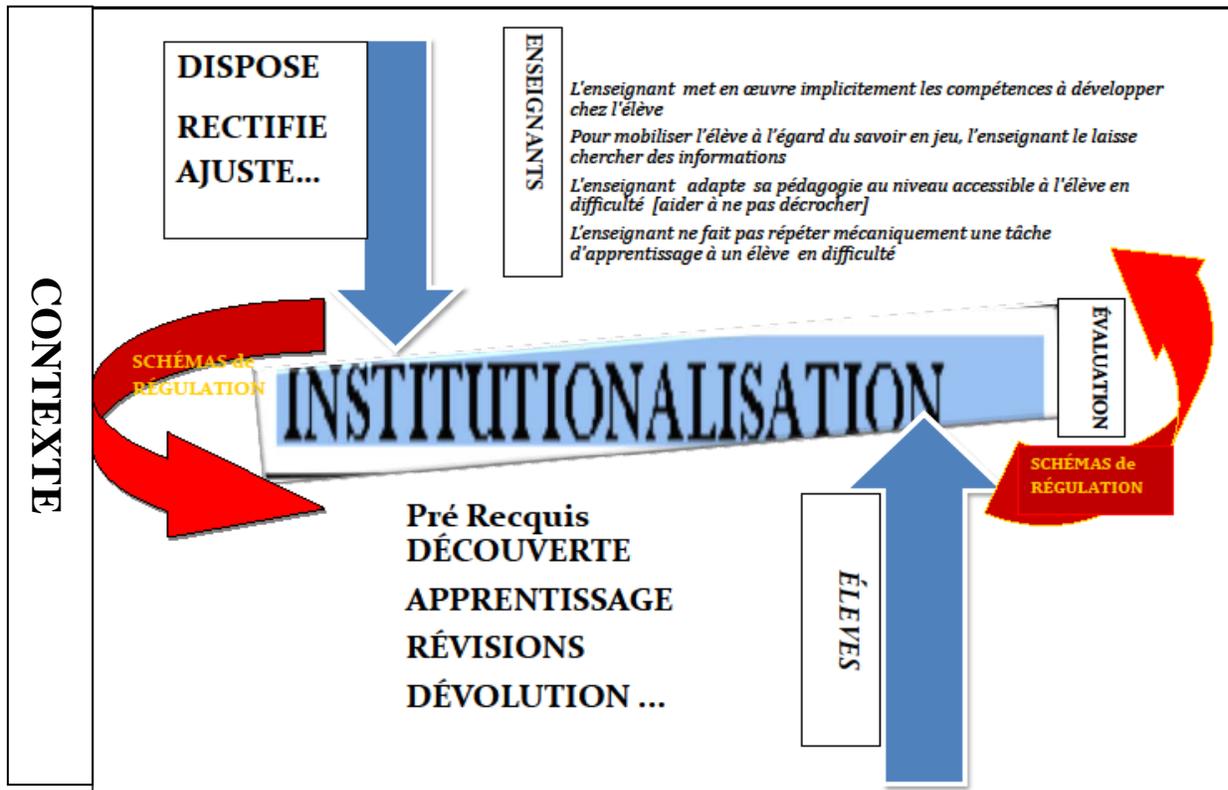
Les schémas de régulation sont aussi très actifs pour les professeurs, car le silence, une bouche qui se tord ou des yeux au plafond indiqueront à l'enseignant de manière inférentielle, que l'exposé est à reprendre pour certains. La difficulté, pour les enseignants étant de comprendre les comportements reliés aux schémas de régulation qu'utilisent les élèves. En effet, comme ces schémas ne reposent pas sur une base d'attributs savants déjà institutionnalisés, ils sont très difficilement repérables par les enseignants, et en particulier, les enseignants débutants qui ne possèdent que des schémas ou des scénarios très pauvres

d'élèves. Cependant, face à ces exemples trop subtils, les élèves ne peuvent lier exemple-règle- interprétation et application de la règle. En somme, si les connaissances disparaissent complètement, c'est « l'effet Topaze ».

sur ces erreurs qui sont parfois des représentations erronées très déroutantes, même pour un acteur de carrière.

La Figure 38 représente les énoncés des schémas de régulation du corpus en soulignant la confrontation des connaissances (internes) et des savoirs (externes) que les schémas de régulation stimulent par l'action inférentielle. Leur observation, complété par le corpus précédent (schéma de pratique) montre que les interactions sont assumées par trois familles de règles à l'intérieur desquelles s'intègrent les schémas de régulation : les premières s'appliquent aux savoirs : *L'enseignant, à tout moment, sait répondre individuellement aux questions des élèves* ; les seconds déterminent les techniques pédagogiques *L'enseignant met en œuvre implicitement les compétences à développer chez l'élève*, enfin, ils travaillent au niveau affectif ou psychologique *Si l'élève est mobilisé, l'enseignant organise des activités telles que l'élève développe son autonomie autour de ce savoir « sans que celui-ci ne s'en rende compte »*. À l'intérieur de ces familles de règles, les schémas de régulation apportent un ensemble d'outils expressifs, silencieux, humoristiques, etc. qui permettent à l'exposé savant d'aboutir à l'objectif d'apprentissage. Nous pouvons supposer que les schémas de régulation créent une dynamique entre la cognition et la métacognition. La cognition permettrait de représenter l'objet savant et la métacognition, réflexivité sur l'objet de savoir, mettrait en évidence les attributs de cet objet. Ainsi, les schémas de régulations en jouant le rôle « d'enzymes » dans ce système complexe, renforceraient le processus lié à la compréhension et à l'apprentissage.

Figure 39 : Place des schémas de régulations dans la situation didactique



Pour conclure la section des schémas, nous souhaiterions revenir sur certains points particuliers :

Parce qu'ils enrichissent dans le temps d'expériences diverses, les manifestations de ces schémas dans la conduite professionnelle des acteurs se transforment petit à petit en expertise. Cette compétence est définie par les schémas de plus en plus nombreux et élaborés, des scripts ou scénarios de plus en plus fins et correspondants à des situations en contexte de plus en plus nombreuses auxquels les acteurs font appel dans l'instant. Cette manifestation instantanée à résoudre un problème est comprise par l'entourage comme une compétence à agir, un véritable savoir-faire.

De plus, avec l'expérience, l'acteur possède aussi des relations de plus en plus complexes entre les schémas de pratique ; schémas de savoirs encyclopédiques ; schémas de régulation ; etc. qui construisent ainsi des scripts ou des scénarios, ces derniers ayant plusieurs natures comme nous l'avons signalé au début de cette section. Ils constituent des répertoires sémiologiques et des répertoires d'expression de communication de plus en plus

exhaustifs. Toutes ces relations permettent aux acteurs d'obtenir une représentation très complète des savoirs encyclopédiques ; de l'action pédagogique dans le processus d'apprentissage ; des schémas de régulations utiles à l'apprentissage des élèves ainsi que ceux qui sont partagés avec la communauté des acteurs; des attentes affectives ou émotionnelles susceptibles d'entraver l'enclenchement du processus d'apprentissage, etc. Toute cette connaissance du contexte et des concepts ou conceptions participe à offrir à l'acteur de grandes libertés d'action et cette action est tout entière orientée vers l'apprentissage et le partage des connaissances.

Parce que les relations entre les scripts et connaissances encyclopédiques sont articulées par l'enseignant qui va se placer mentalement de plus en plus près des réactions de l'élève en train d'apprendre, cette performance de l'enseignant est constamment validée par l'expérience (validation ou non ; réussite des élèves ou non). C'est donc l'accumulation de l'expérience dans le temps qui permet aux schémas de s'enrichir. Les acteurs experts en viennent alors à posséder des schémas très élaborés leur donnant une représentation de plus en plus complète d'une situation d'apprentissage. Ils en viennent ainsi à posséder des réactions qui s'adaptent parfaitement aux instants et aux interactions, toutes ces actions étant en constante relation avec les objectifs d'apprentissage et du partage des savoirs. On peut alors se demander si la motivation que le professionnel détermine dans ses actes, son implication dans la tâche, dans sa préparation, etc. ne seraient pas des éléments-clés permettant d'aboutir à des expériences variées qui enrichiraient ainsi petit à petit les schémas.

Nous en venons à supposer aussi, à la suite de cette analyse, que les compétences d'un expert lui permettraient de se détacher des règles liées aux schémas de pratique, aux interactions et aux analyses des attributs encyclopédiques pour ne voir plus que la situation dans sa globalité. Le processus s'inverse alors : il ne s'agit plus, comme le fait l'enseignant débutant, d'appliquer des schémas de pratique en contexte, par essais-erreur, en étant toujours très pris mentalement par le discours encyclopédique. L'expert aurait développé la capacité de saisir la tâche d'apprentissage en percevant les effets de ce discours encyclopédique dans le processus d'apprentissage de l'élève. De cette manière, ce serait les réactions des élèves ou du groupe en train d'apprendre que l'enseignant suivrait de très près. Il s'agirait ainsi, pour l'expert, d'avoir la capacité de suivre le discours sémiologique inféré par les réactions des élèves dans leur tâche d'apprentissage, ce qui développerait , au bout du compte, des capacités chez l'enseignant à comprendre parfaitement les étapes (étapes du cours et phases d'apprentissage ou de blocage) liées à l'apprentissage, dans le contexte, au moyen de l'expression des schémas ou scénarios. L'expert sait ainsi exactement où l'élève en est arrivé et à quel moment le schéma de pratique intervient pour enclencher le processus de compréhension et à quel moment la phase de transfert ou de dévolution peut s'entamer, etc.. En effet, comme nous avons pu le vérifier dans cette

analyse, plusieurs situations se présentent : certains schémas dépendent plus de l'activité et moins du contexte, comme par exemple résoudre une opération ; dépendent plus du contexte que de l'activité, comme faire une activité sportive ou, encore, autant du contexte que de l'activité comme les schémas de régulation qui agissent dans l'instant de l'interaction.

La compétence grandit ainsi de ces expériences répétées, parce que positives. On pourrait alors penser que les schémas sont comme les *routines* qui expriment non pas une règle particulière, mais une séquence d'actions répétées. En effet, de la même façon que les pratiques routinières, les schémas reprennent des séquences d'action ou d'activité. Ce rapport métonymique au « faire » serait en quelque sorte compris comme *une routine cognitive* puisque l'action qui émerge du script est une action répétée, validée et emmagasinée pour être réutilisée.

Pourtant, nous ne pensons pas que ces schémas semblent constituer des sortes de *routines cognitives*, car l'action qui est reliée au schéma détient un caractère plus ou moins répétitif dans le temps. En effet, la constante principale n'est pas représentée par une suite d'actions c'est plutôt, selon notre point de vue, le contexte qui en est la cause³⁹⁴. Ce contexte scolaire d'apprentissage est une constante qui permet de créer de nombreux repères pour l'apprentissage des savoirs. En plus des contextes d'interactions sociales qu'ils reproduisent, les contextes scolaires et les conditions d'apprentissage sont aussi très arrêtés et permettent à l'acteur d'emmagasiner tout un éventail d'activités instantanées qu'il peut réutiliser assez rapidement, soit pour résoudre un problème, soit pour optimiser un objectif. Ces contextes conditionnent ainsi l'activité.

4.3. Conclusion

Les règles présentées dans la typologie, puis analysées grâce aux énoncés formalisés permettent de pointer plusieurs éléments importants concernant les règles. Tout d'abord, elles apportent par l'intermédiaire des acteurs qui les respectent ou les appliquent une forme définie au contexte scolaire. D'autre part, l'effet émergent de ces incessantes actions et interactions qui les mettent en scène va définir l'institution scolaire. Ensuite, ces règles ne sont pas des entités isolées. Elles possèdent une nature particulière, mais elles agissent de manière complémentaire. Grâce à la complémentarité de ces règles impliquées dans l'activité des acteurs, l'institution devient une véritable entité dynamique qui se fonde dans la société. Mais, comme nous avons pu le vérifier, toutes ces règles ne participent pas de la même manière à créer cette dynamique. Certaines règles, explicites, participent à instaurer un cadre d'actions possibles. À l'intérieur de celui-ci, les acteurs agissent, en

³⁹⁴ Il est possible de posséder un schéma de « voyage en avion » sans pour autant que cela soit une routine.

suisant constamment les objectifs de l'institution. Plus ou moins conscients de cette réalité, ces acteurs vont aussi élaborer des représentations de plus en plus fines avec le temps (et l'expérience) de la situation scolaire afin de pouvoir y évoluer. En alternant entre observations des règles explicitées dans la société et interprétation fine des situations par des régulations internes, les élèves et les professionnels tissent des liens pour évoluer dans le contexte de la vie scolaire. Cette réalité partagée devient, au cours du temps, une expérience collective d'un parcours individuel et subjectif que les uns et les autres exploitent par les régularités; points de repère que représente, pour tous et chacun, cette vie scolaire.

Dans la pratique professionnelle, l'interaction est aussi déterminée par des modèles d'action. Le contexte scolaire mettant en relation de manière incessante les acteurs en général, ces derniers déterminent des interactions régulées, leur permettant ainsi de poursuivre leurs objectifs en y investissant un minimum d'énergie.

Durant ce temps d'activités coordonnées il se crée aussi des nouvelles attitudes, des comportements fugaces, qui se transmettent avec une rapidité plus ou moins importante, compris par les professionnels comme faisant partie d'une pratique efficace.

Il y a aussi des comportements qui étaient déterminés par une génération comme étant un modèle et qui sont susceptibles de glisser insensiblement vers une autre forme d'expression.

De cet ensemble émergent des changements et des transformations, mais aussi des continuités et des constantes qui construisent la vie scolaire et, dans le temps, l'institution.

Or, toutes les règles ne sont pas parfaitement connues par les acteurs. En effet, ces derniers ne connaissent pas par cœur le Code civil, l'étendue de tous les règlements, l'ensemble des interactions possibles. Ce n'est que par mimétisme, connaissance de la sanction ou expériences personnelles que ceux-ci vont intégrer, pour les appliquer, toutes ces règles. Ainsi, les règles présentées dans la typologie comme des règles explicites et socialement répertoriées (lois, règlements, contrat, conventions, etc.) sont déduites du contexte. Elles se transmettent d'un acteur à un autre par réflexivité et mimétisme du fait que l'ensemble du groupe les applique.

Ainsi, quelle que soit la catégorie de règle, elle acquiert un caractère fonctionnel en tant que règle, dans la mesure où une catégorie d'acteur en assimile le contenu sur le plan cognitif. Nous pensons que toutes les catégories de règles qui possèdent cette nature explicite et répertoriée fonctionnent de cette façon, c'est le passage du texte à l'action et de l'action au cognitif qui permet une représentation de l'ordre scolaire.

Les convenances n'ont pas tout à fait le même statut que les précédentes. En effet, profondément intégrées dans le tissu social, elles sont directement transmises par mimétisme et rarement explicites. Néanmoins, elles permettent de créer la coopération et la collaboration dans les milieux sociaux et, de ce fait, sont assez rapidement repérées par les acteurs qui cherchent à intégrer des groupes plus ou moins étendus. Dans le temps, ces convenances deviennent nécessaires pour faire partie des groupes et obligatoires pour exprimer son appartenance³⁹⁵. De ce fait, ces règles sont, comme celles du groupe précédent déduites des conduites des acteurs, même si, à l'origine elles en émergent.

D'autres types de règles naissent de l'interaction entre les acteurs ou de certaines situations types. Ces règles proviennent en particulier des schémas (scénarios et scripts) et possèdent des manifestations en contexte qui sont plus ou moins informelles, virtuelles profondes et se transmettent moins facilement, car elles exigent que les acteurs possèdent une certaine expérience concrète de la situation au risque de passer pour invisible aux yeux du néophyte. Ainsi, la manifestation de ces schémas rend compte de règles si discrètes qu'elles sont particulièrement invisibles dans la pratique. Les acteurs se les transmettent au cours des interactions ou par observation réflexive (métacognition). Elles sont donc induites du contexte et des situations. Ce n'est qu'a posteriori que celles-ci seront énoncées sous la forme de propositions. Très observées par les chercheurs, elles sont découvertes dans le temps et théorisées.

C'est cette complémentarité des règles inductives et déductives appliquée dans les cognitions qui contribue à rendre une image de l'École comme étant une institution dans laquelle l'activité est coordonnée et institutionnalisée.

C'est aussi cette complémentarité des règles inductives et déductives qui permet de partager l'École dans la société non seulement en tant qu'instance faisant partie de la réalité, mais aussi, comme contribuant à créer une représentation partagée de celle-ci, dans l'ensemble d'une nation, mais aussi, dans l'ensemble des pays, industrialisés ou non. C'est cette représentation partagée de l'École qui permet le lien social, les attentes et la coordination dans un espace-temps très étendu. En effet, des photos qui représenteraient la classe observée dans de nombreux pays permettraient à des acteurs différents de reconnaître le contexte et un petit écolier chinois immigrant à Paris serait intimidé culturellement et affectivement, mais il aurait saisi dans le discours de ses parents, une représentation de ce qui l'attend à l'école.

La Figure présentée ci-dessous cherche à représenter ce phénomène. Cette figure reprend le cadre de la Figure 26 (Répartition des règles, p. 362). On y retrouve les règles déduites

³⁹⁵ Plus les groupes possèdent un pouvoir hiérarchique et une reconnaissance sociale, plus les convenances sont contrôlées et obligatoires dans le groupe.

par les acteurs à partir d'énoncés explicites et qui prennent dans cette figure la place des lois, des règlements, des critères.

À gauche, les règles « induites » par les acteurs dans le cours -mais aussi du fait- des interactions dans le cadre des activités scolaires et d'apprentissages. Ces règles sont analysées par les chercheurs à partir de l'observation des acteurs. Les concepts théoriques ainsi élaborés visent à en rendre compte. Ces concepts théoriques sont intégrés dans l'enseignement de la pédagogie.

Les interactions en milieu scolaire et en situation d'apprentissage amènent enseignants et élèves, par réflexivité (métacognition), à développer des schémas et des scripts de plus en plus ajustés, fins, complexes. Ces schémas n'ont pas en soi à être explicités pour être fonctionnels et efficaces. Il suffit qu'ils soient constitués. La formulation de ces règles par les observateurs permet de mettre à profit l'expérience quotidienne des acteurs pour le bénéfice des futurs acteurs.

Dans le cas des règles « déduites » (bloc du haut), la situation est différente. Pour être efficaces, les règles de ce type doivent être déduites par les acteurs : c'est-à-dire que les textes (lois, règlements, etc.) doivent devenir des traces cognitives, sinon l'institution ne peut fonctionner « normalement » ou de la manière que nous lui connaissons.

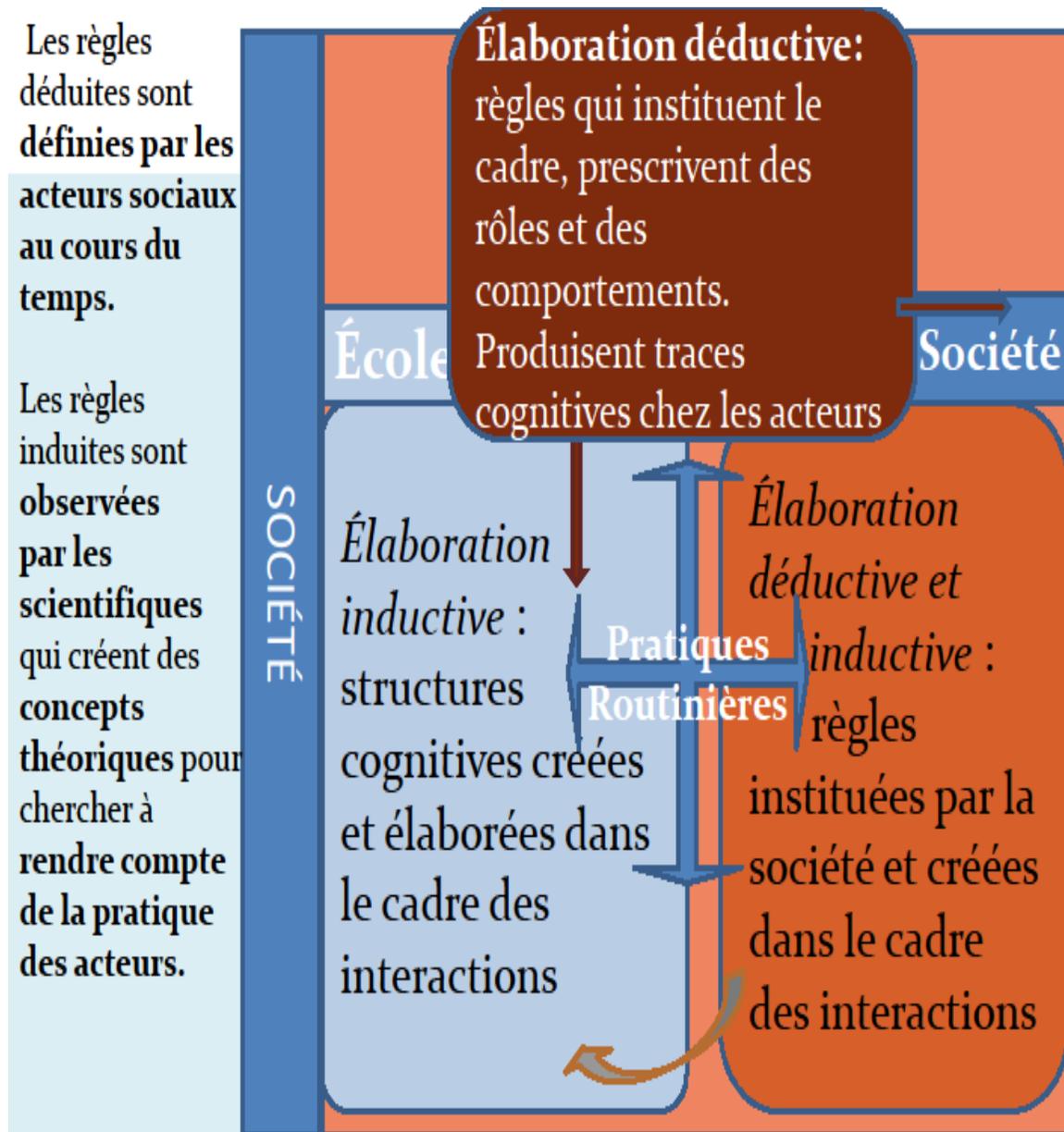
Dans le cas des règles induites : les règles naissent et s'élaborent en tant que construits cognitifs. Elles découlent de la pratique (interaction), se constituent en tant que traces cognitives et peuvent être formulées a posteriori grâce à l'observation (des chercheurs) ou à l'introspection (des acteurs).

Dans le processus d'élaborations déductives, les règles et les programmes instituent le cadre, prescrivent des rôles et des comportements. L'ensemble produit des traces cognitives chez les acteurs.

Les règles et les programmes qui y sont associés définissent (posent, délimitent, caractérisent) le cadre des interactions, élaborent et distribuent des rôles, prescrivent ou suggèrent des comportements et des conduites.

Dans le processus d'élaboration inductif, ces traces sont produites du fait de l'interaction des acteurs en « réaction » au cadre posé par les règles et le programme. Les acteurs s'ajustent les uns aux autres au fil des interactions à l'intérieur d'un cadre (une structure) posé par des règles constitutives (lois, règlements).

Figure 40 : La place des règles inductives et déductives dans l'institution scolaire



Titre : Avec la loi Hadopi retoquée, le problème de téléchargements illégaux restent entier, Le Devoir du 16 juin 2009, p. B7

« À quoi serviraient les limites de vitesse si les contraventions n'existaient pas? Voilà la situation dans laquelle se trouve

aujourd'hui la loi française [...] D'ici la fin du mois, la loi sera promulguée. Mais chacun sait qu'elle n'aura pas de dents. »

CHAPITRE V

LA VIE SCOLAIRE : DU TEXTE AU CONTEXTE

Le chapitre précédent nous a montré que les règles ne doivent pas être considérées comme des objets figés et extérieurs ; au contraire, elles sont présentes dans la conscience de l'acteur et contribuent à la production de l'activité humaine. Toutefois, les règles y étaient présentées hors contexte et organisées, catégorisées, pour elles-mêmes. Dans ce chapitre, les différentes manifestations textuelles de la règle seront replacées dans le contexte de leur application. Nous pourrions ainsi voir comment la règle s'exprime, est transgressée ou renforcée par la sanction.

Cette observation sera menée à partir des segments relevés dans le texte des articles. L'École étant considérée comme le lieu dans lequel la transmission des connaissances est l'objectif prioritaire, nous analyserons ensuite les règles dans leur rapport au savoir ; nous en avons distingué trois types : savoir encyclopédique, savoir-faire et savoir-être. À partir des savoirs manifestés par les règles, nous remontons vers le contexte scolaire pour y cerner les modalités de l'expression des règles. En effet, comme nous l'avons signalé dans la méthodologie, les segments de règles sont présentés dans le discours sous des modalités différentes : soit l'application ou l'expression orthodoxe de la règle (R), la transgression ou l'expression hétérodoxe de la règle (écart à la règle : ÉR) et, enfin, l'application de la sanction (Sa) qui n'est pas la règle ni son écart, mais qui leur fait directement référence.

L'application de la règle ne peut avoir lieu en contexte sans le recours à des ressources quelconques ; nous avons cherché à les catégoriser afin de pouvoir distinguer non seulement les différents types de ressources (matérielles ou de pouvoir), mais aussi leurs natures. Cette analyse des ressources permet d'approcher l'expression de la règle dans le contexte réel, et nous pourrions découvrir que certaines règles s'approprient des ressources spécifiques qui assurent de ce fait leur grande visibilité.

L'analyse des ressources aboutira à l'analyse des sanctions. Celles-ci seront analysées en fonction des règles observées dans notre typologie. Nous pourrions alors découvrir que la sanction n'est pas toujours prévue dans le contexte et les conséquences que ces situations peuvent engendrer.

Le chapitre précédent a montré que les règles, dans leur expression abstraite (énoncés formalisés), ont des objectifs variés et complémentaires. Dans ce chapitre, nous allons revenir à ces règles dans le contexte de leur représentation publique. Nous pourrions vérifier en quoi, sous leur expression plus variée encore, les règles constituent pour les acteurs des outils puissants pour atteindre leurs objectifs, donner du sens à leurs activités et s'intégrer dans la collectivité. La présentation de la vie scolaire à travers la presse, même si elle ne

peut isoler les objectifs du discours médiatique, dévoile une vision de l'École sans doute réaliste même si, provenant de l'extérieur, elle valorise les transformations (réformes, etc.) et les dysfonctionnements.

5.1. Les règles dans les segments d'articles

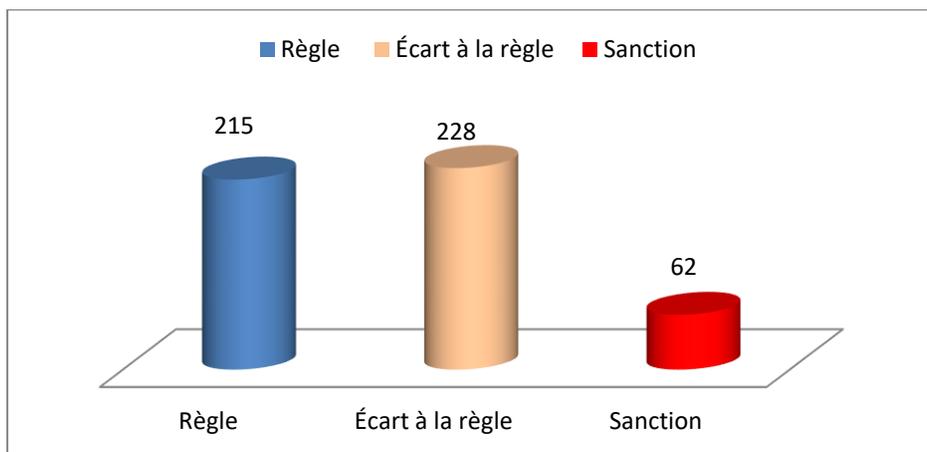
Les 128³⁹⁶ règles recensées dans le chapitre précédent sont le résultat d'un travail de synthèse et d'abstraction réalisé à partir des énoncés journalistiques extraits de leur contexte. Cette section présente les caractéristiques générales de ce petit corpus de règles telles qu'elles se manifestent, en contexte, dans les articles de presse analysés. Nous abordons ensuite, à titre d'exemple, trois thèmes qui illustrent la manière dont les règles apparaissent dans le discours de presse. Ces thèmes sont ceux de la violence à l'École, du rôle institutionnel de l'École abordé à partir du principe de laïcité et de la manière dont la fonction sélective de l'École est perçue à partir des apprentissages décrits dans les articles et des attentes qu'ils génèrent dans le discours. Nous reprendrons les segments de règles qui ont été relevées à partir de ces thèmes pour les analyser. Il s'agira ici de chercher à distinguer ces manifestations de la règle à partir de ce corpus de presse afin d'éclairer notre travail.

Le corpus des extraits d'articles contenant une représentation quelconque d'une règle contient 505³⁹⁷ segments. Celles-ci s'expriment de trois façons différentes : soit la règle est présentée de manière orthodoxe (R) dans le segment ; soit le segment expose un écart à la règle, expression hétérodoxe de celle-ci (ÉR), soit c'est la sanction (Sa) associée à la règle qui est montrée. La Figure ci-dessous détaille la répartition des segments. On peut y constater une légère supériorité de l'expression hétérodoxe (ÉR) de la vie scolaire, sans doute caractéristique du corpus choisi. Le peu de segments faisant référence à une Sa est une conséquence du codage : lorsque la sanction et l'écart à la règle étaient présents dans le même segment, le chercheur ne comptait pas la sanction. Il se trouve que de nombreux segments de faits-divers (10 % du corpus d'articles) sont développés sous cette forme (présence de la Sa associée à l'expression de l'ÉR), de ce fait le nombre de segments présentant la sanction doit sans doute être plus important d'au moins 10 %.

³⁹⁶ Les **128** énoncés formalisés de règle comportent des règles de même « famille » car l'énoncé principal de l'une se décline dans des énoncés qui sont presque semblables. Il reste ainsi **123** énoncés principaux et distincts. Ce sont ces énoncés auxquels nous ferons référence à présent.

³⁹⁷ À ce stade de l'analyse, le lecteur doit bien distinguer les termes d'« énoncé de règle » et de « segment de règle » : le premier renvoie aux énoncés formalisés par le chercheur (analysés dans le chapitre précédent) et le second vise les traces de ces règles relevées dans les articles sous différentes formes (R, ÉR, Sa) et qui sont ici analysées.

Figure 41 : Répartition des segments d'article en fonction de la modalité d'expression de la règle

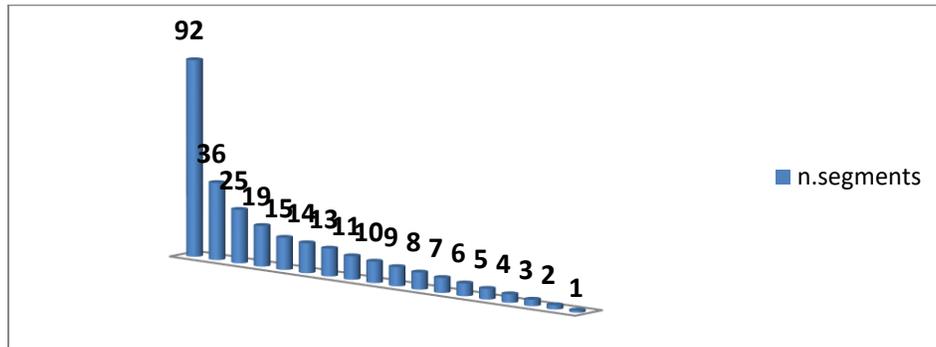


Évidemment, les 505 segments d'articles ne se distribuent pas de manière égale entre les 123 règles recensées. On observe au contraire une très forte concentration des segments autour d'un petit nombre d'énoncés de règle. En effet, 4 énoncés rendent compte de 29,5 % des segments. Ces quatre énoncés sont représentés à des fréquences qui varient entre 25 et 92 fois (cf. Tableau ci-dessous). Les 8 énoncés formalisés suivants représentent 12,5 % des segments relevés.

Tableau 28 : Rapport de la fréquence entre règles et segments de règles

n. énoncés formalisés	n.segments
1	92
1	42
1	25
1	19
2	15
1	15
1	13
1	11
1	10
2	9
3	8
2	7
5	6
2	5
6	4
12	3
20	2
58	1

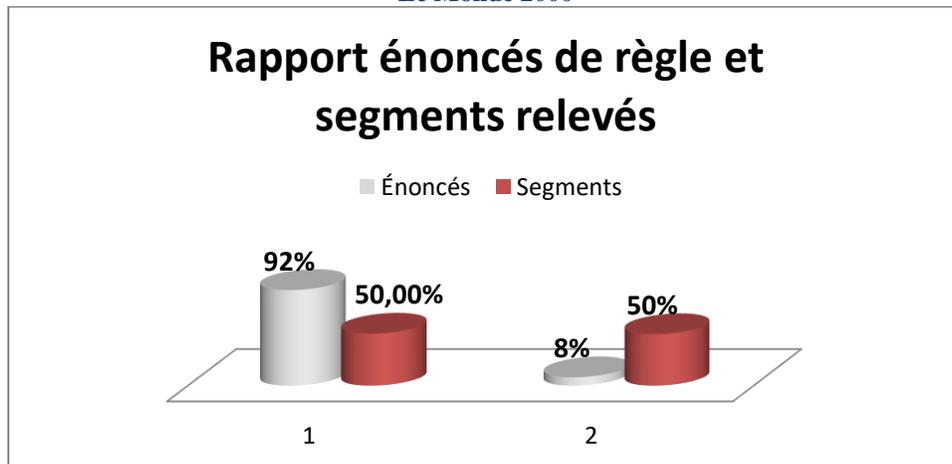
Figure 42 : Rapport entre les énoncés et les segments de règles



Les Figures 41 et 42 ci-dessus nous éclairent sur cette inversion: le premier énoncé de règle le plus fréquemment évoqué sous une forme ou une autre se retrouve dans 92 segments ; le suivant est mentionné dans 36 segments, et ainsi de suite, jusqu'à atteindre le rapport 1 énoncé segment relevé dans l'article créé 1 énoncé de règle. Directement relié à la Figure, le Tableau 28 : Rapport de la fréquence entre règles et segments de règles) ci-dessus complète la lecture. Il montre le rapport entre nombre d'énoncés de règles et nombre de segments relevés qui sont à l'origine de l'énoncé : 1 énoncé de règle se retrouve dans 92 segments, 1 autre dans 36, 1 autre dans 25, 1 autre dans 19, puis 2 énoncés de règles ont été créés à partir de 15 segments, et ainsi de suite, jusqu'à obtenir 58 énoncés formalisés de règles qui se retrouvent dans un seul énoncé.

Alors que la Figure 43 : Fréquence des énoncés de règle et des segments relevés dans les articles du quotidien (ci-dessous), montre que seulement 12 énoncés, soit moins de 10 % des énoncés, rendent compte de 50 % de l'ensemble des segments relevés. Cette proportion rapportée à une Figure rend compte clairement de ce déséquilibre :

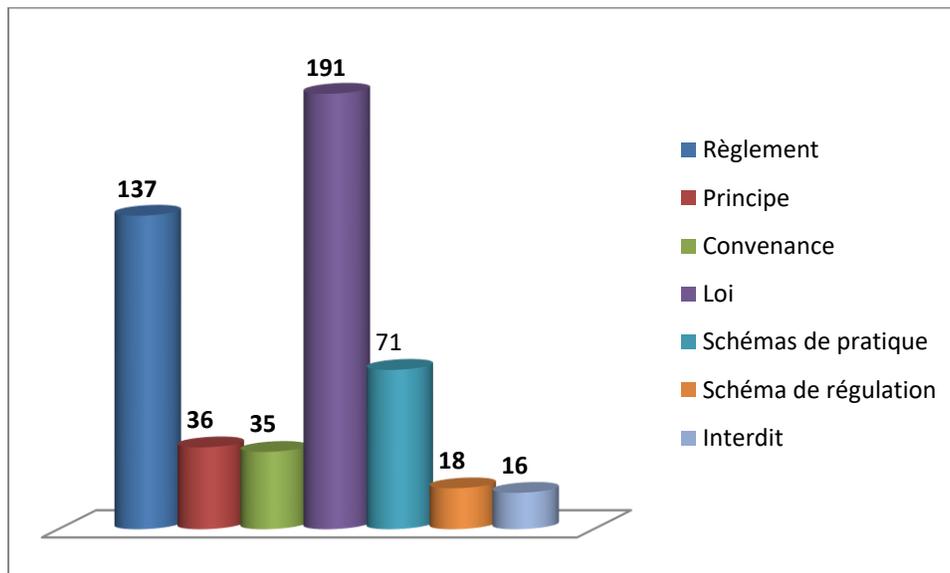
Figure 43 : Fréquence des énoncés de règle et des segments relevés dans les articles du quotidien Le Monde 2000



Comme nous l'avons détaillé dans le chapitre précédent, ces règles correspondent à des types particuliers que nous avons présentés dans notre typologie dans le chapitre qui précède : les principes, les règlements, les convenances, les schémas de pratique, etc. ont été présentés de manière théorique à partir de ces énoncés formalisés. Dans les passages qui vont suivre, nous allons observer leurs segments d'origine pour saisir de quelle manière ces règles s'exposent dans la réalité. Cependant, la typologie du chapitre précédent est plus complète, car elle tient compte des trois codages successifs qui ont, par exemple, placé un principe dans le rang des lois en deuxième étape. Dans cette partie, nous nous contenterons de travailler avec les segments relevés et repérés une fois dans notre grille. Ne choisissant pas le double codage, nous retrouverons donc notre corpus et, de ce fait, certains types de règles ne seront pas représentés. Ainsi, nous ne trouverons aucun critère, convention ou pratique routinière dans le corpus de segments qui suit.

Les résultats d'ensemble montrent que les segments de règles qui renvoient à une loi sont les plus nombreux avec 38 % des énoncés ; les règlements arrivent ensuite avec 27.34 % de représentation ; puis les schémas de pratiques participent à 14 % ; les principes et les convenances ont presque le même nombre de segments (7.2 % et 6.78) ; enfin les schémas de régulation constituent 3.6 % du corpus et l'interdit un peu plus de 3 %. Le nombre de segments de règle s'élève à 503 segments puisque 2 segments reposent sur des lois biologiques (que nous avons retirées du corpus). La Figure 44 ci-dessous détaille l'ensemble de ces résultats.

Figure 44 : Fréquences des segments de règle

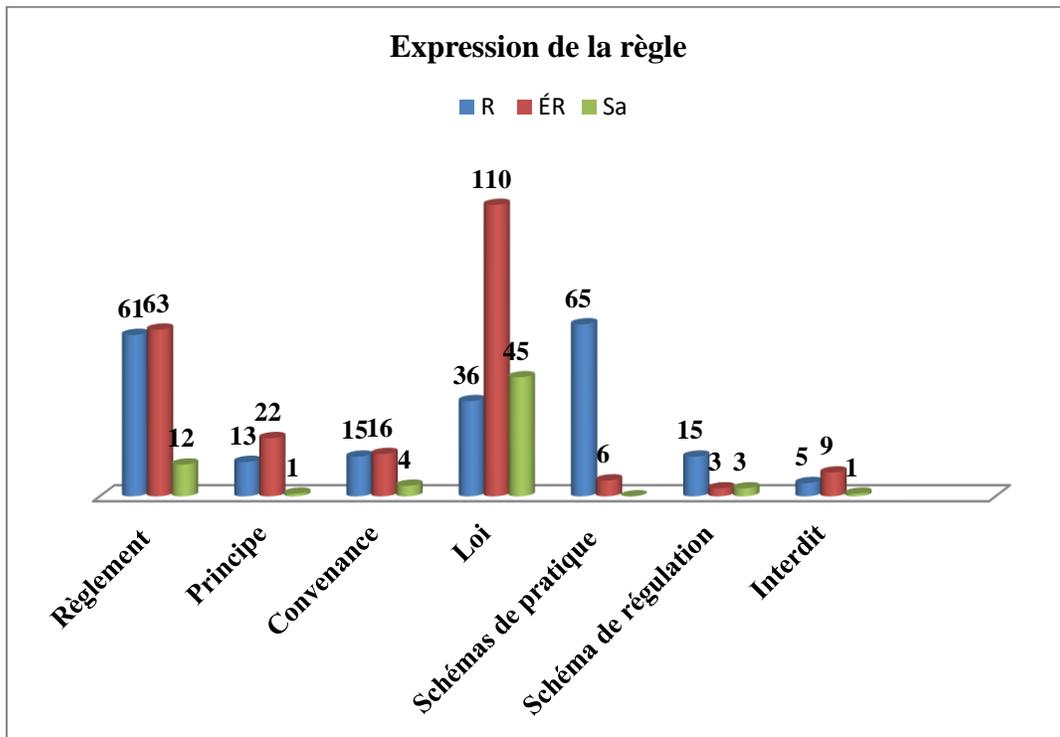


L'observation de la manière dont ces règles s'exposent dans les segments montre une grande disparité entre celles-ci. Par exemple, la Figure 44 : Fréquences des segments de

règle) montre que les règlements et les lois sont représentés sous des formes différentes avec presque aussi souvent des segments de règles que des écarts à la règle et bien sûr, une forte proportion de sanctions. Les convenances s'exposent pratiquement comme les règlements, avec un rapport R/ÉR pratiquement égal. Les principes sont exprimés sous la forme de l'écart à la règle presque une fois sur deux et la sanction est pratiquement absente de ce corpus. Les schémas de pratique sont à plus de 90 % exposés sous forme de règle et aucune sanction n'est relevée, les schémas de régulation dénotent globalement les mêmes caractéristiques. Enfin, les interdits sont exposés plus souvent sous la forme de l'écart à la règle avec un seul cas de sanction relevé, et ressemblent à peu de chose près dans ce corpus à l'expression des principes.

Cette mise en lumière des règles et de la manière dont elles sont visibles dans le quotidien scolaire permet d'inférer leurs caractéristiques proposées de manière théorique dans le dernier chapitre. Ainsi le règlement et la loi sont constamment rappelés aux acteurs sous leurs trois expressions, marquant ici le rapport entre conduite et contexte. Pour l'élève, l'École devient un lieu particulier dans lequel il ne peut agir comme il le fait dans la société ; en retour ces activités scolaires ne sont proposées que dans un contexte spécifique où les activités se font dans un contexte particulier, car institutionnel.

Figure 45 : Expression de la règle dans le contexte scolaire



De même, si les schémas de pratique ou de régulation ne présentent pratiquement aucun écart à la règle, c'est bien parce que cette activité scolaire laisse transparaître un certain apprentissage et donc, que ce qui est appris est montré de manière régulière.

Cependant, la très grande proportion de lois sous la forme de la transgression dénote un problème évident dans l'École. On se pose aussi la question de comprendre pourquoi les interdits sont présentés en contexte scolaire sous une forme d'écart à la règle ; enfin, les principes sont présentés aussi de manière hétérodoxe. Comme nous l'avons détaillé dans le chapitre précédent, ces trois règles n'ont pas les mêmes applications et ne s'intègrent pas de la même façon aux activités, certaines étant plus profondément enfouies dans l'inconscient et dans la pratique que d'autres. Cependant, toutes les trois participent très fortement à renforcer l'intégration sociale et systémique des acteurs à la fois dans la société en général, comme pour les lois et dans la proximité des groupes, comme pour l'interdit, et dans un environnement élargi comme pour le respect du principe. Nous ne pouvons pas encore apporter d'explication au phénomène, nous ne pouvons qu'observer à ce stade une fissure dans l'École qui s'installe à plusieurs niveaux : au niveau de l'intégration sociale et de la collaboration entre les acteurs et au niveau d'une intégration systémique qui freine l'activité scolaire des acteurs en lien avec l'institution, car, normalement les lois sont intégrées par les individus, ce qui leur permet de s'engager dans la dynamique sociale, les interdits apportant de manière symbolique le moyen de protéger cette dynamique et les acteurs. Les principes concrétisent les choix de société, orientant dans notre cas les objectifs institutionnels de l'École. Ils manifestent ainsi certaines valeurs qui se disposent dans les comportements et apportent ainsi une continuité entre espace social qui reconnaît ces principes et conduites individuelles orientées vers ces principes de manière collective (continuité entre l'activité institutionnelle et l'institution). Les acteurs peuvent alors engager leurs pratiques en relation directe avec ces fondements de principe et dans un espace-temps élargi. D'autre part, les 4 énoncés de règle les plus représentés dans le corpus de segments sont relatifs à la violence scolaire (racket, incivilités, agressions physiques)³⁹⁸.

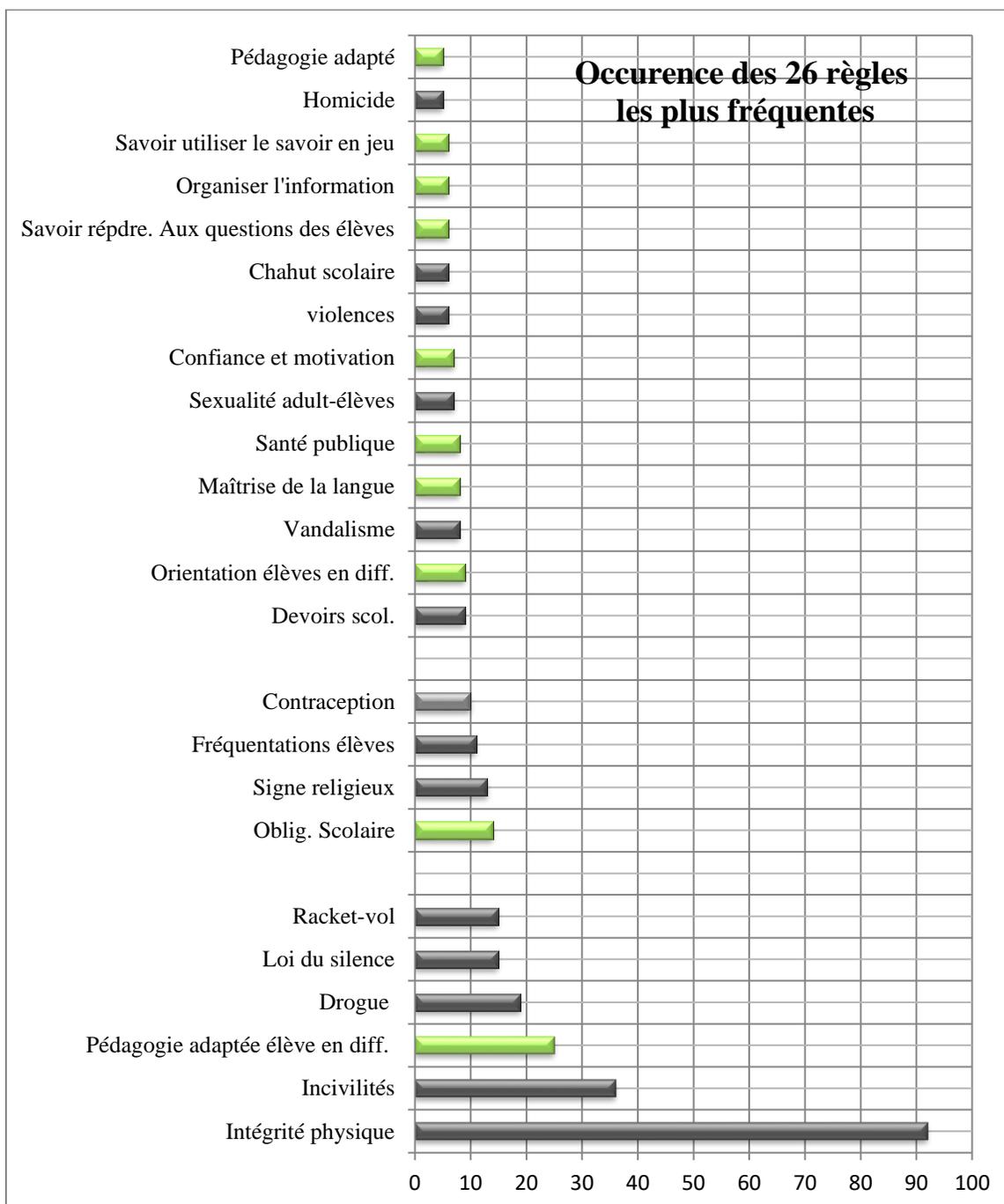
Nous devons ainsi revenir à l'observation de tout le corpus des segments et afin de comprendre si ces résultats correspondent simplement aux biais médiatiques ou bien si, malgré celui-ci, l'analyse de ce corpus nous apporte une meilleure compréhension de la règle. Nous reviendrons par la suite aux caractéristiques qui viennent d'être observées.

³⁹⁸ Ces règles sont très présentes dans les faits-divers. Les informations dans lesquelles ces segments apparaissent sont fréquemment rappelées plusieurs fois dans le même article et peuvent faire l'objet d'un développement durant plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Par exemple, l'article du 3 février 2000 ayant pour titre « Un collégien a été mis en examen pour " tentative de meurtre " et écroué » présente la règle concernant le respect de l'intégrité physique dans huit segments différents alors que l'article ne comporte que 401 mots.

La Figure 46 (page 455) regroupe les 26 énoncés les plus fréquents (soit, 21 %³⁹⁹ des énoncés qui sont présents dans 5 segments et plus) et le biais médiatique y est clairement révélé : plus de 65 % de ces énoncés (17 de ces 26 énoncés) offrent l'image d'une École qui va mal. Par exemple, l'obligation scolaire n'est pas toujours respectée, les devoirs scolaires font l'objet de racket, on observe du chahut dans les classes et les établissements ne sont plus préservés des cas d'homicide, etc. Mais, lorsqu'on observe la Figure, on voit très bien que la fréquence des segments chute rapidement en deçà de 10 occurrences. Les sujets plus typiquement axés autour de l'intérêt médiatique du sujet (barres noires) sont majoritaires par rapport aux sujets qui relèvent plus spécialement de la vie scolaire du point de vue de l'enseignement (barres vertes), de l'orientation et de la pédagogie, trois domaines qui sont pour nous l'objet de notre intérêt.

³⁹⁹ Ceux-ci correspondent à 68,5 % des énoncés. Les 31,5 % des énoncés restant seront présentés plus loin, et sont représentés par moins de 5 segments.

Figure 46 : Présentation des 26 premiers énoncés de règle par fréquence d'apparition



Les segments qui se rapportent aux 4 énoncés les plus fréquents (placés au bas de la Figure) présentent la règle en majorité sous sa forme transgressée et soulignent des comportements inciviques ou immoraux puisque ce sont des règlements et des lois auxquelles elles font

référence. Ces transgressions ont des conséquences importantes pour l'École. Cette manifestation du désordre renvoie à la fois aux nombreux cas de transgression, mais il renvoie aussi à la mise en place de plus en plus fréquente de moyens permettant à ces comportements hétérodoxes d'être chassés de l'École. Le moyen par excellence reste la sanction pour lutter contre ces comportements. Par exemple, l'article cité précédemment (3 février 2000, p.11) se termine par la conclusion suivante :

*L'école ne peut plus tolérer la violence. Cet enfant [qui a fait une tentative de meurtre] a certainement des circonstances atténuantes, **mais il faut que notre société puisse montrer de temps en temps qu'elle sait reconnaître les faits graves et les sanctionner**, a estimé pour sa part le recteur de l'académie Orléans-Tours, Nicole Ferrier-Caverivière. La sanction prise va dans le sens des décisions récentes prises par Claude Allègre « a-t-elle ajouté.*

Ainsi, la sanction est intimement liée à la règle, mais nous avons cependant observé dans le corpus des règles qui n'ont peu, ou pas, de sanction. Cette observation laisse penser que le corpus présente aussi des règles dans un domaine qui est différent de celui des relations sociales et de l'intégration des acteurs dans le système scolaire.

Considérons maintenant les énoncés de règle qui n'apparaissent qu'une fois dans l'ensemble des segments : alors que les énoncés dont la fréquence est la plus élevée qui font souvent référence à des violences scolaires, les énoncés à occurrence unique font plutôt référence à la vie scolaire « ordinaire ». En regroupant les segments qui n'étaient présentés qu'une seule fois, on obtient un portrait schématique de l'activité scolaire rendue par l'actualité quotidienne. Les quatre domaines relatifs à l'activité scolaire déterminés dans l'analyse des programmes y sont bien visibles : celui de la vie scolaire qui regroupe en majorité des règlements et des références à des comportements professionnels d'acteurs, ceux de l'instruction et de l'éducation et celui de l'orientation.

Les tableaux ci-dessous présentent quelques-uns des énoncés regroupés par thème :
 Tableau 29A : **Thèmes des énoncés de règle n'ayant qu'une seule occurrence**

Vie Scolaire
Responsabilité des parents à l'obligation scolaire
Respect du rang
Information par direction
Échelle sanction
Rituel religieux et école
Autorité hiérarchique et école catho Enseignement -
Distributeur de préservatifs au lycée
Absentéisme
Tabagie et école
Règlement infirmerie
Hygiène scolaire et responsabilité des infirmières
Information et service social
Principe laïcité
Inscription scolaire
Pensionnat
Temps et apprentissage (étude)

Les représentations de l'enseignement et de l'éducation scolaire sont apportées par plusieurs règles qui concernent un comportement faisant référence à une pratique pédagogique ou à un apprentissage (contrôle sur soi, convenance, etc.). Dans tous les cas, les règles visent un savoir-être ou un savoir-faire et cherchent à rendre l'élève autonome.

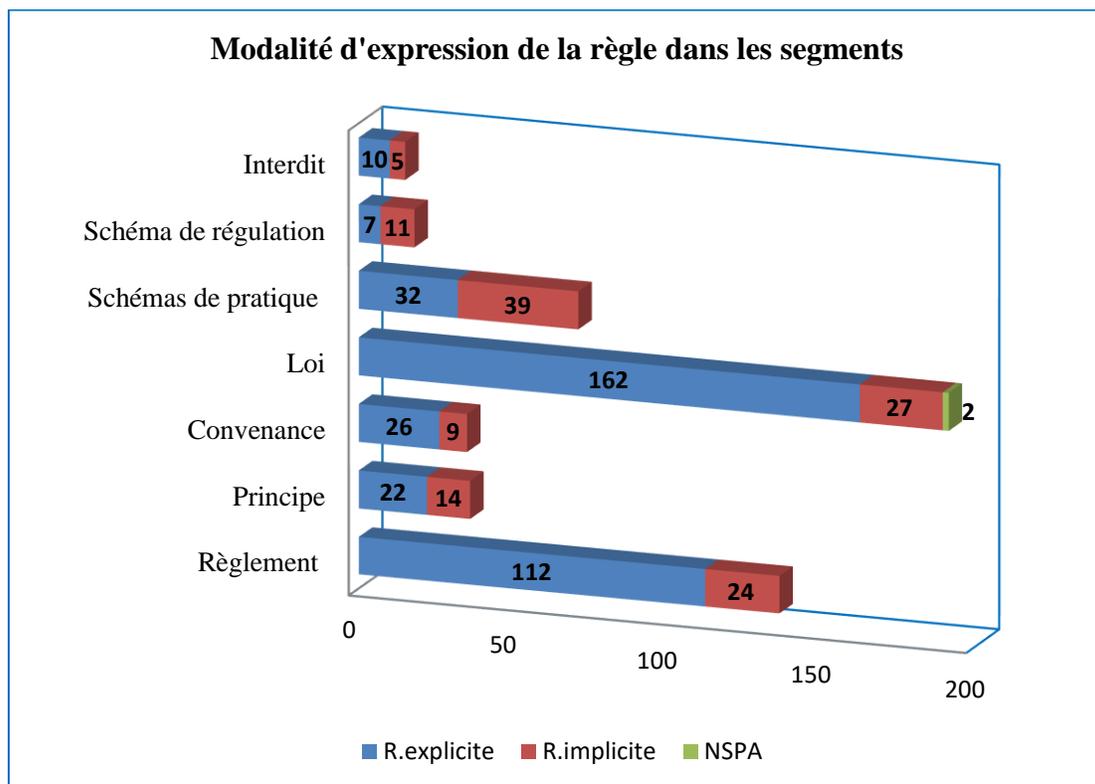
Tableau 30 : Thèmes des énoncés de règle n'ayant qu'une seule occurrence

Instruction	Éducation
Valeur du savoir et évaluation	Négociation et punition
Apprentissage et profession	Sexualité et école catholique
Débat argumenté et motivation	Convenance en cours
Pédagogie et communication	Égalité entre sexes et école française
Doctrines catholique et éducation sexuelle	Interactions et outils didactiques
Confiance et apprentissage	Compétence des élèves et exercices
Efforts et élèves en difficulté	Débat et apprentissage des comportements moraux
Apprentissage et autonomie	
Analyse d'erreurs et soutien	
Évaluation et valeur de l'apprentissage	
Productions élèves et attentes enseignants	
Pédagogie et encadrement	
Pédagogie et compétence	
Apprentissage et répétition mécanique	
pédagogie et questionnement	

Seulement 4 énoncés de règles renvoient au domaine de l'orientation en particulier ; ils concernent les élèves handicapés ou en difficulté et la carte scolaire⁴⁰⁰.

Si à présent on revient au corpus de segments de règles et à la manière dont ils sont exposés dans les segments, on observe à nouveau une très nette différence entre les règles exposées dans le quotidien de la vie scolaire, comme les règlements par exemple, et celles qui structurent les activités scolaires d'apprentissage. En effet, la Figure suivante présente la modalité dont ces règles sont exposées dans les segments. Celles-ci peuvent être explicitement exposées dans le texte de l'article ou bien, ces règles, pour être comprises doivent être inférées dans le discours à partir d'indices qui permettent de les comprendre. Il se trouve que les règles d'apprentissage scolaire qui renvoient aux schémas de pratique et de régulation présentent des modèles très différents des autres règles.

Figure 47 : Modalités d'expression des règles dans les segments

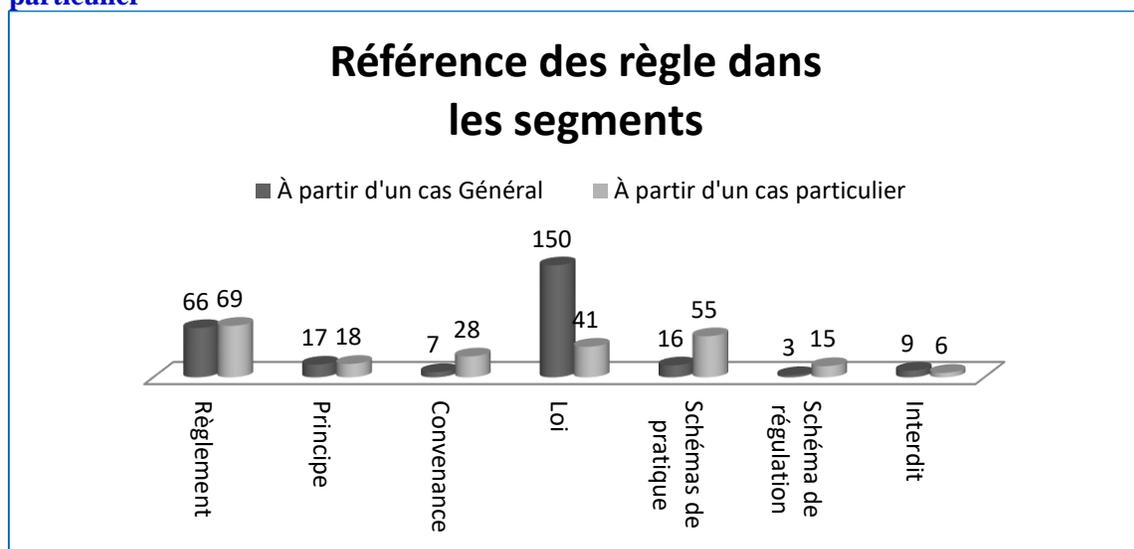


La figure ci-dessus montre ainsi que ces règles typiquement scolaires dans notre corpus, c'est-à-dire les schémas de pratique et de régulation qui participent aux séances d'enseignement et d'apprentissage, sont exposées le plus souvent de manière implicite (55 %) tandis que les lois, par exemple, sont exposées à près de 85 % de manière explicite,

⁴⁰⁰ La carte scolaire mise en place en 1963 n'a plus cours depuis 2007.

tout comme les règlements (82,3 %). L'interdit (66 % de segments explicites), les convenances (74 % de segments explicites) et les principes (61 % de segments explicites) sont plus souvent exposés sur le mode explicite bien que le mode implicite soit tout de même bien présent. Cette observation permet de confirmer que ces groupes de règles semblent ne pas posséder les mêmes caractéristiques, comme nous l'avions déjà pointé dans le chapitre dernier. L'implicite reste un moyen très subtil d'exposer son activité contrairement à l'explicite indiquant immédiatement aux acteurs la marge de manœuvre qu'ils possèdent pour agir. Ces règles explicites, contrairement aux autres, sont particulièrement saillantes et elles sont aussi très présentes dans les cognitions des acteurs, souvent placées en mémoire de manière à obtenir un rappel rapide lors d'un besoin en contexte. La loi et les règlements ne sont pas donnés pour qu'on y réfléchisse, ils permettent à la société et aux activités de se dérouler dans un procès continu. Par contre, les interdits, les convenances et les principes sont des règles pour lesquelles l'acteur doit d'abord saisir le contexte de son action et des interactions qui vont suivre. Ces règles permettent en effet de soutenir les interactions lors de la présence avec les autres, elles placent l'acteur devant l'obligation d'être admis dans le groupe ou à l'intérieur d'une collectivité déjà bien organisée (en ce qui concerne le principe ou l'interdit), de ce fait, l'acteur agit avec la règle en ayant une réflexion sur le comportement des autres dans lequel il doit s'insérer. Ces règles permettent aux acteurs d'agir en miroir avec les autres. Enfin, les schémas de pratique ou de régulation sont des règles complètement différentes des deux autres groupes cités précédemment, car elles permettent aux acteurs d'agir de manière incidente, et de ce fait, d'exprimer leurs attentes. Le procès dans lequel les activités peuvent se dérouler, parce qu'elles sont la plupart du temps implicites, exige de ces derniers une grande maîtrise, une réflexivité poussée afin de pouvoir les utiliser à bon escient. La Figure ci-dessous permet d'apporter des indices qui confirment notre propos :

Figure 48 : Présentation des règles dans les articles à partir d'un cas général ou d'un cas particulier



Cette figure permet en effet de mieux comprendre de quelle manière la présentation d'une expérience ou sa représentation contribue à apporter une conscience de ces règles. En effet, les segments font généralement partie de témoignages ou de reportages qui présentent des cas individualisés. De cette manière, contexte et activité sont présentés en fonction de l'expérience de vie qui est donnée à lire. Cette exploration de la règle vaut pour la plupart des règles que nous avons présentées, excepté pour les schémas de pratique : en effet, ces dernières sont si intériorisées et élaborées par les acteurs que ces derniers n'ont pas besoin d'exposer la règle à partir d'une expérience pour pouvoir la partager et la comprendre. Ces schémas de pratique ou de régulation sembleraient élaborer l'activité, elles en seraient la source ?

Pour illustrer ces remarques, nous avons besoin à présent d'aller plus profondément dans l'analyse de celles-ci. Nous avons donc choisi de présenter quelques cas particuliers d'énoncés. Ces règles ont été choisies sur plusieurs critères : en fonction de l'importance du nombre des occurrences de segments auxquelles elles font référence et aussi, en fonction des observations présentées ci-dessus. Ces segments de règle alternent entre deux caractéristiques du corpus de segments : soit ces occurrences sont importantes dans le corpus de segments et font référence à des faits sociaux, soit elles présentent entre 1 et 5 occurrences de segments et font référence à la vie scolaire tel que prévu par l'institution. Les énoncés de règle qui renvoient à ces segments sont les suivants :

Tableau 31 : Liste des énoncés de règles qui sont choisis comme exemple

<i>No Règle</i>	<i>Énoncé formalisé de la règle</i>	<i>Nbre d'occurrences dans les articles</i>	<i>Domaine d'application de la règle</i>
1	<i>On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique d'une personne</i>	92	Application d'une loi d'origine sociale
2	<i>Les écarts à la discipline doivent être tus</i>	15	Application d'une loi criminelle dans les établissements scolaires
3	<i>On ne doit pas porter de signes ou de vêtements manifestant une appartenance religieuse « ayant un caractère ostentatoire ou revendicatif » à l'École</i>	13	Principe de laïcité fonde le système scolaire républicain
4	<i>Un élève en difficulté doit bénéficier d'une pédagogie adaptée</i>	25	Orientation scolaire

5	<i>Pour développer ses compétences à l'écrit, un élève de lycée doit faire suffisamment d'exercices</i>	7	Apprentissage des savoirs scolaires
6	<i>Si l'élève est mobilisé, l'enseignant organise des activités telles que l'élève développe son autonomie autour de ce savoir « sans que celui-ci ne s'en rende compte »</i>	3	Méthode de transmission pédagogique

Ces énoncés renvoient à plusieurs aspects de l'École :

1– son rapport avec la société : les comportements sont déterminés dans la société et intégrés dans l'École a posteriori. Ainsi, les énoncés 1 et 2 visent des comportements qui relèvent plus de l'institution judiciaire que de l'École.

2– sa fonction institutionnelle : la société a déterminé des principes fondateurs pour l'École. L'énoncé 3 renvoie au principe de laïcité et souligne donc l'aspect institutionnel de l'École.

3– sa fonction d'orientation : en plus de la fonction de transmission des connaissances (enseignement et apprentissage), la société assigne à l'École une fonction d'orientation (sélection). L'énoncé 4 relève de la fonction d'orientation de l'École, tandis que les segments 5 et 6 relèvent de l'apprentissage et de la pédagogie.

L'École en tant qu'institution est donc ici présentée plus particulièrement dans quatre énoncés (2-4-5-6) tandis que l'aspect de socialisation, propre à la fonction éducative de l'École, mais relevant aussi des conduites sociales sont présentes dans les deux autres segments (1 et 3).

Les segments qui correspondent à ces six énoncés ont été relevés et regroupés dans les tableaux 32A, 32B et 32C. Ceux-ci rendent compte de la manière dont la règle est introduite dans le discours.

Le tableau **32A** porte sur les formes sous lesquelles se manifeste la règle. Les énoncés choisis comme exemple témoignent d'une grande disparité dans la manière dont les règles sont exposées dans les articles. La manifestation régulière de la règle y est beaucoup plus fréquente dans les segments qui portent sur la dimension pédagogique et institutionnelle de l'École, tandis que le rapport École-Société se manifeste de manière hétérodoxe (écart à la règle et sanction) à l'occasion de comportements déviants comme nous l'avons déjà souligné.

L'énoncé de loi concernant le respect de l'intégrité physique donne lieu à toutes les manifestations possibles de la règle (2R/58ÉR/32Sa⁴⁰¹) alors que les énoncés 2, 5 ou 6, qui reposent sur des comportements d'apprentissage et de pédagogie, sont surtout présentés sous la forme de la règle. Les deux autres énoncés, concernant le principe de laïcité et la loi du silence, qui est une règle pratiquée dans les milieux criminels, ne renvoient à aucun segment contenant des sanctions.

Les tableaux ci-dessous regroupent les résultats des segments :

Tableau 32A : Forme de manifestation de la règle

	Intégr. Phys. Règle 1	Loi du silence Règle 2	Laïcité Règle 3	Orient. Énoncé 4	Apprentissage Règle 5	Pédagogie Règle 6
Règle	2	7	5	25	6	3
Écart	58	8	7	0	1	0
Sanction	32	0	2	0	0	0
Total	92	15	14	25	7	3

³³ **Tableau 32B : Modalités d'expression de la règle**

Explicite	84	12	10	15	4	0
Implicite	5	3	4	10	3	3
Total	92	15	14	25	7	3

³⁴ **Tableau 32C : Point de vue à partir duquel la règle est exprimée**

Cas général	7	5	4	11	1	0
Cas particulier	85	10	9	14	6	3
Total	92	15	14	25	7	3

Le tableau **32B** montre cette fois la mise en valeur de l'expression modale de la règle : comment la règle est-elle perceptible en contexte par les autres acteurs. Malgré le peu de cas que présentent ces énoncés choisis comme exemple, la proportion du nombre de segments implicites augmente sensiblement en ce qui concerne les règles de l'enseignement et de l'apprentissage, soulignant la particularité de ces règles. Cette caractéristique est d'ailleurs confirmée lorsque l'ensemble des énoncés correspondant à ces schémas est analysé : le pourcentage de segment implicite est particulièrement important par rapport aux autres règles avec plus de 55 % de segments implicites. Comme nous l'avons souligné plus haut, ce message silencieux ou indirect qu'apporte l'expression

⁴⁰¹ Ainsi, le segment suivant contient une Sa et un ÉR :

« Trois collégiens **mis en examen** pour avoir **tenté de tuer un élève** qui ne voulait plus faire leurs devoirs. » M01221012-S01. *Le Monde*, 22 janvier 2000, p. 10

implicite d'une règle suppose une connaissance de celle-ci ou, du moins des outils encyclopédiques ou culturels qui permettent aux acteurs de les repérer et d'y donner du sens. Ces expressions d'énoncés de règles qui doivent être inférées en contexte reposent aussi sur une expérience de la règle portant ou supportant certains savoirs, savoir-faire ou savoir-être ne pouvant s'exposer (ou qui ne doivent s'exposer) qu'à partir d'inférences ou de présupposés pour atteindre l'objectif prévu⁴⁰². Cette exigence particulière souligne aussi combien ces règles d'apprentissage permettent non seulement de découvrir le monde, mais aussi de développer des stratégies cognitives.

Enfin, le Tableau **32C** permet de mieux comprendre de quelle manière la présentation d'une expérience ou sa représentation contribue à apporter une conscience de ces règles. En effet, les segments font généralement partie de témoignages ou de reportages qui présentent des cas individualisés. De cette manière, contexte et activité sont présentés en fonction de l'expérience de vie qui est donnée à lire. On constate que les manifestations transgressées de la règle répondent généralement à un événement, une conjoncture « accidentelle » c'est-à-dire que le segment fait référence à un exemple précis⁴⁰³ : la règle est présentée à partir d'un cas particulier. Dans le cas des manifestations régulières et réglées de la règle, en revanche, il n'est pas rare de faire référence à la règle à partir d'un cas général⁴⁰⁴.

Les caractéristiques qui sont observées dans ces trois tableaux à propos du principe de laïcité sont rassemblées pour faire une lecture plus facile : cette règle présente presque autant de segments de R que d'ÉR et 2 segments considérés comme des sanctions. D'autre part, les segments implicites s'élèvent à 30 % ce qui laisse penser que cette règle est impliquée dans les rapports entre les individus et au sein des interactions ; les segments repérés à partir des cas généraux avoisinent les 50 % ce qui laisse supposer que les acteurs « parlent de la règle ». Il semble donc que l'écart à la règle ne soit pas toujours suivi d'une sanction prévue, que cette règle intègre des comportements sociaux qui peuvent être inférés par les autres acteurs comme « règle à suivre » et que les segments portant sur des cas

⁴⁰² Eco, Umberto. (1985). *Lector in fabula*, Paris: Grasset, coll. Poche, chapitre 7 “Prévisions et promenades inférentielles », pp.142-153

⁴⁰³ Par exemple, le segment suivant présente la règle à partir d'un exemple précis alors que le segment proposé en dessous montre une règle à partir d'une généralité (cf. méthode, variable *Niveau de Précision de la règle*). Cas particulier : « Âgée de treize ans, elle avait fait irruption dans une classe et insulté le prof en bousculant tout sur son passage » *Le Monde*, 2 décembre, p.3.

Cas général : « Mais on est parfois obligé d'aller jusqu'à l'exclusion , la suspension d'allocations pour absentéisme ou le signalement au procureur. » *Le Monde*, 23 février, p.11

⁴⁰⁴ Un test de Khi-2 a permis de comparer le niveau d'association entre les variables dans les trois tableaux (32A-32B-32C) entre les deux premières colonnes des règles dites « sociales » (règles n° 1 et 2) avec les règles dites « d'apprentissage scolaires » (règles n° 4+5+6). Tous les résultats présentent une association significative. Les résultats de ce test sont détaillés en annexe (cf. Annexe 19).

généraux montrent que la règle est partagée socialement au point de devenir un sujet de discours.

Comme l'expression d'une règle en contexte est infinie, il ne s'agit pas, pour le lecteur, de retenir l'expérience décrite au cas par cas, mais de repérer ce qui, du point de vue de sa capacité d'interprétation et de sa connaissance des choses, fait sens pour lui. Ainsi, *ce* cas unique possède une signification particulière, mais, en même temps, il renvoie à une constante, dont le lecteur a plus ou moins conscience et qui correspond à une règle de comportement. Celle-ci est mise en évidence à partir de la caractéristique propre de la règle qui permet d'exprimer le même message sous plusieurs formes : R/ÉR/Sa. C'est l'ensemble de choix possible se référant à la même règle qui fait émerger une signification en contexte. La signification donnée ou recherchée (liée à une intention) par un acteur dans l'activité ou durant l'interaction rend compte d'au moins deux aspects distincts de la règle : sa référence (règle sous forme d'énoncé ou schéma cognitif) et son caractère (expression de la règle adaptée au contexte et à l'activité). Ces deux caractéristiques permettent de rendre la règle saillante dans le cours du réel ou par l'observation et l'analyse, comme dans le discours écrit permettant ainsi aux individus de confronter ou d'élaborer ou de découvrir l'expérience de la règle par l'analyse et de développer ou de renforcer ainsi les capacités de réflexivité des acteurs sociaux.

Nous souhaiterions à ce point de l'analyse, revenir sur les segments des six règles qui ont été présentées pour approfondir la façon dont elles sont exposées dans les articles. Nous débiterons par les règles de violence et de criminalité, puis nous observerons plus précisément les segments qui présentent la règle de laïcité et terminerons notre observation par les règles d'apprentissages et d'orientation.

5.1.1. La violence

La plupart des segments évoquant des actes de violence graves (crime, agression, vol, etc.) sont des cas isolés. Cependant, comme nous l'avons déjà souligné, ces segments sont repris de nombreuses fois dans les textes focalisant les lecteurs autour de ces faits.

D'autre part, de nombreux segments se rapportant à la règle d'intégrité physique avoisinent celle qui souligne les incivilités quotidiennes (présente dans 36 segments), comme dans l'extrait ci-dessous.

(Titre : La multiplication des violences renforce les attentes à l'égard du plan Allègre, Le Monde, Jeudi 27 janvier 2000)

Il y a d'abord eu l' " l'incident ", celui du 23 novembre 1999. Ce jour-là, une surveillante avait voulu séparer deux élèves en train de se battre dans la cour M01270832-S01

R004.1. [...] Elle avait senti les mains des enfants se poser sur ses fesses. [...] Il y avait ensuite l'agression d'un professeur d'éducation physique par un parent M01270832-S03 R002

Ces actes violents restent cachés la plupart du temps et montrent que ces actions ne sont pas perçues de la même manière par tous les acteurs (responsables éducatifs ou parents) ce qui rejoint à la fois l'idée que la tolérance à la violence se détermine globalement dans la société, mais aussi localement, au niveau de l'individu (culture sociale ou familiale) et aussi que ces pratiques entrent en conflit avec le rôle éducatif de l'École. Cette réalité quotidienne couplée à des violences criminelles dénote un changement de comportement chez certains acteurs engageant des stratégies sur lesquelles nous reviendrons. Phénomène culturel typiquement français⁴⁰⁵ ou réel problème d'intégration des jeunes dans la société contemporaine, la violence scolaire mine l'École qui doit recevoir tous les élèves depuis les années 1970. Enfin, certains chercheurs soulignent aussi que le niveau de tolérance à la violence est devenu plus sensible au cours des dernières décennies⁴⁰⁶. Par exemple, des « rites de passage » qui se rapportent au bizutage sont aujourd'hui interdits par la loi, devant les violences qui ne cessaient d'augmenter. Représentant autrefois un rite initiatique, ces pratiques restent symboliques de cérémonies de passage à l'âge adulte. Or, la difficulté pour l'institution est de combattre ces pratiques devenues trop violentes en cherchant à ce qu'ils ne soient plus valorisés par des parents, comme le montre le segment ci-dessous.

⁴⁰⁵Comme le souligne l'extrait qui suit, tiré du texte d'un expert provenant de notre corpus, le rapport à la violence est aussi un phénomène culturel

(Titre : *Les " violences urbaines ", une spécificité française*, *Le Monde*, Jeudi 20 avril 2000, p. 11)
[...] En Allemagne on pensera aux violences de l'extrême droite à l'encontre des étrangers. En Espagne, aux violences domestiques dont les femmes sont victimes. Et en France, aux " violences urbaines ". L'expression n'a pas dix ans. Elle est pourtant entrée dans le langage courant, désignant, dans l'inconscient, les violences commises en groupe par les jeunes des quartiers populaires - émeutes, rodéos, " caillassages " de véhicules de police, dégradations d'Abribus ou de cabines téléphoniques, agressions des chauffeurs de bus, etc.

[2] Une spécificité française ? Le fait est que l'expression n'existe nulle part ailleurs en Europe, où la préoccupation la plus proche est la délinquance juvénile, en augmentation partout depuis le milieu des années 80, selon le chercheur allemand Christian Pfeiffer, directeur de l'Institut de recherches en criminologie de Niedersachsen, qui a réalisé en 1997 une étude sur la délinquance et la violence juvénile en Europe [3] Cette singularité est symptomatique : elle révèle une différence dans le débat et dans les représentations. « La délinquance existe en Allemagne, mais elle n'a pas la même dimension politique qu'en France

⁴⁰⁶cf. Création de l'Observatoire international de la violence à l'école créé en 1998 et « États généraux de la violence à l'École organisés au mois de mai 2010. Déjà en 2000, on peut relever dans les articles un renforcement de l'institution judiciaire auprès des établissements ce que nous soulignons dans le chapitre concernant les programmes.

[1] Lundi, 21 février 2000, p. 8/1048 mots

Justice et école apprennent à collaborer pour lutter contre la violence M02210812-S01 P002.2
Le traitement judiciaire des actes de violence en milieu scolaire a été renforcé, grâce à de nombreux textes publiés ces dernières années. M02210812-S02 P002.5

Ainsi, on perçoit, dans ce cas, une évolution dans les mentalités : d'un côté des actes de bizutage sont de plus en plus violents, de l'autre, des parents qui acceptent ce rituel qu'ils ont souvent subi, sous une forme moins agressive et qui banalise le niveau de violence des jeunes, l'ensemble rendant la tâche d'autant plus difficile aux responsables éducatifs, ce que souligne l'extrait suivant.

((Titre : La justice est saisie des brutalités du bizutage au pôle sport-études rugby de Toulouse, Le Monde, 29 janvier 2000))

" On sentait bien qu'on s'opposait à une culture et que la loi du silence était la plus forte ", disent les deux responsables, déterminés à aller jusqu'au bout. Dès qu'ils ont pu rassembler des faits, que n'ont-ils entendu : " C'est bon pour endurcir les jeunes", "Cela leur fait du bien", leur a-t-on rétorqué du côté des familles.[..]

Parfois, les segments présentent un autre type de violence. Ces derniers sont caractéristiques des réseaux criminels qui travaillent à l'image de la mafia (intimidation et omerta). Ces réseaux sont évoqués dans le corpus de règles notamment par l'énoncé concernant la loi du silence (énoncé 2). Les segments portant sur ce sujet doivent être interprétés de manière différente que pour les autres règles. En effet, ces réseaux criminels développent un ensemble de règles hétérodoxes comme les agressions, les intimidations, etc.. Le chercheur a donc interprété ces règles comme la « règle du jeu » à suivre dans le milieu. Ce sont ces segments qui sont analysés ici.

La catégorisation des comportements implique une inversion de la norme : les segments qui montrent les crimes expriment la règle tandis que les dénonciations du crime présentées dans d'autres segments constituent des écarts à la règle (de ce fait, les écarts à la règle recensés sont en fait des segments qui dénoncent le crime). Les sanctions de ces milieux restent la plupart du temps cachées, on ne les voit pas, car elles se produisent loin du public. Les sanctions qui sont proposées dans les segments ne sont donc pas les sanctions pratiquées par ces milieux, mais des sanctions qui relèvent de la loi (instance judiciaire) qui se charge de sanctionner publiquement ces pratiques criminelles.

((Titre : «À Longwy, un lycée sous le choc du martyr silencieux d'un élève», Le Monde, 18 janvier 2000, p.1 M01180112))

Pendant trois mois, il n'a rien dit. Tout supporté en silence. Pendant trois mois, personne n'a rien vu. Et ceux qui savaient se sont tus. [..] Depuis octobre 1999, un élève du lycée technique Alfred- Mézières de Longwy (Meurthe-en-Moselle), âgé de dix-sept ans, a enduré les sévices que lui infligeaient trois camarades de sa classe de CAP, du même âge que lui. C'est dans les box de l'atelier de soudure qu'avaient lieu les séances : tube de cuivre chauffé au chalumeau appliqué sur les bras ou la nuque, coups de marteau sur

les doigts, mains coincées dans un étau, doigts enserrés dans une tenaille, le tout assorti de quelques gifles.

D'autre part, le tiers de ces segments se réfèrent à des cas généraux, c'est-à-dire que le discours ne se développe pas à partir de cas particuliers (cf. Tableau 1C avec 33 % de segments qui portent sur des cas généraux), ce qui n'était pas le cas pour l'énoncé précédent. « On parle » donc de ces réseaux de manière générale, car les cas précis et dévoilés sont assez rares et peu d'acteurs en ont une véritable expérience. Même si ces pratiques sont connues du grand public « en général », seuls les spécialistes professionnels (justice- police, etc.) connaissent parfaitement les coutumes et usages qui ont cours dans ces milieux. Comme nous l'avons précisé plus haut, les ÉR qui sont montrés dans les segments sont pris en charge par la justice et ne représentent en aucun cas les sanctions attribuées dans les milieux criminels. Comme le souligne Van Zanten (2008 : 680), *cette « loi du silence » rend les études sur les actes de violence scolaire difficiles, les victimes restant cachées.* Ces transgressions ne sont généralement pas limitées à l'École et ces jeunes vivent aussi la violence dans les milieux sociaux⁴⁰⁷ (famille, pairs, environnement, etc.), comme à l'École, les autres institutions cherchent à la contrôler. Les cas présentés dans l'opinion font très souvent l'objet de répétitions explicites, peignant ainsi une École débordée par les comportements inciviques, criminels ou immoraux⁴⁰⁸. Face à ces déficiences, l'École développe de nombreux programmes comme nous avons pu le détailler dans le chapitre qui leur est dédié.

5.1.2. La laïcité

L'énoncé de règle qui rappelle le principe de laïcité fonde à lui seul l'institution scolaire française et la morale laïque qui apporte une forme dynamique à cette institution éducative

⁴⁰⁷Titre : Face à la violence scolaire, M. Darcos veut "changer les mentalités" *Le Monde*, jeudi, 31 octobre 2002, p. 11

[...] *La politique "de sanctuarisation" de l'école a, pour Xavier Darcos, atteint ses limites. "C'est dans la proximité qu'il faut rechercher les réponses les plus efficaces et les plus rapides", devait indiquer le ministre, qui met en avant les partenariats déjà bien implantés avec la police, la gendarmerie et la justice (notamment les futurs juges de proximité). Il y ajoute aussi, décentralisation oblige, les liens avec les collectivités territoriales et le "tissu associatif local". L'aide aux victimes deviendra un "axe fort". Une convention sera négociée entre l'Education nationale et l'Institut national d'aide aux victimes et de médiation (Inavem).*

Par ailleurs, le numéro d'appel SOS violence est déconcentré dans les rectorats. Un adulte-référent sera désigné dans chaque établissement pour suivre individuellement les élèves victimes d'un acte violent. Enfin, à titre expérimental, un "contrat de début de carrière" sera proposé aux jeunes enseignants sortant d'IUFM, sur le modèle de ce qui se pratique en Ile-de-France pour les postes à exigences particulières dit PEP 4 : les volontaires pour aller dans un établissement difficile bénéficieront au bout de trois ans d'un bonus pour leur carrière.

⁴⁰⁸ cf. *Dictionnaire de l'éducation* (Van Zanten, 2008 : 680) article violences scolaires : « Deux erreurs symétriques sont à éviter. La première consiste à exagérer les faits meurtriers en les banalisant, la deuxième est la négation de l'importance de la violence répétitive. »

en lui permettant d'*assurer la socialisation aux valeurs élémentaires du lien social et d'enseigner la dynamique propre des valeurs démocratiques.*

Nous souhaitons souligner dès à présent que notre recherche ne se place pas dans un courant idéologique quelconque (excepté celui du respect des personnes et des cultures). Nous avons choisi de montrer cette règle, malgré le sujet brûlant qu'elle peut représenter, car elle est pour un chercheur « de règles » un moyen d'observer des caractéristiques spécifiques intéressantes de la relation culture-valeurs-grappes de règles.

La remise en cause de la laïcité est presque systématiquement présentée dans le corpus à partir des écarts de comportements relatifs à des pratiques religieuses musulmanes, et notamment, dans des passages qui montrent des élèves portant le voile dans les établissements. Un seul segment souligne une dérogation qui n'est pas liée à ces pratiques religieuses : il s'agit de « la présence d'une religieuse en robe et voile noirs dans un jury du baccalauréat a suscité la colère de plusieurs enseignants dans un lycée de la banlieue lilloise »⁴⁰⁹.

Cette observation suggère que le principe de laïcité, inscrit officiellement dans la société par le système politique, ne cible plus les mêmes objectifs qu'au XIX^e siècle. En effet, à l'époque il s'agissait d'effacer la trace de l'Église catholique dans une École devenue publique. L'exemple de la religieuse montre que cet objectif a été atteint. La difficulté devant laquelle se retrouve l'École des années 1990 est différente. Cette fois-ci, le refus de laïcité s'inscrit non pas contre l'École, mais dans la recherche d'une identité qui se caractérise par un comportement religieux, ce dernier n'ayant aucune relation avec l'École française contrairement aux écoles catholiques pour qui l'apprentissage fonde ses missions depuis plusieurs siècles.

À première vue, le non-respect du principe de laïcité marquerait le recul de certaines valeurs socialement répandues et intériorisées. Cette question identitaire renvoie implicitement à des luttes de pouvoir «courant de manière sourde»⁴¹⁰ dans les mentalités et permettant d'affirmer certains groupes ou certaines cultures par des pratiques qui sont en cohérence avec elles. Une description schématisée du phénomène serait que les valeurs, organisées en système, s'exposent par des comportements qui restent en cohérence avec celles-ci, mais ces systèmes de valeurs sont aussi susceptibles d'entrer en conflit avec d'autres systèmes de valeurs qui sont soutenues par d'autres règles. Or, ces principes, tout comme les systèmes de valeurs sont soumis à l'épreuve du temps. Ainsi, Jean Baubérot

⁴⁰⁹ « **Une religieuse en robe et voile noirs dans un jury du baccalauréat** », *Le Monde*, 10 juin 2000, p. 12.

⁴¹⁰ Cette question a été travaillée par de grands sociologues qu'il est impossible de décrire en quelques lignes et dont nous ne pouvons donner ici que quelques noms comme Max Weber, Karl Marx ou Pierre Bourdieu.

(cf. Dictionnaire d'éthique [...], 1997, p.1066) écrit à propos de la morale laïque que, *à travers leur histoire, on perçoit la profonde ambivalence des valeurs morales et leur impérieuse nécessité : elles font partie du pacte constitutif de l'organisation sociale, de repères, des quêtes d'identité. Les règles du jeu peuvent changer selon les lieux, les époques et les domaines ; l'existence et l'exigence des régularisations morales demeurent qu'elles en soient l'objet de discours ou de silence. Mais ces règles du jeu ne sont jamais innocentes, enjeux de pouvoir et de violence, elles constituent également des enjeux d'humanité.*

Nous pensons que le respect du principe de laïcité est remis en cause simplement par l'effet émergeant de l'affirmation de valeurs identitaires propres à des populations migrantes. Comme d'autres principes, le principe de laïcité a été construit historiquement et n'est pas partagé universellement ce que souligne l'auteur en parlant de « pacte constitutif de l'organisation sociale ». Il est donc prévisible que ces principes entrent en conflit avec d'autres valeurs. Ce n'est donc pas l'École, en tant que structure qui est ici visée, comme elle pouvait l'être au XIXe ou au XXe siècle. Cependant, du point de vue du quotidien des acteurs scolaires, la difficulté n'en est pas moindre et entraîne des prises de position, en particulier par méconnaissances mutuelles des cultures d'origine. Pour qu'un principe soit officiellement admis, il faut qu'il soit respecté. Cela demande aux acteurs scolaires de savoir repérer des comportements culturellement en désaccord avec le principe. Or, les acteurs ne saisissent pas toujours les écarts de comportements en lien avec celui-ci, car ils s'appliquent dans des domaines divers permettant à des polémiques de naître dans l'opinion.

Or, c'est justement cette difficulté de renouveler socialement et de rappeler publiquement ce principe dans l'École française qui caractérise ce corpus. En effet, l'analyse de contenu pointe à ce propos des opinions divergentes amenant à des comportements qui sont contraires à l'institution, comme le rejet ou le jugement, comportements qui seront analysés dans la section sur la sanction. L'analyse de ces segments permet d'observer une règle qui porte fondamentalement une structure institutionnelle permettant de dynamiser tout un système depuis sa structure en passant par l'action individuelle. En effet, si nous observons cas de polémiques qui ont été pointées dans l'analyse de contenu et malgré le peu de segments, on remarque que celles-ci apparaissent sur plusieurs fronts que nous regrouperons en trois grands thèmes : le premier est constitué par la relation entre l'institution scolaire laïque et la mise en valeur d'une cohérence de comportement. Dans le cas de la laïcité, la polémique se concentre autour d'un comportement unique (le port du voile). Autrement dit, dans le débat public, la définition de la laïcité et son application dans l'École sont évaluées en fonction d'un seul comportement alors que le principe correspond

à un ensemble de comportements⁴¹¹. Le second thème est celui de l'apprentissage comme n'importe quelle autre règle sociale, la règle est une construction sociale et donc, elle passe obligatoirement par un apprentissage pour être respectée. Cet aspect a été traduit dans l'École par des ajouts aux programmes, par exemple le programme sur l'histoire des religions et les cours d'EJCS⁴¹². Le troisième thème fait reposer la polémique autour de la sanction puisque, en 2000, la relation entre interdiction du port du voile et respect de la laïcité n'est pas explicitement établie au sein de l'institution. Cet état de fait ouvre la porte à des jugements et des partis qui manifestent des enjeux de pouvoirs présents dans plusieurs segments. Enjeux et luttes qui ont déjà été soulignés au début de cette section. Une des particularités de cette règle est d'être inscrite dans les textes qui fondent la structure sociale et politique en plus de faire partie des fondements de l'École. Elle agit de ce fait comme une loi, mais en 2000, cette loi ne possède pas de sanction en rapport avec elle.

C'est bien cet écart à la règle, non déterminé publiquement et ne permettant pas de rapport à une sanction explicite qui pose un problème majeur dans l'École et c'est l'absence de la sanction qui donne à ce cas de règle tout son intérêt, comme le corpus de segments le confirme dans l'analyse : le fait que la sanction de ce principe inscrit dans les textes de Loi soit absente renforce l'idée selon laquelle celui-ci est récent dans l'histoire de l'humanité et combien ces règles sont des constructions complexes. Émergeant d'une prise de conscience collective, le principe de laïcité est remis en question depuis les années 1995 (environs). Nous pensons que celle-ci marque une étape du point de vue de son inscription dans les structures sociales comme du point de vue de son intégration dans les comportements des acteurs. En effet, après avoir été attendu puis choisi collectivement pour intégrer des structures institutionnelles de l'époque, ce principe a dû être partagé collectivement. Principe récent, contrairement à d'autres (comme le principe du respect

⁴¹¹ L'exemple suivant montre une confusion entre « islamique et musulmans » d'une part et « sanction avec respect du principe » de l'autre » : (Titre [1] *Trois membres ont critiqué publiquement le rapport sur la question du port du voile à l'école Le Haut Conseil à l'intégration dresse un état des lieux de l'islam en France*, *Le Monde* 15 décembre 2000, p.14)

[..] *Sur la question du voile islamique, le Haut Conseil n'a pas suivi certains de ses membres qui souhaitaient une interdiction totale dans les écoles. M12151412 - S08 R001 M37 - 205 Le rapport, qui évalue à plus de 4 millions le nombre de musulmans en France, ne préconise que l'Etat » accompagne « l'intégration du culte musulman. »*

⁴¹² Titre : *L'école fait face à une montée des revendications identitaires des élèves*

Jacqueline Costa-Lascoux, spécialiste de la laïcité, directrice de recherche au CNRS et vice-présidente de la Ligue de l'enseignement, *Le Monde*, [3] Samedi, 15 avril 2000, p. 12

L'institution scolaire doit traiter comme telles les contradictions de notre société. Elle ne peut plus nier les conflits culturels, les conceptions différentes de l'éducation des filles selon les milieux, et ne peut plus postuler que la culture familiale va nécessairement dans le sens de la culture scolaire. " Il faut développer une pédagogie apprenant à donner la parole, à accepter la liberté d'expression y compris des convictions religieuses : demander aux jeunes quel sens ils donnent aux signes qu'ils arborent et analyser les troubles que ceux-ci peuvent causer. Alors, on peut poser les principes et le sens des valeurs républicaines et refonder un discours visant à défendre la dignité des personnes."

de vie), la laïcité n'est pas encore un principe profondément enfoui dans la conscience de tous les acteurs sociaux, et en particulier de ceux qui ne connaissent pas celui-ci dans leurs cultures ou dans leur société. Comme le souligne Giddens (1987 : 66), cet état de fait souligne la complexité de ces règles, éloignées des activités quotidiennes des acteurs et des individus. De ce fait, le respect du principe n'est pas évident, il se construit à partir d'un système de valeurs comme nous l'avons montré. Or, l'étape qui a marqué les années 2000 est celle de l'établissement d'une loi assurant les limites de l'application du principe en relation avec une sanction.

Autrement dit, on pourrait penser que la genèse d'une règle de principe passe par des étapes et des prises de conscience permettant de rendre le principe visible, condition sans laquelle ce dernier ne peut être véritablement inscrit dans la conscience des acteurs. En effet, la complexité de cette règle ainsi que sa grande étendue d'application peut entraîner son affaiblissement dans le temps, faute de liens explicites. Les effets qui ont entraîné sa remise en question explicite et l'établissement de la loi rappellent la théorie de Margaret Archer (1995) concernant les effets émergents relatifs à la constitution des systèmes sociaux décrits dans la présentation de la théorie. Cette dernière (1995: 227-228) rappelle d'ailleurs que « *Contrary to functionalist assumptions, which hold necessary institutional compatibilities' to be definitional to any enduring social system, and to vulgar Marxist expectations that each social formation will be articulated around central institutional « contradiction », it is a matter of contingency how any particular systemic configuration is patterned. Consequently it is empirical matter which second-order properties characterise institutional relationships making up the system: what is not an empirical matter to occurs when different order properties characterise different institutional clusters simultaneously*».

5.1.3. Orientation et inégalités

La culture scolaire est exigeante et tous les enfants ne peuvent y avoir accès d'emblée : méconnaissance de certaines règles véhiculées par les enseignants de manière inconsciente ; origines socioéconomiquement défavorisées des élèves qui n'ont pas acquis suffisamment de connaissances pour y avoir accès, etc.. Cette réalité scolaire renvoie à l'orientation des élèves. Un nombre important d'articles traitent de la mise en place de programmes spécialement adaptés à des élèves en difficulté ce qui peut renforcer, chez les acteurs l'idée d'une École qui n'atteint plus ses objectifs.

Les trois énoncés présentés dans la première partie montrent que la pratique scolaire rend compte de segments sous sa forme réglée et régulière, contrairement aux segments portant sur des actes de violence par exemple. Nous n'approfondirons pas comme nous l'avons fait pour la violence et la laïcité l'analyse des trois derniers segments, car le thème de

l'apprentissage, de la pédagogie et de la didactique sera largement développé par la suite. Nous souhaiterions simplement montrer rapidement comment l'École est présentée dans le discours médiatique lorsqu'il s'agit de montrer sa fonction d'orientation, autrement dit, comment les inégalités sont soulignées dans l'École.

L'observation des segments qui traitent de l'inégalité scolaire renvoie régulièrement à deux visions de l'application des règles à l'École : la première est que ces règles d'apprentissage scolaire « abandonnent » les élèves plus nantis au profit des plus faibles, la deuxième renvoie à une application au « rabais » des savoirs enseignés⁴¹³ polémique qui devient ainsi un moyen de lutte chargée d'enjeux, engagée dans l'idéologie sociale et rejaillissant dans les courants politiques⁴¹⁴. Ces idéaux et résistances sont présents dans l'École, soulignant ainsi l'idée que le savoir représenterait un pouvoir non négligeable. Les segments relevés, qu'ils soient représentatifs de la pratique enseignante ou de la pratique des élèves soulignent une dichotomie dans la manière d'envisager l'accès au savoir. C'est bien la valeur qui leur est accordée et la culture qui les détermine qui permettent de faire se rejoindre École et société. Cette culture du savoir se diffuse partout et l'enfant y baigne dès sa naissance ; l'environnement social participe à la construction de l'identité de l'élève et motive sa réussite au sein du système. Sans accès à certains acquis, les lacunes se renforcent de manière parfois brutale à l'École, comme les analyses des sociologues François Dubet et Marie Duru-Bellat le soulignent (conclusions d'une enquête INSERM, *Le Monde* en date du 15 juillet 2000).

« Les mécanismes de fabrication des inégalités sont renforcés par les pratiques scolaires »

Cet aspect implique de conduire notre approche de la règle à partir des savoirs qu'elles exposent et transportent. Les thèmes qui ont été globalement analysés dans cette première partie du chapitre montrent que règles sociales et règles scolaires peuvent entrer en conflit à plusieurs niveaux : celui du savoir-être ; celui du savoir-faire et celui du savoir. Cette

⁴¹³Exemple : extrait de l'article *Le Monde*, Samedi, 25 mars 2000, p. 11

Titre : **La nouvelle manifestation nationale des enseignants** A Chelles, au lycée Bachelard, « on est à bout, on n'en peut plus »

On se demande comment ils ont pu arriver là. " Ou plutôt, on le sait très bien : **qu'ils soient bons ou mauvais, les élèves passent, les parents peuvent ne pas tenir compte des avis de redoublement formulés par un conseil de classe.** " . " Les soutiens individualisés sont une solution⁴, " mais on doit choisir parmi les élèves qui en ont besoin, parfois on ne peut pas choisir. **Et puis les bons se sentent délaissés.** "

⁴¹⁴ Titre : **Jack Lang engage le premier plan de programmation de l'éducation nationale** *Le Monde* 2000, Mardi, [1] Jeudi, 16 novembre

« Je défends le principe du collège unique. Sous le même toit, les élèves doivent être guidés par ce même souci d'exigence. **Pas question d'accepter, par fatalisme, paternalisme ou abandon, une culture au rabais qui peut exister dans certains endroits.** Ce serait la forme la plus cruelle de mépris à l'égard des jeunes en difficulté. Mieux encore, **des classes d'excellence sont à multiplier dans les quartiers les plus démunis. En même temps, nous devons assurer une véritable reconnaissance des pluralités et des intelligences.** »

variété extraordinaire offre à la société, à l'École et à ses acteurs des outils qui permettent de structurer l'institution par domaines d'activité. Ils constituent aussi un médium reliant cette activité avec les objectifs de l'institution. Dans les passages qui suivent, ce sont ces savoirs, relevés dans les segments de règles, qui seront analysés. Cette observation nous permettra de mieux comprendre comment les règles qui les supportent se complètent pour soutenir l'École ou la société.

5.2. Les règles comme dimension des savoirs

Dans cette section nous tenterons de montrer comment le type d'expression de la règle permet de rendre saillant le savoir en leur apportant une teinte particulière et aussi de quelle manière ces règles peuvent être utilisées de manière stratégique par les acteurs et en particulier lors d'une séance d'enseignement. Cette présentation permettra d'analyser l'activité scolaire de différentes façons : la première détaille la manifestation des différents savoirs dans l'École et donne les domaines d'application de ces derniers à partir des segments relevés. La seconde présente l'analyse des règles qui leur sont inférées.

Cette analyse doit nous conduire à mieux percevoir certains éléments qui fondent et soutiennent le principe de la transmission scolaire. En effet, l'analyse des savoirs permet de rejoindre le cœur des objectifs à l'École. Cette étape nous conduira naturellement à observer l'activité scolaire qui, à chaque instant, se tisse grâce à cette « régularité toujours renouvelée » par la manière dont ces savoirs s'associent à ces règles. Cette saillance reste de première importance afin que ces derniers puissent être vus, transmis et appris.

L'analyse de ceux-ci présentera en premier les savoir-faire puis les savoir-être et nous terminerons par les savoirs.

5.2.1. Savoir-faire, savoir-être et savoir

Avant de commencer à présenter les résultats de l'analyse, nous souhaiterions revenir brièvement sur la définition des savoirs. Les savoirs sont des concepts, des procédures, des habiletés qui sont assimilés (intégrés, appliqués) par les individus⁴¹⁵ et qui permettent à ces derniers d'agir dans le monde. Les savoirs encyclopédiques sont des données qui apportent une élaboration du monde ainsi qu'une conscience de celui-ci à des niveaux symboliques et abstraits⁴¹⁶. Certaines situations exigent la maîtrise de certaines procédures ou la

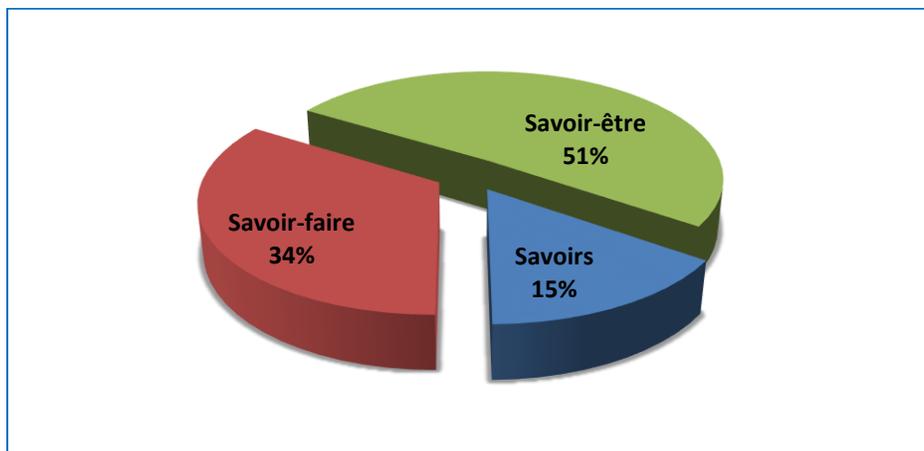
⁴¹⁵ Contrairement aux connaissances, cf. problématique section 4.2.1

⁴¹⁶ Ces savoirs encyclopédiques sont supportés par des règles qui n'ont pas été analysées dans notre travail. Il se trouve que certains segments, parce que nous analysons l'École, portent tout naturellement sur ces

connaissance de méthodes qui sont manifestées par des savoir-faire. Enfin, les interactions en contexte demandent aux individus d'avoir intégré une compréhension de leurs manifestations. Cette compréhension fine de la communication et de l'attitude juste est désignée par les savoir-être.

À partir des 505 segments de règles, nous avons cherché à repérer les manifestations des savoirs. La représentation globale de ces savoirs est apportée par la figure ci-dessous (cf. Figure 5). On remarque que la moitié des segments de règles se rapportent à des savoir-être, résultats renvoyant aux nombreuses habiletés sociales déviantes décrites dans les segments des énoncés de règles vus précédemment. La deuxième moitié des segments présentent une majorité de savoir-faire décrivant plus particulièrement les règles de pratiques professionnelles ou pédagogiques et, enfin, seulement 15 % développent des références à des savoirs encyclopédiques. Ces derniers comme nous allons pouvoir le vérifier sont rares, car le corpus choisi n'est pas du tout propice à l'expression de ces derniers.

Figure 49 : Répartition des savoirs dans le corpus de segments de règle



La distinction entre savoirs, savoir-faire et savoir-être n'a pu toujours se faire de manière franche et certains segments présentent plusieurs types de savoirs. Par exemple, un élève qui frappe un autre montre une déficience dans sa conduite (savoir-faire) ainsi que dans le contrôle de sa conduite (savoir-être). Cette réalité se présente dans l'analyse sous la forme d'un double ou d'un triple codage, comme le montre le Tableau 35 ci-dessus. On observe cependant que 80 % des segments présentent l'expression d'un seul savoir.

savoirs que notre analyse ne pouvait ignorer. Nous avons donc choisi de les repérer dans notre analyse de contenu.

Tableau 35 : Répartition des segments de règles par domaines de savoir

Type d'expression des savoirs	Nombre de segments de R	Total
Savoirs (S)	18	387 segments correspondent à un seul type de savoir
Savoir-faire (Sf)	116	
Savoirs-être (Sê)	255	
S et Sf	15	81 segments correspondent à deux types de savoir
S et Sê	12	
Sf et Sê	54	
S et Sf et Sê	31	31 segments correspondent aux trois types de savoir
Aucun	4	4 segments qui sont indéterminés
Total	505	505

Un dernier tableau offre un aperçu intéressant de ce codage puisque nous avons placé le nombre de segments présentant exclusivement un seul codage avec les codages multiples. Le Tableau 36 ci-dessous souligne ainsi que ce sont, avec les croisements, 644 différents types de segments qui ont été exposés dans le corpus.

Tableau 36 : Correspondance entre les savoirs et leur exposition dans les segments

	SAVOIR	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-Être	NSPA/NIDE	TOTAL
TOTAL	76	170	255	4	505
Seul	18	116	255	4	389
S-SF (1)	15	15	0	0	
S-Se (2)	12	0	12	0	
S-Sf-Se (3)	31	31	31	0	
Sf-Se (4)	0	54	54	0	
TOTAL avec autres types de savoirs	76	216	352	4	644

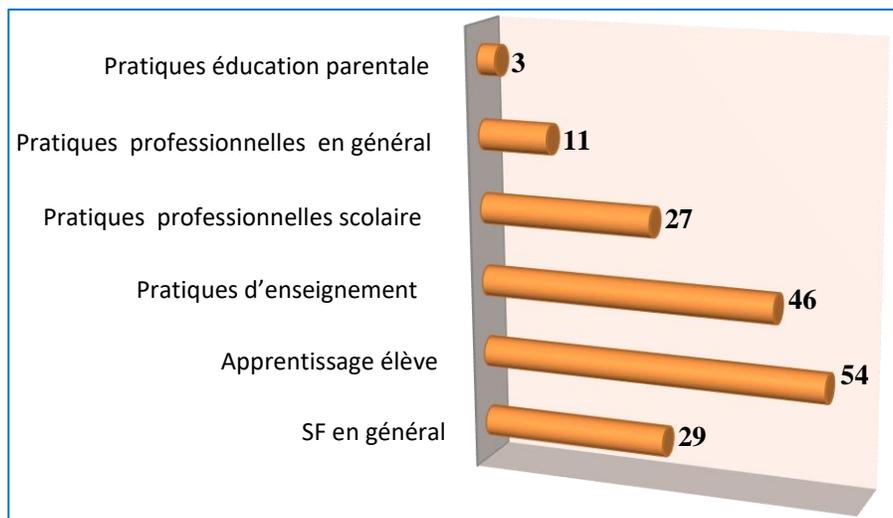
Ce tableau donne un exemple de la diversité et des possibilités d'exposition qui sont susceptibles de se produire dans la réalité. C'est la réalité du corpus analysé que nous souhaitons à présent détailler en distinguant les trois grands types de savoirs : savoirs encyclopédiques, savoir-faire et savoir-être.

Les savoir-faire constituent des « procédures » attendues, conformes, déterminant l'habileté d'une personne dans la production d'un type spécifique d'acte. Ce corpus

constitué de 216 segments en comptant les différents niveaux de codage⁴¹⁷ comprend très peu de redondances puisque plus de 53 % de ces segments exposent exclusivement des savoir-faire. Leur expression apporte une représentation de l'École du point de vue de l'activité maîtrisée de ses acteurs. Six catégories de variables ont été choisies pour caractériser ceux-ci⁴¹⁸.

Lorsque les segments sont détaillés, on remarque que ces savoir-faire sont très variés. Ils s'appliquent à différents professionnels et les décrivent pendant leurs activités : certains pointent des pratiques scolaires spécifiques à l'enseignant ou à l'élève, d'autres déterminent des comportements propres au personnel scolaire en dehors des enseignants ou encore, des comportements typiquement reliés au rôle des parents.

Figure 50 : Répartition des savoir-faire



La représentation des activités scolaires montre une grande diversité. Les acteurs ne sont pas exclusivement des enseignants, ce qui crée une forme de dynamique permettant d'apporter, de différentes manières, une idée de « ce » que peut représenter l'École contemporaine à travers les tâches des acteurs qui y œuvrent. De nombreux segments exposent d'autres professionnels en activité, comme, par exemple, les infirmières scolaires jusqu'aux professionnels qui travaillent dans l'édition. L'ensemble de ces pratiques renvoie une image d'une École qui est parcourue par des « circuits » professionnels

⁴¹⁷ $116+15+54+31= 216$

⁴¹⁸ Savoir-faire en général ; savoir-faire concernant l'apprentissage des élèves ; pratiques d'enseignement ; pratiques professionnelles scolaire ; pratiques professionnelles en général ; pratiques d'éducation parentale

différents tous orientés autour de l'apprentissage des élèves et qui répond à la fois aux attentes des acteurs, mais aussi à celles de l'institution.

Titre : Au lycée de Montrouge, la rentrée se fait aussi à l'infirmerie, Le Monde 2000, 11 sept., p.17 (Titre : Au lycée de Montrouge, la rentrée se fait aussi à l'infirmerie, Le Monde , 11 sept., p.17, 2000)

« [...] Car au-delà des *petits malaises matinaux*, l'infirmière ne cesse d'informer les élèves sur l'alimentation, la puberté, la contraception, les médicaments, le tabac, la drogue. " Il ne s'agit pas de leur dire " c'est cela qu'il faut faire ", mais de donner des clés. »

Environ 6 % des segments relèvent des pratiques professionnelles reliées à la médecine scolaire, à celles des éducateurs ou encore aux responsables de la commune ou du district qui doivent gérer et contrôler les ressources, la cantine et les flux d'élèves par secteur, etc. Cet aspect propose une représentation de l'École qui s'inscrit dans son utilité sociale.

L'ensemble du corpus exposant les savoir-faire développés (ou à développer) chez les élèves rappelle aussi que la scolarité exige certaines habiletés et ceci, dans des domaines qui prennent en compte l'individu dans sa totalité : habiletés physiques pour évoluer, habiletés cognitives pour se concentrer, habiletés de communication pour échanger, etc.⁴¹⁹

Ces segments proposent aussi une représentation du parcours scolaire qui se projette dans la durée. Cette perspective d'ensemble de l'expérience scolaire demande à l'acteur de prendre en compte le système institutionnel, ses objectifs et son organisation dans la durée et dans un environnement étendu⁴²⁰.

En général, les segments montrent des enseignants ou des professionnels scolaires 9 fois sur 10 à partir d'un cas particulier et ces savoir-faire exposés s'appuient sur une expérience

⁴¹⁹ (Titre: Dans la Marne, une classe de CM2 "sensibilisée" à la danse , sans tutu ni pointes, Le Monde 2000, 15 déc., p.12))

« [...] Désormais, chaque jeudi matin, les élèves se réunissent dans une salle du centre culturel l'Escale, à deux pas de leur école, pour appréhender l'espace, explorer les manières de se déplacer, évoluer de manière synchronisée. **Ils doivent apprendre à s'appeler uniquement par le regard, mimer la force et la faiblesse...** »

⁴²⁰ (Titre " Dans le système scolaire traditionnel, j'étais dépassée, engloutie », La dyslexie reste très peu prise en charge en milieu scolaire, Le Monde 2000, 9 novembre, p. 12))

« [...] Quand j'ai échoué au bac, j'ai arrêté les études. Je me suis lancée dans des petits boulots. Ma rééducatrice m'a convaincue de reprendre mes études. **À vingt-quatre ans, j'ai passé un examen spécial d'entrée à l'université, et à vingt-huit ans j'ai tenté le concours de kinésithérapeute. J'ai vécu trois années cauchemardesques. Je retrouvais toutes les difficultés rencontrées lors de ma scolarité. Au bout de trois ans, j'ai enfin réussi à avoir ce concours.** »

accumulée par le professionnel dans le temps et sont décrits comme étant exemplaires, comme dans l'exemple ci-dessous :

*« J'EXERCE " Le " métier que j'ai choisi, professeur, dans un lycée technique à Grenoble [...] professeurs et équipes d'établissement sont au travail **pour répondre au mieux aux questions des élèves, les motiver, les écouter, les intéresser, les mettre en activité.** Du temps a passé depuis les années 70 [...] »*

Les autres segments présentent des acteurs scolaires qui travaillent dans l'administration comme les inspecteurs par exemple :

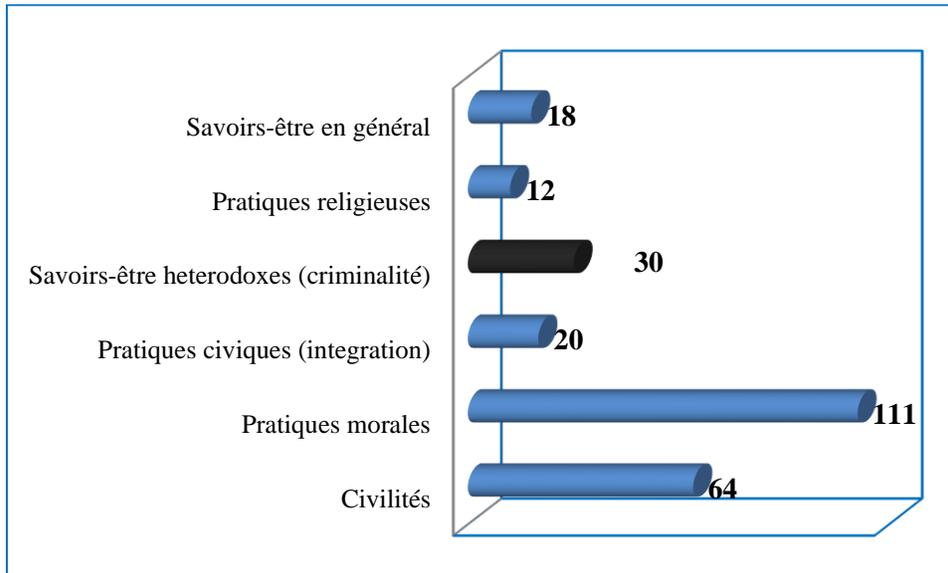
La pratique professionnelle développe des compétences qui s'acquièrent dans le temps et par la répétition des gestes quotidiens, jusqu'à l'expertise. Cette connaissance experte ne s'acquiert que parce que les acteurs possèdent déjà une représentation très élaborée des activités qu'ils ont à faire quotidiennement, tâches qui ont dû être répétées maintes fois pour permettre aux acteurs de se détacher de la règle et ne voir que le contexte dans lequel ils agissent. Cette capacité à savoir-faire ne se développe pas uniquement parce que la tâche se répète. En effet, il est possible de répéter une tâche maintes fois, sans la réussir. L'activité professionnelle maîtrisée renvoie à des actions qui s'ajustent parfaitement au contexte et à l'activité attendue. Les savoir-faire relatifs à la tâche sont profondément ancrés dans la pratique et apportent avec le temps des représentations de son rôle : l'action réflexive permet à l'acteur de développer sa conscience discursive. Le contexte étant toujours renouvelé, l'information relative à la tâche est donc maîtrisée parfaitement de telle manière que l'acteur peut s'en détacher afin de porter toute son attention aux ajustements en contexte dans lequel il est en train d'évoluer. Cette maîtrise de l'action lui permet alors de porter toute son attention sur les détails du contexte auxquels il peut s'ajuster de plus en plus finement. Nous reviendrons plus particulièrement sur ces savoir-faire et particulièrement sur ceux des enseignants et rechercherons comment les règles sont susceptibles de se compléter pour leur permettre d'arriver à cette maîtrise.

Les savoir-faire de notre corpus présentent une École dans laquelle l'acquisition des savoirs est relayée par un ensemble d'habiletés dont certaines sont exigées avant même l'entrée à l'école. Ce sont ces habiletés sur lesquelles ces pratiques scolaires vont prendre appui et permettre aux savoirs de s'élaborer.

5.2.1.1. Les savoir-être

Les savoir-être ⁴²¹ représentent le corpus de segments le plus important avec 51 % de la totalité des segments relevés.

Figure 51 : Répartition des savoir-être



La **Figure 51 (Répartition des savoir-être)** permet de remarquer tout de suite l'importance de ceux qui portent sur les conduites morales dont 51 % de ceux-ci sont contrôlés par la justice⁴²²; les pratiques propres aux réseaux criminels (savoir-être hétérodoxes) représentent 15 % du corpus, les pratiques de civilité et de civisme considérées ensemble représentent 26 % environ. Ainsi, pour une grande part, ce corpus rappelle les comportements préférés ou prohibés dans l'École parce qu'ils le sont aussi, pour la plupart, en société. La diversité des comportements présentés s'étend à de nombreux domaines, comme certains segments présentant des comportements qui relèvent de la pratique religieuse. Ce domaine marque encore plus fortement que les autres domaines de savoirs la continuité des pratiques qui existent entre la société et l'École ; quelquefois, le corpus nous rappelle aussi qu'à l'École, certains comportements, pourtant admis socialement, ne le sont plus « entre les murs », par exemple l'utilisation des nombreux gadgets informatiques dont raffolent les jeunes :

⁴²¹ Ces derniers ont été répartis en 6 catégories : les habiletés sociales qui relèvent de convenances (civilités), de la conscience morale ou de valeurs civiques ; les pratiques criminelles ; savoirs-être en général.

⁴²² C'est-à-dire que le segment porte sur une conduite suffisamment grave pour qu'elle soit renvoyée au contrôle judiciaire. On compte 56 cas de ce type sur 111 segments relevés.

Titre : (Titre : Les élèves de seconde de Montrouge face à la découverte d'une nouvelle vie, Le Monde, 7 septembre 2000, p. 11)

« ***Pas de cigarette, pas de baladeur, pas de téléphone portable .. Les consignes sont reçues sans contestation.*** »

Cette spécificité scolaire permet à l'institution de déterminer « sa propre culture » tout en marquant de façon très nette qu'elle s'inscrit dans celle de la société. Cette réalité est rappelée dans les segments qui représentent les savoir-être « en général » dans le corpus. En effet, ces derniers soulignent bien le fait qu'à l'École, il y a un comportement attendu. Cette adaptation implicitement exposée est pourtant une clé puissante pour permettre aux acteurs de rester, ou non, dans l'institution, comme le souligne l'exemple ci-dessous :

(Titre : *La scolarisation des enfants handicapés, Le Monde, 6 sept.2000, p. 30*)

" [...] *À LA DIFFÉRENCE des autres parents, explique Marie, mère d'un petit Antoine, déficient visuel, quand nous nous présentons à la porte d'une école, nous ne pouvons pas nous contenter d'inscrire, simplement, notre enfant, il nous faut aussi l'intégrer.* »

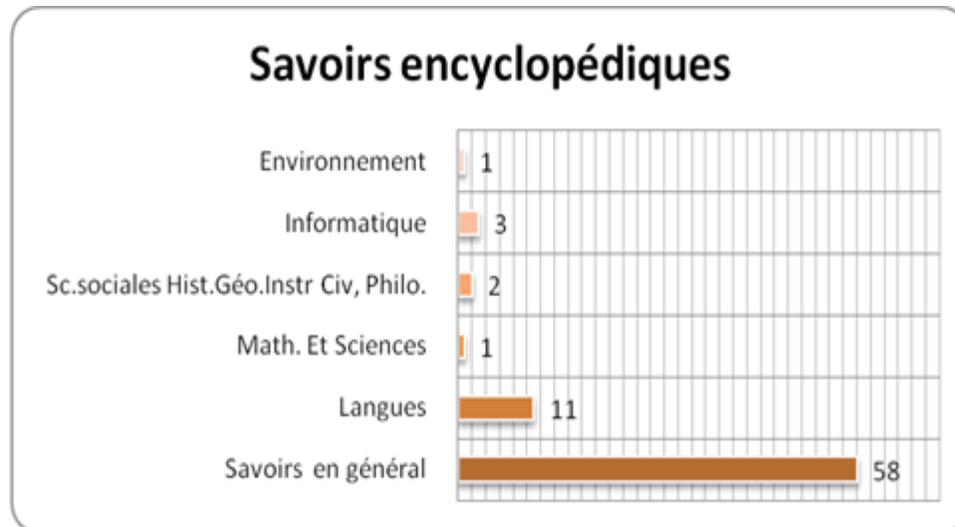
Le corpus des savoir-être donne à lire une École qui renvoie à des comportements très divers dont certains lui sont spécifiques. Ces comportements ont cours dans de nombreux lieux publics de la société : celui des rencontres et des civilités ; celui des comportements à tenir en collectivité ; ceux qui relèvent de la religion ; des milieux criminels, etc. Ces comportements sociaux sont redéfinis dans l'École pour permettre d'imposer le cadre institutionnel, de lui donner une place auprès des acteurs qui sont, de cette manière, incités à inscrire sa pratique en répondant aux objectifs et aux attentes de l'institution, permettant de ce fait à l'École de s'inscrire aussi dans le temps et dans l'espace social.

À la suite de l'observation de ces savoir-faire et des savoir-être supportés par les segments de règles et avant d'analyser de manière très précise les règles qui les exposent, il reste à donner les résultats d'une catégorie de savoir, celui qui est à la base de la transmission et de l'apprentissage, c'est-à-dire le savoir encyclopédique. Les règles qui exposent ce savoir, comme nous avons déjà pu le signaler, dans le dernier chapitre ne sont pas l'objet de notre recherche et notre corpus n'est pas du tout approprié pour analyser ce type de savoirs. Pourtant, ces « drôles de règles » sont à la base de l'activité scolaire. L'activité qui repose sur la transmission, pour un partage collectif et la mémorisation de ces savoirs encyclopédiques, a permis à l'École de prendre la place qu'on lui connaît aujourd'hui. Il est donc naturel, durant le codage, d'avoir observé si les segments de règles qui étaient relevés dans les articles supportaient ou non des savoirs encyclopédiques en plus de savoir-faire ou des savoir-être. Ce sont ces savoirs exposés dans les segments de règles qui sont présentés dans la section qui suit.

5.2.1.2. Les savoirs encyclopédiques

Comme le montrent les résultats, 76 segments font référence aux savoirs encyclopédiques,⁴²³ mais seulement 18 segments font référence à des savoirs encyclopédiques qui appartiennent à un domaine distinct (mathématique, français, etc.), ces derniers étant enseignés dans les programmes de matières.

Figure 52 : Représentation des savoirs encyclopédiques



Parmi ce petit groupe de segments, la plus grande partie fait référence au savoir « en général », proportion qui n'était pas la même pour les deux autres types de savoirs⁴²⁴. En tenant compte des segments où les savoirs encyclopédiques figurent avec une ou plusieurs autres catégories de savoirs (deuxième ou troisième catégorisation), c'est « le savoir en général » qui est exposé le plus souvent, ce dernier représentant 74 % du corpus. Cette grande différence avec les autres savoirs dénote une caractéristique particulière. En effet, si à l'École « on apprend quelque chose, « ce savoir en général » reste implicitement exposé dans les segments. Autrement dit, ces savoirs encyclopédiques restent la plupart du temps associés à d'autres expressions de savoir-faire ou de savoir-être. Si les segments portant sur des savoirs encyclopédiques sont associés à des savoir-faire ou à des savoir-être, nous devons observer cette relation de manière plus approfondie lors de notre analyse des règles.

⁴²³ Les savoirs encyclopédiques ont été répartis dans 6 domaines : les savoirs « en général » ; l'instruction aux langues ; les mathématiques et les sciences ; les sciences sociales (histoire, géo, etc.) ; l'informatique et l'environnement.

⁴²⁴ Savoir -faire « en général » 17 % du corpus de segments ; savoir-être « en général » 7 %.

Les 18 segments qui exposent un domaine de savoirs spécifiques les plus fréquents montrent des savoirs encyclopédiques portant sur l'apprentissage des langues avec 11 segments de règles ⁴²⁵ soit 14 % de ce corpus.

Les segments qui soulignent l'activité des savoirs encyclopédiques de l'École « en général » détaillent par exemple, la rentrée scolaire⁴²⁶, les tâches administratives à accomplir, les activités « en général » qui seront proposées aux élèves. Ce sont des segments dans lesquelles des expressions comme, « parcours individualisés » ; « abandon de la structure classe » ; « validation du diplôme par unités capitalisables »⁴²⁷ renvoient à des savoirs associés à des savoir-faire ou savoir-être précis. Ceux-ci ne sont pas détaillés, mais on apprend qu'ils apportent aux élèves « une perspective de formation et d'insertion », réalités susceptibles de créer des attentes sociales. Cette École décrite « en général » à travers les activités de certains acteurs apporte au chercheur une information remarquable : l'activité scolaire est partagée à un degré très élevé dans la société au point que, malgré les quelques adjectifs imprécis et les expressions sous-entendues, les lecteurs ont la possibilité de se faire une représentation de cette activité comme peut le montrer l'extrait en note ci-dessous, dans *Le Monde* 2000 du 6 septembre. Ce sont ces savoirs encyclopédiques qui apportent du sens à l'activité des acteurs scolaires comme ils permettent de justifier l'institution.

Ces segments portant sur le savoir encyclopédique exposé à l'École montrent combien le savoir en tant que tel constitue un enjeu du point de vue de la mémoire collective où toutes connaissances délaissées entraînent la perte d'un acquis collectivement partagé. Ces savoirs sont supportés par des règles encyclopédiques, algorithmes ou théorèmes qui sont fondamentaux pour acquérir ces savoirs. Ces derniers représentent des contraintes importantes, car ils sont le centre des objectifs et des attentes institutionnelles sur lequel repose l'activité des acteurs. Ces savoirs sont des observations factuelles ou des constructions théoriques, mais ils doivent la plupart du temps, pour devenir saillants dans le cours de l'action, être complétés par des savoir-faire ou par des savoir-être qui leur sont

⁴²⁵ Si le corpus ne se prête pas à décrire des savoirs encyclopédiques, l'ensemble du discours sur l'École, analysé dans la partie sur les programmes se développe autour de « comment transmettre ce savoir encyclopédique ». Par exemple, le segment ci-dessous qui souligne des changements sur « ce » programme de savoirs dont les enseignants doivent prendre compte.

⁴²⁶ (Titre: A Montrouge, les enseignants font leur rentrée entre petites nouveautés et **grande routine**, *Le Monde*, 6 septembre 2000, p.11) :

« [...] *Josiane Guyetan souligne que " beaucoup de bulletins officiels sont arrivés cet été" sur le règlement intérieur, la discipline et les sanctions, ou encore les nouveaux programmes de seconde et de première. Les enseignants sont invités à en prendre connaissance.* »

⁴²⁷ (Titre: L'éducation nationale se penche sur le sort de ses exclus, *Le Monde* 2000, p.08)

« [...] *Parcours individualisé, alternance en entreprise, abandon de la " structure classe " au profit du " groupe de besoins " en fonction des acquis de l'élève, validation du diplôme par unités capitalisables sur plusieurs années, l'objectif est d'en finir avec le " sentiment d'échec " qui tenaille ces élèves et de leur offrir une perspective de formation et d'insertion.* »

inférés. Ces impératifs permettent ainsi de considérer ces règles de savoirs encyclopédiques comme des règles particulières puisqu'elles ne peuvent se percevoir ou s'appliquer sans d'autres modalités d'expressions de savoirs qui sont fondamentaux pour en permettre l'acquisition. Comme l'exemple ci-dessous le mentionne, les temps d'entraînement et d'exercices, la capacité à se concentrer, l'acquisition de savoirs culturels et de savoir-être permettent de partager ces connaissances encyclopédiques qui sont proposées quotidiennement dans l'École.

(Titre : L'allongement du délai de l'IVG doit permettre de résoudre des cas douloureux. Le Monde, jeudi 5 octobre 2000, p.10)

*D'autres [élèves] ne peuvent se concentrer plus de dix minutes [...] En mathématiques, **un élève de Terminale n'est pas capable d'expliquer ce qu'est un tiers. En revanche, il sait calculer une intégrale: l'exercice est répété trente fois et plus s'il le faut**[...] Certains élèves ont été admis dans les classes prépas des prestigieux lycées de Paris. Les lycéens de milieu défavorisé, " faut voir comment certains se jettent sur les cours, comment ils ont besoin de culture, le lycée est leur seul lieu pour cela ". Des élèves qui s'ennuient, "ça fait peur, **on n'arrive pas à les nourrir, à exciter leur intelligence** ". Toutes les difficultés accumulées en primaire et au collège se cristallisent au lycée : il **arrive que des élèves écrivent en phonétique ou ne sachent pas lire**. « On se demande comment ils ont pu arriver là. » Ou plutôt, on le sait très bien : **qu'ils soient bons ou mauvais**, les élèves passent, les parents peuvent ne pas tenir compte des avis de redoublement formulés par un conseil de classe. »*

Cette compétence intellectuelle qui ne peut s'acquérir sans savoir-faire ou savoir-être permet de considérer ces savoirs encyclopédiques comme obligatoirement associés à d'autres compétences. De ce fait, les règles qui s'appliquent à ces savoirs encyclopédiques vont à présent être analysées, pour la grande majorité des segments, comme étant associées à d'autres règles afin de pouvoir être exposées dans le cours de l'action. En effet, cette distinction analytique ne correspond pas à la réalité de l'action puisque seulement 18 segments de notre corpus font exclusivement et explicitement référence à un savoir encyclopédique, ce qui constitue 0,35 % du corpus. L'analyse qui va suivre ne prendra pas en compte ces segments, sauf de manière exceptionnelle, par contre, les segments de règles qui exposent ces savoirs encyclopédiques « en général », et qui sont associés aux autres types de savoirs de manière quasi systématique feront partie de l'analyse qui va suivre. En effet, si les termes de règles ou de savoirs encyclopédiques sont mentionnés, c'est parce que l'activité scolaire se fonde sur ces éléments de connaissance qui sont à l'origine de la structure de l'institution et de son activité. Dans la réalité, ces derniers ne peuvent « agir » seuls et sont ainsi associés à d'autres règles dans le cours de l'action, comportements visibles qui sont recueillis dans les segments.

Ayant observé très succinctement le corpus du point de vue des savoirs exposés dans les segments, nous avons pu constater que ces derniers, supportés par la règle, permettent de

donner du sens à l'activité institutionnelle, d'orienter la pratique des acteurs parfois jusqu'à l'expertise et qu'ils déterminent aussi comment intégrer ces activités dans l'espace social de manière à répondre aux attentes collectives, mais aussi, aux objectifs institutionnels de l'École, nous devons à ce stade de l'analyse chercher à découvrir comment les règles qui leur sont associées expriment ces savoirs dans l'institution. Ce travail d'analyse pourra alors mieux déterminer les différentes dynamiques qui perpétuent l'École dans sa fonction de transmission.

5.2.2. Le circuit de la transmission

Malgré les stéréotypes que peut apporter le discours de presse réduit à quelques extraits, nous venons d'observer que l'analyse des différents savoirs offre une image de l'École et de son activité qui est très variée. L'analyse des règles qui suit va permettre de compléter notre vision de l'activité scolaire. Nous essayerons d'approcher de cette manière l'activité scolaire grâce à l'observation des pratiques d'acteurs, pour la plupart quotidiennement reproduites. Nous reprendrons donc ici l'analyse de contenu en observant tout particulièrement la forme d'expression des règles qui accompagnent ces savoirs. En effet, comme nous avons pu le présenter, la règle s'applique dans la réalité sous trois aspects très différents (règle, écart à la règle et sanction) qui permettent d'apporter du sens à l'acteur, mais aussi à la collectivité dans laquelle il agit. Ainsi, chercher à comprendre quel sens apporte l'expression des règles qui supportent ces savoirs encyclopédiques permet de mieux comprendre de quelle manière ces derniers sont susceptibles d'orienter l'activité scolaire. En effet, l'application correcte ou incorrecte de ces savoirs encyclopédiques ne rend pas le même effet et l'institution n'atteint pas non plus les mêmes objectifs, tout comme le produisent l'application des savoir-faire ou des savoir-être hétérodoxes ; reprendre les mêmes étapes d'analyse avec les savoir-faire c'est comprendre comment les acteurs sont susceptibles de développer leur pratique et aussi comment ils perçoivent le rôle qui leur est imparti dans l'institution. Enfin, en ce qui concerne les règles de savoir-faire, l'analyse permet d'engager la réflexion autour de l'intégration sociale et systémique. Ce sont ces trois points d'analyse que nous allons à présent développer en reprenant les mêmes thèmes dans le même ordre, soit, les règles associées aux savoir-faire ; les règles associées aux savoir-être et enfin, les règles associées aux savoirs encyclopédiques présents dans le corpus. Nous chercherons ensuite, plus particulièrement de quelle manière ces ensembles de règles exposant des savoirs divers sont susceptibles de soutenir ou de détruire le discours pédagogique, ce dernier ayant pour objectif exclusif de permettre la transmission des savoirs par l'apprentissage, savoirs, pour une grande partie, qui sont des savoirs encyclopédiques. Pour alléger le texte, les tableaux de résultats sont placés en annexes (cf. Annexes 20 à 29).

5.2.2.1. Segments de règles et transmission du savoir

Les résultats qui portent sur l'expression des règles de savoir-faire soulignent deux différences notables : les élèves sont une fois sur deux en train d'accomplir un écart à la règle (26R/54, 25/54 ÉR) tandis que les acteurs scolaires, parents, enseignants, directions et autres professionnels agissent de manière orthodoxe pour 87 % de ces segments (72R et 13ÉR sur 87). De plus, certains savoir-faire d'enseignants sont présentés comme des conduites professionnelles exemplaires. Nous commencerons par présenter les rôles des professionnels à partir de l'application de ces règles de savoir-faire avant d'aborder celui des élèves.

Comme nous l'avons signalé lors de leur présentation, les règles de savoir-faire correspondent à des segments qui présentent très peu de redondance. D'autre part, les règles sont pour plus de la moitié d'entre elles (64 %) présentées souvent à partir d'un cas particulier. Lorsqu'on observe uniquement les segments qui correspondent à des règles de savoir-faire d'enseignant, ceux-ci sont à 74 % présentés à partir d'un exemple. Ainsi, les rôles des professionnels à l'École sont particulièrement pointés lorsqu'il s'agit de l'acteur qui transmet ces apprentissages élément qui soulignent l'importance de ce rôle d'apprentissage. Pour les autres professions, la proportion est moins importante (globalement 60 % de segments qui proviennent de cas particuliers). Cette mise en lumière de l'action professionnelle apporte aussi une réflexion sur la manière d'agir. En effet, une proportion plus importante de règles sont exprimées de manière explicite (62 %), même si l'expression implicite de la règle reste bien présente. Cela signifie que les acteurs exposent leurs pratiques professionnelles de manière visible. Enfin, de nombreux segments sont issus d'insertions concernant des réflexions d'acteurs sur leurs propres activités professionnelles, y compris le rôle de « parent d'élève ». Cette conscience pratique de l'activité permet de développer une représentation élaborée des conditions dans lesquelles ces derniers participent à dynamiser et à rendre pérenne l'institution grâce à leurs pratiques. De plus, c'est parce que les acteurs « pensent » leurs pratiques qu'ils découvrent des moyens pour l'améliorer, la réorienter, la réajuster, bref, c'est cette réflexion qui permet à l'acteur d'élaborer une représentation de la tâche de plus en plus précise.

Comme nous avons pu le signaler plus haut, ces savoir-faire d'enseignants ont été repris et codés à un deuxième niveau, car nous avons voulu distinguer celles qui correspondaient à des savoir-faire d'experts⁴²⁸. Ces pratiques d'enseignants experts sont représentées dans un peu plus de 8 % des segments, comme, par exemple, cette enseignante de musique en fin de carrière :

⁴²⁸ Étant enseignante, le chercheur avait la possibilité de percevoir des pratiques expertes, par contre, en ce qui concerne les autres professions exercées dans l'institution scolaire, comme celle des médecins scolaires, des maires, des directeurs, etc. ces pratiques expertes échappent au chercheur qui aurait dû, pour les pointer, faire appel à des professionnels de ces ordres, ce qui n'a pas été fait.

(Titre : " LA VIE PARISIENNE " AU COLLÈGE, le Monde, 8 juin 2000, p. 34)

« [...]Danièle Pedessac en est à son douzième spectacle monté avec les élèves du collège où elle enseigne la musique et qu'elle quitte fin juin pour prendre sa retraite. **Un professeur de musique qui ferait aimer les manuels de lecture horizontale et verticale de Mangeot, qui déploie une énergie incroyable pour emmener ses élèves à l'Opéra de Paris, à la salle Pleyel tout au long de l'année - en payant parfois de sa poche. Ce qu'elle réussit [...] c'est de faire oublier à des jeunes adolescents et préadolescents qu'il est possible de lancer des défis et de les vaincre. Et cela vaut bien plus qu'un contre-ut ! »**

Les segments de règles sur le savoir-faire des élèves sont les plus nombreux dans ce corpus puisqu'ils y participent à hauteur de 32 %. Les élèves sont généralement décrits « sur le vif » par le journaliste :

(Titre : L'enseignement en ligne remet au goût du jour la théorie pédagogique alternative de Célestin Freinet, [1] Mercredi, 26 avril 2000, p. 2)

Ainsi, des élèves de CE1 de l'école Toreille, de Vence (Alpes-Maritimes), réalisent un journal en ligne en collaboration avec une dizaine d'écoles du département. " Les élèves s'autocorrigent et se sanctionnent eux-mêmes à travers le courrier électronique " constate leur instituteur, Marcel Pomares. »

Comme nous l'avions signalé plus haut, les règles qui présentent ces savoir-faire d'élève sont une fois sur deux des écarts à la règle. Cette représentation de l'élève en train d'apprendre insiste sur la difficulté que représente la tâche d'apprentissage, rappelant ici combien l'enfant doit s'adapter à ce rôle particulier qu'est celui de l'élève d'autant plus qu'encore une fois, la règle est exprimée sous une modalité implicite plus d'une fois sur deux (55 %). Or, contrairement aux segments relatant les pratiques professionnelles, les élèves sont rarement interviewés⁴²⁹, comme les autres professionnels, de manière à faire part de leur expérience, car celle-ci manque à la plupart des élèves pour développer une véritable conscience pratique de leurs tâches, difficilement exprimable et signe que celle-ci est susceptible de ne pas être très élaborée.

Si les savoir-faire permettent à l'acteur d'engager son activité dans l'institution scolaire, celui-ci oriente sa pratique de manière à lui apporter du sens en répondant aux objectifs institutionnels. Cette activité reproduite et « routinisée » permet aussi d'engager une réflexion sur ses actions et de trouver des moyens pour améliorer celles-ci. Ces actions

⁴²⁹ Les seuls segments relevés présentant des interviews d'élèves le sont pour décrire le cours d'éducation sexuelle qui présente un élève en échec :

(Titre : L'éducation nationale se penche sur le sort de ses exclus, Le Monde , 22 janvier 2000, p. 8)
" À l'école, c'est toujours avec des mots compliqués, on ne comprend rien "

coordonnées parviennent parfois, avec le temps et de l'expérience, à engager l'acteur dans une forme élaborée de sa pratique lui apportant le titre d'expert. Ce niveau d'expertise s'obtient par une répétition quotidienne des activités professionnelles. En ce qui concerne les élèves, ils ne peuvent pas véritablement développer l'expertise de leur tâche d'élève de la même manière. En effet, le temps passé dans l'École ne permet pas à la plupart des élèves de développer ce rôle d'élève expert devant tant de savoirs à acquérir et aussi divers et complexes. Cette expertise qui s'acquiert par un entraînement quotidien demande du temps, des efforts et de la constance. On retrouve pourtant une forme d'expertise chez certains élèves qui apportent du sens à leurs activités scolaires⁴³⁰ ou encore auprès de certains autres élèves qui pallient à leurs manques de réussite par une connaissance parfaite du système⁴³¹. Toutes ces caractéristiques sont développées par les savoir-être.

Les exigences de l'apprentissage sont rappelées très vite aux élèves et certains d'entre eux sont formulés explicitement dans les règlements. Ces derniers marquent la relation entre comportements et études en vue de la réussite, comme le soulignent les paroles de cette directrice que nous reprenons en partie ici :

(Titre: Les élèves de seconde de Montrouge face à la découverte d'une nouvelle vie, Le Monde, 7 sept. 2000, p.11)« *Pas de cigarette, pas de baladeur, pas de téléphone portable : les consignes sont reçues sans contestation.* » ***La scolarité dans un lycée, c'est dur, il y a beaucoup plus de travail qu'au collège.*** »

Sans grande surprise, les résultats du codage présentent des règles de savoir-être plus d'une fois sur deux sous l'aspect de l'ÉR (65,8 %) que celui de la R (13 %) et une fois sur deux sous la forme d'une Sa (21, 17 %)⁴³². Les comportements hétérodoxes priment dans ce corpus comme le présente le tableau ci-dessous⁴³³ :

Tableau 37: Expression de la règle dans les segments relatifs aux savoir-être

	R	ÉR	Sa	Total segments
<i>Pratiques de convenance</i>	9	42	13	64
<i>Pratiques morales</i>	5	74	32	111
<i>Pratiques civiques</i>	1	17	2	20
<i>Sous total segments de savoir-être</i>	15	133	47	195

⁴³⁰ (Titre : En deux ans, environ 800 000 femmes ont eu recours à la " pilule du lendemain", Le Monde 2001, mercredi, 11 juillet, p. 8)« *Angélique, élève de troisième qui avait déjà étudié la danse, le dit à sa façon : " Avant, on travaillait par rapport au prof ; maintenant, on travaille par rapport à nous.* »

⁴³¹ (Titre : Lancement de la première campagne sur la contraception depuis vingt ans, Le Monde du Mercredi 12 janvier 2000, p. 8,)« ***On les envoie à la "vie scolaire" et ils négocient leurs heures de colle.*** »

⁴³² 33 segments de R ; 168 segments ÉR et 54 Sa

⁴³³ Les pratiques religieuses ne présentent pas le même développement (8R, 8ÉR,2Sa) le discours expose plutôt ces règles autour d'une polémique.

De plus, les segments proviennent à hauteur de 77,6 % de cas spécifiques dans lesquels la règle est exposée à partir d'une expérience individuelle et sur l'ensemble du corpus de ces règles 86,2 % sont exprimées sous le mode explicite. Ces remarques permettent de montrer combien ces comportements hétérodoxes sont nombreux et combien ils sont pointés par le discours de presse. Même si ce genre de fait-divers porte le discours médiatique, du point de vue de la règle et de son expression dans les savoir-être, cette analyse souligne que l'institution scolaire a du mal à créer une dynamique permettant d'intégrer tous ses acteurs. En effet le circuit de l'intégration sociale est plus d'une fois sur deux relayées par une sanction négative engageant l'intervention de la justice. L'énergie que demande, dans la société, la lutte contre des réseaux organisés est très importante. La manifestation de ces pratiques hétérodoxes au sein de certains établissements implique pour l'École de créer des réseaux de collaboration avec d'autres institutions, comme nous l'avons déjà montré lors de l'analyse des programmes.

(Titre : Justice et école apprennent à collaborer pour lutter contre la violence M02210812-S01 P002.2, Le Monde, [1] Lundi, 21 février 2000, p. 8/1048 mots)

Cette intégration sociale qui s'établit à l'École n'est pas tout à fait semblable à celle qui est exigée dans la société. Comme nous l'avons déjà signalé, cette *culture scolaire* reste exigeante pour des élèves dont les activités sont contraintes par un ensemble de règlements toujours en rapport avec les objectifs de l'institution.

Ces règles supportant les savoirs et les savoir-faire ne trouvent du sens dans la pratique des acteurs qu'en relation avec les objectifs institutionnels. Ces derniers sont tous orientés autour de l'apprentissage des savoirs dont, une grande, part reposent sur des règles encyclopédiques. Comme nous l'avons signalé plus haut, nous n'étudierons pas ces règles dans notre recherche, cependant, l'analyse de ces trois types de savoirs exposés dans les segments de règles permet de montrer combien ces règles sont impérativement associées dans la pratique quotidienne des acteurs ce qui laisse à penser que les savoir-faire et les savoir-être représentent des ressources indispensables pour l'expression et le partage de ces règles encyclopédiques. En effet, comme nous l'avons vérifié dans la section précédente, le corpus de ces segments de règle présente la trace de leur expression à partir d'une représentation « en général ». Lorsque les segments de règles qui l'exposent sont observés, celles-ci sont à plus de 79 % présentées sous une forme régulière⁴³⁴ qui implique le fait que « ce savoir » doit devenir saillant sous sa forme réglée et régulée. D'autre part, l'analyse de contenu rapporte que ces segments de règle proviennent presque autant de cas généraux (44/58 cas) que de cas particuliers (32/58), c'est-à-dire que les règles présentées sont autant de fois montrées à partir d'un exemple précis que d'une généralité (cf. Annexe 22). D'autre part, près de 45 % des règles exposées le sont sous le mode implicite. Ce

⁴³⁴ Avec 60 segments sous forme de R ; 16 sous la forme de l'ÉR et aucune sanction.

résultat permet de penser que l'intégration de ces savoirs renvoie, pour une bonne partie, à une expérience individuelle partagée et que cette démarche d'apprentissage est susceptible d'être complexe puisqu'exposée de manière indirecte.

Or, cette situation se transforme complètement lorsqu'il s'agit de segments qui détaillent des savoirs en particulier, et plus précisément ceux concernant le français et les langues vivantes : bien que les segments soient très peu nombreux, les règles sont exposées pour 62 % sous la forme irrégulière⁴³⁵. Autrement dit, alors que le savoir « en général » est présenté comme figurant en conformité avec celui qui est en cours dans la société, l'apprentissage de ce savoir par les élèves l'est rarement. L'apprentissage de l'élève est une tâche difficile⁴³⁶, comme nous avons déjà pu le souligner, mais, en plus, de la part de l'institution, c'est aussi un ensemble d'habilitations ou de contraintes qui vont être cristallisées dans le parcours des élèves. En effet, la pratique des acteurs scolaires et en particulier celle des enseignants s'établit, grâce aux expressions correctes ou incorrectes de ces règles dans une relation habilitante ou contraignante avec les élèves, d'autant plus que ces règles encyclopédiques qui doivent être apprises sont régulièrement évaluées auprès des élèves. Ces règles d'enseignement et d'apprentissage créent une dynamique particulière du point de vue de l'activité de transmission et de l'apprentissage, du point de vue des savoir-faire et du point de vue des savoir-être, car ces règles orientent les acteurs de manière bien différente selon que ces derniers possèdent ces savoirs encyclopédiques, et les autres types de savoirs qui leur sont associés, ou, à l'inverse selon que ces derniers ne les possèdent pas. Ainsi, les effets qui émergent de l'apprentissage réussi ou erroné sont couplés dans l'institution à un ensemble de règles qui orientent les acteurs et qui répondent aux programmes fixés par elle. De cette façon, les règles encyclopédiques sont aussi incluses à l'intérieur de certains systèmes programmés qui structurent l'activité des acteurs scolaires, et en particulier celle des enseignants et celles des élèves. Certains programmes étant mieux perçus que d'autres, les attentes envers ces programmes d'orientation supportant ces règles encyclopédiques sont très importantes à la fois dans la société et aussi dans l'École. Cet ensemble d'attentes face aux savoirs et à l'apprentissage scolaire engage des moyens de la part de l'École qui sont mis à la disposition des acteurs afin de leur permettre de rendre l'apprentissage le plus efficace possible. Ces ressources sont, comme dans l'exemple ci-dessous, des outils permettant aux acteurs de réaliser à tout prix un

⁴³⁵ (Titre : L'éducation nationale se penche sur le sort de ses exclus, Le Monde , 22 janvier 2000, p. 8)« [...]Je leur dis qu'on les a orientés ici parce **qu'ils avaient des difficultés en maths et en français**, point. [et] Ils vont donc bénéficier, comme l'indique le nom de la Segpa, **d'une pédagogie adaptée**, pour aller en lycée professionnel ".

⁴³⁶ ((Titre :A Marseille, un collège catholique en ZEP accueille la population cosmopolite des cités Le Monde, [1] Mercredi,23février2000,p.11.))

[...] Djoumoi, dix-sept ans, dont l'inscription **a été refusée en lycée professionnel à cause de son français balbutiant**. Comme douze autres élèves, il suit cinq heures de français langue étrangère par semaine. Le reste du temps, **il assiste aux cours sans bien comprendre ce qui s'y dit**, côtoyant des élèves qui ont trois ou quatre ans de moins que lui.

certain apprentissage. L'exemple ci-dessous montre à la fois la difficulté de l'apprentissage des savoirs comme la complexité que ce parcours peut représenter :

(Titre: L'éducation nationale se penche sur le sort de ses exclus, Le Monde 2000, p.08))
« [...] *Parcours individualisé, alternance en entreprise, abandon de la " structure classe " au profit du " groupe de besoins " en fonction des acquis de l'élève, validation du diplôme par unités capitalisables sur plusieurs années, l'objectif est d'en finir avec le " sentiment d'échec " qui tenaille ces élèves et de leur offrir une perspective de formation et d'insertion.*

L'importance de ces moyens est en rapport avec l'enjeu que la transmission et l'apprentissage représentent dans la société⁴³⁷ .

C'est à la suite de cette analyse sur les règles portant les différents types de savoirs que nous avons cherché à déterminer de quelles manières celles-ci sont susceptibles de se manifester ensemble et, plus particulièrement, durant l'activité d'enseignement. Nous allons donc à présent analyser comment les règles portant sur les différents savoirs sont susceptibles de se compléter, car, comme nous avons pu le souligner dans la typologie, les séances d'enseignement sont des situations très précaires et aussi très fragiles. Nous commencerons par un bref rappel des différents types de règles (schémas et règles de comportement) qui sont utilisés par l'enseignant durant sa pratique pédagogique. Dans un deuxième temps, nous montrerons, à partir des segments de règle comment celles-ci permettent de vérifier les traces de l'apprentissage s'appliquant parfaitement à la théorie des situations didactiques de Brousseau. Dans un troisième temps, l'analyse de ces situations soulignera aussi comment ces règles didactiques participent à dynamiser le discours pédagogique et aussi combien les règles sociales de savoir-faire et plus particulièrement de savoir-être supportent de manières incidentes, mais aussi de manières extrêmement efficaces, le système d'interactions durant l'apprentissage. C'est pourquoi nous avons recherché de quelle manière il était susceptible de comprendre la nature des relations qui émergent de ces situations d'enseignement et quels sont les indices qui sont susceptibles d'indiquer la nature de ces relations. En effet, comme nous avons pu le percevoir, les pratiques de socialisation peuvent soutenir ou, au contraire, démobiliser, gêner, voire, détruire, les objectifs reliés aux pratiques pédagogiques de l'apprentissage. Après avoir analysé les différents types de savoirs ainsi que les règles qui les exposent dans le cours de l'activité, il reste à mieux comprendre de quelle manière l'enchevêtrement de

⁴³⁷ Si les segments de règles portant sur des savoirs encyclopédiques sont très peu nombreux, on pourrait penser que le corpus n'expose pas la tâche de l'École et ses objectifs. Bien au contraire, si les segments n'exposent pas les savoirs, le discours sur les programmes développe, comme nous avons pu le découvrir, une image de l'École « où il faut apprendre et suivre un parcours spécifique ». Du point de vue de l'information médiatique, il s'agit de montrer comment les élèves rendent compte de cet apprentissage comme des orientations données à ces savoirs, autrement dit, le discours porte sur les ressources et sur les attentes liées à l'institution scolaire du point de vue de la société.

ces règles est susceptibles de soutenir ou, au contraire, de démolir les situations d'enseignement.

La première observation concernant ces situations d'enseignement porte sur le fait que les règles de savoirs sont supportées par un ensemble de schémas encyclopédiques, de pratiques ou de régulations qui sont à 92 % exposés dans des segments sous la forme orthodoxe⁴³⁸. Dans les paragraphes précédents, nous avons mentionné que l'analyse des règles présente des élèves qui ne savent pas toujours bien faire. Ainsi, cette forme réglée de l'activité d'enseignement se confronte très clairement à des conduites « dérégées » des élèves.

Ces schémas de pratique ont été perçus dans l'analyse du chapitre 4 comme permettant de modeler les comportements aux attentes tandis que les schémas de régulation disposent, de manière inférentielle, les indices susceptibles de guider l'élève et l'enseignant dans la validation de la représentation du savoir partagé. Ces schémas renvoient à une expérience plus ou moins élaborée, plus ou moins enrichie et leur emploi relève d'une connaissance approfondie des situations et des élèves. Cette caractéristique est rendue dans le discours médiatique par l'emploi d'expressions très vagues. Par exemple, l'extrait ci-dessous fait référence au travail enseignant à partir d'expressions telles qu'« excellents enseignants » ou « présentant autrement ». Ce flou renvoie premièrement au fait qu'un individu qui n'est pas enseignant ne peut avoir accès à l'ensemble de l'information, mais cette remarque montre aussi que l'ensemble de ces comportements et régulations dépend d'abord entièrement de la conscience pratique de l'acteur et de l'élaboration des schémas (ou de leurs relations) qu'il possède déjà.

(Titre : Jack Lang révisé à la baisse la réforme du collège, Le Monde, [1] Samedi 15 juillet 2000 p. 7)

*[...] " le soutien, **pour être efficace**, doit être confié à **d'excellents enseignants**11,12 capables de reprendre les notions en les présentant **autrement** et en analysant l'origine des erreurs commises par les élèves ". »*

Comme nous l'avons déjà vérifié, les schémas de pratique et de régulations obligent les acteurs à faire émerger une conscience de ce rôle d'enseignant ou de ce rôle d'élève qui ne conserve de l'individu social qu'une toute petite part, celle du contrôle de soi relative à l'éducation : conscience des civilités, contrôle des comportements, etc., et qui demande surtout d'avoir acquis certaines habiletés spécifiques du point de vue du langage (expression/compréhension), des comportements et des habiletés cognitives (capacités de

⁴³⁸ 97/105 segments présentent des schémas de pratique ou de régulation exposés de manière orthodoxe. Pour les 127 règlements, on trouve 57 segments sous la forme de l'ÉR, 50R et 20Sa

concentration ; compréhension fine du langage, etc.). C'est à ce niveau que les savoir-être sont utiles pour permettre l'intégration des élèves dans le contexte scolaire.

Si les savoirs encyclopédiques apportent l'orientation à la séance d'apprentissage, les savoir-faire permettent aux acteurs d'intégrer ces derniers à leurs pratiques et soutiennent de cette manière le sens de l'activité scolaire. Enfin, les savoir-être supportent l'intégration, comportements appris, la plupart du temps, en société.

Il se trouve que ces rôles d'enseignant ou d'élève ne sont jamais décrits de manière bien explicite. Ils représentent pour les acteurs un modèle, souvent idéal auquel ils tendent, qui est fugace et qui ne peut s'approcher que dans la réalité vécue de l'activité :

((Titre : Dans la Marne, une classe de CM2 " sensibilisée " à la danse, sans tutu ni pointes, Le Monde, [3] Vendredi, 15 décembre 2000, p. 12)

" En classe, nous travaillons sur des contes puis nous allons essayer de les reproduire en dansant, de retranscrire par le mouvement des univers culturels avec l'aide d'un chorégraphe ", explique l'institutrice. Au lendemain de chaque séance, les enfants doivent rédiger un compte-rendu de l'atelier, raconter ce qu'ils ont fait et leurs impressions personnelles. En fin d'année, ce journal de bord deviendra un livre. »

Par contre, les effets qui émergent de ces modèles d'activités durant la situation d'enseignement sont tout à fait visibles : les élèves sont studieux, concentrés, suivent les indications ou les demandes des enseignants, etc.⁴³⁹.

Le « jeu » incessant d'association et de conclusions, associations dans la manière d'aborder les élèves et conclusions dans la manière d'interpréter les indices et les apprentissages ou les erreurs pour l'enseignant ; enchaînement des comportements à tenir implicitement admis et interprétation des comportements à développer dans le cours pour les élèves contribuent fortement à la relation didactique liée à l'apprentissage. En effet, nous pensons que c'est le jeu permanent entre ce double caractère *inductif et déductif* des règles, va-et-vient continu, qui développe une dynamique apportant les outils nécessaires pour partager les savoirs. Ainsi, les capacités des enseignants à se placer à la place des élèves⁴⁴⁰ permettent de trouver des attitudes ou des réflexions pédagogiques qui sont induites par l'expérience (et vis-versa) et ceux-ci doivent aussi posséder des capacités à interpréter de

⁴³⁹ ((Titre : À Mantes-la-Jolie, une classe arabophone " parce que c'est nos origines », Le Monde Vendredi, 22 décembre 2000, p. 10))

« [...] Dans la classe baignée de soleil, le silence règne, empreint d'une studieuse concentration. De rares chuchotements émaillent les rangs des filles disposées de part et d'autre de la pièce ;[..]

⁴⁴⁰ Les représentations des enseignants permettent de s'appuyer sur plusieurs expériences dont la leur en tant qu'élève.

manière déductive les indices qu'ils laissent paraître de part et d'autre. De ce double jeu naît l'apprentissage pour les élèves et l'expertise pédagogique pour les enseignants. Arrivé à ce stade de l'analyse nous avons l'obligation de soutenir ces affirmations par un exemple détaillé. Nous avons choisi un texte dans le corpus qui détaille une situation d'enseignement, car le journaliste y fait un reportage. À l'aide du long extrait ci-dessous, nous souhaiterions développer ces observations :

(Titre : Une enseignante convaincue de l'importance du travail de mémoire Sabine Contrefois a rassemblé les " richesses extraordinaires " de ses élèves dans un livre, Le Monde 2000, 15 avril, p.12)

[..]C'est là, dans ses classes de BEP et de bac pro commerce ou comptabilité du lycée Mistral de Fresnes, où elle enseignait alors, que cette militante a déniché, il y a quelques années, ses perles.[...]

Un drame, survenu lors d'un cours sur les guerres d'Indochine, fut le point de départ de ce travail de mémoire, engagé sur deux années scolaires. " Alors que j'abordais le génocide cambodgien, une fille dans la classe a fondu en larmes. » Sabine Contrefois apprendra vite que Meak a vécu l'horreur des camps khmers et que son père, officier de l'armée cambodgienne, a été fusillé. " **Je me suis alors dit qu'à aucun moment on ne sollicitait la mémoire de ces jeunes et je leur ai soumis une question : en quoi votre histoire familiale a-t-elle rencontré l'Histoire ?** »

La prise de conscience de l'enseignante est ici explicite :

« Je me suis alors dit qu'à aucun moment on ne sollicitait la mémoire de ces jeunes »

C'est donc à partir d'une interaction que l'enseignant exploite un schéma de pratique et de régulation (induits) en allant trouver la motivation nécessaire permettant aux élèves de trouver un sens (induit) aux représentations institutionnelles des connaissances (déduit) à partir des témoignages familiaux, ces derniers reliés avec la démarche d'apprentissage (déduite):

Exemple : suite M04151222

« [...] Sabine Contrefois fait travailler ses élèves sur des textes¹, **leur demande de rassembler des documents familiaux**, crée, pour financer le projet, une association, Adolescents Banlieue Ouvertures (ABO, comme le début d'abominable). »

Ces remarques peuvent aussi rejoindre des caractéristiques particulières et fondamentales des règles. En effet, l'analyse des énoncés dans le chapitre précédent a permis de rendre compte du fait qu'une règle se place de différente manière dans l'action: elle est *nécessaire pour agir* ou elle indique d'agir conformément à *ce qui est attendu (obligatoire)*. Cette différence fondamentale engage plusieurs types de contraintes qui sont à fois déduites et

induites de situations particulières. En effet, une règle obligatoire sera perçue par l'acteur comme exerçant une contrainte exogène qui alors que la règle nécessaire va impliquer une contrainte endogène. La règle exogène (obligatoire) ayant une propension à être déduite et les règles endogènes (nécessaires) ayant quant à elles une propension à être induites du contexte ou de l'interaction. À l'École, cette contrainte interne se retrouve par exemple décrite et analysée par Brousseau (1997) dans la théorie des situations didactiques lorsque l'élève va appréhender puis développer un « modèle implicite » puis « explicite » par lequel il oriente l'action. Plus l'élève s'entraîne à développer des stratégies pour apprendre et moins la contrainte interne sera sensible. De la même manière, la contrainte externe appliquée par l'élève (contraintes liées aux convenances, aux règlements, etc.) deviendra une habitude de conduite parce qu'elle sera internalisée. L'application de ces règles implique un rapport très étroit avec le sens de l'action et celles-ci sont en relation directe avec la (re)connaissance ; celle de l'activité de l'élève ou du professeur relié au contexte ; celle des ressources possibles pour l'élève, l'enseignant ou l'institution. C'est de cet ensemble de (re)connaissances dans l'action que peuvent émerger des indices concernant les attentes reliées à l'activité d'apprentissage.

Ainsi, la situation d'enseignement repose sur l'utilisation de plusieurs types de règles, dont certaines s'emboîteraient de manière à permettre aux savoirs présentés d'être soutenus. C'est dans ce contexte que la conscience pratique de l'acteur se développe de telle sorte que sa compétence augmente jusqu'à l'expertise⁴⁴¹, pour l'élève et pour l'enseignant, mais aussi, pour les nombreuses situations éducatives qui constituent la vie scolaire. Cette relation pédagogique implique donc un ensemble de comportements spécifiques qui s'ajustent continuellement permettant à la coordination d'avoir lieu et à l'information d'être livrée et reçue dans un contexte original et avec des objectifs spécifiques. Le jeu incessant des règles induites, déduites, obligatoires ou nécessaires définissent le paradoxe de la situation didactique décrite par Brousseau (2004, pp. 74) : « *tout ce qu'il [le professeur] entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée : si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut l'obtenir.* ». Ainsi, les procédures relatives à la notion comme les attributs des concepts visés par celle-ci ne peuvent être « plaqués », ils doivent être découverts et induits ou déduits puis intériorisés pour créer de véritables savoirs et des compétences.

Si les exemples présentés dans cette première partie renvoient à un modèle de communication qui s'adapte à l'aspect social de l'élève (ou du parent) avant d'amener l'élève vers la représentation savante et institutionnelle, on peut penser alors que les élèves en difficultés ne pourraient pas aborder un cours de la même manière que les autres élèves,

⁴⁴¹ Dreyfus, H.L (1992) La protée philosophique du connexionnisme, dans Andler, Daniel, Introduction aux sciences cognitives, p. 3356 cité dans Brin, Charron, de Bonville 2004, p. 53

soit qu'ils n'ont pas ou trop peu (ou trop mal) de représentation des connaissances en jeu ou soit qu'ils n'ont pas non plus de représentation de ce que signifie le rôle de l'élève (expériences et constitutions de schémas).⁴⁴² Tout comme les enseignants qui débutent pour lesquels la représentation du métier est encore trop floue pour permettre d'avoir à sa disposition des stratégies qui permettent de réaliser des inférences et de jouer avec les règles implicites qui participent tout autant à la construction des connaissances que les règles explicites, on peut imaginer que la capacité à répondre parfaitement aux attentes de l'institution et de ses acteurs ne pourrait avoir lieu que pour un certain nombre d'élèves qui retrouveraient dans leur milieu familial à la fois des habiletés nécessaires à l'apprentissage scolaire, mais aussi, celles qui contraignent l'activité scolaire et la rendent obligatoire. De cette manière, ces derniers pourraient élaborer suffisamment leurs schémas de pratique dans le temps comme les acteurs experts⁴⁴³.

Parce que les règles qui émergent du contexte et de l'interaction construisent une réalité originale et constamment renouvelée par la relation pédagogique, elles se positionnent les unes par rapport aux autres. Au bout de cette chaîne, certaines règles très discrètes et la plupart du temps invisibles portent les contraintes de celles qui conditionnent le contexte de l'enseignement. En effet, c'est aussi parce que ces règles explicites sont déduites des comportements des élèves et des professeurs que la situation d'enseignement peut avoir lieu. L'interaction pédagogique est un contexte particulièrement fragile sur lequel reposent ces contraintes ; l'interaction est d'autant plus instable que celles-ci ne sont pas conditionnées par des savoir-faire ou par des savoir-être déterminés d'abord dans la famille et dans la société. C'est ce contexte particulier de l'école, de la classe, du cours, qui permet

⁴⁴² Le chercheur Michel Perraudeau (2002) propose un modèle d'enseignement adapté aux élèves en difficulté. Il décrit ce type d'interaction comme représentant un entretien cognitif ayant une visée d'apprentissage (ECA). Dans ce type d'échanges, le travail de l'enseignant est d'approcher les représentations des élèves afin de permettre à ces derniers d'accéder aux savoirs et aux procédures institutionnalisées. Ce type d'entretien permet à l'élève d'élaborer une représentation du savoir ou de modifier une représentation erronée.

⁴⁴³ Si les segments qui exposent les difficultés de l'École contemporaine renvoient directement aux domaines de l'économie, de la politique et des enjeux sociaux du monde du XXI^e siècle, en contrepartie, ceux qui décrivent les enseignants et les responsables politiques de l'institution montrent, pour contrer les écarts de comportements, des programmes pédagogiques de plus en plus importants depuis les années 1990 pour permettre d'intégrer ces élèves difficiles.

(Titre : [2] M. Bartolone veut relayer la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans par une " continuité éducative ", *Le Monde*, 10 novembre 200, p.13)

L'INSERM dresse le bilan des souffrances subies par les adolescents et de leurs conduites violentes Claude Bartolone souhaite soutenir toute initiative permettant de limiter le nombre de ces jeunes qui, " passant quatre à cinq ans sans repère ni structure d'accueil, font le plus de casse : à eux-mêmes et aux autres ". " La barrière des seize ans, qui ne touche que les plus pauvres et les adolescents en souffrance, devrait être effacée ", plaide-t-il dans la préface du rapport *Souffrances et violences à l'adolescence*, commandé à l'INSERM en 19992 et rendu public jeudi 9 novembre. Dans le même esprit, il vient de lancer un appel d'offres pour un programme de recherche portant sur les processus de déscolarisation. »

de tisser, entre l'enseignant et le groupe des élèves, des liens ou du sens⁴⁴⁴ qui les mèneront à partager les savoirs encyclopédiques institutionnalisés. Dans le cas où ces conditions ne sont pas respectées, le contexte est susceptible de faire basculer la situation d'enseignement dans une voie tout autre que celle prévue au départ :

(Titre : La multiplication des violences renforce les attentes à l'égard du plan Allègre Le Monde , Jeudi 27 janvier 2000, p.08)[...]]

*" Jacques Aupetit, père d'une fille scolarisée en troisième, raconte : " lorsqu'une prof dit un truc, on lui répond : " tu fais chier salope ! » " Enseignant d'éducation physique et sportive, Guy Bertolino avoue son impuissance : **Quand vous travaillez et qu'un élève fout la pagaille, on ne peut pas intervenir.** »*

Il faut aussi souligner que ces règles sociales et scolaires ne peuvent qu'être reproduites et appliquées que partiellement d'un cours à l'autre et d'une année sur l'autre. En effet, elles s'enchaînent d'un cours à l'autre et exigent de la part de l'enseignant et de l'élève une continuité impliquant des procédures de mémorisation et d'interprétation. Cette suite discontinue présente des connaissances, mais celles-ci ne se réduisent pas aux savoirs, ni à la matière ; ainsi, si le programme des matières est formalisé de manière à s'appliquer de manière la plus uniforme possible, il reste que le contexte d'apprentissage et la culture d'origine mêlent bout à bout des variables dont les effets émergeant ne peuvent que participer à renforcer les différences.

Enfin, ces quelques extraits montrent aussi que le discours pédagogique est un discours original qui s'il recontextualise les savoirs doit aussi s'appuyer sur un ensemble de règles qui le supportent et qui dépassent les murs de l'École pour se construire, aussi, dans la société et dans la famille.

Nous ne reviendrons pas sur les cas de violence ou d'incivilités qui ont déjà été traités, néanmoins, ce sont ceux-ci qui participent, en majorité à détourner les élèves de leurs rôles, de leurs activités et des objectifs institutionnels : ces ensembles de contraintes exogènes et endogènes permettent d'habiliter et de guider l'acteur dans son activité. L'effet de cette contrainte provoque, dans la collectivité des acteurs scolaires, une reconnaissance qui légitime le rôle de l'acteur et son activité. Autrement dite, une véritable dynamique se produirait à partir des objectifs institutionnels, entre les éléments de savoirs encyclopédiques sur lesquels cette dernière se structure et le sens apporté aux activités. Cette dynamique serait marquée sous la forme de l'habilitation et de la contrainte permettant de guider l'acteur dans des activités déterminées comme légitimes, à la fois par l'École, mais aussi par la société avec l'objectif de maintenir au mieux la mémoire collective des savoirs et des connaissances. Cette contrainte ou habilitation serait très forte

⁴⁴⁴ Plus les élèves sont en difficulté, plus les liens affectifs qui portent la motivation sont importants.

dans l'activité pédagogique des acteurs qui contrôleraient en partie le procès de cette légitimation par la reproduction. Ces dernières seraient engagées dans le contrôle réflexif de l'action qui renforcerait à la fois le modèle pédagogique choisi comme support de la fonction de transmission et d'apprentissage par les enseignants et permettrait aussi de développer une expertise des acteurs au cours du temps.

La représentation de la vie scolaire confirme que l'École est bien « un lieu à part » qui est aussi, socialement et profondément intégré dans la communauté. Cette contrainte exige, de la part des élèves, de construire très vite une identité scolaire, parfois indépendante des valeurs personnelles et renvoie aussi à toutes les conditions qui permettent, en dehors de l'École, de développer les pratiques civiques, morales ou réglementaires.

À l'école, les écarts à la règle renvoient fréquemment au recours de la sanction. Celle-ci constitue une forme de contrainte incontestable pour inciter à l'application orthodoxe des règles. Nous souhaiterions poursuivre l'analyse de ces règles pédagogiques en recherchant cette fois-ci à analyser les différents types de contraintes qui participent à structurer les conditions de reproduction du système scolaire.

L'analyse des sanctions complètera les modalités d'expression de la règle, mais ne permettra pas encore d'obtenir une connaissance globale de celles-ci. En effet, associées à la règle, les ressources sont aussi importantes que l'expression de la règle pour apporter aux acteurs la visibilité nécessaire afin d'entreprendre leurs activités. C'est pour cette raison que les règles seront analysées dans cette section en relation avec les sanctions, mais aussi, en relation avec les ressources afin d'apporter une vision globale des relations parfois invisibles et de leurs effets. Nous découvrirons, par exemple, que toutes les transgressions ne sont pas toujours assorties de sanctions et nous pourrions alors engager une réflexion autour de ces caractéristiques particulières de la règle. L'analyse des ressources reprend la classification de la Théorie de Giddens (1987) ; classées en deux grands groupes : ressources d'allocation matérielles et ressources d'autorité, l'ensemble de celles-ci permet aux acteurs de rendre compte d'un certain degré de pouvoir. Ce dernier, pour Giddens (1987), représente une dimension de la règle et non un attribut. On peut ainsi considérer les ressources comme des *outils* au service de la règle permettant de les rendre sensibles en leur assurant une part de visibilité.

Dans les passages qui vont suivre, le système scolaire sera observé de manière à dégager trois formes de contraintes : celles qui sont associées à des contraintes matérielles qui, selon Giddens (1987 : 234) dérivent « de la nature du monde matériel et des qualités physiques du corps », ce type de contraintes fixant des limites aux possibilités d'action et ne fera l'objet que d'une présentation rapide, car très peu de segments en rendent compte. Le deuxième type de contrainte est associé à des sanctions advenant lors de la transgression

de la règle. Celles-ci, dans notre travail, ont été analysées en fonction de certaines caractéristiques comme, par exemple, les différentes conséquences punitives que les sanctions permettent de générer. Nous découvrirons aussi que si elles participent largement à conditionner l'activité des acteurs elles n'ont pas toujours une forme définie. Nous aborderons alors la dernière catégorie de contraintes qui sont associées au contexte de l'action. Cette dernière forme de contrainte sera présentée dans deux situations de la vie scolaire : celle qui dépend de la situation d'enseignement et celle qui dépend de la vie scolaire en général.

Chacun des trois domaines dans lesquels les formes de contraintes sont susceptibles de s'appliquer laisse à certains acteurs plus ou moins de possibilités d'action. De ce fait, les modes de conduites des acteurs sont associées à des formes de pouvoirs qui viennent concrètement renforcer ces contraintes en s'enchantant de manière indirecte ou directe à l'activité des acteurs scolaires. Ces contraintes représentent ainsi des ressources de que possèdent l'acteur. Nous analyserons à la suite des sanctions les formes diverses que ces ressources sont susceptibles de représenter.

5.3. Les contraintes et la règle

La règle, sans sa dimension de contrainte ou d'habilitation, ne serait pas aussi efficace. C'est grâce à ces deux caractéristiques que la règle est utile aux acteurs pour leur permettre de rendre dynamique la fonction de transmission en fixant l'activité de manière positive ou négative (ou correcte et incorrecte, etc.) et, ce faisant, en lui apportant une certaine orientation. La contrainte, comme nous allons pouvoir le découvrir prend plusieurs expressions, celles-ci renvoient l'acteur à ses propres possibilités d'action et définit ses limites ; elle accorde plus ou moins de poids à ces actions ; offre une certaine liberté d'implication et de choix à son activité professionnelle et, enfin, permet aussi de coordonner acteurs, pratiques et structures institutionnelles. Les contraintes, associées aux ressources apportent de cette manière une grande force à la règle. Ce sont ces contraintes que nous allons tout d'abord découvrir, en observant de quelle façon les sanctions sont exposées dans le corpus de segments, comment elles s'appliquent ou ne s'appliquent pas et quelles sont les conséquences qui en découlent pour les acteurs scolaires et leurs pratiques, mais aussi pour l'institution. Nous poursuivrons cette observation par la recherche des ressources associées aux règles en caractérisant, dans la mesure du possible, les différents types de ressources et les règles qui permettent de les exposer.

5.3.1. Les contraintes matérielles

L'analyse des contraintes physiques ou matérielles sera très succincte. La relation entre contrainte et limite physique est évidente et il est facile d'imaginer qu'elle participe fortement à rendre plus ou moins rapide et efficace le champ d'action et de reproduction de l'action de l'acteur comme celui des systèmes. Dans l'École, ces contraintes rendent compte des aspects matériels et de la facilité pour les acteurs à se déplacer dans un environnement ou à prendre en charge des groupes d'élèves. Il se trouve que les ressources matérielles qui sont aujourd'hui associées aux ressources de savoirs et de connaissances via Internet et les TICE permettent à ces contraintes de reculer fortement. L'exemple suivant montre ainsi qu'il est aujourd'hui possible d'enseigner à distance et que les contextes d'apprentissages évoluent de manière importante.

((Titre: L'hégémonie de l'anglais et de l'espagnol se renforce dans les cours de langues, Le Monde ,2000, 23/02, p.8)

« [...] *Dans l'académie de Toulouse, où une initiation à l'allemand a été mise en place pour un groupe d'élèves de 3e et de 4e de Sévérac (Aveyron), le lycée de Millau assure deux connexions par semaine et le professeur vient au collège une fois par mois. Ces séances sont complétées par des temps de travail en autonomie (accès à une salle multimédia, consultation de documents... »*

Cette observation très rapide de ce type de contraintes permet de souligner combien règles-ressources-effets de contrainte et circuit de reproduction sont reliés et créent une dynamique qui participent très fortement à déterminer à la fois le système de l'institution, mais aussi à créer un modèle d'apprentissage qui légitime ce dernier. En effet, l'exemple ci-dessus, s'il expose des contraintes inhérentes aux limites de déplacement des enseignants, souligne aussi que ces contraintes deviennent structurelles par l'absence des ressources : trop peu d'attentes du point de vue de l'enseignement de l'Allemand qui entraînent trop peu d'élèves et trop peu de ressources de personnel. Ces difficultés sont en partie résolues par les acteurs qui imaginent de nouveaux scénarii relayés par la mise à disposition de nouvelles ressources grâce à la mise à disposition d'Internet pour la téléconférence.

En conclusion, nous pouvons retenir de ce premier domaine de contraintes qu'il est rarement présenté de manière isolée et qu'il participe à une dynamique à l'intérieur du système scolaire.

5.3.2. Les sanctions

Dans ce travail, la sanction représente une dimension associée à la règle, un moyen de rappel et de contrôle prévu par la société. Mesure de réprobation envers l'individu qui a transgressé la règle, celle-ci peut revêtir diverses formes. À l'École, la sanction n'est pas, dans la plupart des cas, attribuée de manière aléatoire. En effet, certaines sanctions ont leurs applications règlementées comme les sanctions légales ou les règlements disciplinaires dans certaines institutions comme l'École. Souvent, cette sanction qualifiée d'officielle dans ce travail est imputée à l'individu par un processus règlementé. L'attribution de la sanction est donc réservée à certains acteurs dans l'institution qui possèdent certaines libertés pour le faire. Nous pensons, comme Giddens, que la sanction est un outil permettant aux systèmes sociaux de conserver leurs propres structures de référence et que cette sanction correspond à des formes de pouvoir asymétrique détenues par certains acteurs (ressources associées au Sa plus ou moins importantes) avec lesquels il leur est possible d'agir. De plus, les sanctions, si elles créent la contrainte permettent aussi d'habiliter les acteurs et de les orienter, tout comme les règles.

Dans cette partie, nous observerons les sanctions au sein de l'École et nous découvrirons que certaines sanctions sont spécifiques à l'École tout comme d'autres sont appliquées dans la société en entier. Nous commencerons cette analyse en présentant les résultats généraux de l'analyse de contenu.

Pour débiter l'analyse des sanctions, nous voudrions rendre compte tout d'abord des résultats concernant les variables d'*activateur* et de *receveur*. En effet, chaque segment relevé dans le discours du journal il y a l'énonciation d'une situation vécue par des protagonistes scolaires. Les résultats de l'analyse de contenu concernant ces variables vont nous amener progressivement à l'analyse de la sanction.

5.3.3. Les «Activateurs» et les «Receveurs»

Avant de donner les résultats de l'analyse, il nous faut préciser ce que nous entendons par « activateur » ou « receveur » : l'activateur représente le sujet qui active la règle et le receveur, celui qui reçoit son application. Par exemple, dans l'extrait suivant, le segment qui est souligné présente des élèves qui suivent un cours : c'est l'enseignant qui est dans ce cas l'activateur et les élèves, les receveurs, car, sans l'enseignant, les élèves agiraient bien autrement.

(Titre : Dans la Marne, une classe de CM2 " sensibilisée " à la danse, sans tutu ni pointes Le Monde, 15 décembre 2000, p. 12)Titre : *Dans la Marne, une classe de CM2 " sensibilisée " à la danse, sans tutu ni pointes Le Monde, 15 décembre 2000, p. 12*

[...] Lolita, José, Clément, Brenda et les autres arrivent en riant à leur séance de danse. Puis les énergies de ces élèves de cours préparatoire se canalisent, le calme s'installe et, en suivant les indications de leur maîtresse, ils répètent de petites chorégraphies.

Quatorze catégories ont été choisies pour représenter les activateurs et les receveurs⁴⁴⁵. Les résultats révèlent bien sûr une majorité d'élèves ou d'enseignants comme des « activateurs » de la règle (31,8 % élèves et) (24,8 %). En relation directe avec ce résultat, près de 70 % des segments montrent que les receveurs de la règle sont des élèves (cf. Annexes 31 à 39).

Si les élèves sont les activateurs les plus fréquents dans le corpus de segments, ils sont aussi quatre fois plus fréquemment représentés en train de transgresser les règles scolaires (34 segments R et 121 ÉR sur 155 segments de R relevés°).

Les enseignants sont représentés en majorité en train d'appliquer la R (40 %) ; une fois sur trois en train d'appliquer ÉR (14,4 %) ; seulement une fois sur 9 en train d'appliquer la Sa⁴⁴⁶. Comme le présente clairement la Figure 53 (Activateurs des règles), la règle est activée tout particulièrement par les enseignants, le MEN, et l'ensemble des professionnels.

⁴⁴⁵ Les catégories choisies étaient les suivantes :

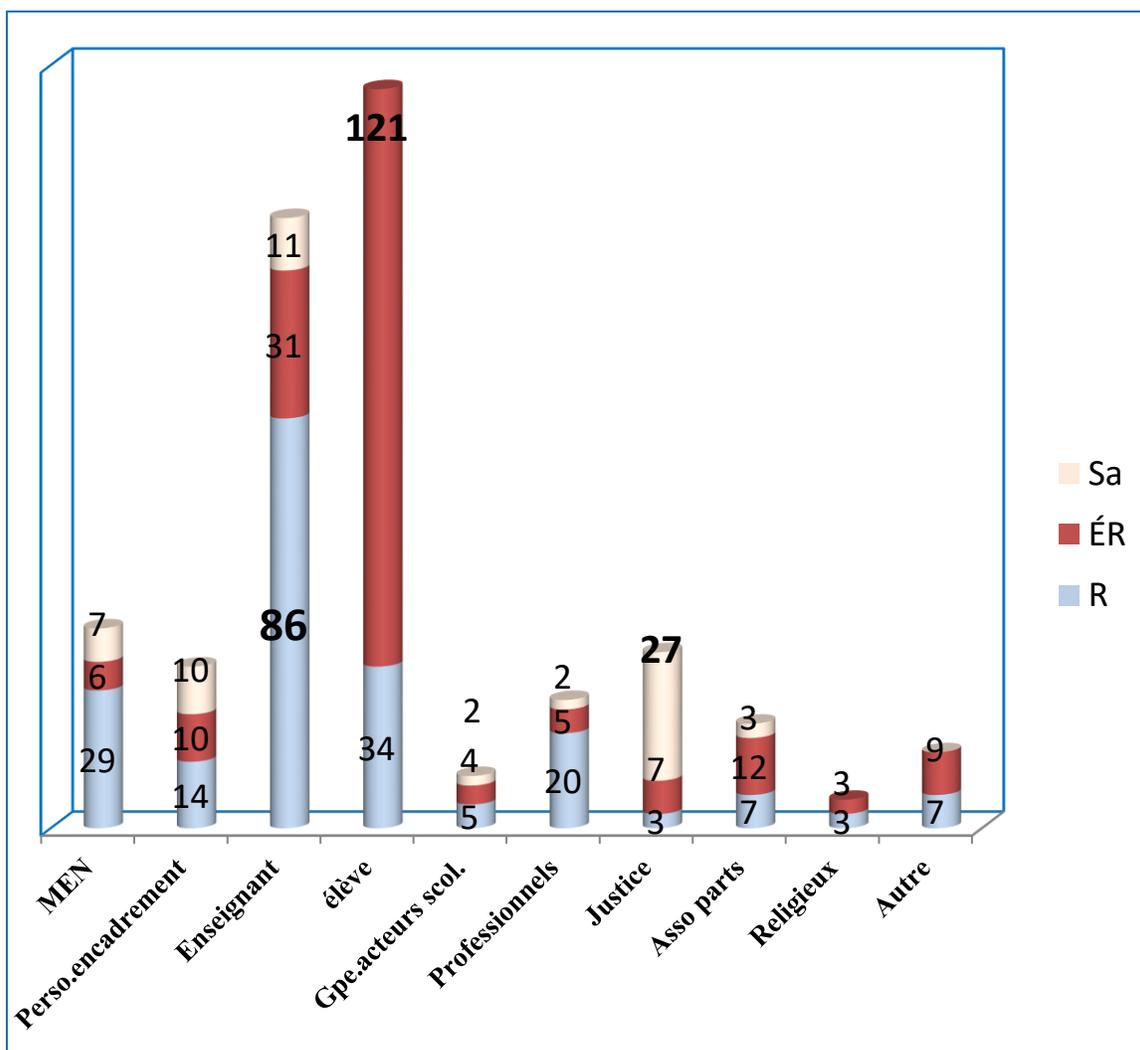
MEN ; Académie ; Personnel d'encadrement ; Enseignants ; Jeune ;Élèves ; Professionnels ; Groupe d'acteurs scolaires ; Personnel école ; Justice ; Famille ; Asso parents ; Religieux ; Autre ; Non déterminé (NIDE) ; Ne s'applique pas(NSPA).

Celles-ci ont été regroupées dans les graphiques : MEN[+Académie] ; Personnel encadrement ; Enseignants ; élèves [+jeunes] ; Groupe acteurs scolaires [Personnel École] ; Professionnels ; Justice ; Asso parents[+famille] ; Religieux ; autres ; indéterminés.

⁴⁴⁶ Enseignants : 86 R ; 31ÉR ; 11Sa

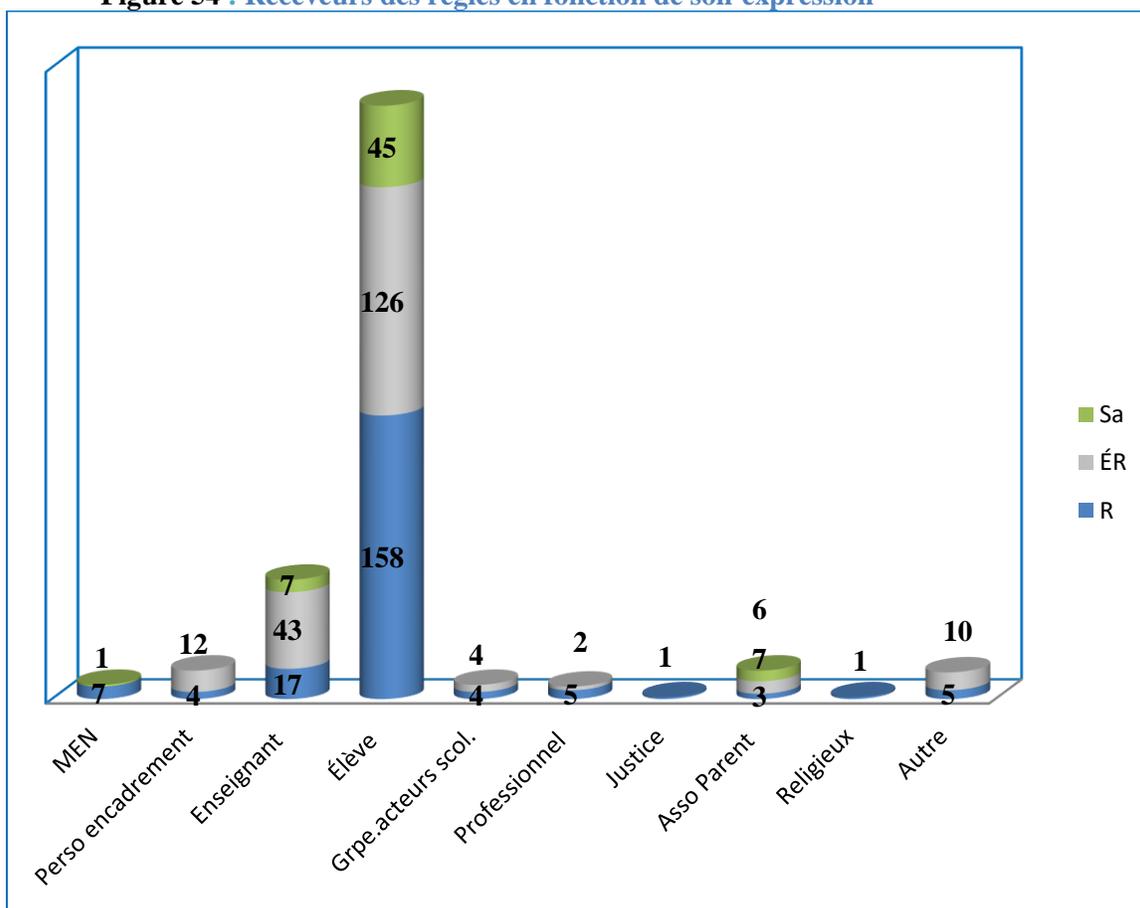
Men + personnel d'encadrement : 43R ;16ÉR ;16Sa

Figure 53 : Activateurs des règles



La plus grande part de segments faisant référence à un ÉR et « activé » par des élèves n'a pour cible d'autres élèves que dans 50 % des cas ce qui soulève la question des violences à l'encontre du personnel scolaire. En effet, sur tous les cas présentés, 43/67 cas décrivent les enseignants comme « receveurs » de l'ÉR, les directeurs d'établissement sont aussi ciblés (12/16 cas), comme le présente la Figure 54 (Receveurs des règles en fonction de son expression p.503) page suivante.

Figure 54 : Receveurs des règles en fonction de son expression



Lorsque les deux Figures 53 et 54 (cf. p.502-503) sont mises côte à côte, on peut repérer facilement qu'une majorité d'élèves transgressent la règle et bénéficient le plus souvent de l'application orthodoxe de celle-ci ; on voit aussi que les enseignants qui appliquent l'expression orthodoxe des règles reçoivent plus souvent leur application hétérodoxe ; enfin la plupart des segments relatifs à des actions judiciaires sont sous la forme de sanctions.

Comme cela a déjà été souligné, l'ensemble des résultats montrent aussi que les élèves ne sont pas les seuls acteurs scolaires à transgresser la règle puisque celles-ci sont aussi activées par le personnel d'encadrement, les enseignants et les parents ⁴⁴⁷, comme on peut le vérifier dans le titre extrait de l'article suivant :

⁴⁴⁷ Les parents sont présents dans l'École une fois sur trois pour transgresser les règles : 4R ;12 ÉR ;2Sa.

(Titre : Prison ferme pour un père d'élève qui avait frappé un directeur d'école , Le Monde, décembre 2000, p. 12)

Les segments sont explicites dans près de 64 % des cas. (cf. Annexes 39 et 40)
Cependant, lorsqu'on observe plus précisément les deux variables dans la catégorie des enseignants ou des élèves, une forte proportion des segments de règles s'exposent sous la modalité implicite : 47 % de segments de R sont exposés sous le mode implicite par les enseignants (activateurs) et reçus de manière implicite à hauteur de 48 % par les élèves (receveurs). Observés de plus près, ces segments dans lesquels les élèves sont les receveurs et qui, dans 50 % des cas, reçoivent une application de la R, montrent que ces segments font référence à des schémas de pratique et de régulation et relèvent du domaine de la pédagogie.

Par contre, ces segments deviennent majoritairement explicites lorsqu'ils sont activés par des élèves ou des enseignants sous la forme de l'ÉR (24 explicites pour 7 implicites en ce qui concerne les É.R des enseignants et 100 explicites pour 20 implicites en ce qui concerne les É.R des élèves). Parmi les 13 % de Sa dont les élèves sont les receveurs, 3 % d'entre elles représentent des rejets officiels⁴⁴⁸ c'est-à-dire une sanction dictée par l'institution judiciaire. Mais sur l'ensemble des 120 segments ÉR dans lesquels les élèves sont les activateurs, il ne reste que 37, 5 % de segments dans lesquels les élèves-receveurs reçoivent une sanction faisant la plupart du temps référence à des lois (domaine de la justice) ou à des règlements. Même si le discours n'expose pas systématiquement la sanction attribuée dans la réalité, on remarque ici que les transgressions à la règle ne correspondent pas systématiquement à des sanctions : si la sanction est bien présente dans l'École elle n'est pas cependant systématiquement appliquée à la suite d'un ÉR.

Enfin si les élèves sont présentés comme des acteurs spécialisés de l'ÉR, il en va de même pour les parents qui sont présents dans l'École une fois sur trois pour transgresser les règles (4R ; 12 ÉR ; 2 Sa).

Ayant ajouté la catégorie « autre » pour représenter un « acteur impersonnel », nous nous sommes rendu compte lors de l'observation plus poussée de cette catégorie que l'institution scolaire prenait dans ces segments la place de l'activateur⁴⁴⁹. Les segments observés renvoient aux conditions du port du voile qui n'étaient pas encore légiférées en 2000⁴⁵⁰ et rappellent les principes institutionnels. Comme nous l'avons précisé, le respect du principe contraint l'acteur à respecter un ensemble de comportements. La variable « activateur »

⁴⁴⁸ (Titre : Lancement de la première campagne sur la contraception depuis vingt ans REPORTAGE, Le Monde, Mercredi 12 janvier 2000, p. 9)

Titre : (Un jour dans la vie de Thomas, 14 ans, devant le conseil de discipline M01291022-S13 P023.5). »

⁴⁴⁹ L'analyse comptabilise cette catégorie **16/505** fois *activateurs* et 15 fois *receveurs*

⁴⁵⁰ loi du 15 mars 2004

permet de rendre visible cette propriété de la règle de principe : intégré dans les fondements de l'institution, cette règle s'intègre directement dans l'activité professionnelle de certains acteurs qui ont pour rôle de faire respecter les structures du système. Ce n'est donc pas l'acteur qui impose ce comportement, mais la structure elle-même comme le montre l'exemple suivant : ce n'est pas Monsieur le Recteur Bloch qui permet d'activer la règle de laïcité, il en est plutôt le gardien.

(Dans un collège du Gard, les cours n'ont pas repris, pour une affaire de foulard : Les parents mènent la protestation samedi 8 janvier , 2000)

« *La démarche de deux soeurs de treize et quatorze ans, qui, depuis quinze mois, refusent d'enlever leurs foulards pour entrer en salle de classe trouve davantage de compréhension de la part du recteur d'académie que de l'imam de la commune. Pour le recteur, **Daniel Bloch**, le port du foulard n'est pas par lui-même incompatible avec le principe de laïcité* 2" »

L'École incarne une entité légale dans la société et ce statut lui apporte une structure que les acteurs doivent respecter, celle-ci étant aussi intégrée dans les pratiques de certains acteurs ayant pour charge de les rappeler, l'acteur n'étant dans ces cas particuliers qu'un relais. Cet attribut particulier de l'institution lui apporte des moyens de reproduction dans l'espace et dans le temps et rappelle la théorie morphogénétique de Margaret Archer dans laquelle l'action des acteurs est conditionnée par la structure sans jamais être déterminée par elle. Le comportement de certains acteurs sera contraint , bien qu'ils ne soient pas en opposition directe avec les objectifs de l'institution scolaire, mais qu'ils respectent plutôt un comportement en relation avec leurs propres valeurs. Cet aspect « activateur » de la règle renvoie directement au pouvoir que procure la sanction lors d'une transgression.

L'analyse des segments du point de vue de la variable « activateur » et « receveur » souligne que ces règles sont des outils dont les acteurs se servent à des fins très précises, même si ces derniers n'en sont pas toujours très conscients. Parce que la règle n'est pas toujours appliquée sous la forme attendue, les sanctions permettent de dissuader le plus grand nombre de les transgresser. Certaines sanctions ont pris une place particulière dans les institutions, et en particulier dans l'institution juridique et légale, en y participant de telle manière qu'elles constituent l'organisation de ces instances. La sanction représente une expression spécifique de la règle en tant que ressource associée. Son statut est particulier et c'est à présent celle-ci que nous allons observer dans les segments relevés de manière à comprendre à la fois le contexte auquel elle est associée, mais aussi dans la manière dont elle peut représenter une ressource pour l'institution et pour les acteurs.

5.3.4. Caractéristiques des sanctions dans le corpus

Plusieurs types de sanctions ont été déterminées, certaines d'entre-elles étant à la fois appliquées dans la société et dans l'École tandis que d'autres étant plus typiquement scolaires⁴⁵¹. Dans un premier temps, les caractéristiques générales des sanctions seront analysées pour ensuite détailler les différents types de relations que celles-ci établissent dans le contexte dans lequel elles s'appliquent. L'observation des segments concernés montre en effet que la sanction est parfois appliquée de manière aléatoire, c'est-à-dire sans aucune référence à un protocole d'application légal ou réglementaire et entraînant parfois des polémiques. Nous pourrions ainsi découvrir que toutes les transgressions ne sont pas assorties de Sa et nous chercherons à comprendre les mécanismes et l'utilité de celles-ci au sein de l'institution.

Six catégories ont été pointées pour permettre de caractériser la sanction⁴⁵² (cf. Figure 53: Répartition des types de sanctions). Ce sont près de 25 % de segments du corpus⁴⁵³ qui ont été analysés. Parmi ceux-ci, 10 % sont repérés comme présentant des cas de sanctions difficiles à appliquer. Quelques segments sont qualifiés de sanctions « autre » (7 cas).

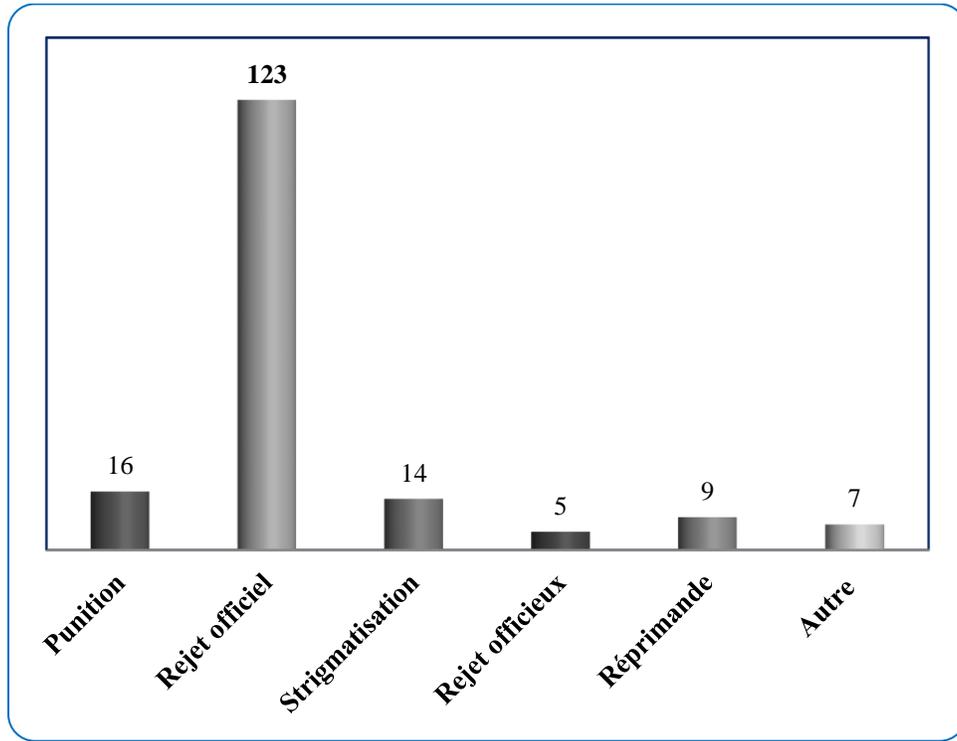
Pour plus de 50 % des cas, le segment relevé ne donne pas d'information concernant la sanction. Ces résultats correspondent au type de corpus utilisé ainsi qu'aux critères de codage. On note bien évidemment une prépondérance des sanctions officielles. Ces cas nombreux (70,7 %) renvoient à des sanctions réglementaires et aux condamnations. Le reste du corpus se répartit entre un petit nombre de segments, néanmoins, ces quelques cas serviront de support à une réflexion menée autour de la diversité de la sanction et des conséquences que celle-ci entraîne (cf. Figure 55 : Répartition des types de sanctions .p. suivante)

⁴⁵¹ Les punitions sont des sanctions qui sont aussi appliquées dans la société. Cependant, les segments relevés ici étant caractéristiques d'un contexte de vie scolaire, le chercheur a souhaité faire la différence et considérer la punition comme une sanction typique de l'École.

⁴⁵² La punition, le rejet officiel, la stigmatisation, le rejet officieux, la réprimande et la catégorie « autre ».

⁴⁵³ Si le choix du corpus s'était arrêté aux cahiers de consigne du bureau de la « Vie scolaire », les éléments d'informations et d'analyse auraient été bien différents.

Figure 55 : Répartition des types de sanctions



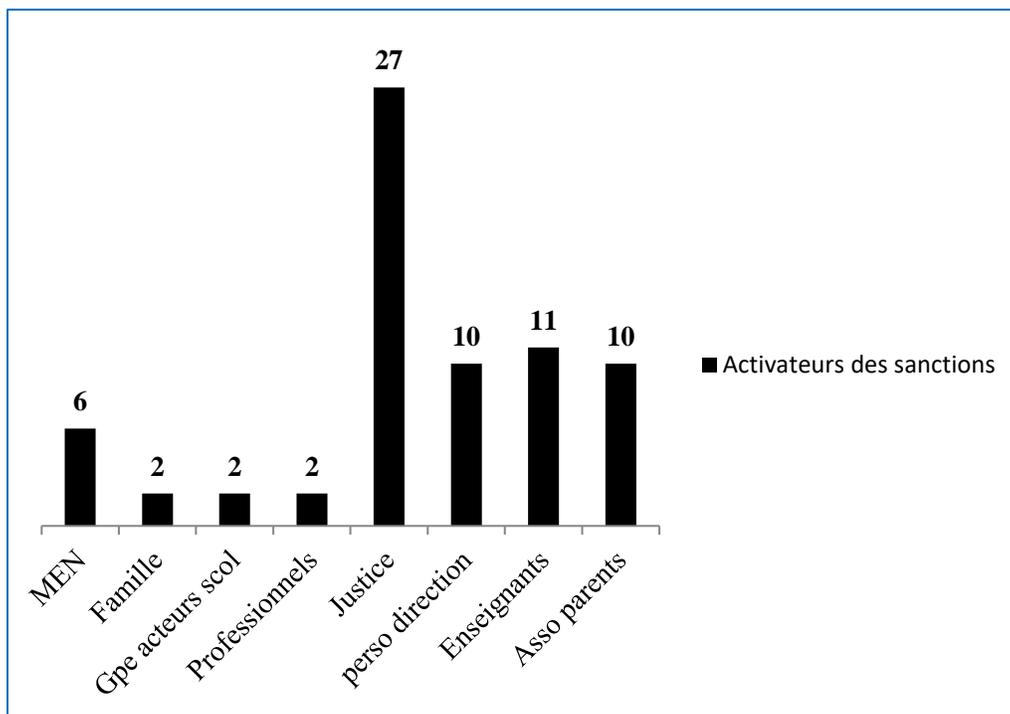
La plupart des segments qui présentent une sanction l'exposent à partir d'un cas particulier avec 80 % de segments dans ce cas ⁴⁵⁴. La première caractéristique d'une sanction est donc d'être ostentatoire, permettant ainsi aux acteurs de retracer l'origine de la transgression et rappelant l'importance de la forme orthodoxe de la règle. Certaines sanctions possèdent de ce fait des protocoles d'application plaçant en correspondance les possibilités d'expression hétérodoxe de la règle. Mais toutes les sanctions ne possèdent pas ces conditions d'attribution. En effet, on peut voir dans le corpus des sanctions « criminelles » qui sont appliquées par des réseaux agissant à l'encontre de la société. Dans le corpus, ces cas de criminalité restent présentés dans des segments dont le point de vue est général, marquant de cette façon que les sanctions liées à ces réseaux restent dans l'ombre et que ces sanctions ne sont qu'occasionnellement citées dans le discours public. Malgré le corpus minuscule (5 segments), l'aspect « caché » de ces réseaux est ici confirmé.

Type de sanction et rôle de l'acteur au sein du système sont souvent en relation directe. On pourrait même dire que l'attribution d'une sanction renvoie à certaines activités professionnelles, elle fait partie de la fonction. La Figure 54 ci-dessous montre la répartition des segments de sanctions en fonction du rôle des acteurs. Si les résultats présentent une majorité attendue de segments de sanctions attribuées par les responsables

⁴⁵⁴ 27/174 cas généraux pour 147/174 cas particuliers

appartenant à l'institution judiciaire, on remarque aussi que le personnel de direction, les enseignants et les groupes organisés en association de parents sont des rôles qui permettent d'activer les sanctions. Bien évidemment, aucune trace de présence d'élève dans les résultats, nous les retrouvons dans les résultats qui pointent le receveur avec 45/59 sanctions qui leur reviennent soit, 83 %. Cependant, quelques segments reviennent aussi aux enseignants (7/49) aux parents et aux associations (6/49) et au MEN 1/49), données qui confirment le lien entre la sanction et le pouvoir donné par la fonction.

Figure 56 : « ACTIVATEURS » des sanctions

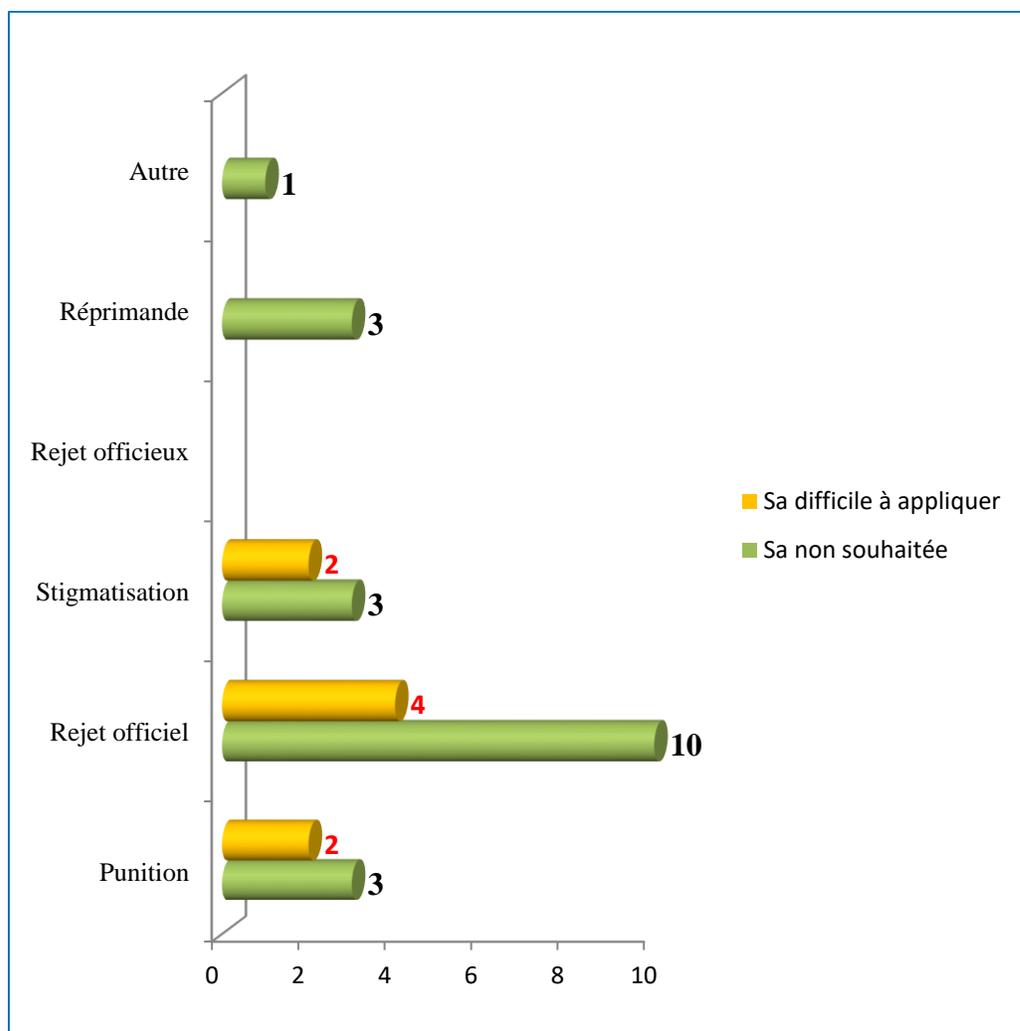


La grande majorité de ce corpus représente des règles de sanctions qui sont appliquées par voie officielle (règlements ou condamnation avec 108/140 segments (cf. Annexe 42). Ces sanctions, comme nous avons pu le signaler, respectent des formalités d'attribution qui permettent à l'acteur d'engager un certain pouvoir d'action qui fait partie de son rôle. Ces sanctions sont déterminées à l'intérieur même des systèmes institutionnels et font partie de leurs structures. Parmi celles-ci, les condamnations de justice sont appliquées à l'intérieur de la société tout entière tandis que les sanctions liées aux règlements ne s'appliquent qu'en contexte scolaire.

Cependant, certaines transgressions provoquent des polémiques ou ne renvoient à aucune sanction. La Figure 57 (Les sanctions difficiles à appliquer ou non souhaitées), ci-dessous

détaille la répartition des segments en fonction du degré de difficulté de l'application de la sanction soulignant que certaines d'entre elles sont, soit difficiles à appliquer, soit rejetées.

Figure 57 : Les sanctions difficiles à appliquer ou non souhaitées



Les types de sanctions qui sont concernées ne soulignent que la présence de quelques segments de cas de stigmatisation, de cas de rejet officiel et de cas de punition. Deux types de sanctions sur les trois ont la particularité de ne pas être formalisées, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas reliées à un processus décrivant le contexte de leur application. En effet, la stigmatisation, s'exprime par le rejet, forme d'expression particulière de la violence et la punition, comme la stigmatisation, est une sanction aléatoire. On peut donc penser que ces deux types de sanctions sont difficiles à appliquer soit parce qu'elles ne possèdent pas de formes d'application explicite, soit parce qu'elles sont critiquées dans l'opinion parce qu'elles ne respectent pas de formes explicitement convenues entre les parties. Le dernier type de sanction montre enfin que malgré la forme protocolaire qu'elles peuvent supporter, certaines sanctions officielles remettent en cause l'autorité qui l'a donnée, d'autant plus que

les cas de sanctions non souhaitées renvoient directement à la remise en cause de l'acteur qui détient ce pouvoir. Le problème se pose alors de savoir comment, d'une part, certaines sanctions émergent d'un contexte particulier qui renvoie à des comportements aléatoires d'exclusion et, d'autre part, pourquoi certaines sanctions sont remises en question, remettant aussi en cause le pouvoir inhérent à leur attribution, interrogations auxquelles nous ferons en sorte de répondre en sachant que celle-ci ne sera que très partielle.

Dans la suite de cet exposé, nous tenterons d'observer les règles en fonction de trois critères : le premier sera d'analyser les sanctions qui suivent un certain protocole d'application afin de mieux comprendre de quelle manière les actions engagées par les acteurs associent un certain potentiel de pouvoir, ce dernier relié à leur fonction et portée par l'institution. Cette dimension de pouvoir associée à l'action permet de lui accorder, en retour, une capacité à transformer le cours de l'activité ; le second sera de déterminer quelles conséquences ont pour les acteurs et pour l'institution des sanctions sans protocole d'application ; enfin, dans un troisième temps, nous chercherons à comprendre de quelle manière le pouvoir des acteurs est remis en question et les conséquences de ces polémiques pour l'institution scolaire.

Deux types de sanctions présentes dans le corpus permettent d'établir clairement des protocoles concernant leur application : les lois et les règlements. La loi permet, grâce à l'ensemble de ses Codes, de déterminer officiellement la sanction associée à l'ÉR. Comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, la Loi vise à réguler l'activité individuelle ou du groupe (a posteriori) et crée un cadre d'activité institutionnelle (a priori) ; les lois sont des règles particulières, car elles offrent des ressources de pouvoir non négligeables et portent en elles tout un système comme nous l'avons déjà souligné.

L'écart à la règle, plus ou moins important par rapport à la normalité, est prévu par le système institutionnel en relation avec une échelle de sanctions. La sanction peut isoler l'acteur dont l'activité ou l'action sont considérées comme une menace sociale ; la sanction peut aussi, dans le cas d'un conflit au sein d'une institution permettre de réguler l'activité des acteurs ou du groupe en rappelant les rôles et responsabilités des parties. Les règlements scolaires permettent d'adapter le comportement des acteurs au contexte et délimitent un cadre d'activités admises. Le rapport entre contexte et activité est très fort et le comportement inapproprié est rapidement repéré. Les sanctions des règlements scolaires sont déterminées en fonction de la gravité de la transgression commise. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, la plupart des comportements qui sont admis dans l'École doivent être intégrés par les élèves et ceux-ci ne correspondent pas obligatoirement à ceux admis en société. De cette manière, de l'École émerge une forme de culture qui lui est propre, orientée autour de l'apprentissage.

La sanction prévue par la loi permet la réhabilitation sociale de l'individu ou du groupe.

En isolant l'acteur ou en régulant l'activité institutionnelle par rapport à ce qui a été prévu, la sanction renforce la stabilité sociale dans le temps et dans l'espace. Dans ces conditions, même si l'institution scolaire possède ses propres règlements, ces derniers sont subsumés par les lois qui ont une zone d'application géographique plus large comme nous l'avons vu au chapitre 4. Par exemple, le professeur qui vend de la drogue à ses élèves transgresse à la fois le règlement intérieur de l'établissement et la Loi :

(Titre : un professeur du lycée professionnel de Thouars, a été mis en examen pour " offre, cession et détention " de cannabis», Le Monde, 26 janvier 2000, p. 10)

Comme la sanction qui vise à contrôler l'activité des individus ou des groupes est officielle, son effet ne se limite pas à l'acteur ou au groupe incriminé par l'ÉR. En effet, la publication de la sanction rend officielle la transgression et associe à cet écart la mise en marche de tout un processus. Dans ces conditions, non seulement la règle se trouve renforcée, mais les individus qui prennent connaissance de ces faits vont développer une conscience accrue de cette règle. Ainsi, la sanction enclenche un procédé dialogique dans lequel l'écart à la règle et la sanction renvoient automatiquement les acteurs à la conscience de la loi. L'intériorisation de la conduite acceptée en regard de celle qui est prohibée sera renforcée soit par la crainte, soit par une réflexion sur l'activité prescrite/proscrite.

Dans le cas d'une sanction qui concerne l'activité institutionnelle, parce que la loi accorde un statut à ces dernières, il se crée un rapport étroit entre les lois et les objectifs institutionnels. Ainsi, la sanction légale et officielle, en pointant un écart à l'activité d'un individu ou d'un groupe œuvrant à l'intérieur de celle-ci, rappelle aussi à tous les objectifs prévus par l'institution.

La sanction légale et juridique apporte, par sa dimension officielle, un moyen efficace de rendre compte des limites de l'activité individuelle et de la responsabilité des instances institutionnelles. Par un effet miroir, la sanction réfléchit la règle dans l'espace public et souligne les objectifs des institutions.

Le règlement n'agit pas de la même façon que la loi, excepté pour les sanctions ayant un caractère fortement officiel comme nous allons le découvrir ci-dessous. En effet, c'est surtout par le rappel constant de ce règlement dans les divers lieux de l'École (cantine, couloirs, CDI, Bureau de la vie scolaire, etc.) que la contrainte est ressentie individuellement par les acteurs et que les règlements peuvent être reçus et appliqués.

Certaines sanctions relatives au règlement suivent un protocole très officiel, comme, par exemple, les conseils de discipline qui renvoient à un dispositif mettant en évidence les ressources d'autorité de manière très explicites qui s'associent aux dispositions d'un

tribunal de cour. Ce type de sanction n'est attribué que lors d'une transgression considérée comme grave par les instances responsables, comme dans l'exemple suivant :

Titre : (Titre : Un jour dans la vie de Thomas, 14 ans, devant le conseil de discipline, Le Monde, janvier 2000, p. 10)janvier 2000, p. 10

« Dans une boîte de dragées, une enseignante avait découvert 12 grammes de cannabis. C'est un conseil de discipline, dans un collège, **quelque part en France. Des tables ont été installées en U. D'un côté, les représentants des parents d'élèves, de l'autre ceux des enseignants et, au centre, un conseiller principal d'éducation, un représentant des personnels administratifs, l'adjoint du principal, un conseiller général, un représentant de la mairie, une assistante sociale, et un délégué des élèves.**

En face, à une autre table, Thomas, l'élève incriminé, est entouré de ses parents et d'un ami de la famille. La séance est présidée par le chef d'établissement. [...] Le principal rappelle que le conseil de discipline " n'est pas un tribunal ". »

Mais les sanctions en relation avec les règlements ne sont pas toutes aussi protocolaires. Généralement graduées en fonction de la gravité de la transgression, elles sont tout de même toujours en relation avec une ressource réglementaire écrite.

(Titre : la réforme de la discipline soumise au Conseil supérieur de l'éducation , Le Monde, Vendredi, 10 mars 2000,)

« [...]Les textes[...] souhaitent faire entrer " **les principes généraux du droit " à l'école : légalité des sanctions et des procédures, inscrites dans un règlement intérieur applicable à tous, élèves et adultes ; principe du contradictoire, l'élève pouvant se défendre ; proportionnalité et individualisation des sanctions.**

Cette référence constante à la règle permet d'éviter que les sanctions scolaires ne soient attribuées au cas par cas, ce qui risquerait fortement d'entraîner des injustices et des polémiques. C'est pourquoi une échelle de sanctions établie explicitement ne renvoie pas à l'individu le poids du jugement qui relie l'acte à son écart, mais à un processus collectif établi et approuvé. Cet état de fait ne diminue pas pour autant la complexité relative à l'attribution d'une sanction, difficultés soulignées par une réflexion de Bernard Defrance, tirée d'un article du corpus, qui exprime combien il est difficile d'appliquer ces règlements « dans la réalité »⁴⁵⁵ .

(Titre : Face aux violences, M. Allègre veut renforcer la discipline scolaire , Le Monde, suite)

« Reste à rendre les principes applicables. » Tout le monde est d'accord avec **le principe selon lequel personne ne peut se faire justice soi-même, mais sa réalité soulève des difficultés considérables, souligne Bernard Defrance.**»

⁴⁵⁵ D'autant plus que les actes de violence demandent de faire intervenir les instances juridiques comme cet extrait, déjà présenté . cf. Titre : Justice et école apprennent à collaborer pour lutter contre la violence, Le Monde, 22 octobre, p.08 [...] Des magistrats reprochent aux enseignants de faire appel aujourd'hui trop systématiquement au judiciaire. »

Lorsqu'elle est appliquée à juste titre, la sanction règlementaire, comme le fait la loi, a aussi une fonction habilitante :

(Titre : Face aux violences, M. Allègre veut renforcer la discipline scolaire Le Monde, Lundi 24 janvier 2000, p. 7)

«[...]La circulaire ministérielle insiste aussi **sur les mesures alternatives à la sanction**, déjà prévues dans un précédent texte de 1997, mais très inégalement appliquées. Les mesures de **réparation à caractère éducatif** sont aussi appelées à se développer, notamment le " travail d'intérêt scolaire " : un élève exclu devra garder un lien avec son établissement. **Dans cet ensemble, le conseil de discipline (lire ci-dessous) fait l'objet d'une attention particulière.** »

Enfin, c'est dans le corpus de 2000 que l'on trouve pour la première fois de manière officielle et explicite dans les circulaires, un rappel concernant les transgressions des adultes qui sont, en tant qu'acteurs scolaires, considérés pour la première fois par l'institution sur le même plan que les élèves :

Exemple : suite Titre : Face aux violences, M. Allègre veut renforcer la discipline scolaire, Le Monde)

«[...] Le règlement intérieur, enfin, fait l'objet d'une circulaire à part. **Qui, elle aussi, rappelle que les droits et devoirs s'appliquent à tous, élèves comme adultes.** " Avant de nous adresser aux élèves, nous devons toujours nous demander si nous, les adultes, sommes cohérents ", relève Michèle Amiel, proviseur du lycée Evariste-Galois de Noisy-le-Grand. " Les personnels de l'éducation ressentent la pénétration du droit comme une intrusion dans le face-à-face de l'acte d'enseigner. Mais **c'est un point de repère pour tous, qui permet de prendre de la distance par rapport à l'affectif et à clarifier notre travail.** »

Les règlements attribuent des sanctions en rapport avec la valeur accordée à la transgression par la communauté scolaire, ce qui permet à l'acteur qui l'attribue de disposer d'une relation logique entre écart à la règle et sanction et de le dégager au maximum des variables affectives, personnelles, etc. Cependant, même si la relation est explicite, il reste que l'*activateur* de la sanction a, dans le cas des règlements, plus de possibilités de s'écarter des modèles habituels de la sanction requise pour un fait précis de transgression. Cette liberté accordée aux sanctions règlementaires ne se produit pas pour les lois. En ce qui concerne les peines et les condamnations, les textes sont si détaillés, et l'application de la sanction tellement contrôlée par le protocole d'application (tribunal, plusieurs avocats, présence de jury, etc.) que les acteurs ont beaucoup plus de difficulté à s'écarter de « ce qui est prévu par la loi ». Les extraits du texte officiel montrent bien cette difficulté dans l'attribution et dans l'application de la sanction : en plaçant le rapport règlement/échelle de

sanctions dans une relation logique avec le pouvoir conféré aux chefs d'établissement, les dispositifs cherchant à limiter les effets pervers de la « différence » sont soulignés⁴⁵⁶.

L'application de la sanction dépend d'une zone de conformité⁴⁵⁷ qui est intériorisée par l'acteur. Cette zone dans laquelle la règle est appliquée marque une limite plus ou moins stricte en fonction des acteurs et de la manière dont ils conçoivent la transgression. Cette zone de conformité renvoie directement aux valeurs individuelles et collectives ainsi qu'aux dimensions psychologiques des individus qui ont intégré plusieurs formes de manifestation de la violence ou de la transgression dans le milieu familial. Cela signifie aussi que la sanction n'est pas appliquée de manière totalement identique pour chaque transgression et qu'il existe des variantes importantes lorsque la forme prise par la sanction dépend uniquement d'une décision individuelle (criminalité).

Établis de manière explicite, les lois et les règlements permettent aux objectifs institutionnels d'être constamment rappelés aux acteurs. Le pouvoir inhérent à leur fonction apporte les ressources nécessaires à l'institution pour mobiliser les biais qui sont, d'après Giddens, inhérents aux institutions. Dans une forme plus ou moins stricte, les lois comme les sanctions relatives aux règlements permettent de contrôler l'activité et de valider avec plus ou moins de facilité les transgressions commises. D'autre part, les sanctions permettent aussi aux acteurs de coordonner fortement leurs activités et, de ce fait, de percevoir de manière interne les structures institutionnelles. Pour rechercher de manière efficace des conditions permettant aux acteurs de se coordonner rapidement aux objectifs institutionnels, les règlements repoussent les activités sociales qui la dérangent. Cette caractéristique engage l'École à établir toujours plus de règlements et particulièrement dans le monde contemporain, dans lequel les activités de loisir sont engagées dans des intérêts économiques qui sont difficilement contrôlables.

La sanction est associée à la règle de façon à orienter constamment le comportement des acteurs avec ce qui est prévu ou attendu. Elle permet d'exposer la transgression de manière publique la plupart du temps. L'application des sanctions renvoie aussi à un contexte plus

⁴⁵⁶ (Titre : Bataille pour l'ouverture d'une école publique dans un bourg breton . Le maire juge l'investissement trop élevé Le Monde 2000, [1] Jeudi 15 juin 2000, p. 11)

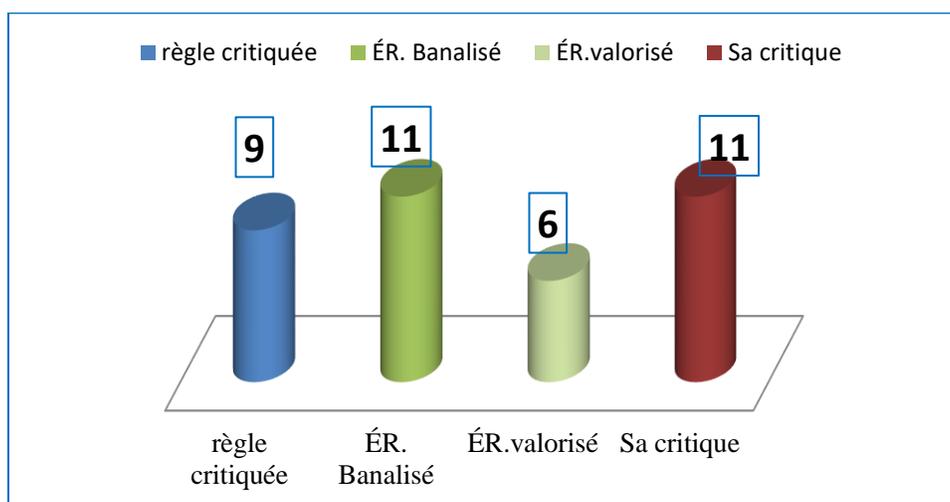
« Les textes, l'un **portant sur les sanctions**, l'autre sur le règlement intérieur des collèges et des lycées, assortis d'un décret modifiant le rôle des chefs d'établissement, souhaitent faire entrer " les principes généraux du droit " à l'école : l'égalité des sanctions et des procédures, inscrites dans un règlement intérieur applicable à tous, élèves et adultes ; principe du contradictoire, l'élève pouvant se défendre ; proportionnalité et individualisation des sanctions. Pour la première fois, une échelle des punitions et des sanctions est définie. »

⁴⁵⁷ Dans le livre *The problem of order*, Dennis Wrong (1994) présente (p.54-55) le concept **zone de conformité** qui renvoie au fait qu'une norme n'est pas une limite stricte, mais qu'elle a une zone plus ou moins large dans laquelle elle est considérée comme appliquée. Ce concept renvoie à celui de Chester Barnard (cité par Homans Georges , *The human group*, New York : Harcourt , BRACE, 1950, pp 425 -426) qui parle lui de zone d'indifférence, correspondant à une sorte de marge de manœuvre que donne le pouvoir.

ou moins élargi. Par exemple, l'exclusion d'un élève d'une classe ou d'un établissement va avoir un effet d'isolement restreint à l'établissement en cause : la force de la sanction se limite à l'établissement. Les conditions seront différentes pour un criminel qui sera coupé d'une grande partie de la société en prison. Enfin, la sanction place l'individu « en dehors » du temps, car elle l'isole, le rejette ou le met en évidence de telle manière que ce dernier ne peut poursuivre une activité normale pendant une certaine durée, et, pour certaines sanctions, les interactions sociales deviennent alors difficiles, voire interdites. Cependant, les sanctions déterminées par les règlements ou par les lois permettent de réhabiliter les acteurs dans la communauté sociale ou scolaire.

Dans le corpus, 17 segments de règles relevés sont des cas où la sanction est le sujet d'une polémique ; il s'agit de cas de possession de cannabis, de port du voile islamique ; d'un cas de comportement et d'un cas de violence où l'interprétation de l'acte est niée du point de vue de l'intention criminelle qu'il dénote (cf. Figure 58 : [Polémiques autour de l'application de la Règle ER valorisée et Sa critiquée](#)). Ces différents cas montrent que les interprétations de la transgression, si elles sont sujettes à des polémiques, ne sont plus aussi fortement portées par les valeurs qui les soutiennent. Ainsi, la Figure 58 (Polémique en fonction de l'application de la Règle) ci-dessous souligne que la plupart du temps la règle est énoncée et approuvée, elle montre aussi 9 cas de règles critiquées. Ces règles font référence à des règles criminelles dont l'importance est diminuée (bizutage) ou des règlements remis en question (cas du Norlévo), mais elles remettent aussi en question des règles, comme les comportements sexuels sur lesquels nous reviendrons. L'intérêt est ici de souligner que la règle est contestée aussi du point de vue de l'orthodoxie de son application.

Figure 58 : Polémiques autour de l'application de la Règle



La transgression de la règle peut aussi être banalisée ou valorisée, ce qui équivaut à remettre l'application de la règle en question. La Figure 56 ci-dessus montre aussi que 11 segments repèrent une banalisation (port du voile et consommation de cannabis) et 6 autres valorisent l'Écart à la règle (comportements sexuels, consommation de cannabis).

Enfin, en relation avec ces segments, la sanction est remise en question (cf. Figure 56) Les 11 segments relevés correspondent à des cas qui relèvent à la fois de la règle (comportements) et de l'ÉR (consommation de cannabis). Ainsi, il faut percevoir l'ensemble de ces segments comme composant un tout et qui se développe sur les mêmes thèmes.

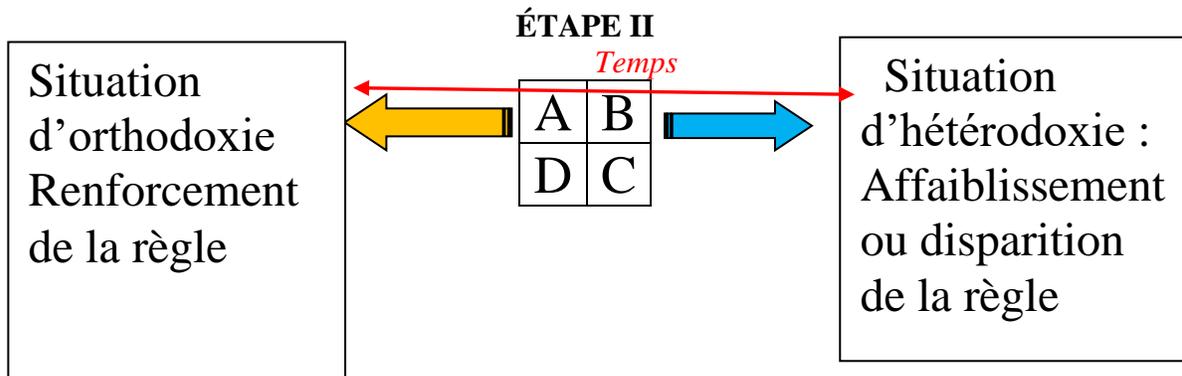
Cette observation rend compte d'indices qui concernent les transformations des règles, de la prise en compte des transgressions et de l'attribution des sanctions. En effet, l'ensemble de ces polémiques travaille de manière complémentaire et celles-ci aboutissent, dans le temps, soit à un renforcement de la règle comme nous l'avons détaillé dans le cas du principe, soit à un rejet de la règle par exemple, dans le cas des lois (ex : la loi Neurwith), soit à une modification complète de la règle dans son application (rejet de la forme et l'activité) ou dans son application en contexte (perception de la conformité modifiée dans certains contextes). Ainsi, dans le tableau page suivante on peut noter ces correspondances :

Tableau 38 : Influence et changement dans l'application des règles
ÉTAPE I

	<i>Respect strict de la règle</i>	<i>Respect moins strict de la règle</i>
Contexte	Cohérence et visibilité de la règle A	Banalisation de l'écart à la règle Diminution de l'autorité lors de l'application B
Activité	Formalité et mimétisme de la règle D	Transformation de la règle C

Cette situation va correspondre, dans le temps à renforcer ou à affaiblir l'expression de la règle du point de vue de son orthodoxie ou de son hétérodoxie, possibilités présentées dans la Figure ci-dessous :

Figure 59 : Processus de modification des règles dans le temps en fonction du contexte et de l'activité



Comme nous avons pu l'énoncer, la sanction scolaire, parce qu'elle renvoie à des décisions collectives et à un processus institutionnel est normalement reconnue et admise. Or, manifestement, il n'est plus toujours aussi évident pour les acteurs qui représentent ces instances autoritaires de donner des sanctions sans que celles-ci soient remises en question. Même si ces cas sont très peu nombreux, en diminuant l'importance de la transgression commise, c'est aussi le respect de l'application orthodoxe de la règle, telle qu'admise en société, qui est remis en question comme nous venons de le détailler plus haut. Le fait que ces sanctions soient des sujets de polémique dans les médias contribue à affaiblir la sanction, la règle, mais aussi le poids des instances qui l'attribuent. En même temps, si ces cas apparaissent dans le discours public c'est que, dans l'opinion, elles ont *déjà* subi une transformation ou un affaiblissement:

(Titre : L'éducation nationale se penche sur le sort de ses exclus, Le Monde , 22 janvier 2000, p. 8)
« [...] *La déléguée des élèves bondit d'effroi : " Vous montez haut, c'est un enfant. Il a peut-être été influencé, il faut lui laisser une chance ", dit-elle d'une voix blanche, en désespoir de cause. L'ami de la famille, ajoutant : " Quel adolescent n'a pas essayé de fumer une fois un joint ?[...] ».*

Cette situation entraîne aussi une réflexion collective sur les valeurs qui, si elles se transforment, répond à un ensemble de comportements amenés à se modifier comme dans l'exemple ci-dessus ; les polémiques en rapport avec des sanctions sont des indicateurs permettant de vérifier soit a) une transformation de la règle liée à un affaiblissement des valeurs (cas du cannabis), soit b) un affaiblissement de la règle, car un groupe ne reconnaît pas celle-ci soutenant d'autres valeurs plus importantes à leurs yeux (cas du voile ou cas de criminalité, bizutage), soit c) la remise en question pure et simple de l'autorité (cas de violence). Mais ces polémiques permettent aussi de reconsidérer les transformations comme ne pouvant être intégrées, car risquant de mettre à défaut l'ensemble du système (et des règles associées et en cohérences les unes avec les autres) comme dans le cas de la loi Neurwith. Dans ce cas, c'est l'ensemble des instances d'autorités qui se mobilisent pour permettre au système de se conserver en l'état. Il s'agit dans ce cas d'un rejet de la nouvelle disposition concernant la règle.

Cette remise en question de l'autorité ou de la règle n'est pas spécifique à un type particulier de sanction, comme nous avons pu l'observer dans la Figure 55 (p. 509). L'observation des segments montre que les règlements qui sont remis en question reposent fréquemment sur des comportements qui sont admis en société et qui sont proscrits dans les établissements scolaires. Les convenances (coutumes ou conventions) sont plus facilement concernées par ces cas de remise en question de l'autorité, car, comme nous l'avons déjà précisé dans la typologie, soit ces règles représentent des rituels ou signes de reconnaissance qui s'affichent chez l'individu, parfois sans discours et qui sont les signes-clé pour son insertion⁴⁵⁸, soit ce sont des convenances établies entre les parties qui permettent aux acteurs d'orienter leurs pratiques vers les attentes prévues par les objectifs institutionnels. Parce que ces règles sont exprimées de manière implicite et dans l'interaction, celles-ci ont la particularité de pouvoir être légèrement modifiées par l'acteur sans que l'efficacité du message ne soit altérée, ce que nous avons détaillé dans le chapitre 4. Or, certaines de ces convenances sont régulées par les règlements puisque, par exemple, un élève qui ne respecte pas le silence en cours se verra certainement exclu. Mais

⁴⁵⁸ (Titre : L'éducation nationale se penche sur le sort de ses exclus, Le Monde , 22 janvier 2000, p. 8)
[...] *L'IGEN prend l'exemple des lycéens professionnels : " À leurs yeux [des jeunes lycéens], les relations interindividuelles doivent être régies par une connivence non dite par des goûts implicites et des modes de vie communs ; toute divergence doit être évitée à tout prix, car (...) on la perçoit comme agression et manque de respect, et on ne peut la sanctionner que par la violence et l'exclusion. Ainsi s'organise au sein du groupe une façon d'être ensemble qui tend à rendre inutile tout échange verbal. »*

ces pratiques sont aussi particulièrement actives dans l'École où certains jeunes se voient exclus pour ne pas avoir respecté cette exigence limitée au groupe d'amis. Dans ce cas, la problématique du rejet rejoint celui du mimétisme et de la différence. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, on imagine fort bien, à Montrouge, certains comportements susceptibles de survenir à un élève « sans Rebook ni Adidas, ni Nike »...

(Titre : Les élèves de seconde de Montrouge face à la découverte d'une nouvelle vie, Le Monde, 7 septembre 2000)

[...] **REEBOK, Adidas, Nike.** Dans la cour du lycée Maurice-Genevoix à Montrouge (Hauts-de-Seine), où les nouveaux élèves **blacks, blancs, beurs** de seconde attendent d'être appelés par leur professeur principal **ces marques s'affichent partout : sur les sweat-shirts, les sacs à dos et les baskets. Mardi 5 septembre, pour leur premier jour de rentrée, beaucoup de jeunes arborent leur plus belle tenue sportive.**

Parfois, ce sont des convenances portant sur des comportements prévus qui doivent rester cachés, comme, par exemple, « le baiser de Céline et de Sébastien » renvoyés du lycée où l'on peut lire un extrait présentant la polémique lancée par le père de cet élève. Ce dernier va jusqu'à retourner la situation publiquement. Cette manière d'agir entame fortement la reconnaissance de la fonction de la directrice et son pouvoir de décision⁴⁵⁹. Cette situation renvoie directement à la problématique concernant la confusion du rôle d'acteur et d'individu, déjà évoquée dans ce chapitre, et au fait que les valeurs, en particulier les valeurs qui constituent des fondements identitaires (être jeunes, habitants des banlieues, etc.), sont fréquemment valorisées dans certains groupes ou constituent des lieux de luttes intergénérationnelles ou d'opposition très sensibles dans l'École.

La remise en cause de manière directe et publique l'autorité des acteurs, leurs capacités de jugement et leurs compétences dans la fonction occupée. Ainsi, ne pas reconnaître une sanction, c'est aussi atteindre directement l'acteur et son autorité, c'est-à-dire, remettre en cause la fonction et la structure qui la supporte.

Les convenances qui pénètrent directement l'École sont établies la plupart du temps d'abord dans la société comme nous avons pu le souligner. Cette réalité place souvent l'École en porte-à-faux par rapport à ce qui est « admis » dans la société et « pas admis » dans l'École. Les comportements admis en sociétés semblent être fréquemment en

⁴⁵⁹ (Titre : Céline et Sébastien, les amoureux renvoyés du lycée pour un baiser, Le Monde Jeudi 21 décembre 2000, p.1/562 mots)

[...] **Le père de Sébastien, lui-même ancien professeur de lettres au lycée de Ribeauvillé - et qui ne s'entendait pas avec sa direction - ne décolère pas :** " Si, en Alsace, les cigognes n'apportent plus les bébés dans les berceaux, des oiseaux de mauvais augure obscurcissent le ciel ", écrit-il dans sa supplique à Jack Lang. " Vous aimez les fêtes, monsieur le ministre. Organisez, s'il vous plaît, une journée du baiser dans les lycées, conclut-il. Elle connaîtra un immense succès : des milliers de participants répètent déjà. »

décalage par rapport à des comportements qui étaient, il y a quelques décennies, très fortement marqués par l'accord entre « parents et enseignants » (cohérence dans le comportement). Cette situation est aujourd'hui beaucoup moins évidente, les parents ayant tendance à supporter de moins en moins l'intrusion de l'École en tant qu'instance éducative⁴⁶⁰.

La sanction reste un moyen de contrôle puissant au service de la règle. Elle renvoie en effet l'acteur à la conscience de la règle et à son application explicite. Elle est socialement construite, la plupart du temps en regard de la règle qui agit dans un contexte particulier et, dans notre travail, dans l'institution scolaire. La société qui est, au départ, à l'origine des fondements des institutions, participe à cette cohérence entre pratiques des acteurs et objectifs institutionnels, en cherchant à rapprocher les agents et les acteurs par des attentes partagées qui permettent la cohérence entre les comportements scolaires et sociaux ; elle est aussi directement en lien avec les ressources d'autorité que le système distribue, de manière asymétrique, aux acteurs qui y œuvrent. Cette autorité engagée dans l'activité en tant que dimension de l'action peut aussi s'associer à des formes de pouvoir et de domination accordant aux acteurs et aux groupes la capacité d'orienter le cours de l'action. On peut alors considérer le pouvoir comme une dimension de l'action qui n'est pas toujours présente et qui exige des conditions pour pouvoir s'y associer. Giddens pense que ce pouvoir peut infiltrer les institutions, les organisations et l'action par en mobilisant les biais qui sont installés dans le contexte sous différentes formes qui ne sont pas toutes évidentes à repérer (ce que nous ne pouvons que constater ici). Dans tous les cas, ces formes biaisées de l'activité risquent de mettre en danger l'ensemble de l'activité institutionnelle. Ce système ne peut fonctionner que si l'autorité accordée à la fonction des acteurs n'est pas remise en question et si certains acteurs ou organisations d'acteurs ne cherchent pas à biaiser ces formes d'autorité.

Sans pouvoir analyser ces biais, nous pouvons poursuivre notre analyse des sanctions en observant ici les convenances et la manière dont les sanctions y sont exprimées. Nous avons pu vérifier dans ce travail l'importance des convenances pour l'intégration dans la communauté. Certaines de ces convenances sont introduites d'ailleurs dans les règlements scolaires (ne pas utiliser le téléphone portable en cours) et certaines autres sont implicitement admises, comme porter des habits de marque pour certains groupes de jeunes.

D'autre part, les transgressions sont perçues comme une intrusion au sein de la communauté et provoquent des ruptures importantes. Or, ce sont les convenances qui

⁴⁶⁰ La section sur les *activateurs* ou les *receveurs* a montré ainsi des cas de transgression violents chez les parents sur des acteurs scolaires (enseignants ou direction). L'autorité de l'institution semble aujourd'hui moins forte, les manières d'agir, moins impératives laissant plus de place au dialogue et aux droits individuels des personnes.

déterminent aussi des domaines privés⁴⁶¹ qui ne doivent pas s'exposer, leurs transgressions ne sont donc pas établies à l'avance dans les règlements. Dans notre corpus, deux cas se sont présentés : d'une part, une transgression concernant un interdit qui a provoqué une réaction immédiate de la part des parents d'élèves et que nous analyserons en premier. Le second cas revient sur le rejet concernant les stigmates que nous aborderons en revenant rapidement sur le cas du port du voile islamique.

Le cas du Grand Cahier d'Agota Kristof⁴⁶² souligne très clairement que certaines des convenances scolaires sont parfois des forteresses à ne pas transgresser, sous peine de provoquer des réactions très violentes. Les sanctions de ce type sont ici comprises comme une réaction à la transgression relevant des convenances relatives à des comportements privés et touchant un *tabou ou d'un interdit*. Cette règle, comme nous l'avons déjà vu, travaille de manière implicite dans la société, est unanimement admise et profondément ancrée dans les comportements. La transgression provoque des réactions extrêmement vives et rapides, le groupe ayant recours aux instances légales et judiciaires pour exclure l'individu responsable. Dans ce cas, la réaction collective reste en cohérence avec les processus institutionnels reconnus par la société, le problème se règle rapidement. Ainsi, dans le cas d'un écart à la règle important, c'est la capacité d'exclusion que possède l'institution ou le groupe qui fait œuvre de sanction engageant le processus de rejet.

Cependant, comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, lors d'une transgression, la relation directe entre comportement à suivre et principe n'est pas toujours visible. Cet état de fait peut entraîner une zone de trouble dans laquelle les acteurs cherchent la sanction appropriée, comme, dans le cas du port du voile⁴⁶³. La sanction subie est une exclusion de cours.

⁴⁶¹ Nous avons d'ailleurs déjà observé les difficultés éprouvées par les organismes sociaux qui interviennent dans les cours d'éducation sexuelle auprès des élèves, les intervenants ayant beaucoup de mal à entrer en communication avec le groupe de jeunes et à faire passer le message de prévention. Ces connaissances restent cachées, on n'en parle pas en public, et en particulier durant un cours. (Titre : L'éducation nationale se penche sur le sort de ses exclus, Le Monde, 22 janvier 2000, p. 8)[...] **LA SEXUALITÉ, ça vous évoque quoi ? [...] La question suscite un silence interminable et quelques sourires**

⁴⁶² cf. Titre : *Protestations après la garde à vue d'un professeur d'Abbeville* Le Monde, Vendredi, 1 décembre 2000, p. 12

« *Des parents d'élèves avaient déposé plainte, reprochant à l'enseignant d'avoir soumis à ses élèves " Le Grand Cahier ", d'Agota Kristof.* »

⁴⁶³ (Titre : *Dans un collège du Gard, les cours n'ont pas repris, pour une affaire de foulard Les parents mènent la protestation*, Le Monde 2000, 8 janvier, p.10)

[...] « *Diana et Romina, jeunes Françaises récemment converties à l'islam, avaient passé la totalité de l'année scolaire 1998-1999 dans une petite salle de l'établissement, à l'écart des autres élèves. Elles n'avaient eu ni cours ni notes, mais avaient respecté scrupuleusement les horaires des classes dans lesquelles elles auraient dû se trouver.* »

Lorsque la Sa n'est pas déterminée à l'avance par les règlements ou par les lois,⁴⁶⁴ les acteurs responsables de l'institution ne peuvent s'appuyer sur un fait établi à l'avance. Cette situation est susceptible de mettre l'instance institutionnelle dans une position de trouble, car celle-ci suscite la polémique. Comme nous avons pu le vérifier dans l'analyse de la règle du principe de laïcité, des comportements qui sont incohérents nient le principe et de ce fait ils nient aussi la cohérence entre l'activité et le contexte institutionnel. La transgression est donc perçue comme une incohérence dans le comportement plutôt qu'un écart à une norme.

Dans le cas du voile islamique, alors que Lévis Strauss « *se contente de la réflexion faite en souriant*

-« *Pour moi, il s'agit tout simplement d'une impolitesse.* »⁴⁶⁵

La rationalisation de ce problème a pris plusieurs dizaines d'années avant d'être légiféré par les instances politiques et sociales (entre 1905 et 2005)⁴⁶⁶.

Cependant, cette situation n'est pas entièrement résolue, car les comportements qui y font référence sont variés⁴⁶⁷ et ne sont pas forcément tous repérés dans la collectivité⁴⁶⁸.

Si l'on revient à l'exemple du voile islamique, l'isolement forcé des deux sœurs, sur une longue période, sans « cours ni notes » renverse la situation. Ce « cas isolé » et repris dans les médias souligne une mise à l'écart du groupe qui, couplée aux jugements de la communauté scolaire et sociale, glisse vers la stigmatisation, même si cet exemple n'est pas un cas véritable, comme nous allons le montrer.

⁴⁶⁴ À l'époque, un arrêté du Conseil d'État datant de 1992 avait « privilégié la solution au cas par cas » pour les problèmes rencontrés à propos du voile islamique à l'École.

⁴⁶⁵ Jean Daniel, *Comprendre l'autre, entretien avec Lévis-Strauss*, juin 1980, *Le Nouvel Observateur*, p. 5, dossier spécial Lévis-Strauss, nov-déc 2009.

⁴⁶⁶ cf. , récapitulatif des étapes de la séparation de l'Église et de l'État en France.

⁴⁶⁷ (Titre : *L'école fait face à une montée des revendications identitaires des élèves*, *Le Monde*, 15 avril 2000, p. 12)

[...] *Annie Tobati, proviseur du lycée Romain-Rolland d'Argenteuil, confesse : " Autant nous savons désormais traiter le voile avec les familles, autant, là, nous sommes en plein désarroi. »*

⁴⁶⁸ (Titre : *L'école fait face [.]* , (Titre : *L'école fait face [.]* , *Le Monde*, Samedi 15 avril 2000, p. 12) Samedi 15 avril 2000, p. 12)

[...] " *Notre génération d'enseignants, formée au droit à la différence et au tiers-mondisme, s'est fourvoyée en croyant qu'elle devait prendre en charge les identités des élèves* ", affirme Alain Seksig, directeur d'école dans le 20^e arrondissement de Paris et membre du comité de rédaction de la revue *Hommes et Migrations*. " *Cela nous revient comme un boomerang. " Il faut " d'abord penser l'identité de l'école "*, plaide-t-il. M04151212-S12 M37-305 Pour cet ex-président du Fonds d'action sociale, organisme qui finance de nombreuses initiatives culturelles, **il importe de " fixer des principes fermes - y compris dans la loi - et rester souple dans la pratique, alors qu'on fait l'inverse "**.

Comme le définit le médecin Alice Desclaux dans son rapport concernant le VIH et la discrimination⁴⁶⁹ :

« Les deux termes très généraux « stigmatisation » et « discrimination » recouvrent toute une variété de pratiques et d'attitudes, fondées par des représentations et des discours, qui vont d'un geste inconscient à une décision argumentée, d'une négligence passive à un rejet emprunt de violence, concernant tous les plans, de la microscène des relations interindividuelles au niveau macrosocial des rapports entre des groupes sociaux et entre des populations.[...] Leur point commun est :

- 1. d'instaurer une distinction ou une différence*
- 2. dévalorisante ou péjorative*
- 3. sur la base d'une marque – le « stigmat »*

La stigmatisation correspond donc à une discrimination en fonction d'un signe particulier qui n'est pas admis par la communauté et à propos duquel l'individu est jugé puis exclu. Il ne s'agit donc pas d'une Sa car la stigmatisation n'a rien à voir avec une transgression, mais plutôt d'un acte de violence subie en relation avec un jugement collectif. En effet, ce « cas » d'isolement ne rétablit pas le lien avec le principe de laïcité, mais reste figé sur le voile, pris alors comme un stigmat. Bien que la transgression au principe soit évidente, la situation ne renforce pas l'institution, ses valeurs et les comportements qui s'imposent, mais, au contraire, soulignent une incohérence de part et d'autre. Dans notre exemple, d'un côté les deux jeunes filles portent le voile dans un établissement laïque et, de l'autre, une communauté scolaire en incohérence dans l'institution qu'elle représente, car elle applique une sanction « au cas par cas » au lieu de se référer à des textes d'application explicite et collective marquant de ce fait la coordination des acteurs et de leurs activités⁴⁷⁰.

La stigmatisation correspond à un processus de rejet qui s'établit, à l'origine, non pas par un acte volontaire qui transgresse une règle (comme le cas du port du voile puisque les jeunes femmes portent le voile volontairement), mais par rapport à un signe distinctif qui révèle un état de fait (être noir de peau, handicapé, etc.). Dans le corpus, les cas de stigmatisation apparaissent dans 14 segments. Les sanctions décrites à propos du port du voile développent un cas particulier réparti dans cinq articles différents, les autres segments relèvent des cas d'exclusion scolaire et sociale provoqués par de faibles conditions économiques (décrocheurs, violence, handicap) dans plusieurs articles. Bien que ces cas

⁴⁶⁹ « VIH/SIDA. Stigmatisation et discrimination : une approche anthropologique », *Bulletin Amades* [En ligne], 55 | 2003, mis en ligne le 01 septembre 2004, Consulté le 20 janvier 2010. URL : <http://amades.revues.org/index698.html>

⁴⁷⁰ Même l'opinion du Recteur ⁴⁷⁰ est remise en question et annulée : [...] *Pour le recteur, Daniel Bloch, le port du foulard n'est pas par lui-même incompatible avec le principe de laïcité 2" M01081012-S02* [...] Le 15 décembre 1999, *le recteur a changé son fusil d'épaule et exigé du principal la réintégration des deux adolescentes. La raison ? Un arrêt du Conseil d'État sur lequel s'est appuyée la mère des deux élèves pour étayer un recours déposé devant le tribunal administratif de Montpellier pour " atteinte au droit à l'éducation » ".Nous étions hors la loi. M01081012-S06 R001 R019*

soient très peu représentatifs (6 segments), ils constituent ici un véritable exemple de stigmatisation. Ce sont ces cas que nous souhaiterions analyser à présent.

En relation avec ses objectifs, le fonctionnement du système scolaire instaure une sélection de fait en imposant l'évaluation de tout apprentissage⁴⁷¹. Ce principe détermine donc un ensemble de règles qui sont exclusives et créent un système de sélection scolaire. Or, ce système sélectif, intégré dans le fonctionnement de l'institution scolaire est un outil social pour système économique. Ce dernier emploie à ses fins ce « tri » impliquant de cette façon des exclusions et rejette des jeunes en échec scolaire qui deviennent des exclus sociaux. En n'ayant pas (ou trop peu) prévu des moyens politiques, sociaux ou économiques pour intégrer tous les individus, la société renvoie sur l'École le rôle de « tri » laissant des jeunes sans possibilité de s'intégrer socialement au sortir du système éducatif, comme le souligne cet expert :

(Titre La dyslexie reste très peu prise en charge en milieu scolaire, Le Monde, 9 novembre 2000, p. 12)

[...] Sur l'échec scolaire viennent se greffer au fil du temps des problèmes d'ordre psychoaffectif, social et familial. " Après une scolarité primaire difficile, les enfants atteints arrivent en 6e sans savoir vraiment lire ni écrire et ne peuvent alors qu'être en situation d'échec ", déplore Isabelle Ferrand, du Haut Comité de la santé publique. »

Le rejet scolaire, dû à l'échec, tant redouté des parents, entraîne un nombre très important de stratégies dont nous avons pu vérifier déjà quelques éléments dans les sections précédentes. En effet, la généralisation de l'accès à l'éducation depuis les années 1950 a engagé des effets pervers en relation directe avec le système économique, ce que nous avons détaillé dans la problématique : le système économique utilise cette fonction de sélection scolaire qu'il applique en société. Cette relation logique entraîne de nombreux effets agrégés et notamment un des mécanismes qui entraîne le rejet social. Parce que l'École pointe effectivement les compétences individuelles, l'échec scolaire est interprété comme un stigmate qui rend l'individu responsable de cet échec et confond les qualités de la personne avec les compétences professionnelles. Or, les nombreux travaux de recherches décrivent et analysent cette relation directe entre culture sociale et culture scolaire⁴⁷². Le

⁴⁷¹ Extrait de l'article du quotidien (Le Monde, le jeudi 27 janvier 2000, p. 9) « Sur un autre point, jugé crucial par les enseignants, et à terme sans doute par les élèves et les parents, le ministre fait en revanche preuve du plus grand flou. [...]

Des pistes sont cependant ouvertes, car chacun a en tête un principe intangible à l'éducation nationale : un enseignement sans évaluation est un enseignement discrédité. » M01270912-S03: R017 P039.1

⁴⁷² I- Cf: BERNSTEIN, Basile. (1970), « A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability ». In F. Williams (ed.), *Language and poverty: perspectives on a theme*. Chicago: Markham.

II- cf. BOURDIEU, Pierre. (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris : Le Seuil
p. 142 et suivantes, à propos des échanges linguistiques, chapitre « vous avez dit populaire ? »

processus de stigmatisation intervient ici parce que les modes de fonctionnement des systèmes (socio-économique et scolaire) sont au service de groupes de pouvoir dont l'activité créée, non pas un individu social chargé de tenir un rôle ou une fonction au sein de la société (d'ingénieur au boulanger), mais un individu placé dans un système économique dans lequel il devient une pièce motrice parmi d'autres. De ce fait, le système de sélection scolaire participe à ce processus dans lequel la valeur de l'individu se confond avec un objectif économique d'apprentissage.

En confondant « l'être et l'avoir » des élèves et la fonction sélective l'École rend compte d'un modèle unique : l'élève modèle, dont les résultats sont excellents et qui aura la certitude de trouver une place de choix dans la société, etc. ; ceux qui ne rentrent pas dans cette normalité, pour diverses raisons socio-économiques, mais aussi biologiques, sont toujours entraînés dans un processus où la violence subie (échecs répétés, isolement, exclusion, agression, etc.) rend compte des luttes de pouvoir⁴⁷³ qui agissent, au bout du compte, sur des individus les plus démunis.

« Quant à l'effet de la génération, il se confond pour l'essentiel avec l'effet des changements du mode de génération, c'est-à-dire l'accès au système scolaire, qui représente sans nul doute le plus important facteur de différenciation entre les âges. Toutefois, il n'est pas certain que l'action scolaire exerce l'effet d'homogénéité des compétences linguistiques qu'elle s'assigne et que l'on serait tenté de lui imputer. D'abord parce que les normes scolaires d'expression lorsqu'elles sont acceptées peuvent demeurer circonscrites, dans leur application aux productions scolaires, orales et surtout écrites ; ensuite parce que l'École tend à distribuer les élèves en classe aussi homogènes que possible sous le rapport des critères scolaires, et, corrélativement, du point de vue des critères sociaux, en sorte que le groupe des pairs tend à exercer des effets qui, à mesure qu'on descend dans la hiérarchie sociale des établissements et des sections donc des origines sociales, s'opposent de plus en plus fortement à ceux que l'action pédagogique peut produire : enfin parce que paradoxalement, en créant un groupe durable, et homogènes d'adolescents en rupture avec le système scolaire, et, à travers lui, avec l'ordre social, et placé en situation de quasi-inactivité et d'irresponsabilité prolongée, les sections de relégation auxquelles sont voués les enfants des classes les plus démunies – et notamment, les fils d'immigrés, surtout maghrébins- ont sans doute contribué à offrir les conditions les plus favorables à l'élaboration d'une « culture délinquante » qui s'exprime entre autres manifestations dans un parler en rupture avec les normes de la langue légitime.

⁴⁷³ DUMOUCHEL, Paul. (2004) « *Systèmes sociaux et cognition* », in ANDLER, Daniel. (Dir.), *Introduction aux sciences cognitives*, Paris : Folio essai, p. 472 :

I- « Girard, dans la *Violence et le Sacré* développe l'idée d'un système sacrificiel qui est une forme abstraite d'organisation sociale commune à plusieurs sociétés données ; une des caractéristiques essentielles du système sacrificiel c'est qu'il est un ordre social dont l'émergence spontanée dépend des représentations des agents qui le constituent et dont le maintien repose sur la conception qu'ont les agents de l'ordre qu'ils réalisent. C'est-à-dire qu'un système peut être détruit si est modifiée la connaissance que possèdent les agents au sujet du système qu'ils forment par leur interaction. »

II- Dans *je vois Satan tomber comme l'éclair* (1999) René Girard développe la thèse selon laquelle la société se construit à l'intérieur d'un cycle mimétique qui consiste à se structurer individuellement dans l'image de l'autre. La difficulté dans le cycle mimétique est que l'individu cherche à dépasser l'autre en pouvoir en puissance, ce qui le conduit au « scandale » et à la violence. Cette violence, pour s'apaiser, utilise le bouc émissaire comme victime réparatrice, ce qui enchaîne la société à la puissance et au pouvoir.

En conclusion, la stigmatisation est une sanction sauvage participant à une dynamique dans laquelle la violence subie par l'individu le place dans une position qui ne peut rendre compte de ce rejet sans remettre en question son identité⁴⁷⁴.

Pour conclure cette section, l'analyse des sanctions souligne combien celle-ci n'est pas forcément reliée à un processus explicite et règlementé. D'autre part, la relation entre autorité-pouvoir-sanction est évidente ce qui permet de considérer la sanction comme un *attribut-ressource* de la règle. Lorsque la sanction n'est pas règlementée explicitement elle laisse la place à l'injustice et à la victimisation : le rejet agit de manière à viser des personnes ou des groupes distincts et met en marche le processus d'exclusion, plus ou moins brutal, constituant des enjeux de pouvoir très importants, mais aussi, très influents que les individus redoutent de manière ontologique.

Parmi les sanctions qui ne suivent pas de protocole particulier, la punition reste celle qui est la plupart du temps associée à l'École. Cette sanction, fréquemment intégrée par les élèves dès leur plus jeune âge dans leur milieu familial, permet aux acteurs de disposer d'une liberté d'action permettant d'agir de manière limitée, sans passer par un protocole particulier. La punition est donc rapide, elle agit la plupart du temps dans l'instant. Immédiatement. Cette sanction est en relation avec des comportements qui exposent des micro changements dans l'application régulière d'un comportement. Il se trouve que les punitions sont aussi fréquemment associées pour réorienter l'attention des élèves vers les savoirs à intégrer lors d'une séance d'apprentissage, et en particulier, des comportements concernant l'attitude socialement admise pour le rôle de l'élève.

Parce que les schémas de pratique ou de régulations sont des règles qui permettent de soutenir l'enseignement du point de vue de son activité ou des interactions, ces règles participent à l'apprentissage en permettant aux enseignants et aux élèves de vérifier si les représentations cognitives des connaissances encyclopédiques qui sont présentées durant le cours sont en cohérence avec les connaissances encyclopédiques prévues par les objectifs institutionnels (en rapport avec ceux prévus dans la société). Ces schémas soutiennent et valorisent les savoirs et les connaissances, comme nous avons pu le vérifier dans le chapitre précédent en apportant à l'acteur des ressources pour valoriser des attributs des concepts encyclopédiques présentés. Les écarts à la règle reliés à ces schémas perturbent ainsi le message sur les connaissances ou sur les savoirs présentés. Deux situations sont alors prévisibles : soit, le message erroné provient de l'enseignant du fait d'une méconnaissance, soit d'une pratique de transmission erronée (comme nous avons pu le souligner lors de l'analyse des schémas de régulation au chapitre 4) ; ce peut être enfin la réponse de l'élève qui ne correspond pas aux attentes prévues par l'enseignant et par l'institution.

⁴⁷⁴ Le film *Ben X* (2008) réalisé par Nic Balthazar rend compte de ce processus pervers à propos d'un jeune artiste.

Aucun segment n'énonce des sanctions professionnelles. La sanction professionnelle dépend d'un protocole qui est stipulé et détaillé au sein des *contrats* de travail.

Cependant, face aux enjeux, les attentes sont très élevées concernant l'apprentissage, et c'est au travers un ensemble de remarques concernant les programmes, les attentes collectives et les exigences institutionnelles que la pratique enseignante et l'enseignement sont ici sanctionnés. Autrement dit, c'est aussi la fonction, dans sa globalité qui est ici pointée dans le discours public qui affaiblit aussi l'autorité des enseignants associée à leur fonction. Cette autorité est cette fois reliée à une dimension différente que celle pointée par la position hiérarchique, car elle engage les règles de connaissances, dispositifs collectifs, permettant d'habiliter les acteurs dans leur fonction. Ces réserves de connaissances sont supportées par la société comme des ressources gigantesques qui permettent aux sociétés d'évoluer et qui fondent la fonction scolaire de manière déterminante. Cette remise en question de la fonction enseignante qui représente « l'autorité de la transmission des connaissances » est ainsi sévèrement affectée et de nombreux segments soulignent les désagréments qu'ils impliquent auprès de la fonction enseignante.

La sanction n'est pas toujours relative à une action particulière, elle agit aussi dans l'opinion à travers les arguments développés dans le discours ; les critiques concernant les méthodes ou les formations des enseignants à l'origine de ce discours pédagogique sont constamment exposés dans les discours publics rappelant ici combien les enjeux et les luttes de pouvoir sont importants concernant l'éducation ce que nous avons vérifié dans le chapitre 3 consacré aux *Mandats*.

Lorsque nous changeons de point de vue et que nous observons cette fois l'attitude des élèves, la sanction qui est en relation avec une séance d'apprentissage se réduit donc à l'échec de la séance, comme le soulignent les recherches en didactique.

Il reste enfin une situation de transgression en relation avec des comportements sociaux permettant de soutenir les apprentissages scolaires et les attentes concernant les savoirs encyclopédiques. Ces sanctions prennent la forme de de pratiques parentales, comme la punition ou la réprimande : cette forme de sanction est attribuée de manière réactive par l'acteur dans le cours de l'action ou de l'interaction, prenant le fautif sur le champ. Bien que la réprimande apparaisse dans peu de segments de règles (8 segments relevés), elle reste caractéristique des séances d'enseignement et des exercices mal compris par l'élève : (Le Monde 2000, Mercredi, 25 octobre 2000, p. 16/ 731 mots)« [...] *Deux mois après la rentrée, Alexandre confie que Monique lui a fait mal, qu'il craint ses remontrances s'il ne réussit pas son exercice de maths.*

Une réprimande a de ce fait des conséquences exemplaires, car elle est généralement donnée publiquement entre deux individus qui ont un rapport hiérarchique. La dimension

accordée à l'autorité dans le cours de l'action est ici très importante (adulte/enfant ; directeur/subalterne).

La punition et la réprimande scolaire ne demandent pas d'intermédiaire pour être appliquées sur-le-champ: agissant directement sur l'individu ou le groupe elle est souvent vécue comme une marque d'autorité perçue comme injuste et qui comporte aussi de nombreux biais possibles.

Dans notre corpus, les cas de punitions proviennent presque aussi souvent dans des segments qui rappellent un cas particulier (9cas) que ceux qui sont présentés à partir de segments de R. présentant des cas généraux (7 cas). L'observation de ces segments montre que le discours « sur » l'École permet à des acteurs d'énoncer le terme « punition » comme un terme générique rappelant une sanction propre à l'institution.

Enfin, il reste des contextes qui, bien qu'ils soient laissés libres dans la forme restent très contraignants dans le fond sans pour autant qu'une sanction soit clairement déterminée. Comme nous avons pu l'analyser précédemment, les routines permettent d'offrir aux acteurs des pratiques qui s'adaptent individuellement à un contexte collectif ou à une contrainte individuelle. Ces efforts d'adaptation qui sont initialement perçus par l'acteur lorsqu'il effectue les premiers gestes d'une future pratique routinière ne sont plus présents lorsque cette pratique est installée. Parce qu'ils ne sont plus véritablement perceptibles à la conscience de l'acteur, répétés maintes fois dans les mêmes conditions, les acteurs savent très vite lorsqu'ils s'en écartent. Aucun exemple ne peut être apporté dans cette analyse, mais il est certain que l'expérience des lecteurs permet de comprendre ce dont il s'agit. Étant donné que ces pratiques routinières participent à la sécurité ontologique des individus puisqu'elles lui permettent de développer son sentiment de compétence dans la répétition d'une tâche, de libérer son attention pour des tâches plus complexes, etc. il est certain que les acteurs vont conserver leurs routines la plupart du temps durant des périodes assez longues et que le fait de contrarier les routines d'un individu risque de toucher directement à son humeur. On pense, par exemple, à toutes les routines contrariées des jeunes enfants de Maternelles dans les premiers temps scolaires ou encore, à celles qui restent gravées chez les acteurs à la retraite. Ainsi, cette modification brusque des comportements routiniers peut aussi être perçue comme une sanction de la routine, laissant l'acteur dans une situation de malaise lorsque ces dimensions de l'action (contexte routinier et pratiques routinières) ne sont pas parfaitement ajustées.

Cet aperçu général des sanctions permet de souligner quelques particularités: tout comme la règle, cette dernière engage les acteurs à habiliter leurs pratiques, la contrainte qu'elles représentent leur permettant de s'ajuster au contexte et de coordonner leurs pratiques de manière collectives. Certaines sanctions ont été, au fil du temps déterminées et précisément organisées dans la société, créant de ce fait une institution qui leur est entièrement dédiée. Cependant, certaines sanctions ne suivent pas de protocole et sont, de ce fait, des pratiques

associant des degrés de violence qui peuvent être particulièrement destructeurs pour l'individu.

La sanction est toujours associée au pouvoir qui apporte une dimension particulière aux actions en permettant d'infléchir le cours des activités. Au sein des institutions, cette capacité d'agir accordée aux acteurs est associée à une fonction qui positionne ce dernier de manière hiérarchique. En parallèle, l'acteur détient une partie de cette « réserve institutionnelle », attribuée par l'institution, lui permettant d'agir.

Cependant pour permettre au pouvoir de s'associer en tant que dimensions à l'action au niveau de l'individu, les pratiques des acteurs et leurs interactions doivent être parfaitement reconnues dans le groupe et régularisées au sein du système sous peine de remettre à la fois l'autorité, la fonction, l'acteur en déséquilibre.

Ainsi, la sanction agit de manière à contrôler les acteurs et à replacer leurs activités en cohérence avec le contexte ; elle agit de manière à contrer certains comportements qui prennent une forme intrusive dans le contexte et dérangent l'activité, le contexte ou l'individu dans ses valeurs.

Ainsi la principale fonction de la sanction est de renforcer l'acteur dans son rôle en engageant de cette manière ces derniers à respecter et à conserver le système scolaire dans un fonctionnement adéquat et la deuxième permettant de rendre tout particulièrement saillant les écarts qui mettent l'ensemble de l'activité institutionnelle et sociale dans l'incohérence. Ces deux fonctions principales des sanctions engagent des contraintes auprès des acteurs dans le système. Ces contraintes habilitent certaines structures programmées par l'institution qui entretiennent sa légitimité et aussi en engageant la pratique des acteurs dans cette dialectique d'habilitation et de contrainte, leur permet de participer à constituer des ressources spécifiques afin d'exploiter au mieux ces programmes institutionnels. On peut ainsi conclure que si la sanction apporte aux acteurs les moyens de contrôler l'activité des individus, leurs actions se projetant parfois sur l'ensemble de l'activité institutionnelle.

Tout comme les règles, les sanctions représentent des éléments de structuration du système scolaire en participant de manière très puissante au « circuit de la transmission ». En légitimant certaines applications liées aux connaissances et aux savoirs, les sanctions participent fortement à la reproduction et à la conservation du système scolaire, mais aussi, contribuent à la conservation de la formidable ressource de connaissances accumulées et institutionnalisées au cours de l'histoire de l'Humanité. Avec le dispositif pédagogique, l'École dispose d'une ressource formidable au service de ces connaissances (légitimé en retour par les acteurs). Cette activité pédagogique, conditionnée par les éléments qui

structurent le système scolaire engage de manière puissante les acteurs dans le contrôle réflexif de l'action.

Cependant, la légitimation du système engagé par ces activités régulées et par leurs contraintes d'application crée aussi des conditions qui ne peuvent pas toujours s'adapter aux trajectoires individuelles, impliquant de cette manière des exclusions parfois très violentes.

Enfin, les sanctions qui provoquent des polémiques publiques permettent de définir des indicateurs concernant les possibles modifications ou transformations que subissent les règles. Par la remise en question de la sanction et de l'autorité qui l'attribue comme par le manque de sanction ou son affaiblissement, les règles tendent à se modifier associant à ces modifications (ou à transformations) une transformation des systèmes de valeurs chez les acteurs qui les animent.

Les formes de contraintes dans laquelle la sanction détient une place importante constituent une ressource permettant de légitimer l'institution dans toute la société. Ces ressources associées « aux programmes de partage des savoirs » en représentent une grande part, mais ne sont pas les seules. En effet, selon Giddens, d'autres types de ressources permettent aux règles de s'appliquer dans le contexte. Celles-ci se développent dans le cours de l'action en s'associant aux règles de manière à les rendre visibles en contexte. Si le pouvoir accordé à la sanction participe à la rendre active en tant que ressource de choix, il existe cependant d'autres formes de ressources que nous souhaiterions à présent analyser afin de compléter ce chapitre.

5.4. Les ressources associées aux règles

Les ressources des règles se présentent sous différents aspects : ressources matérielles, comme les meubles dans les salles de cours ; ressource de formation comme les méthodes pédagogiques. Toutes ces ressources contribuent à rendre la règle active et visible. Elles s'associent aux règles de manière à les rendre saillantes, à leur donner de la force, et contribuent de ce fait à permettre l'expansion et la reproduction des systèmes qui les utilisent. Les ressources ne sont pas des éléments isolés et leur dissociation ne se fait qu'à des fins analytiques, les deux types de ressources étant de plus fréquemment présents en même temps lors de l'application de la règle. Par exemple, dans le cadre scolaire les meubles d'une salle de cours sont répartis de manière à distinguer la place du bureau du professeur de celui des élèves. Cette place, tout comme la taille de l'un par rapport aux autres, participe à créer l'atmosphère conditionnée d'un cours dans lequel l'enseignant possède des ressources d'autorités supérieures à celle des élèves. Ainsi, ressources

d'allocation (ou ressources matérielles) et ressources d'autorité sont souvent conjointes et s'associent dans le contexte de l'action de manière à participer à la fois aux dispositions que le système prévoit pour ses acteurs (rôle et fonction) ainsi que pour permettre de dynamiser le procédé permettant de rendre la règle saillante grâce à l'acteur. Ce procédé permet aux ressources d'entretenir avec les règles un rapport dialogique : d'un côté, la règle s'associe aux ressources et rend compte d'un effet souhaité ou imposé, de l'autre les ressources sont susceptibles de renforcer la règle sur tous les plans (matériel, théorique, social) et devient alors la représentation symbolique de la règle. Règles et ressources créent un rapport de métonymie.

Nous allons observer les résultats de l'analyse de contenu en ayant distingué les différents types de ressources et les règles qui leur sont associées. Nous chercherons à distinguer, en reprenant la classification des ressources proposées par Giddens, comment celles-ci participent à créer l'univers de l'École, supportent les contraintes scolaires tout en permettant aux règles de l'institution et à celles utilisées dans les pratiques des acteurs de se compléter afin de créer l'effet « École ». Pour ce faire, les différentes ressources seront observées dans certains types de règles déjà présentés⁴⁷⁵. Nous chercherons aussi à comprendre comment ces ressources s'adaptent au temps et de quelle manière elles participent à renouveler les pratiques des acteurs dans la durée. Enfin, nous observerons tout particulièrement ces ressources associées aux règles pour approfondir encore plus notre compréhension des systèmes de légitimation et de reproduction au sein de l'institution scolaire. En effet, l'association des ressources d'allocation et d'autorité avec les règles porte certainement des éléments de la structure institutionnelle puisqu'elles sont intimement associées, soit certains dispositifs qui créent le système scolaire, soit ceux qui permettent aux acteurs de s'adapter au contexte et de répondre à ses objectifs (à court et à long terme), soit à l'acteur lui-même pour lui permettre de découvrir l'application de la règle et même, la règle elle-même. Ces ressources, en s'associant aux règles, participent à créer ou à renforcer un effet de cohérence.

Dans notre présentation des résultats, nous ferons en sorte de marquer ces distinctions.

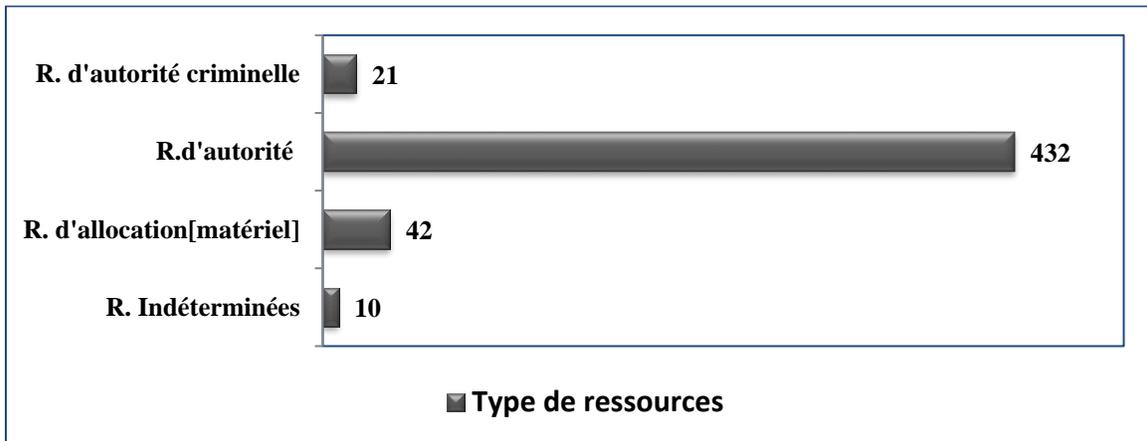
Les résultats de l'analyse montrent que seulement 2 % des ressources rattachées aux règles ne sont pas repérées dans les segments de R du corpus ce qui représente une proportion minimale et confirme le fait que les ressources permettent de rendre les règles saillantes en contexte parce que ces ressources sont la plupart du temps visibles⁴⁷⁶. Dans l'analyse de contenu, les autres segments de règle ont tout d'abord été classés suivant les deux grands

⁴⁷⁵ Si certains types de règles ne sont pas cités ici, c'est que leurs ressources n'ont pu être pointées dans l'analyse de contenu. Cela ne signifie pas que celles-ci n'existent pas dans l'École et souligne une limite à ce travail de recherche.

⁴⁷⁶ L'analyse de contenu a exclu les doubles codages à des fins d'analyse, pourtant dans la réalité, les deux types de ressources sont fréquemment impliqués dans l'exploitation de la règle.

groupes de ressources : ressources d'allocation représentant les caractéristiques matérielles de l'environnement et les biens matériels ou bien dans le groupe des ressources d'autorité représentant des moyens permettant à l'acteur de rendre visible sa trajectoire de vie, les relations des êtres humains et des organismes sociaux et enfin, celles des États qui les délimitent (Giddens 1987 ; 320). Notre corpus a pu repérer seulement 10 % environ de segments présentant des ressources d'allocation alors que les 86 % restants (432 segments) présentent des indices d'autorité.

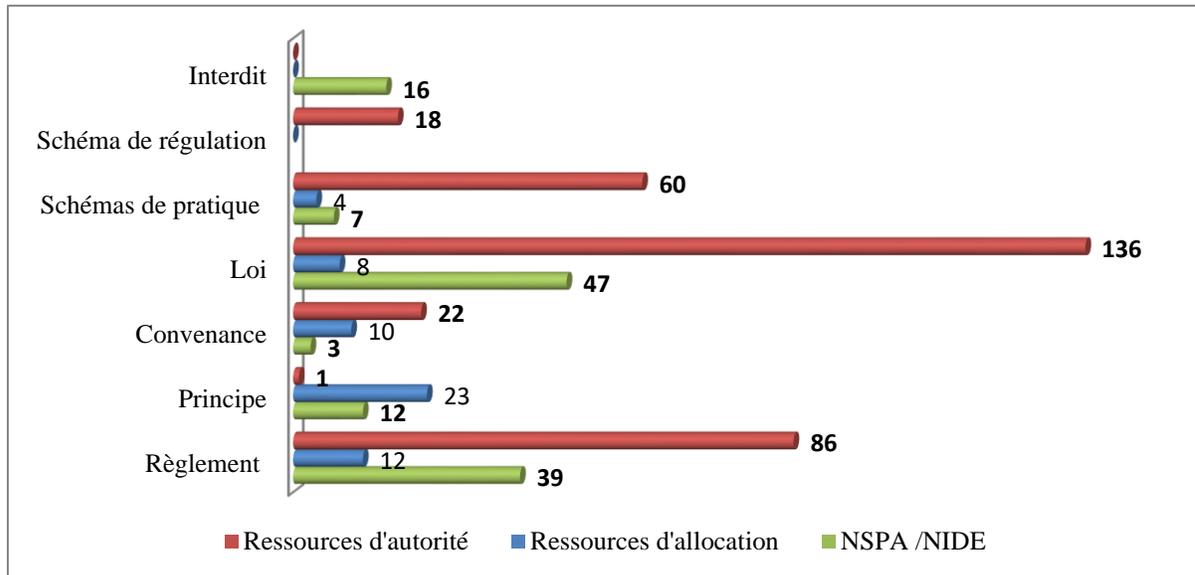
Figure 60 : Répartition des ressources d'autorité et d'allocation



On remarque dans la Figure 60 (Répartition des ressources d'autorité et d'allocation ci-dessus), la présence de ressources d'autorité criminelles qui renvoient à des pratiques de ces réseaux. Ces segments n'ont pas été placés dans le corpus général.

Ces ressources observées en fonction du type de règle appliquée présentent des caractéristiques bien visibles que l'on peut observer dans la Figure 61: Répartition des ressources par types de règles :

Figure 61: Répartition des ressources par types de règles



La prépondérance de ressources d'autorité est frappante et plus spécifiquement pour les lois, les règlements et les schémas⁴⁷⁷. Les règles de principe et l'interdit n'exposent pas (sauf 1 segment de principe) de ressources d'autorité. Ce résultat est très étonnant, il confirme que l'interdit et les règles de principe sont susceptibles de supporter différemment l'autorité, ce que nous observerons plus loin. Bien que moins représentées, les ressources d'allocation sont présentes dans quelques segments excepté pour les schémas de régulation, ce qui est naturel étant donné l'expression de ces règles.

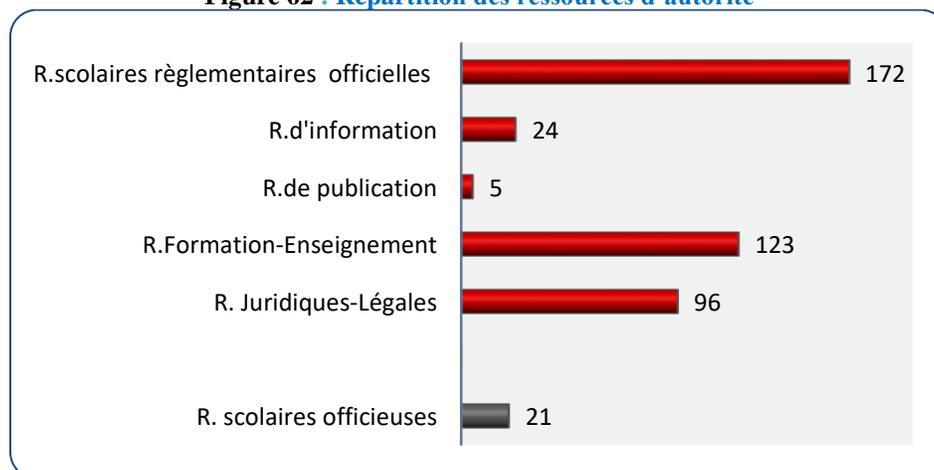
Deux catégories représentaient la variable ressource d'allocation⁴⁷⁸ et six catégories détaillaient les ressources d'autorité. On remarque dans la Figure 60 page.534) une prépondérance de ressources provenant de règlements scolaires, ces derniers représentant l'autorité qui permet aux règles d'être appliquées en contexte. Ainsi, la présence d'un CPE

⁴⁷⁷ Comme nous l'avons déjà mis en note, les résultats d'analyse des ressources proviennent de la manière dont le codage a été effectué. En effet afin de bien distinguer les deux grandes classes de ressources, le codage a pris en compte celle qui était la plus évidente, mais il n'est pas impossible, et même probable que les segments contiennent plusieurs types de ressources. On peut aussi imaginer que le discours expose certaines d'entre elles, mais en occulte d'autres, plus visibles dans le cours de l'action (et vis-versa).

⁴⁷⁸ Ressources d'allocation : ressources matérielles et ressources de personnel
 Ressources d'autorité : ressource réglementaire (officielle) ; ressource réglementaire officieuse (criminalité) ; ressources de formation ; ressource légale et policière ; ressource de publication ; ressource d'information ; autre ; Ne s'applique pas (NSPA), indéterminé (NIDE).
 À chaque fois que la ressource d'enseignement et de formation était visible, des sous-catégories détaillaient celle-ci (type d'apprentissage (Magistral, individuel ou en groupe) ; type de cursus (régulier ou spécialisé) ; enseignement appliqué ou théorique. ;

dans l'établissement est une ressource d'allocation, mais la fonction du CPE est fondée sur une dimension d'autorité, l'ensemble des ressources permettant à au pouvoir qui est une dimension de l'action de s'insérer et d'être ressenti par les acteurs. En effet, c'est à travers l'application d'une règle associée à une ressource que l'effet en contexte apporte au pouvoir une forme de visibilité. En devenant sensible, le pouvoir devient aussi actif dans les systèmes sociaux.

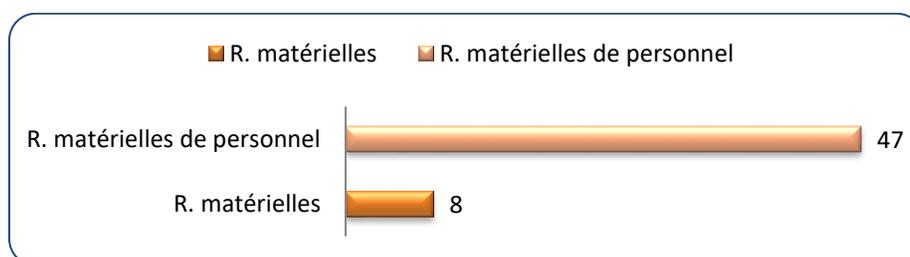
Figure 62 : Répartition des ressources d'autorité



Ces ressources sont à la fois internes à l'École et « externes », c'est-à-dire associées à des règles qui sont supportées par des ressources extérieures aux structures de l'institution, comme, par exemple, les segments qui présentent une intervention de la justice.

Les ressources d'allocation sont réparties entre les ressources matérielles (1 %) et les ressources de personnel (8,2 %) comme on peut le voir dans la Figure 63 (Répartition des ressources matérielles)ci-dessous. La présence de ressources de personnel se rencontre deux fois plus souvent dans des segments qui présentent un écart à la règle.

Figure 63 : Répartition des ressources matérielles



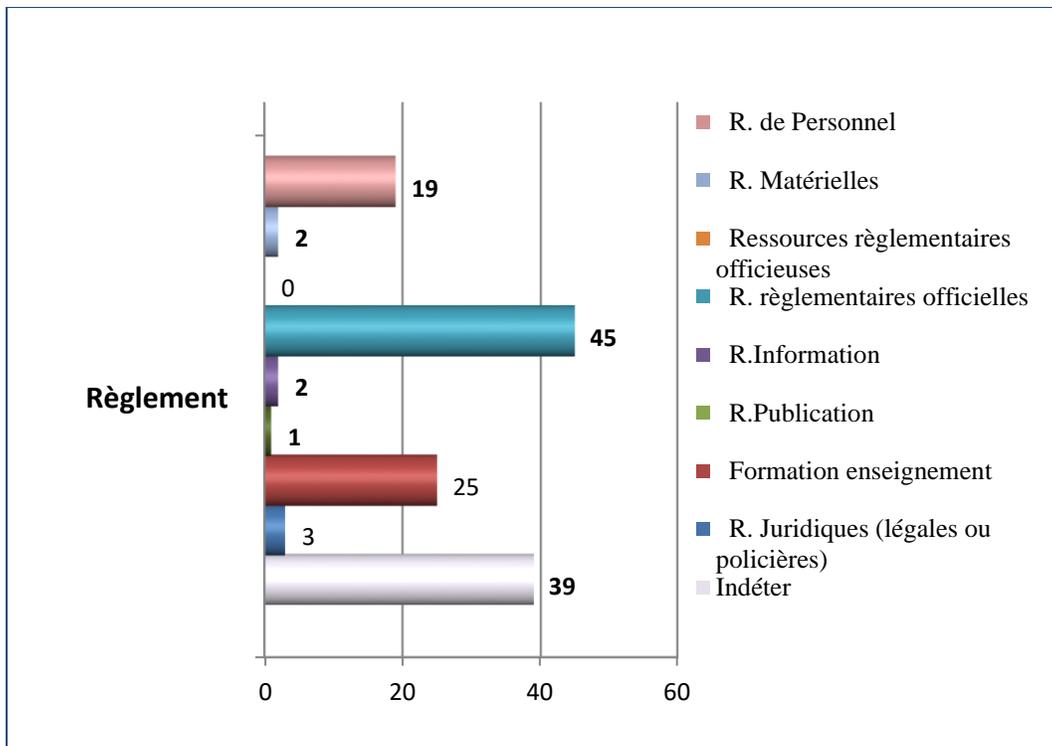
La répartition des résultats observés de manière globale confirme que, le plus souvent, les deux types de ressources s'associent. On peut penser que cette dynamique permet de rendre la règle pour forte, plus visible. En effet, la cohérence entre les ressources et les règles reste très importante pour permettre de rendre l'effet prévu ou rendu par l'acteur. La distorsion

entre règle et cohérence apporte non seulement un message erroné, mais il permet aussi de produire un contexte que les humoristes ont l'art de mettre en scène. On peut ainsi supposer que cette cohérence est attribuable à la manière dont l'acteur associe, ou a la possibilité d'associer, la règle avec la ressource. Une règle sans une ressource appropriée n'est pas exploitée comme elle pourrait l'être. On pense, par exemple, à un établissement qui recevrait un grand nombre d'élèves et dont la cantine serait dans de trop petits locaux. Cette observation renvoie aussi au fait que les règles associées à des ressources qui sont adaptées (à la fois à l'acteur/au contexte/ à l'interaction) permettent de rendre un effet attendu ou voulu. Cette association entre règles et ressources appropriées exige enfin aux acteurs de les prévoir afin d'éviter de mettre en défaut des pratiques ou des interactions qui ont une importance plus grande à ses yeux ou aux yeux de la collectivité. Alors, si les acteurs prévoient d'associer règles et ressources c'est qu'ils les connaissent déjà ainsi que leurs effets (on en revient à l'exemple de l'humoriste). Ce rapport entre règle et ressource est donc prévu par le système scolaire au cours du temps qui, par mesure de précaution, intègre celui-ci dans ses structures. Par exemple, les ressources de règlements qui déterminent les moyens qui sont utilisés par les acteurs responsables pour rendre ce règlement effectif⁴⁷⁹. La Figure 64 (Répartition des ressources associées aux règlements p.535) ci-dessous regroupe les segments de règlement qui présentent des ressources et montre leur répartition. Même si la sanction est fréquemment utilisée pour réajuster les conduites déviantes, les ressources règlementaires représentées par le personnel d'éducation parcourant l'établissement à la recherche des élèves qui ne sont pas disposés à respecter les consignes représentent une ressource d'allocation et d'autorité non négligeable.

Les ressources agissent en contexte avec les règles en créant un effet complémentaire. En effet, les ressources provenant de domaines différents, puisqu'elles peuvent représenter un acteur comme une matière quelconque ou un processus (par exemple la hiérarchie), les règles de mêmes familles vont posséder de cette façon un éventail d'action très étendu. Ainsi, la Figure 62 ci-dessus rend compte de la répartition des ressources de règlement et souligne leur complémentarité. En effet, trois grands types de ressources principales émergent, aux côtés de très petits nombres de segments : les ressources règlementaires qui représentent des moyens « en général » concernant les dispositions prévues pour appliquer le règlement et qui sont fréquemment confondues avec ces règles, complétées par des ressources de personnel, des ressources matérielles et des ressources de formation et d'enseignement.

Figure 64 : Répartition des ressources associées aux règlements

⁴⁷⁹ **Source spécifiée non valide.** « Redoutant les conséquences de la " maladie de la vache folle ", onze mairies d'arrondissement de Paris ont décidé, vendredi 3 novembre, d'interdire la viande de boeuf dans les cantines scolaires ».



Lors de l'analyse des segments de règles en contexte, nous avons observé que les expressions des règlements leur apportaient une très grande visibilité, ces derniers étant fréquemment visibles sous les différents aspects de la règle (R, ÉR, Sa). Or si les ressources sont associées aux règlements pour leur permettre d'être vus on peut se demander quelles sont les caractéristiques de celles-ci. On pense alors aux dispositions physiques des établissements scolaires, à la cour d'École qui reste très largement dégagée de la vue, aux nombres importants de surveillants, aux règlements généraux détaillant les fonctionnements des établissements qui sont affichés dans tous les lieux susceptibles de permettre aux élèves de les lire ; on pense aussi aux salles de classe, à leur disposition, au silence qui est exigé dans les couloirs, aux téléphones portables laissés au fond des sacs, etc. Cet effet de cohérence trace clairement le cadre institutionnel réglementé (contexte) dans lequel l'activité régulée des acteurs serait à ce point intériorisée et naturalisée que règles et ressources seraient confondues. De ce fait, ces ressources réglementaires prévues par le système contribueraient à réfléchir comme un miroir le système institutionnel dans l'espace-temps social, ce dernier ayant été créé et prévu collectivement.

En retour, les règles engagées dans l'activité avec ces ressources seraient intériorisées par les acteurs scolaires de telle sorte qu'ils pourraient développer une conscience très riche de l'institution et du système, les comportements étant constamment réajustés et orientés dans le cours de leurs activités en partie grâce à ces règlements. Autrement dit, l'effet rendu par le règlement, qui est de contrôler l'activité et de la rendre conforme au cadre institutionnel serait apporté par une dialectique particulière : c'est parce que le groupe dominant *sait* que

les groupes soumis *savent* qu'il est le détenteur de l'autorité que la ressource associée à la règle ont un impact *et* que la règle est appliquée. Cette information réciproque qui fonde l'autorité est utilisée par les acteurs pour apporter du poids aux règlements et permet aussi au pouvoir de s'y associer et de se distribuer. Ainsi, même si les ressources matérielles qui créent l'École se sont transformées, les caractéristiques des règlements sont de se maintenir dans la durée. Cette caractéristique permet ainsi de pérenniser le contexte institutionnel comme le soulignent dans deux domaines différents les exemples concernant les processus engagés pour la refonte des textes concernant la discipline ou encore, celui qui limite le processus de création des internats éducatifs face à des règlements qui engagent la sécurité dans les locaux et qui demandent des moyens⁴⁸⁰.

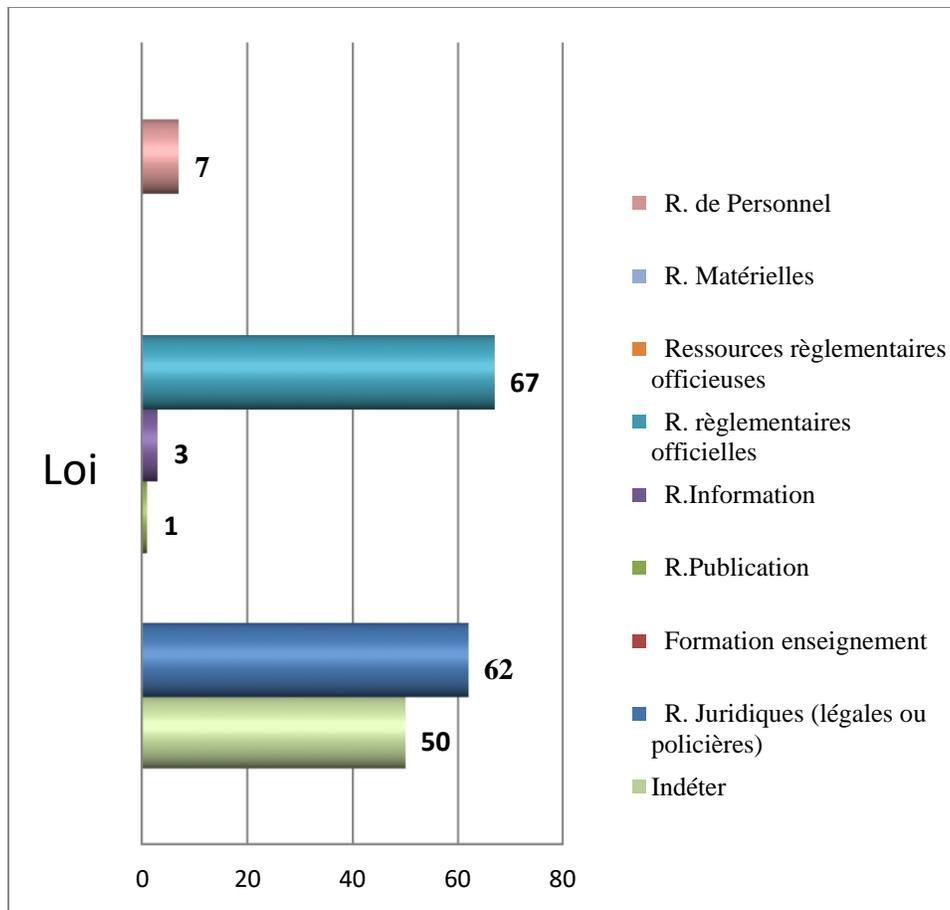
Comme nous l'avons vu précédemment, certains moyens réglementaires vont se reposer sur des moyens légaux, les règlements étant parfois trop peu efficaces pour contrôler les activités hétérodoxes des acteurs.

Lorsque les ressources associées aux lois sont mises en évidence, on observe une très grande proportion de ressources matérielles et de ressources de personnel, caractéristique de l'effort nécessaire exigé pour contrôler les activités déviantes ce qui est visible dans la Figure 65 (Répartition des ressources associées aux lois , p.537):

Figure 65 : Répartition des ressources associées aux lois

⁴⁸⁰ C'est dans ce corpus du quotidien Le Monde en 2000 que l'on trouve l'information concernant le réaménagement de la discipline. Titre : *Face aux violences, M. Allègre veut renforcer la discipline scolaire* *Le Monde, Lundi 24 janvier 2000*, p. 7. « [...] **la refonte des textes centenaires régissant la discipline et les sanctions à l'école, pourtant très attendue, a été plus longue que prévu.**[.] »

On trouve aussi des contraintes dans les règlements qui ralentissent la mise en place d'autres dispositifs par manque de moyens, par exemple la mise aux normes de sécurité ou sanitaire.



Les ressources associées aux règlements scolaires permettent d'exploiter ces règles de manière variées en renforçant ainsi leurs effets, tout en s'associant parfaitement aux caractéristiques des règlements qui vont parfois être soutenus par des appuis de règles et de ressources plus fortes, extérieurs à l'institution. Autrement dit, les règles, tout comme leurs systèmes associés (ressources) sont organisés de manière à se compléter (ou à s'opposer, par exemple les ressources des règles criminelles qui sont en opposition totale avec les lois, mais qui utilisent, en retour, les mêmes ressources matérielles (armes, etc.) et les mêmes techniques (infiltration, secret, etc.), les ressources d'autorité étant très présentes dans ces trois domaines de règles (règlements, lois, règles sociales hétérodoxes liées au crime).

Si nous déterminons la fonction de la sanction comme permettant de réorienter le cours de l'activité dans ce qui est prévu ou souhaité, parfois individuellement, parfois collectivement, nous pouvons alors introduire la notion de contrôle de l'action comme répondant aussi à cette fonction. Ainsi, des ressources, dont certains dispositifs, seraient prévues dans la structure de manière à contrôler l'ensemble des activités susceptibles de mettre en danger le cours de la société ou des institutions, des États-nations, etc. En effet,

la cohérence étant une condition du bon fonctionnement de l'institution, des règles explicites et des groupes d'acteurs sont disposés dans la structure même afin de protéger l'activité en général. Ce que nous avons bien pu approcher avec le cas de la Loi Neurwith., ou avec le cas du Grand cahier à un niveau plus petit.

Le contrôle de l'action prend ici une tout autre dimension puisqu'il se place au niveau de la structure et représente un dispositif particulier prévu dans le système permettant de mobiliser des acteurs pour bloquer ces règles considérées comme intrusives. De ce fait, il exige aussi de nombreuses ressources qui sont institutionnalisées dans sa structure. Ainsi, les lois et le dispositif lié au fonctionnement politique des États-nations (Démocratie, dictature, etc.) et subsumant l'autorité de certains acteurs au plus haut niveau. On peut alors penser, comme Giddens, que les propriétés des systèmes sociaux, et en particulier ici, de l'École, expriment des formes de domination et de pouvoir permettant au système de contrôler sa reproduction dans le temps et dans l'espace sans avoir pour autant la possibilité de traiter le sujet en profondeur.

Face à ces dispositifs, certains intérêts peuvent agir à partir d'autres systèmes parallèles et répondre ainsi à leurs intérêts ce que nous avons aperçu avec les règles criminelles, mais qui sont aussi installées plus formellement dans certains systèmes parallèles. De ce fait, l'institution peut subir ces pressions qui sont alors extrêmement difficiles à contrôler, et même, à repérer, ces derniers n'ayant pas les mêmes objectifs que l'institution scolaire et créant des effets souvent incontrôlables et inattendus. S'immisçant dans les systèmes sociaux par des circuits souterrains, ces intérêts et enjeux ne deviennent visibles dans le temps que lorsque les stratégies d'intérêts ont commencé à fonctionner, créant aussi des incohérences à tous niveaux (acteur, système, structure). Dans le cas où ces actions pénètrent de façon sourde et constante le système scolaire, ils créent des effets agrégés incontrôlables par les acteurs du système scolaire et introduisant des failles importantes.

Si les ressources associées à certains types de règles permettaient de contribuer à rendre sensible le contexte institutionnel et son système, cette visibilité serait aussi intériorisée par les acteurs puisque, en retour, ces ressources réfléchiraient, tel un miroir, les structures de l'institution dans la pratique des acteurs qui seraient de ce fait adaptées au contexte. Les règles de schémas de pratique et de régulation apportent aux acteurs les moyens de répondre à ces objectifs institutionnels. Par exemple, lorsque les schémas sont observés de la même façon en relation avec la répartition des ressources associées, on peut distinguer que les pratiques des acteurs répondent à ces caractéristiques institutionnelles : ces derniers exploitent uniquement des ressources d'autorité en ce qui concerne les schémas de régulation (ressources exclusives à ces règles) et les ressources des schémas de pratique se répartissent entre autorité et allocation, soulignant ainsi que les règles à transmettre ne peuvent se passer des acteurs (ressources de personnel) et d'un médium faisant appel à des

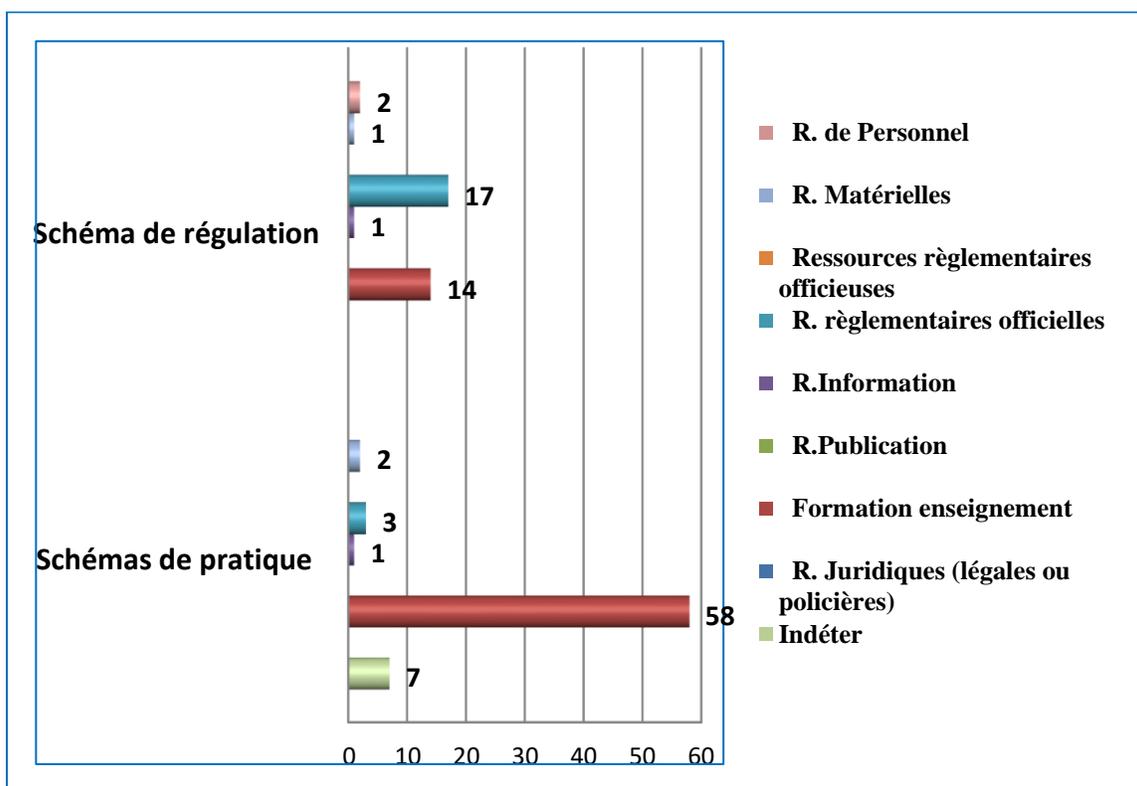
ressources matérielles (cf. Figure 66 : Répartition des ressources des schémas de pratique et de régulation ci-dessous).

De plus, comme nous l'avons déjà souligné, les formes réglées d'apprentissage et de transmission scolaires sont la plupart du temps présentées sous la forme orthodoxe, répondant ainsi aux attentes institutionnelles (105 R/123 et 18 ÉR/123). Le rôle des acteurs contribue à établir une culture scolaire ainsi qu'à la reproduction des règles. En effet, en reproduisant constamment un très grand nombre de règles associées aux mêmes ressources, les acteurs accordent à ces règles une légitimité qui s'étend dans le temps et dans l'espace et qui se transmet dans la durée. Comme le souligne cet enseignant, pour permettre la création et la créativité des acteurs, il est impératif de leur permettre d'asseoir celle-ci sur des savoirs qui fondent leurs pratiques et ce qui engage ainsi toute une dynamique.

(Titre : " Il est temps que l'école se saisisse pleinement d Internet et de l ordinateur ", Le Monde, 31 octobre 2000, p. 16)

[...] Je mets en effet toujours l'accent sur la création, qui nécessite qu'il y ait eu construction des savoirs. M10311612-S06 R804 Une rédaction, une dissertation sont déjà des créations individuelles engageant la responsabilité de l'élève. »

Figure 66 : Répartition des ressources des schémas de pratique et de régulation



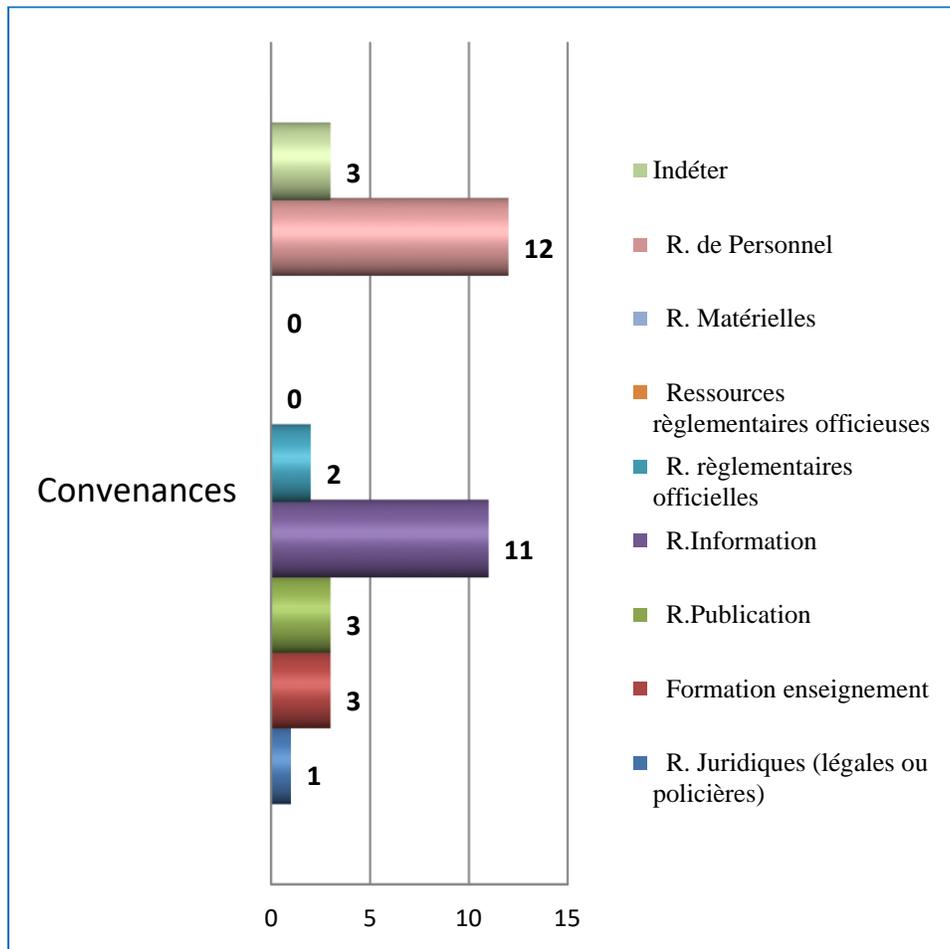
Cette expérience ne se transmet que par l'exercice, par l'entraînement et par la mise en contact avec l'objet de savoir afin d'y découvrir ses caractéristiques et c'est ici que la ressource du temps devient parfois un enjeu d'orientation⁴⁸¹. Comme nous avons pu le découvrir, les savoirs encyclopédiques partagés à l'École sont associés à des schémas qui leur permettent de devenir visibles. Nous pensons que les ressources d'autorité, exposées durant l'interaction didactique des échanges enseignant-élèves sur le savoir ou les savoir-faire, ou encore, le silence donné à vivre durant la séance adidactique constitue des ressources puissantes permettant d'atteindre les objectifs de la séance et, au-delà, celles prévues par l'institution, sujet sur lequel nous reviendrons à la fin de ce chapitre.

D'autre part, cette forme légitimée des savoirs renforce aussi la dynamique de la reproduction et de la conservation des connaissances. Par exemple, les formes d'interactions qui seront employées dans l'institution reprennent, comme nous l'avons déjà analysé, des règles de convenances qui sont la plupart du temps déjà exploitées dans certains milieux sociaux. L'observation des ressources associées aux convenances montre une nouvelle image de ces ressources : celles-ci sont le plus souvent des ressources de personnel, impliquant l'acteur comme ressource principale de cette règle. Ces ressources

⁴⁸¹ On pense ainsi aux temps impartis dans le cursus individuel des élèves et au fait que le temps contrôle ce dernier de manière parfois dramatique pour certains élèves.

utilisent fortement la capacité réflexive des acteurs, comme le montre la présence des ressources d'information ou de publication qui demandent un certain niveau de connaissances encyclopédiques et développent les représentations collectives et individuelles. Autrement dit, les schémas de pratique et de régulation permettent aux acteurs de prendre la dimension de ces règles encyclopédiques (qui les infèrent, comme nous l'avons vérifiée, en tant que ressources elles-mêmes), et, dans un même temps, les ressources de convenances permettent aux acteurs de se conformer dans l'attitude de l'autre et d'y répondre, de prendre la dimension du contexte et de rendre formel un cadre d'interaction qui fixera l'échange. La Figure 67 : Répartition des ressources associées aux convenances p.542) ci-dessous, qui représente les résultats de la répartition des ressources du corpus de convenances marque bien ces dimensions en regroupant une majorité de ressources de personnel et d'information :

Figure 67 : Répartition des ressources associées aux convenances



Comme nous l'avons vu, les interactions scolaires lors des situations d'enseignement prennent une forme implicite et inférentielle qui joue un rôle important dans la mise en

relation (compréhension correcte ou incorrecte) avec les savoirs et les caractéristiques propres qui le déterminent. Ces expressions particulières des règles se présentent aussi sous la forme des convenances prévues collectivement en société (ou de manière plus restreinte comme une convention scolaire) et ne peuvent se comprendre qu'en ayant au préalable été expérimentées et élaborées. Cette situation scolaire doit répondre aux attentes, ce qui permet de penser à une possible relation entre attentes et ressources puisque les ressources participent à apporter une visibilité aux savoirs encyclopédiques qui soient adaptés aux objectifs du contexte. Dans ces conditions, nous pensons que la forme même qui est prise par le discours pédagogique serait une ressource apportant aux acteurs la possibilité de découvrir certaines attentes et de transmettre plus facilement certains savoirs.

Ainsi, les deux exemples suivants montrent des ressources théoriques et pratiques de formation qui non seulement valorisent les savoirs proposés, mais permettent aussi d'adapter ces savoirs au contexte dans lequel ceux-ci sont exposés en alternance: pédagogie avec exposé magistral pour savoirs théoriques ; pédagogie adaptée pour élèves décrocheurs. Ces formes particulières apportées au discours sur les savoirs représentent des ressources de formation convenues depuis longtemps dans l'École. L'exemple ci-dessous propose ainsi un exemple de règle encyclopédique de grammaire, la ressource est ici « les pièges subtils » qui arrêtent les élèves et les font réfléchir sur les règles encyclopédiques.

Exemple 1: Titre (**(A Mantes-la-Jolie, une classe arabophone " parce que c'est nos origines ", Le Monde, 22 décembre 2000, p. 10))**

[...] Les accords masculin-féminin, la conjugaison des verbes et le lexique de la langue arabe tendent leurs pièges subtils aux quinze élèves d'Habib Selmi. Ces arabophones du lycée Saint-Exupéry de Mantes-la-Jolie [...]

Dans l'exemple suivant, c'est une pédagogie adaptée aux élèves qui rendra effective la fonction de transmission en demandant aux acteurs professionnels de s'adapter au niveau de l'élève :

Exemple 2 : Titre : (**(Le ministère de l'éducation nationale apporte son soutien aux " innovateurs pédagogiques Le Monde 25 mai 2000, p. 14)**

». Ces enseignants reçus Rue de Grenelle veulent " travailler autrement " avec les élèves en difficulté

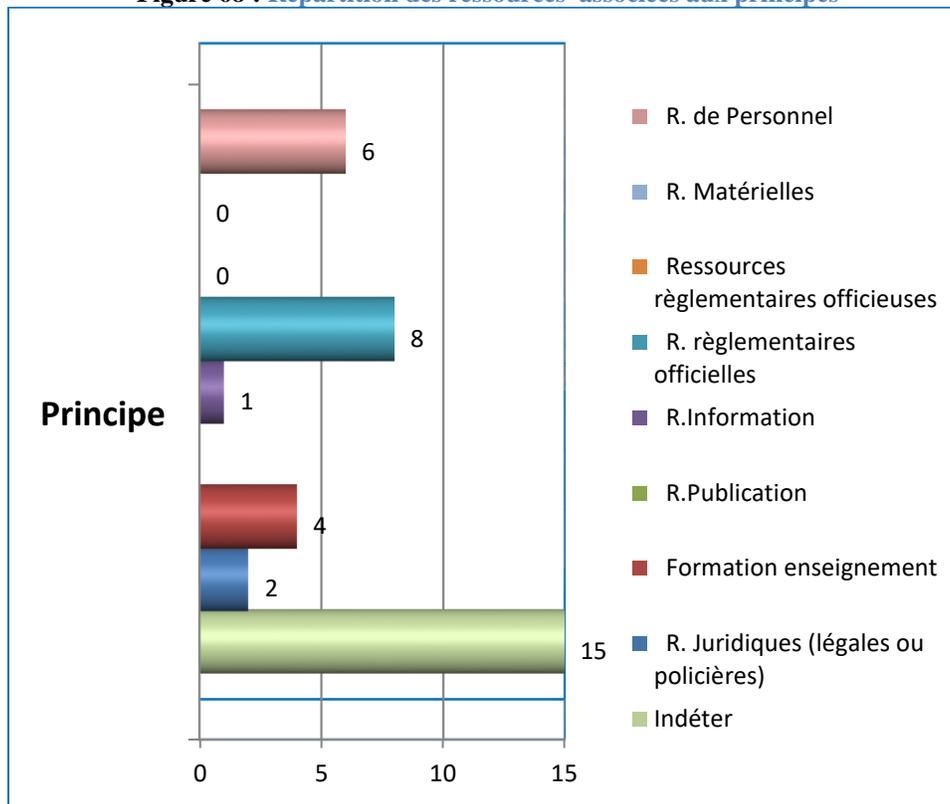
[...] Confrontés à des jeunes " en perdition ", les pédagogues conviés par le cabinet de Jack Lang défendent des dispositifs alternatifs à l'offre scolaire classique pour des élèves en difficulté, des collégiens et lycéens " décrocheurs " ou des jeunes auxquels le système actuel ne convient pas.

*[...] Fondé sur la **pédagogie Freinet**, le projet Déclic se propose de " former des citoyens ", en s'appuyant sur " l'interdisciplinarité, la diversité des rythmes, le tutorat ". Les collégiens seraient **répartis par niveaux** et non **par classes**. L'association se dit prête à accueillir une petite centaine d'élèves à la rentrée.*

En somme, les ressources de formation créent le contexte pour permettre d'y adapter l'activité. On voit dans l'exemple ci-dessus que le *dispositif pédagogique* intègre de multiples outils : pédagogie Freinet, dispositif alternatif, interdisciplinarité, tutorat, etc.. qui apportent une forme particulière au discours pédagogique permettant d'adapter savoirs et élèves.

Mais ces ressources ont toutes un seul objectif qui est de participer, d'amorcer ou d'élaborer l'apprentissage. On peut donc supposer que ces ressources spécifiques offrent aussi aux acteurs des outils pour développer, enrichir, amorcer des schémas de pratique qui viendront soutenir les connaissances encyclopédiques présentées durant le cours. En parallèle, ces formes réglées de l'activité pédagogique scolaire sont soutenues par des ressources associées aux règles de convenances. Ce dispositif permet aussi de légitimer ces savoirs encyclopédiques ou pratiques et de reproduire de cette manière les modèles de transmission, d'élaboration et d'activité des acteurs. Parce que ces savoirs sont partagés par l'ensemble des acteurs sociaux, et parce que leur institutionnalisation et leur légitimation sont importantes pour la conservation de ces savoirs, sources de la construction de la société et de la pérennité des institutions, les ressources de convenance et de schémas de pratiques intègrent des ressources de contrôle qui représentent le système d'évaluation scolaire. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les règles de savoirs constitutives de ce discours sont surdéterminées, cela signifie que le discours pédagogique comprend, associé à ces règles de savoirs, des ressources d'autorité et d'allocation permettant de valoriser les objectifs institutionnels. Ainsi l'acteur « choisit » aussi des outils qui supportent culturellement ou socialement ce savoir. Ces ressources sont associées à la culture et aux valeurs qui leur apportent une meilleure visibilité. Il se trouve que les résultats des ressources associées aux règles de principe soulignent que les ressources de personnel, celles de règlements et en particulier de publication sont les plus importantes pour ces règles. Ces ressources agissent dans deux dimensions du système : celle de la structure par des ressources règlementaires et celle de l'activité régulée des acteurs qui y répondent, comme le montre la Figure 68 .

Figure 68 : Répartition des ressources associées aux principes



Ces ressources semblent posséder des moyens de rétroagir sur les savoirs encyclopédiques et sur leurs applications qui sont à contrôler, comme le soulignent les exemples suivants qui montrent que le programme nouvellement installé dans le système scolaire impose aussi de nouvelles ressources et notamment en ce qui concerne les évaluations:

Titre : (Les débuts chaotiques de la nouvelle instruction civique . La multiplication des violences renforce les attentes à l'égard du plan Allègre, Le Monde, Jeudi 27 janvier 2000, p.9)

" *La **réflexion en cours sur la rénovation** des épreuves du baccalauréat intégrera l'ECJS ; pour la classe de seconde, l'affaire reste donc en suspens. Des pistes sont cependant ouvertes, **car chacun a en tête un principe intangible à l'éducation nationale : un enseignement sans évaluation est un enseignement discrédité.***

Mais faut-il s'orienter vers une évaluation individuelle ou collective ? Faut-il apprécier la collecte de documents, la pertinence des arguments, la rédaction et la soutenance d'un mini-mémoire, l'acquisition de notions ou la maîtrise de savoir-être (capacité à organiser un débat, à écouter ou à prendre la parole) ? Ce dernier point soulève la réprobation de la plupart des enseignants, qui ne souhaitent pas avoir à évaluer des comportements.

» Comment juger le mutisme, devra-t-on pénaliser la timidité ? « s'inquiètent certains d'entre eux. Aucune réponse ne leur sera apportée avant l'année scolaire prochaine.

***La demande de formation qui émane des enseignants chargés de l'ECJS** devrait trouver un début de réponse dans les prochaines semaines. Selon les académies, des formations au droit, aux nouvelles technologies, au travail en équipe sont prévues. »*

Cet exemple est riche d'indices qui exposent les ressources nécessaires pour introduire les savoirs de ce nouveau programme au même niveau que les autres : rénovation des épreuves du baccalauréat, mode d'évaluation ponctuel utilisé par les enseignants, mis en place de formations professionnelles. Ces domaines d'application permettent de coordonner l'activité et utilisent des ressources qui offrent aux savoirs toute sa légitimité dans le système.

Ainsi, ces ressources d'évaluation, associées aux méthodes pédagogiques d'enseignement participent fortement à légitimer, à reproduire et à rétroagir sur certains éléments du système. Or, devenu très complexe, le système scolaire se heurte à des domaines de règles qui entrent en conflit, comme nous avons pu le souligner, ou encore, dans cette section, à des ressources qui ne sont pas appropriées ou insuffisantes, comme l'exemple de la sécurité incendie à revoir dans des établissements avant de lancer un programme d'internats éducatifs⁴⁸². Dans l'exemple ci-dessous, on comprend que tout le système scolaire est

⁴⁸² . : Titre : *sécurité des établissements scolaires*, Le Monde, vendredi, 22 décembre 2000, p. 12

« Alors que le ministère de l'Éducation vient d'annoncer un plan de relance de l'internat (Le Monde du 20 décembre), **le rapport annuel de l'Observatoire national de la sécurité des établissements scolaires**, présenté mercredi 20 par son président Jean-Marie Schléret, **souligne les carences des internats en matière**

aujourd'hui très complexe et que les ressources qui rendent visible ces règles doivent être contrôlées à un haut niveau afin de permettre au système de rester efficace et de se pérenniser, rendant de cette manière essentielle les services administratifs de contrôle et d'évaluation, importantes ressources d'allocation et d'autorité, qui engagent toute l'activité autour des évaluations rendant ainsi possible des rétroactions et des réévaluations de la pratique, des activités, des programmes et des règlements du système:

Titre : (L'éducation nationale parie sur l'évaluation pour piloter l'école, Le Monde, [1] Vendredi, 17 novembre 2000, p. 9)

*« Jack Lang a installé, mercredi 15 novembre, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école. **Pour disséquer les forces et faiblesses du système éducatif**, le ministre dispose aussi de deux études portant sur les performances des académies de Rennes et Limoges. »*

Ces ressources mises à la disposition des règles qui contrôlent la transmission des savoirs engagent l'ensemble des structures du système, comme l'activité de certains acteurs. Elles légitiment l'utilité de l'institution scolaire en permettant un contrôle continu sur l'ajustement de tout le système aux nouvelles connaissances qui se développent dans la société. En parallèle, cette légitimation transporte aussi la dimension de pouvoir qui s'introduit dans l'École par les biais sociaux. En effet, les valeurs associées à ces savoirs légitimés transportent des enjeux qui s'immiscent dans l'École par le biais des acteurs et s'ancrent de cette manière à l'intérieur des structures et de l'activité. Nous reviendrons dans la conclusion de ce travail sur cet aspect particulier de l'activité de transmission, pour l'heure il est important de souligner que cette dimension s'allie aux ressources et, de cette façon, s'associent aux règles scolaires de manière incidente.

Cette dimension de pouvoir associée à l'activité des acteurs participe pour une grande part à la conservation des structures dans la durée, mais aussi, contribue à sa modification en s'appuyant sur des enjeux et des idéaux. Nous retiendrons pour l'heure que les ressources associées aux règles permettent à l'École de donner une image distincte de cette institution et définissent aussi de manière très subtile les relations entre les mêmes groupes de règles (parfois en les opposant), et établissent aussi, associées à ces règles, des points de contrôle visibles en contexte et du point de vue de sa structure (par exemple avec les règlements) ; l'activité scolaire au cours du temps, a développé des réserves importantes de ressources grâce aux discours et à l'activité pédagogique dont les règles et les ressources tissent des liens avec les convenances sociales autant que les connaissances encyclopédiques. Enfin, le système d'évaluation scolaire est devenu très important, constitué en grande partie de ressources très diverses associées aux mêmes règles dispensées dans la fonction de transmission. Les ressources associées à aux principes d'évaluation, processus inscrits dans

de sécurité incendie : 31 bâtiments à structure métallique accueillent encore des élèves. Le rapport estime par ailleurs à 142 millions de francs le coût des tempêtes de décembre 1999. »

le système scolaire, sont très organisées et structurées pour contribuer à la réflexivité de l'action, car les pratiques reposent sur la même formulation que celle apportée durant la phase d'exposition de ces savoirs dans le discours et la pratique pédagogique. Nous pouvons souligner à ce stade que ces ressources constituent des réserves importantes pour conserver les savoirs en mémoire, mais aussi permettre au pouvoir de s'associer à l'action, à partir des enjeux et des luttes d'intérêt que ces savoirs constituent dans la société.

Ainsi, les ressources associées aux règles scolaires contribuent très fortement à entretenir les pratiques des enseignants et ainsi, à pérenniser l'institution dans le temps et dans l'espace. De même, les objectifs de transmission des connaissances sont rendus actifs par la pratique des acteurs. De plus, ces ressources, outre le fait qu'ils rendent saillant les concepts dans la réalité, permettent aussi d'engager dans l'action des réserves de pouvoir qui sont plus ou moins importantes, médiatisées par les ressources et les règles associées. Ce processus apporte à la pratique des acteurs, mais aussi au discours pédagogique et au système qui le dispense et le détermine, des éléments permettant de renforcer la structure institutionnelle et ses objectifs dans la société. On pense par exemple aux savoirs littéraires ou mathématiques qui ont soulevé de nombreuses polémiques et réformes, et aux grandes avancées technologiques du XXe siècle qui, depuis une bonne cinquantaine d'années, renforcent l'utilité économique d'un système scolaire cherchant à conserver sa place dans la société.

Les structures institutionnelles et les pratiques engagent aussi un haut degré de réflexivité de l'action. Celui-ci permet de contrôler les ressources engagées avec les règles de savoirs dispensées et apprises à l'École. Ces ressources apportent une telle visibilité que les acteurs développent des habiletés qui en viennent à contrôler les règles pour rechercher des moyens toujours plus efficaces de rendre ces règles visibles dans la pratique afin de les transmettre efficacement. On pense à toutes les méthodes pédagogiques qui ont été développées, depuis Rabelais ou Montaigne jusqu'à Freinet et que nous considérons comme des ressources formidables au service de la transmission des savoirs.

En retour, certains progrès techniques engagent des modifications en ce qui concerne la manière dont les acteurs vont exposer les règles. On pense ici aux modifications des ressources de savoirs encyclopédiques, mais aussi aux modifications concernant les ressources politiques ou économiques. Ces modifications du médium dans le temps apportent aux activités une forme de renouvellement tout en conservant la même règle (bien sûr, de nouvelles lois scientifiques sont parfois introduites comme des nouvelles lois, etc.). Généralement mieux exploitées par les ressources les règles deviennent de plus en plus construites dans la conscience des acteurs, leurs caractéristiques sont plus élaborées et mieux représentées dans les cognitions collectives (on pense ici à l'utilité de la lecture comme à la règle du principe de laïcité). Ces modifications engagent à nouveau un circuit

de développement des ressources associées aux règles, ainsi que des systèmes de contrôle concernant leur appropriation par l'évaluation. Ces ressources de contrôles d'évaluation ne reposent pas sur l'introduction de nouvelles règles, mais plutôt sur des ressources associées à celles-ci (examens, temps d'évaluations réguliers, feuilles d'examens, services de personnel associés à l'évaluation, etc.). Ces ressources permettent aux acteurs de contrôler de manière très forte les containers de savoirs inscrits dans la mémoire de l'humanité et y incluent systématiquement ceux qui apparaissent dans le système. On retrouve alors des modifications dans la pratique des acteurs renouvelant aussi leur degré de réflexivité (on pense, par exemple, au développement d'Internet et des outils informatiques).

Enfin, règles et ressources restent en cohérence et permettent ainsi aux structures, comme au système qui exploite des règles de maintenir ses objectifs dans le temps et dans l'espace. C'est justement cette pérennité du système qui est utilisé comme médium par le pouvoir. En effet, l'institution scolaire ayant établi de manière de plus en plus forte sa légitimité du point de vue de l'institutionnalisation de la transmission de certains savoirs, et ces savoirs, comme nous l'avons observé, étant engagés dans des systèmes de valeurs, ces ressources associées aux règles établissent des points d'appui permettant au pouvoir de s'y insérer. Ces enjeux et requêtes ont été déterminés dans ce travail par le concept de *Mandat* dont l'Analyse au Chapitre 3 de ce travail a souligné la complexité et dont le fonctionnement n'est jamais fixé à l'avance.

5.5. Conclusion

L'analyse des segments marque combien cet objet « règle » reste particulièrement complexe. De nombreux aspects de ce concept n'avaient pu être analysés dans le chapitre précédent, car les énoncés de règle sous forme propositionnelle ne permettent pas d'en observer toutes les dimensions qui surgissent aussi dans le contexte de l'action et sont visibles dans le discours. Même si une grande partie de ces caractéristiques n'ont pu être relevées dans le discours de presse, l'analyse des segments rend compte de nombreux éléments qui permettent de pousser plus en avant notre analyse. Nous souhaiterions ici en rappeler quelques points.

L'analyse des segments de règle montre combien ces règles représentent des dispositifs variés de l'action et s'insèrent dans le discours de manière à rendre compte de l'activité des acteurs scolaires. Ces dispositifs réglés et régulés, associés aux ressources permettent de rendre compte, à la fois, de l'activité scolaire, mais aussi l'activité institutionnelle. Cette activité renvoie à des pratiques qui relèvent strictement de l'École et à celles qui sont transportées par la société du point de vue des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire. Dans le début de ce chapitre, nous avons pu observer, autour de trois thèmes, la manière dont cette activité réglée par les dispositifs internes au système et aussi ceux dont disposent les acteurs transporte ces savoirs et expose une image particulière de l'activité scolaire.

Ainsi, nous avons pu observer que les comportements réglés de savoir-être, en particulier, sont fortement mis à mal et gênent la bonne marche de l'institution du point de vue de la transmission des savoirs, nous avons aussi pu vérifier que les règles de comportements répondant à des principes institutionnels sont à réactualiser et que ces règles, dans le temps, se construisent par étapes successives ce qui permet aux acteurs de les intégrer dans le temps, mais aussi dans l'espace (problème du port du voile et des communautés géographiquement placées ailleurs de l'État français et portant des cultures différentes en opposition avec le pays d'accueil). Ainsi, les savoirs dispensés dans l'École supportent luttes et enjeux sociaux.

Nous avons pu retrouver ces derniers à partir du thème de l'égalité face à la réussite. En effet, on observe parallèlement à ces difficultés de violences et de transgressions, l'introduction de nombreux programmes éducatifs reprenant les objectifs de l'institution qui a pour charge de contrôler et de transmettre ces savoirs. Malgré le fait que ces faits-divers renvoient l'image d'une École dysfonctionnelle, les acteurs scolaires cherchent de manière très active des solutions qui soutiennent à la fois l'éducation scolaire, comme les internats éducatifs par exemple, mais aussi les cursus, les savoirs et l'instruction des élèves, par exemple, les filières réservées à des jeunes de quartiers en difficulté. Ces derniers sont devenus depuis les années 1990 les acteurs autour desquels se mobilise à la fois la communauté éducative, mais aussi les instances administratives et politiques. Cette situation rend compte d'une étape particulière dans l'histoire de l'institution. En effet, même si les difficultés rencontrées durant la scolarité existent depuis l'origine, c'est aujourd'hui le système scolaire entier qui est mobilisé pour pallier à ces écueils individuels. Or, cette mobilisation est concomitante avec un renforcement des systèmes politiques internationaux, comme l'Europe, mais aussi des instances économiques qui s'établissent petit à petit par les accords internationaux au sein du système renforçant, du point de vue local, international et mondial, une concurrence très importante autour des savoirs et des individus. En retour, sur un long terme, la quantité de savoirs, savoir-faire ou savoir-être exigés pour certains cursus ne pourraient toujours pas être à la portée des populations les plus socio économiquement faible, renforçant la distinction des diplômes dénoncée par Bourdieu et ses pairs il y a plus de 50 ans. Étant donné que les acteurs scolaires sont directement visés par leur échec, certains jeunes auraient tendance, comme nous l'avons perçu, à utiliser la violence et à refuser tout apprentissage ou à entamer des processus importants d'exclusion sociale.

D'autre part, l'ensemble de ces informations recueillies dans les segments permet d'apporter une image très détaillée du système scolaire, et ce, malgré le support médiatique dont nous redoutions à l'origine qu'il puisse représenter un frein puissant. En effet, bien que les segments concernant la violence et la criminalité soient très nombreux, d'autres segments soulignent les pratiques pédagogiques et permettent de montrer une École qui cherche à rester proche de ses objectifs. Les pratiques scolaires, réglées et régulées

permettent aux acteurs de développer leur expertise dans le temps et, malgré les difficultés, les pratiques pédagogiques tendent constamment à se renouveler pour s'adapter aux élèves et aux nouveaux programmes qui s'introduisent dans le système de plus en plus rapidement, très nombreux durant l'année 2000. Ce contrôle réflexif de l'action contribue à rendre expertes les pratiques des enseignants et des élèves, permettant ainsi de maîtriser la manière dont ils ajustent les règles visibles et invisibles, permettant au dispositif pédagogique de manifester de plus en plus de sens à l'activité ou de saisir facilement des indices d'incompréhension et d'engager le processus de raisonnement et d'apprentissage.

Cependant, l'École est aussi en perte de vitesse du point de vue de ses fonctions institutionnelles. Cette faiblesse renvoie directement dans l'analyse à la manière dont les acteurs sociaux se représentent l'institution : celle-ci est de plus en plus à son service et les acteurs acceptent de moins en moins de laisser leur identité personnelle au profit de celui de l'élève ou de l'enseignant. Directement relié aux enjeux et aux luttes qui la parcourent, le terrain scolaire reste toujours celui de la concurrence et de la reproduction sociale ; parfois même, l'identité de l'élève devenant un stigmat.

Cette recherche du sens, ce sont aussi les différentes expressions de la même règle (R, ÉR, Sa) qui permet de le trouver, comme nous avons pu le vérifier dans l'analyse. Ainsi, associée aux polémiques, aux stratégies ou encore, simplement à l'information, les règles et ses différentes manifestations permettent aux acteurs de construire aussi leur sens moral, permettant d'ajuster les systèmes de valeurs dans l'activité qui les exprime de manière visible.

Associées aux règles, les ressources participent fortement à donner du sens aux situations et, en particulier dans le contexte scolaire où les ressources d'autorité contribuent de manière importante à l'activité scolaire et à la continuité du système institutionnel. Ces ressources, comme nous avons pu les analyser représentent des aspects essentiels de la règle : associées à celles-ci, elles participent aussi à guider le sens des interactions (dimension affective, de sociabilité) pour soutenir l'apprentissage des savoirs. L'association de ces ressources aux règles permet d'entretenir à la fois le contexte réel, mais elle permet aussi de l'entretenir dans la mémoire collective installant ainsi une dimension de pouvoir à l'apprentissage et à la transmission par les enjeux qu'ils représentent.

Ce sont aussi dans les mémoires que les sanctions prennent leur sens véritable, car elles entraînent la mise en place de processus cognitifs permettant aux individus de s'orienter dans l'action et d'orienter leurs activités. En effet, la marque que laisse la sanction est très efficace pour permettre aux acteurs scolaires, et en particulier aux élèves, de retenir les

règlements et de comprendre très rapidement que certaines habiletés scolaires exigent le respect de certaines règles.

Parfois, les sanctions ne sont plus guidées par un protocole qui permet de protéger un minimum les individus qui se retrouvent aux prises dans un processus de victimisation et de rejet pouvant avoir de graves séquelles. L'École, en tant qu'institution, n'est pas à l'abri de ce processus de stigmatisation.

Comme le souligne Éliséo Véron⁴⁸³ (1978) *Il n'y a de sens qu'incorporé à des agencements de matières sensibles. Même si l'on veut parler de « représentation » ou de « systèmes de représentation », ceux-ci, pour l'analyse de production du sens, ne peuvent avoir d'autres formes d'existences que celle d'investissements signifiants dans des matières [...].* Les ressources matérielles et d'autorité permettent ainsi aux règles de devenir sensibles et ce sont ces ressources qui accompagnent les règles dans leurs manifestations. L'observation des différents indices de ressources visibles dans les segments a montré que celles-ci ne sont pas de même nature, qu'elles se complètent entre systèmes de ressources et, enfin, que les effets produits sont en cohérence avec ceux de ces règles et de leurs manifestations. En effet, certaines règles étant plus spécifiquement déductibles dans la société, nous avons pu noter que la ressource d'autorité entretenait avec celles-ci un rapport de métonymie (par exemple, les lois ou les règlements).

D'autre part, en ce qui concernait les ressources des règles plus spécifiquement activées dans le cours de l'interaction et grâce à la capacité réflexive des acteurs, leurs ressources associées comprennent des caractéristiques leur permettant de rendre visible l'aspect orthodoxe de ces règles, aspect primordial pour permettre la transmission des savoirs et des connaissances.

Enfin, nous avons pu aussi souligner que les caractéristiques des ressources associées aux règles encyclopédiques permettent la plupart du temps de ne rendre visible qu'un petit aspect ou qu'une petite caractéristique de la règle encyclopédique (un attribut lié au concept). Règles infiniment complexes certaines sont depuis longtemps déjà considérées comme des constructions bien difficiles à percevoir sans compter tout ce que nous ne savons pas encore. De ce fait, elles ne peuvent se construire chez les acteurs qu'avec le temps et infèrent à leur service un ensemble important de ressources qui sont aussi, par ailleurs, des règles à part entière, comme les schémas ou les convenances utilisées comme des ressources dans le cours de l'exposé pédagogique, laissant ainsi aux acteurs la difficulté relative à une représentation complétée de l'objet. L'ensemble de ces ressources permet de

⁴⁸³ Verón Eliseo. Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir. In: Communications, 28, 1978. Idéologies, discours, pouvoirs. pp. 7-20.
doi : 10.3406/comm.1978.1416
url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1978_num_28_1_1416

percevoir et de rendre compte des concepts qui sont véhiculés par les règles. Celles-ci sont tout particulièrement utiles dans les situations didactiques pour présenter des indices aux élèves qui rendent compte des attentes dissimulées et relatives aux objectifs de la séance. Ce sont ces indices découverts qui mèneront les élèves à construire véritablement leur apprentissage dans le temps.

L'ensemble de ces caractéristiques renvoie ainsi à la grande complexité de ce dispositif pédagogique et au processus difficile de l'apprentissage. On comprend aussi combien les enjeux liés à l'apprentissage et à la scolarité sont susceptibles de développer des stratégies très actives qui malmènent souvent les objectifs et les programmes prévus par l'institution et où la pédagogie assumée par les acteurs scolaires permet aussi de contrarier certains biais qui atteignent de plein fouet les élèves en profondeur risquant de déstabiliser pour longtemps l'individu.

« En un sens, Kant a raison. Si nos concepts étaient correctement construits leurs domaines d'application ne devraient pas être ainsi faits que l'on puisse trouver un cas dans une intersection entre ces domaines qui implique contradiction. Les concepts ne pourraient présenter que des intersections contradictoires (excepté bien entendu les concepts posés comme contradictoires). C'est une des conditions du raisonnement mathématique, une autre étant que l'on dispose d'un principe de clôture dans la liste des cas (des sous-classes en fait). Les conflits d'application ne peuvent donc se construire que lorsque le domaine n'est pas encore bien

catégorisé. Mais c'est là en fait qu'il faut donner tort à Kant, aucun domaine n'est jamais encore bien catégorisé. Mais et c'est là qu'il faut donner tort à Kant, aucun domaine n'est jamais, à un instant donné totalement catégorisé d'une manière qui garantisse l'exclusion des conflits (cf. même en mathématique les irrationnels, la notion de fonction continue, les paradoxes qui ont conduit à la théorie des types, etc. chacun des conflits a été résolu, mais à tout instant d'autres se proposent.)

Livet, Pierre. « Les diverses formes de raisonnement par cas » dans Passeron, Jean-Claude & Revel, Jacques (Dir) (2005). *Penser par Cas*, Paris : Édition de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, p. 231-232

CHAPITRE VI

CONCLUSION GENERALE

L'École est organisée à partir d'un ensemble de pratiques et de règlements qui manifestent aussi des codes sémiotiques inscrits dans une dimension culturelle (Sewell, 1999). L'institution scolaire est associée à des symboles et supporte un langage spécifique : code de conduite d'abord imité et petit à petit intériorisé ; règles de comportement acquérant auprès des acteurs l'apparence d'une réalité objective. L'institution, perçue comme posant des limites et contraignant les individus leur permet aussi d'acquérir une forme de liberté puisque l'institution habilite les acteurs en leur donnant les moyens d'agir.

Un des objectifs de cette recherche était de circonscrire les facteurs généraux qui influencent, contrôlent, transforment ou stabilisent et perdurent dans l'institution scolaire contemporaine, ensemble de « mouvements » plus ou moins profonds perçus comme une crise par les professionnels comme par les individus.

Car c'est bien à partir du discours médiatique que ces facteurs ont été perçus par le lecteur fictif, accédant à une part de ce « bruit social » dans cette « arène bruyante », ce qui lui permet d'opposer différents points de vue. Situations de crises ou incidents quotidiens décrivant la vie scolaire, les représentations médiatiques concernent des modèles d'activités ou de situations faisant sensation référant implicitement le lecteur vers les modèles d'activités ou de comportements attendus ou souhaités dans le contexte social. Ce sont les représentations de ces formes d'activités qui ont été recueillies et analysées durant une année dans le quotidien *Le Monde* 2000 grâce à une analyse de contenu (de Bonville, 1995). Le relevé systématique de fragments de discours et leur analyse par des variables a permis de mettre en évidence des représentations idéaltypiques de la vie scolaire observée dans ce miroir social.

Ainsi, considérés à un niveau très général, ces facteurs susceptibles de participer à la stabilité ou à la transformation du système éducatif comprendraient (notamment) un ensemble d'attentes sociales relatives au savoir et à l'École, rendue par le *Mandat*, et des contenus de savoirs à transmettre dans l'École, définis par le *Programme*. Ces deux concepts théoriques portant des enjeux et les objectifs engagés dans le système éducatif.

Nous avons constaté que la dynamique relative à ces deux concepts de *Mandat* et de *Programme* était supportée par un ensemble de règles et de ressources qui les définissent, de manière théorique et aussi, de manière empirique.

Clé de cette synergie place les pratiques des acteurs scolaires au premier plan. À l'intérieur du cadre institutionnel ils répondraient par leurs activités quotidiennes aux attentes et aux objectifs prévus par l'institution (Giddens, 1987). En retour, les individus interprètent les attentes du système institutionnel et donnent du sens à leurs pratiques

Les caractéristiques et les propriétés de ces deux concepts complémentaires permettraient aux individus d'intérioriser ce modèle éducatif, qui au niveau symbolique et pragmatique et participeraient à leur adaptation.

Les interactions qui ont lieu *dans* la société et l'École et aussi *entre* la société et l'École élaborent au cours du temps un système éducatif qui ne correspond pas tout à fait à celui qui est prévu dans les programmes et qui ne s'adapte pas tout à fait non plus à leurs attentes. En effet, les pratiques quotidiennes des acteurs seraient soumises à des influences provenant d'autres univers sociaux. Ces courants divers créeraient des écarts, des oppositions, des effets agrégés émergeant brusquement dans la réalité scolaire qui seraient opposés à la réalité programmée dans l'institution, amenant parfois à des modifications ou à des conservations de certains éléments du système scolaire (Archer, 1995).

Cette représentation modélisée du système est composée d'un ensemble des règles et de ressources et participe à actualiser les programmes dans l'École de manière quotidienne à partir de l'activité récurrente des acteurs. Ces règles proviennent de certaines dispositions prévues par le système lui-même, mais aussi de certaines dispositions sociales qui pénètrent l'École et l'inscrivent comme un maillon de la société. Ces règles s'actualisent, se stabilisent et se reproduisent dans le champ des pratiques, dans l'espace et dans le temps et à partir des ressources qui leur sont associées.

Ces pratiques, à l'origine appliquées en situation de co-présence vont, au fur et à mesure de l'institutionnalisation de ce modèle, se répandre de manière de plus en plus étendue géographiquement et temporellement (Giddens, 1987).

Intrinsèquement relié aux transformations sociales, sensible aux variations des règles qui s'appliquent dans d'autres systèmes sociaux (règles économiques, culturelles...) et qui apparaissent en même temps, le modèle scolaire se transforme de manière globale ou spécifiques. Ces modifications intervenant au sein même de la pratique quotidienne des acteurs scolaires ou par une réorganisation plus profonde et plus collective.

Certaines de ces règles sont donc susceptibles de se conserver, de se transformer, de s'introduire dans le modèle appliqué à l'École ou encore, de disparaître suivant le contexte puisque, selon Archer (1995), les règles sont produites par l'action conjointe des individus dans la société et dans l'École, comme elles sont le produit « émergent » de leurs relations tandis que d'autres sont reproduites par les structures héritées du passé.

Nous sommes arrivés à présent au point où nous pouvons retrouver nos hypothèses et mieux comprendre de quelle manière notre recherche a pu y répondre.

Pour commencer, nous souhaiterions reprendre le concept de règle tel que nous avons pu le définir et l'analyser afin de conclure ce travail en revisitant les théories d'Archer et de Giddens qui nous ont servi de guide. Retrouver la règle nous permettra aussi d'aborder notre représentation du discours pédagogique. La question de l'institution et de ses pratiques sera ensuite abordée, cherchant cette fois à comprendre de manière plus globale les phénomènes de modification et de transformation à partir des concepts de *Mandat* et de *Programme*, apportant ainsi une mise en forme de nos observations successives.

6.1. L'École

Lorsqu'Archer⁴⁸⁴ reprend la définition de la structure donnée par Sewell telle que « Giddens's notion that structures are virtual has to be abandoned. Instead, the right and correct pathway to follow, if the duality of structure is to be saved, means re-defining the terms of the equation. Structure, then, should be defined as composed simultaneously of schemas which are virtual, and resources, which are actual. », celle-ci considère que les cognitions sociales, éléments virtuels, et les ressources, qui sont des éléments inscrits dans le temps, correspondraient à la notion de structurel déterminée par Giddens dans sa théorie de la structuration. Sans avoir voulu entrer dans cette polémique au début de notre travail de recherche, considérant que celle-ci n'était pas de notre niveau, nous devons aujourd'hui revenir sur ces postulats qui nous ont guidés dans notre travail pour l'observation des règles. Nous souhaiterions, dans cette première partie de la conclusion rechercher comment ces règles sont susceptibles de dessiner une pratique et aussi de quelle manière celles-ci peuvent entrer dans des processus qui aboutissent à une forme institutionnalisée de la règle, et si cette institutionnalisation peut se réaliser, alors, de quelle façon peut-elle se transformer ?

Dans une deuxième partie, nous chercherons à mieux comprendre les relations qui unissent les ressources et les règles. Nous reviendrons alors sur les deux concepts de *Mandat* et de *Programme* pour distinguer, selon notre point de vue, de quelle manière ces règles de pratique peuvent constituer des ressources pour les programmes. Nous en viendrons alors à considérer à nouveau les relations qui unissent le *Mandat* et le programme et chercherons de quelle manière leur dynamique participe à la modification ou à la conservation du système.

⁴⁸⁴ Archer, Margaret.(1995). Realist social theory, op.cit, p.

C'est enfin dans la troisième partie que nous aboutirons à un modèle qui reprend ces différents concepts en recherchant de quelle manière ils peuvent s'imbriquer tout en restant relativement autonomes. Cette dernière partie nous permettra de conclure ce travail en interrogeant certaines pistes de recherches futures.

6.1.1. Règles, contexte et activités

Comme le souligne Archer, les structures seraient constituées par les nombreuses interactions entre des pratiques collectivement partagées par les acteurs sociaux. Celles-ci n'existant que grâce aux ressources actualisées par ces pratiques ou orientées par les cognitions collectives, ces structures seraient mises en évidence, si l'on peut dire, par les activités des acteurs au sein du système. En effet, ces structures précèdent les activités des acteurs sociaux et ces pratiques récurrentes et déterminées comme des éléments participant à l'établissement de la structure ont d'abord dû émerger dans la société d'une manière ou d'une autre. On peut alors se poser la question de savoir comment ces règles de pratiques se sont institutionnalisées.

Dans le sens commun, et en particulier dans l'École, la forme canonique de la règle renvoie à des normes établies, des règlements, etc. Pour commencer notre réflexion sur celles-ci, nous allons faire en sorte de nous représenter les règles comme une suite continue de comportements, un peu comme les bébés perçoivent le flot continu du chant de leurs parents. Ainsi, prise individuellement, la règle n'existe pas, il ne reste que le mouvement, suite composée de gestes et de mouvements qui s'inscrivent dans le temps et dans l'espace.

Mais cette représentation ne tient pas longtemps, car, dès qu'il y a mouvement collectif, alors nos yeux ne peuvent faire autrement que percevoir un mouvement coordonné, même s'il reste parfois désordonné. Comme l'enfant qui perçoit très vite les suites organisées des sons, nous commençons à distinguer des mouvements ordonnés.

Dès que la collectivité s'établit et se constitue, les comportements ont des impératifs d'ajustement. Les attentes et les contraintes qui sont alors perçues peuvent donner lieu à des comportements régulés qui leur permettent de communiquer et d'échanger. Ces groupes d'acteurs qui partagent certaines régularités dans le temps et dans l'espace, d'abord en situation de co-présence, peuvent alors se déterminer à l'intérieur de certaines sphères d'activité (règles déduites).

Ces règles se disposent : cartes cognitives, schèmes ou schémas, dispositifs cognitifs collectifs, etc. permettant à chacun de s'appuyer sur la mémoire de l'autre, effet cliquet défini par les anthropologues (Tomasello, 1999) et permettant d'inférer ses ignorances. Certaines des représentations partagées devenant de plus en plus saillantes, elles finissent par devenir présentes à la conscience de certains. Elles vont pouvoir être exposées sous la

forme propositionnelle et devenir des règles, telles que des règlements, des lois, etc. Cette manifestation explicite et consciente de la règle permet alors aux acteurs de définir des rôles, des conduites et des pratiques qui vont petit à petit s'institutionnaliser dans des univers sociaux déterminés.

Si nous pensons que les règles, au départ, sont des processus induits et intériorisés et inconscients, ou du moins, qui se réduisent à des expériences sensorielles⁴⁸⁵, nous savons aussi que, très vite, certaines règles seront déterminées par des contraintes externes. Ces dernières vont être intégrées par l'enfant dans l'environnement social. Or ces contraintes échappent à l'expérience sensorielle et vont de ce fait devenir des parcelles de consciences qui finiront par être perçues de manière générale et implicite. Le niveau de conscience supérieur sera l'étape suivante, avec l'expression possible d'une proposition permettant de formaliser une règle de conduite. Le travail de répétition de l'emploi de la règle engagera petit à petit l'éveil puis le renforcement de la réflexivité, puis le développement de nouvelles stratégies.

Dans nos sociétés organisées et super structurées, des aspects de la vie sociale ne sont plus déchiffrables et ces modèles culturels naturalisés caractérisent certaines pratiques comme étant très profondément intégrés; d'autres ayant un degré symbolique difficile à atteindre par l'ensemble des individus et exprimé souvent de manière implicite, parfois de façon explicite.

Ainsi, ces conduites, intégrées chez les acteurs par mimétisme et par référence à des comportements reproduits et saillants (par contraste avec un écart ou la sanction), les acteurs vont développer une conscience de ces conduites imposées et de ces symboles manifestés. Ce n'est donc pas la règle, du point de vue de sa forme propositionnelle exacte, par exemple, celle qui se réfère à une loi, qui sera retenue par les acteurs, mais plutôt, la conscience du respect de l'application de ces règles et de l'appropriation de ces symboles dans le quotidien.

Ces règles représentent ainsi des ressources de connaissances qui sont à la fois des éléments régulés de la vie sociale et des éléments permettant la manifestation de celle-ci. En effet, les règles reposent sur des connaissances et des savoirs (savoir-faire, savoir-être) qui se sont conservés comme étant des références au cours du temps. Ces connaissances s'intégrant petit à petit aux formes organisées des pratiques, ces dernières déjà régulées et réglées, jusqu'à devenir indispensables, car créant du sens.

Les acteurs sociaux peuvent alors se référer à ces éléments de connaissance dans des contextes divers. Cependant, ces derniers se retrouvent parfois dans des situations dans

⁴⁸⁵ Car elles se construisent chez les jeunes enfants dans leur être intérieur afin de lui permettre de s'ajuster, de communiquer, de s'adapter et d'intervenir dans l'environnement et en contexte. Nous rejoignons ici Vigotsky et sa conception du langage intérieur.

lesquelles ces pratiques demandent des ajustements ou des adaptations qui permettent de s'approprier, d'élaborer, voire d'individualiser (jusqu'à un certain point, mais toujours), ces règles de pratiques collectives.

Ainsi, règles, pratiques et systèmes sociaux participent à une dialectique. Mais comment imaginer les liens permettant à une dynamique quelconque de s'amorcer ? En effet, comme Wittgenstein peut le souligner « une règle ne contient pas ses conditions d'application »⁴⁸⁶. C'est à ce niveau qu'interviennent les ressources, actualisées dans le temps, comme le précise Archer au début de cette section.

Ces ressources se distinguent des règles, car elles sont matériellement sensibles aux acteurs (ce qui ne signifie pas qu'elles sont toutes matérielles). En effet, ces ressources peuvent représenter une autorité aussi bien qu'une ressource matérielle, mais dans tous les cas, elles vont permettre une adaptation *actualisée* de la règle puisque ces ressources sont toujours inscrites dans le contexte et sont attachées à ce dernier (par exemple les règles de discours et les ressources informatiques).

Ces ressources créent avec la règle une telle association qu'elles ont souvent un rapport métonymique avec elle, comme nous l'avons détaillée au Chapitre 5. Or, cette association si elle paraît cohérente dans la pratique collective peut subir des écarts imperceptibles entre la règle en tant que telle et la ressource associée. Ainsi, les acteurs sentiront une certaine gêne qui est la trace d'une conservation dans un environnement modifié ou, au contraire, la trace d'une modification dans un environnement transformé.

Nous avons cherché à représenter les différentes implications de l'association règle-ressource dans le temps. Cette perspective nous donne quatre possibilités/

- ✓ soit les ressources se transforment dans le temps et les règles ne se transforment pas que nous désignons par la **situation A**
- ✓ Soit les règles se modifient et les ressources restent inchangées que nous désignons par la **situation B**
- ✓ Soit les ressources changent et les règles changent, que nous désignons par la **situation C**
- ✓ Soit les ressources ne changent pas et les règles non plus, que nous désignons par la **situation D**

Ainsi, cette réflexion sur la manière dont les ressources sont susceptibles de s'associer aux règles sur le plan théorique permet de saisir aussi que ces ressources sont autant de pièces indispensables au puzzle s'imbriquant avec les règles dans les pratiques.

⁴⁸⁶ Cité par Sarrazy, Bernard (1995)

La Figure 67 (p.561) ci-dessous cherche à représenter ces rapports complexes entre activité, contexte, ressources et règles.

Étape 1 :

Au début de la Figure, l'**acteur** utilise les ressources disponibles dans son environnement pour adapter les règles à son activité. Cette activité se conforme au contexte d'une part et ce contexte permet à la règle de s'adapter à l'objectif souhaité par l'acteur avec plus ou moins de conformité, de facilité.

Étape 2

L'effet qui émerge de l'application règle/contexte renvoie à l'acteur un aperçu de son activité. Cette **activité** rend visible la règle.

Étape 3

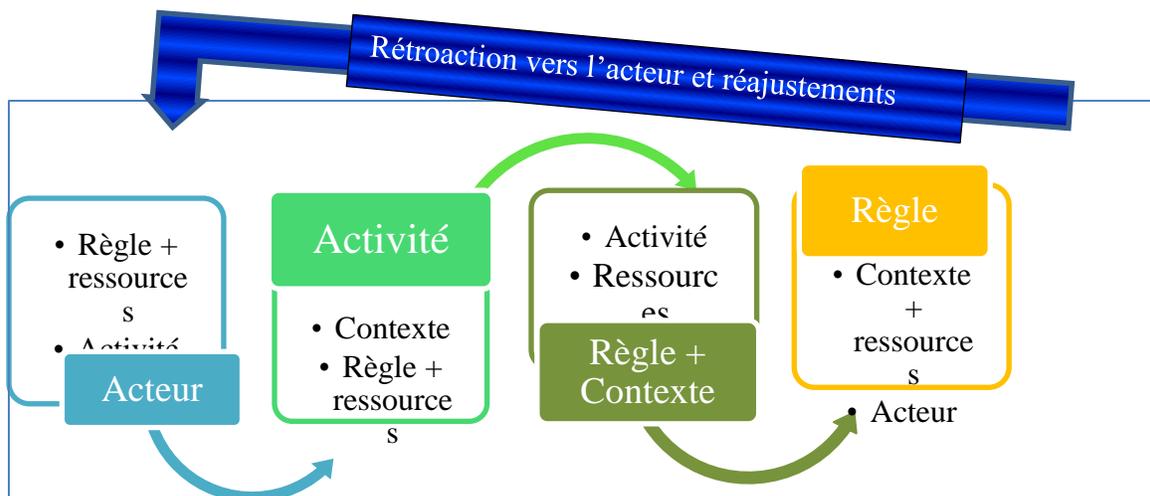
L'acteur ajuste ou adapte ou reprend son activité, cette fois en cherchant l'ajustement entre la **règle et le contexte**, ce qui a pour effet de modifier, transformer ou même, de trouver *La* règle ou une nouvelle façon de l'appliquer.

Étape 4

Soit cette nouvelle ressource est réutilisée et la nouvelle règle est mémorisée (cycle morphogénétique).

Soit cette nouvelle ressource est oubliée ou rejetée et la règle associée à sa ressource est conservée (cycle morphostatique).

Figure 69 : Représentation de la dynamique créée par l'association des ressources et des règles dans l'activité.



Ces ajustements entraînent des micro changements dans l'activité qui, dans le temps, sont susceptibles de modifier le contexte et l'expression des règles.

Ces états de fait provoquent des enjeux, créent des attentes et définissent de nouveaux objectifs.

Afin de mieux comprendre ce processus, nous souhaiterions prendre comme exemple les pratiques pédagogiques.

6.1.2. Les pratiques pédagogiques

Afin de poursuivre cette approche de l'analyse de l'association des ressources avec les pratiques et le contexte scolaire, nous souhaiterions proposer au lecteur une analyse du discours pédagogique de manière à comprendre comment ces règles et ces ressources sont susceptibles de s'emboîter dans ce discours particulier et typique de l'École. En effet, nous avons pu observer que ce discours véhicule un grand nombre de règles; celles-ci n'étant pas toute de même nature; en gardant en mémoire nos observations concernant les ressources et les règles associées. Cet aperçu soulignera comment leur association permet de faire émerger un contexte dans lequel ce discours pédagogique crée un dynamisme particulier d'apprentissage.

À chaque instant *t*. du cours, le discours pédagogique permet aux acteurs d'exposer les règles encyclopédiques de manière à répondre aux attentes de transmission et d'apprentissage prévues et organisées par l'École. Ces règles encyclopédiques dont nous avons déjà souligné qu'elles ne font pas partie de notre étude sont visibles, comme les autres règles, à partir de leurs ressources. Ces ressources sont multiples et nous ne pourrions nous restreindre à énoncer dans cette analyse uniquement celles qui répondent aux comportements et aux règles scolaires étudiées dans ce corpus. Néanmoins, ce sont les règles observées dans ce travail qui seront notre objet d'étude en conservant, en arrière-plan, la présence de ces règles encyclopédiques. Nous avons ainsi pu découvrir que les règles sont associées à différentes règles de schémas de pratique ou schémas de régulation, l'ensemble des règles s'emboîtant parfaitement dans le discours pédagogique afin de mettre en évidence tous les attributs de ces objets de savoirs et de connaissances.

Ce discours utilise les formes culturelles de la communication et des comportements qui transportent la manière dont ces connaissances sont perçues et reproduites socialement ainsi que les convenances qui déterminent le cadre permettant aux élèves et à l'enseignant de se comporter socialement dans le milieu scolaire. Les ressources qui s'associent à ces règles sont en majorité des ressources d'autorité permettant d'imposer et d'habiliter une manière particulière d'apprendre et des « choses » à connaître impérativement pour

s'insérer dans la société. On pense, par exemple, à des ressources comme l'écriture, la lecture, l'apprentissage de la concentration, mais aussi des façons d'échanger, de laisser l'enseignant parler, etc.

Enfin, lié aux objectifs de l'institution, ce discours exploite les règles encyclopédiques et sociales dans le but d'évaluer la manière dont les élèves les ont intégrées et contrôler leur institutionnalisation. Les ressources associées à ces règles d'évaluation, inscrites dans le système et développées par les acteurs, placent des ressources règlementaires qui les rendent efficaces et actives (ressources de règlements, de matériel et de personnel (bureaux et personnel administratif, etc.) dans lesquelles ces évaluations sont projetées régulièrement par les acteurs. Ainsi, les règles encyclopédiques détiennent leurs propres ressources, mais s'associent aussi à tout un tas de ressources dont certaines sont des règles.

Le discours pédagogique possède ainsi trois dimensions auxquelles sont associées des ressources et des règles qui s'emboîtent :

- Transmettre le savoir
- Mobiliser ce savoir à partir de règles et de ressources sociales
- Contrôler l'apprentissage de ce savoir par l'évaluation régulière.

Dans ces conditions, intégrées aux ressources de type « encyclopédique », sont aussi associées des ressources qui s'appliquent aux règles sociales. On pense tout particulièrement aux ressources d'autorité qui sont, dans ce discours, des outils qui s'appliquent plus particulièrement aux pratiques sociales et aux convenances de type conventions.

En même temps, la fonction éducative de l'École permet de transporter ces comportements sociaux comme des objets d'apprentissage spécifiques et les règles sociales sont parfois des objets d'étude « encyclopédique » du discours pédagogique. Par exemple, les élèves vont apprendre en cours à organiser leurs données de travail, à approcher l'outil informatique et à apprendre à argumenter. Les ressources et les règles éducatives souvent appliquées en société ont le même statut dans ce cas que les règles encyclopédiques à faire valoir. L'apprentissage repose alors sur la transmission et sur l'appropriation de ces savoir-faire permettant aux acteurs de s'intégrer socialement.

Autrement dit, dans sa structure même, le discours pédagogique rappelle, de manière incidente et implicite, les objectifs institutionnels et sociaux ; tandis que les connaissances encyclopédiques sont empreintes des conceptions culturelles qui les représentent de manière consensuelle dans la société. Cette remarque renvoie au fait que les ressources employées par le discours pédagogique appartiennent autant à la dimension sociale

(habiletés et comportements) qu'à la dimension encyclopédique (scientifique, linguistique, etc.). Ainsi ces ressources associées aux règles de savoirs peuvent être des ressources de convention, comme des modèles de communication (on pense, par exemple aux saluts et au vouvoiement des élèves pour leurs enseignants), elles peuvent être aussi des ressources de publication permettant aux enseignants de s'appuyer sur des photocopies, etc. Enfin, le discours pédagogique, en contexte, est aussi baigné par des indices qui accompagnent, en arrière-plan, les comportements des acteurs et les guident de manière incidente, subtile et si complexe qu'il est impossible de le saisir. Nous pouvons juste comprendre à ce stade que ce sont les acteurs et auditeurs, en étant associés à ce discours reconduisent des attentes d'enseignants, d'élèves, et, au-delà, celles des parents, de l'institution scolaire et de la société.

L'importance des attentes et des non-dits dans le discours pédagogique constitutif des situations didactiques ne permet pas aux acteurs de dévoiler de manière directe les règles encyclopédiques. Cette impossibilité renvoie les acteurs à une grande impuissance, car ils sont sans cesse en train de supposer, d'imaginer, d'évaluer mentalement la justesse ou la signification de leurs interactions, leurs effets, la situation où se trouvent les élèves dans leurs apprentissages, etc. comme Gérard Brousseau le montre dans sa théorie (2005). C'est à ce niveau qu'apparaissent les schémas de régulation et de pratique, car cette réalité impose à l'acteur de trouver des moyens pour pallier à ces difficultés. Ces moyens sont apportés par les ressources diverses accumulées au cours des siècles et qui permettent aux acteurs de mettre en lumière les attributs de ces connaissances possédant des degrés plus ou moins élevés d'abstraction. Cependant, il est impossible, pour l'enseignant comme pour l'élève d'appréhender l'ensemble de ces savoirs en une fois. Ainsi, parce que ces savoirs encyclopédiques sont complexes et hétérogènes, ils seront détaillés, représentés, perçus ou imaginés (etc.) par étape et à l'aide de ressources plaçant en cohérence discours pédagogique et dispositif didactique.

Pour compléter cet aperçu du discours pédagogique, nous avons choisi d'analyser un extrait qui rend compte cette fois des confrontations culturelles et sociales avec les exigences scolaires et d'analyser la manière dont l'enseignante cherche à aplanir ces contradictions, incohérences (entre plan théorique/ pratique) ou à ces insuffisances.

L'extrait suivant développe les étapes d'une séance de cours d'Éducation Civique Juridique et Sociale. Les contraintes inhérentes au cours sont rendues par un exposé implicite du journaliste, mais, en réalité, correspondent à une démarche et à des intentions implicites durant le cours. À l'intérieur de ce cadre, le professeur cherche à mettre en scène les connaissances des élèves sans pour autant perdre de vue l'objectif de la séance. Certes, les différents types de ressources sont présents :

- les ressources d'autorités de l'enseignant lui permettent d'engager son cours ;
- les ressources matérielles apportent aux acteurs les moyens de rendre la séance concrète, visible, etc.
- les ressources d'autorité du groupe classe dépendent des règles socialement établies et des conventions de classes;
- les ressources matérielles dépendent de l'institution.

Par contre, les règles de savoirs encyclopédiques que le professeur cherche à exposer pour les transmettre sont constamment soutenues, développées et montrées par des ressources supportant des schémas de régulation ou de pratique et dont la fonction principale, comme nous l'avons observé au chapitre 4 permet l'ajustement (A) , la disposition (D) ou la rectification (R) des connaissances. Nous revenons ici à un exemple déjà utilisé dans ce travail en essayant d'appliquer ces trois fonctions des schémas de régulation et de pratique :

(Titre : Aider les élèves à développer leur esprit critique et à argumenter sans conflit Le Monde, Jeudi 27 janvier 2000, p. 9)

[ÉTAPE I]

« *Pour lancer la machine [D], la professeur d'histoire-géographie de Florian a choisi, avec ses élèves [A], de travailler sur le thème de l'exclusion et de l'intégration. {/ « Dans un premier temps [D], ils ont dû, au pied levé[À], donner leur définition de ces deux termes couramment utilisés aujourd'hui.*

[ÉTAPE II]

Puis ils ont mis à profit les quinze jours de battement entre deux séances d'ECJS pour collecter des documents relatifs à ces thèmes.[D et A et R] » Le but de cette deuxième heure, prévient l'enseignante, est de vous amener à [À] vous interroger plus à fond sur ce qu'est l'exclusion et à mettre en oeuvre le travail de groupe. « Les dix-huit élèves (une demi-classe) repartent donc pour un tour de réflexion.[R et A] Afin de l'enrichir, ils piochent des idées [À] dans les fiches remplies la dernière fois par leurs camarades. [...]

[ÉTAPE III]:

L'air de rien, l'étape suivante est lancée [R et A] : trouver un terrain d'entente, par groupe de cinq ou six.»

On peut à ce stade déterminer une distinction entre les règles sociales de type règlement scolaire et les règles constitutives des savoirs encyclopédiques : nous pensons que l'association de ressources à ces règles ne produit pas le même effet : si nous cherchons à imaginer l'effet rendu par l'application de ces deux types de règles en contexte, on peut concevoir que les acteurs sont susceptibles de ressentir une contrainte plus immédiate lorsqu'il s'agit de règles sociales marquant le règlement que lorsqu'ils sont en situation

d'apprentissage⁴⁸⁷. En effet, on pense par exemple aux élèves qui doivent respecter un horaire ou une manière de se tenir sur les bureaux.

Par contre, en ce qui concerne les schémas encyclopédiques, leur complexité exige des étapes (représentations, constructions, adéquation, régulations, etc.) et une expérience qui impose du temps. La contrainte serait plutôt perçue de manière intrinsèque et elle deviendrait très sensible au moment de l'évaluation. Contrairement à celle exercée par la règle sociale de type règlementaire qui, supportée par des ressources d'autorité, se confondrait même avec elle, comme nous l'avons déjà montré. Ainsi, l'apprentissage des règles encyclopédiques ou des savoir-faire serait supporté par des ressources directement impliquées cognitivement pour élaborer, construire, imaginer, faire des liens, etc. Ces ressources seraient donc constitutives de ces règles. En effet, de manière à conserver une forme la plus orthodoxe possible de celles-ci, manifestations d'outils matériels, intellectuels et théoriques permettant la mise en valeur de leurs attributs (attributs génériques ou spécifiques des concepts, conceptions, théories, degré d'abstraction du concept, etc.).

Si l'on cherche un exemple de règles sociales, on peut penser à un conducteur d'automobile qui n'a pas mis sa ceinture de sécurité, ou un élève qui n'a pas fait ses devoirs. Le simple fait de voir un policier va rendre l'automobiliste nerveux et le renvoyer à la règle « la ceinture de sécurité est obligatoire en voiture », quant à notre élève, le simple fait de prendre son cartable, le matin, va le ramener à ses devoirs non faits. Ainsi, on peut dire que la ressource d'autorité dans le cas des règles sociales sont vécues comme des contraintes externes par les acteurs et orientent l'acteur vers une réflexion sur la règle : l'automobiliste va vite mettre sa ceinture et l'élève faire ses devoirs dans le couloir de l'École avant la rentrée.

Par contre, en ce qui concerne les règles encyclopédiques, elles, ne peuvent s'exposer qu'associées à des ressources qui ne vont supporter qu'un aspect de ces concepts, sans pouvoir prendre en compte tous les aspects de ces savoirs de façon holistique ou globale, ce qui est dû à leur complexité. Les ressources associées à ces règles encyclopédiques doivent posséder ainsi deux caractéristiques :

- 1- celui de présenter le plus exactement et le plus justement possible l'attribut qui rend saillant la règle relative à ce savoir et aussi,
- 2- celui de s'adapter au niveau des élèves.

⁴⁸⁷ Nous ne voulons pas signifier ici que la contrainte liée à l'apprentissage est moins importante pour une règle de comportement que pour une règle de connaissance encyclopédique, simplement signifier l'immédiateté ressentie par les acteurs face à un règlement de type « les téléphones portables sont interdits » ou « il faut mettre sa main devant la bouche si l'on bâille »

Ainsi, parce que les règles de savoirs encyclopédiques sont beaucoup plus complexes que certaines autres règles, la ressource d'autorité ou d'allocation qui s'y associe n'expose qu'un aspect de ce savoir à la fois, ces règles devant être expérimentées pour être intégrées.

Enfin, la variable temporelle est extrêmement importante, car elle offre à ces ressources le temps pour exposer les règles associées, pour les faire découvrir, expérimenter, etc. On peut ici repenser au chapitre concernant les programmes scolaires et aux nombreuses réflexions des acteurs scolaires qui ne trouvent pas le temps de, n'ont pas assez le temps de, etc.⁴⁸⁸

Si l'on revient à l'application d'une loi ou d'un règlement, ce dernier dépend de la force de la règle, celle-ci directement reliées à l'autorité perçue par les acteurs et associée à l'application de celle-ci. Elle dépend aussi de sa prégnance dans la conscience de l'acteur et cette force est apportée par les ressources d'autorité, parfois organisé en système (comme les lois) lui permettent de rendre efficace l'application orthodoxe de la règle. Cette force de la règle est aussi présente grâce aux ressources d'allocation associées, car elles vont renforcer la prégnance de l'autorité, par exemple, le personnel chargé de faire respecter ces règles.

Par contre, en ce qui concerne les règles pédagogiques, même si sa forme et les conventions appliquées lors d'un cours dépendent de l'aspect social du discours et de ses convenances, cet aspect reste en arrière-plan durant les étapes d'apprentissage⁴⁸⁹. Au premier plan, l'acteur met en évidence les règles de connaissances et de savoirs. Ces règles vont s'imbriquer et s'associer à toutes les ressources possibles (information, publication, matériel, etc.) pour permettre aux acteurs qui doivent les découvrir de les voir, de les repérer, de les comprendre. Mais ces ressources ne peuvent prendre en compte qu'une parcelle de ce savoir et donc, ne peuvent en rendre compte que de manière partielle.

D'autre part, parce que les ressources sont, dans notre cas, constitutives de ces savoirs, elles sont confondues parfois lorsqu'elles prennent le pas sur les règles. L'équilibre entre règle et ressources est donc très important. Cette remarque renvoie directement cas où les élèves ne perçoivent pas le savoir en jeu, mais uniquement les indices sur les ressources dont l'effet Topaze déjà cité, théorisé par Brousseau (2004) se réfère, avec la fameuse scène

⁴⁸⁸ On peut aussi ajouter une réflexion concernant le plaisir hédonique ou eudémonique en relation avec le travail intellectuel. En effet, c'est généralement dans le temps que l'élève pourra véritablement ressentir un attrait à ces nouvelles conceptions. Le plaisir eudémonique est une réalité que doit expérimenter l'élève et auquel il est utile d'être éduqué. En effet, l'effort et le temps demandés pour l'acquisition d'un nouveau savoir exigent une réparation. Si elle n'a pas lieu, la frustration peut être si importante que, en s'accumulant elle le détourne, parfois de manière définitive, de toute curiosité intellectuelle future, jusqu'au décrochage.

⁴⁸⁹ Ce qui n'est pas le cas durant la phase d'évaluation par exemple pendant laquelle l'aspect institutionnel de ce savoir est mis en avant, étape qui utilise des ressources d'autorité et d'allocation importantes.

du film de Pagnol durant laquelle Fernandel, l'instituteur, cherche à renvoyer l'élève à la règle du pluriel lors d'une dictée en insistant trop fort sur le son [s] final de « moutons ». Parce que l'indice de la ressource est trop présent, celle-ci rend opaque la possibilité donnée à l'élève de faire une quelconque inférence avec la règle.

Enfin, nous pensons aussi que ce sont les ressources qui permettent aux attentes, restées cachées dans le discours pédagogique, de devenir visibles. En effet, c'est parce que ces ressources multiples et diversifiées attirent l'attention des élèves que ceux-ci peuvent remonter à la source de règles encyclopédiques. Ainsi, comme le souligne Alain Bentolila à propos du langage, dont l'article suivant a été considéré comme texte d'expert, dans un grand nombre de séances pédagogiques, les ressources associées aux règles soulignent de manière plus évidente le « pourquoi » laissant le « comment » parfois bien loin de la conscience de l'acteur. On pense ainsi aux tâches mécaniques demandées parfois aux élèves et aux difficultés pour eux de transférer les savoir-faire :

Titre : *Comprendre ce que parler veut dire* BENTOLILA ALAIN , *Le Monde*, 26 mai 2000, p.18
*LES seules questions qui comptent vraiment pour l'avenir linguistique d'un enfant sont les suivantes : comment l'aider à **découvrir les finalités du langage** ? Comment l'amener à **comprendre ce que parler veut dire** ? À y bien réfléchir, c'est à ces questions que l'école doit répondre en priorité, car, en matière d'apprentissage du langage, **la quête du « pourquoi ? » prend toujours le pas sur la recherche du « comment ? »** Un enfant ne cherchera à s'emparer des moyens que propose la langue (précision des mots, organisation des phrases...) que s'il voit se dessiner au loin, et peu à peu prendre forme, les enjeux du langage, **c'est-à-dire s'il parvient à imaginer ce qu'il peut attendre du risque de parole.***
Un enfant n'apprend pas le langage en grandissant; c'est au contraire le langage qui le fait grandir.

Pour conclure cette analyse, nous pouvons aussi percevoir ces différentes ressources au niveau du programme : les ressources d'allocation et d'autorité sont plus importantes du point de vue de leur visibilité et de leur quantité dans les classes maternelles et primaires, car l'aspect éducatif est plus fortement marqué au sein du discours pédagogique, l'apprentissage social étant ici inclus dans le discours pédagogique. De plus, la démarche de l'enseignant a pour objectif dans cette première étape scolaire de créer l'intérêt de l'élève pour la connaissance. Cette relation s'établit à partir du vécu individuel des enfants. La construction du discours pédagogique passe ainsi tout d'abord par le lien, la marque affective qui permet de déplacer l'attention conjointe élève-enseignant à celle apportée conjointement par la découverte et le partage commun du savoir. Dans ce cas, la **relation sociale** supporte la **relation au savoir**. Cette mise en avant de la relation affective et psychologique peut aussi être interprétée comme une « méta-ressource » pour le savoir encyclopédique.

Par contre, dans les classes supérieures, les ressources d'allocation et d'autorité soutiennent d'abord les savoirs encyclopédiques. Ces ressources sont alors marquées par leur forte relation au savoir, ressources permettant de le mettre en valeur de manière théorique ou de le représenter virtuellement. L'aspect social du discours pédagogique devient alors plus discret, plus implicite, les acteurs ayant intériorisé normalement ces règles de convenances. Par contre, l'aspect encyclopédique du discours prend une proportion beaucoup plus importante. Dans ce cas, on peut dire que **la relation encyclopédique prime sur la relation sociale**.

Nous considérons donc définitivement le discours pédagogique comme une *méta-ressource* au service de la connaissance et aussi comme *un dispositif* tel que les travaux de Bernstein (2007 : 60)⁴⁹⁰ le décrivent. En effet, Bernstein postule que les règles d'apprentissage sociales se mêlent aux règles encyclopédiques théoriques et pratiques. Ce dispositif présente durant la séance des facettes différentes, facettes qui sont parfois les indices des ressources de formation (apprentissage et savoirs), mais, aussi, parfois des indices qui soulignent, grâce aux ressources d'autorité, des règles de comportement et de convenances reproduites ou à reproduire) que les acteurs acceptent de suivre ou pas, mais

⁴⁹⁰ « [Premièrement] les règles distributives spécialisent à l'intention de groupes sociaux, des formes de savoir, des formes de conscience et des formes de pratiques. Les règles distributives distribuent des formes de conscience en distribuant des formes différentes de savoir. Deuxièmement, les règles de contextualisation qui régulent la formation du discours pédagogique spécifique. Troisièmement, les règles d'évaluation font partie intégrante de toute pratique pédagogique. Toute pratique pédagogique spécifique à un seul objectif : transmettre des critères.»

Cette classification peut effectivement être utilisée pour regrouper certains énoncés de règle de notre corpus : certaines règles ont un objectif de distribution, comme :

Les règles distributives

(R709)	Pour mobiliser le savoir en jeu, l'enseignant laisse l'élève chercher des informations
(R724)	Un enseignant doit organiser son cours pour développer le savoir-faire relatif à sa matière (démarche scientifique/ démarche littéraire, etc.)
(R812)	L'élève doit avoir acquis des savoirs préalables à la matière enseignée pour bien la comprendre
(R727)	La variété des activités d'apprentissages autour des mêmes savoirs, organisés ou créés par l'enseignant, améliore l'intégration et l'approfondissement de ces derniers [triangulation]

D'autres règles régulent le discours pédagogique

(R721)	Un enseignant doit analyser l'origine des erreurs des élèves pour pouvoir l'aider.
(R705.1)	L'ordinateur doit favoriser l'interaction entre l'enseignant et les élèves [les outils didactiques permettent de créer l'interaction qui va enrichir les connaissances ou les compréhensions des élèves]
(R706)	L'enseignant doit savoir gérer son temps [en classe] et sur une année entière]

Enfin, certaines règles de pratique pédagogique ont clairement un objectif d'évaluation :

(R808)	Les productions de l'élève doivent correspondre aux attentes des enseignants
(R728)	Un enseignant doit énoncer explicitement certaines exigences relatives aux devoirs ou aux examens pour préparer l'élève à la réussite

qui soutiennent ou détruisent la mise en place fragile de la dynamique permettant l'apprentissage des élèves.

Ces ressources de formation ne sont détaillées que dans leurs grandes lignes dans notre travail. Comme nous l'avons souligné dans la recherche, seules les manifestations et les caractéristiques de ce discours pédagogique ont pu entrer dans l'analyse de contenu, c'est-à-dire, le niveau d'application de ce discours et la manière dont il s'adapte à des groupes d'élèves plus ou moins importants (cf. Cchapitre 5). D'autre part, nous n'avons pas pu relever distinctement ces ressources étant donné la nature du corpus. Ce ne sont que des indices flous, mais qui attestent effectivement d'une règle et de ressources qui sont décrits dans les articles :

Titre : *Jack Lang révisé à la baisse la réforme du collège*, *Le Monde*, [1] Samedi 15 juillet 2000, p. 7

[...] " le soutien, **pour être efficace**, doit être confié à **d'excellents enseignants capables de reprendre les notions en les présentant autrement**¹³ et en **analysant l'origine des erreurs commises par les élèves** ".⁴⁹¹

Les ressources associées aux schémas sont donc très variées, elles sont aussi supportées de manière plus ou moins importante par des ressources liées à des règles sociales (conventions, règlements, etc.) et contribuent à manifester des indices conduisant aux attentes implicites des situations d'enseignement. L'ensemble étant inclus dans ce dispositif pédagogique dans lequel les activités sont transmises pour être reproduites et qui constitue un des centres de l'activité scolaire.

Ces comportements humains de la vie scolaire guidés ou orientés par les conventions sociales et institutionnelles permettent de faire émerger un ordre attendu et de construire un sens à l'École dans l'espace et dans le temps. En retour, ces comportements dans l'interaction permettent d'entretenir le contexte institutionnel et de créer une situation d'enseignement. Cette relation triangulaire, *enseignant-savoir-élève* se double de la relation *acteur-institution-société* qui apporte au dispositif pédagogique des outils complémentaires pour rendre propice le développement des compétences.

⁴⁹¹ Énoncés normalisés:

R717 L'enseignant adapte sa pédagogie à un niveau accessible à l'élève en difficulté [aider à ne pas décrocher]

R721 Un professeur analyse les erreurs de ses élèves

R011 Un élève en difficulté bénéficie d'une pédagogie adaptée

R056 L'infirmière scolaire doit soigner et informer les élèves sur la contraception, les conduites à risque et l'hygiène alimentaire

Nous souhaiterions, dans la dernière partie de ce travail revenir au système des pratiques d'acteurs.

6.1.3. Système et structure

Si nous avons pu concevoir comment les règles sont susceptibles de subir des transformations dans le temps ou comment celles-ci peuvent se maintenir nous n'avons pas pour autant la clé nous permettant de déterminer la manière dont ces pratiques sont susceptibles de devenir des modèles institutionnalisés qui se pérennisent ou se modifient dans le temps, ni comment ces systèmes sociaux dans lesquelles les acteurs interagissent d'après certains modèles de comportements, sont susceptibles de se pérenniser ?

Si nous considérons l'ensemble des règles et des ressources qui entrent dans l'accomplissement des activités organisées de l'École, nous pouvons les déterminer aussi comme représentant un programme particulier, première étape de la résolution de notre problème. La seconde sera d'introduire certains éléments dans notre démonstration.

Si on se place dans la perspective du temps qui organise les sociétés, les activités plus que d'autres prennent une forme saillante permettant aux individus de commencer à développer une certaine réflexivité. Le sens qui émerge de ces activités se détermine par des valeurs, certaines pratiques ayant plus d'efficacité que d'autres, permettant d'entrer en interaction plus que d'autres, et accordant à l'individu la possibilité de mieux s'intégrer dans la communauté. Si les valeurs sont indépendantes, des pratiques, dans certains cas, les acteurs, individuellement puis collectivement introduisent celles-ci dans le sens qu'ils apportent dans leurs pratiques. Dans ces conditions, les pratiques sont parfois supportées par des valeurs ou des systèmes de valeurs qui, bien qu'éléments indépendants des pratiques elles-mêmes, sont manifestes dans les conduites individuelles et les orientent. Parce que les valeurs renforcent chez les acteurs leurs représentations de certains comportements et apportent un sens à accorder à leurs pratiques, on peut sans difficulté imaginer aussi que certaines pratiques valorisées deviennent dans la collectivité des objectifs à atteindre.

C'est au cours du temps que les individus se sont organisés en société et que des sphères d'activité se sont institutionnalisées introduisant ces pratiques objectivées jusqu'à les impliquer au sein des sphères d'activité institutionnelles. Un ensemble de ressources matérielles a été défini et un système permettant d'ajuster de contrôler et de mémoriser ces pratiques légitimées s'est imposé petit à petit dans la durée. L'ensemble déterminant au bout du compte un programme institutionnel (formalisé), laissant ainsi une trace et de donnant aux acteurs la liberté d'une rétroaction possible concernant la cohérence de celui-ci et de son utilité avec le système social.

Restent les pratiques d'acteurs, qui, placées en cohérence au départ avec le système et la structure, comme le signale Archer, vont se modifier par tout un ensemble de circonstances et d'influences (exo et endogènes), écart insensible ou décalage brutal sous la forme d'effets agrégés. Ces pratiques, positionnées dans l'espace et dans le temps, se retrouvent alors, comme nous avons pu le vérifier avec notre concept de *Mandat*, plus ou moins en phase avec le système prévu et des attentes commencent à être perçues et deviennent visibles, cherchant à introduire des modifications dans le système.

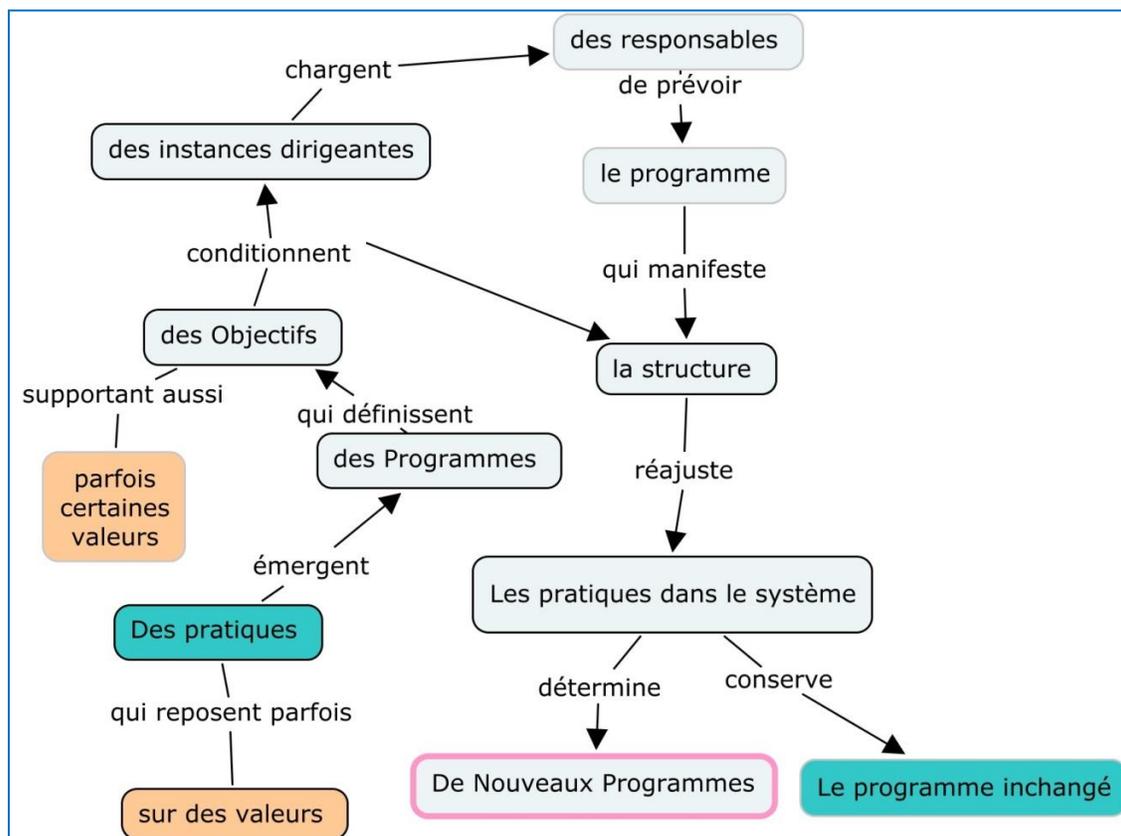
Ces attentes renvoient à de nouveaux objectifs et à de nouvelles pratiques.

Or, ces attentes sont plus ou moins reçues dans le milieu dirigeant l'institution, ou encore, comme nous l'avons observé, ce sont aussi ces instances dirigeantes qui mettent en oeuvre des transformations (souvent impliquées par des changements plus importants dans la société au niveau national ou international). Ces éléments de changement, mais aussi de conservation du système scolaire, sont toujours situés aux points d'articulation entre les pratiques d'acteurs et les éléments qui structurent le système, l'ensemble étant infiltré par des intérêts, des enjeux et du pouvoir et supportés par des systèmes de valeurs.

En effet , les attentes concernant les modifications des pratiques ou des éléments programmés dans le système créent des polémiques et des points de conflits entre plusieurs groupes, plusieurs courants de pensée. De ce fait, les attentes sociales cherchent à devenir légitimes, ce qui n'est pas toujours le cas. Certains acteurs mécontents ou encore qui utilisent l'institution à leurs propres fins développent des stratégies d'acteurs. Ces stratégies individuelles ou de groupe étant perçues par les acteurs comme supportant des moyens d'agir à l'intérieur même de la structure prévue et des programmes qui orientent la pratique des acteurs afin de les transformer ou de les conserver.

Phénomène extrêmement complexe, que nous simplifions à l'extrême, nous avons cherché néanmoins à figurer ce processus qui est présenté dans l'image ci-dessous (.Carte 3 : Dynamique des programmes dans le système)

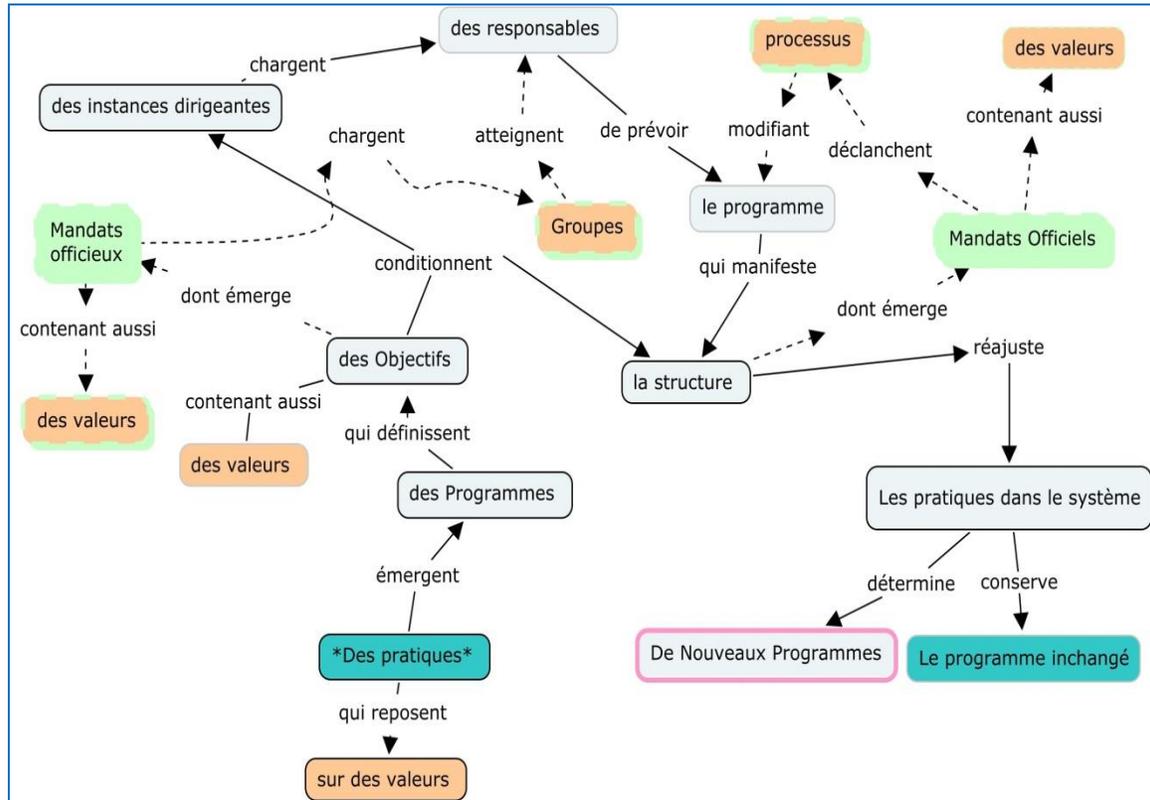
Carte 3 : Dynamique des programmes dans le système



En parallèle, et durant tout ce temps, les comportements des acteurs scolaires répondent aux contraintes institutionnelles et cherchent l'adaptation. De manière individuelle, ces derniers enrichissent leurs pratiques d'expériences, ce qui les amène à développer pour certains, des compétences expertes et, dans tous les cas une réflexivité augmentée sur leurs actions et interactions, le contrôle de l'action étant un des objectifs à atteindre dans la vie quotidienne chez l'individu et aboutissant parfois, dans notre cas, à l'expertise.

Ainsi, de manière individuelle et collective les acteurs orientent leurs activités et cherchent à rendre leurs interactions cohérentes, éléments de sens leur permettant d'aboutir à leurs propres attentes. Celles-ci émergent parfois de manière collective se concrétisant en circuits d'influences et d'opposition entre les groupes divers qui sont aussi positionnés de manière différente dans le système, ce que présente de manière très succincte le schéma page suivante (Carte 4 :Processus d'influence dans le système).

Carte 4 : Processus d'influence dans le système



Bien que nous ne puissions tout représenter, l'image ci-dessus cherche à montrer les conditions qui sont susceptibles d'introduire des attentes au sein du système, attentes d'ordre différent comme nous avons pu le vérifier dans le chapitre 3. L'écart entre ce qui est prévu par les programmes et ce qui est effectivement appliqué provoque des réajustements qui sont susceptibles d'entraîner l'introduction de nouveaux programmes ou le réajustement de ceux-ci. Ces interactions des pratiques avec le système adapté au contexte créent des attentes qui vont alors influencer sur les objectifs et revenir sur les pratiques pour chercher à améliorer le système ou à modifier les pratiques dans le système. Ces *mandats* officieux s'ils sont entendus sont susceptibles de devenir légitimes et de passer au niveau des instances officielles du système.

Les instances officielles sont aussi susceptibles d'engager des modifications au sein du système ou de la pratique, cette fois, pour adapter l'institution à un niveau supérieur du point de vue de sa capacité de reproduction dans l'espace et dans le temps, les États nations étant regroupés en organismes internationaux et les exigences prenant une dimension supérieure, volonté de réajustement ou d'harmonisation du système à des structures internationales.

D'autres fois, ce sont les mêmes attentes qui sont portées par les groupes d'acteurs et les instances officielles.

Or, les implications des pratiques institutionnalisées avec le système qui les porte sont directement en relation avec d'autres réseaux institutionnels, susceptibles d'exercer une certaine influence. Ces réseaux n'exercent pas pour autant une influence contraignante ou déstabilisante, car ils participent aussi à la reproduction de ces structures institutionnelles et ces systèmes de pratique dans une grande étendue spatio-temporelle.

Ces *Mandats* officiels et officieux sont donc susceptibles de maintenir (morphostase) ou, au contraire, de transformer (morphogénèse) à la fois les règles, les pratiques, le système programmé et la structure (en tant que lieu d'interactions et d'orientation du système). Ces changements et ces modifications ne supportent pas cependant les mêmes procédés. Par exemple la transformation de certaines règles passera aussi par des procédés informels (on pense ici à l'introduction de certaines convenances scolaires) tandis que les modifications de programmes seront soumises à des processus de contrôle explicitement organisés, etc.

Mais tous ces effets n'aboutissent pas pour autant à une transformation (morphogénèse). Les enjeux sociaux sont tels que les réseaux d'acteurs organisés mobilisent des biais inhérents au système permettant de conserver, ou non, les éléments qui ne seront alors pas soumis à modification (morphostase). Ces effets créent des mouvements rétroactifs des pratiques au système (morphostase) ou, au contraire, l'ajustement du système à de nouvelles pratiques (morphogénèse).

Les valeurs parfois associées aux pratiques ont une grande influence sur l'ensemble de ces attentes respectives, participant à cristalliser des enjeux et des intérêts au sein du système. Souvent partagées par des groupes et de plus en plus profondément intériorisées par les acteurs sociaux, ces valeurs forment des systèmes ayant des domaines d'application divers qui s'impliquent dans les pratiques partagées par des groupes d'intérêts créant des effets inattendus. Ces valeurs vont engager des stratégies d'acteurs à plus ou moins long terme, de manière plus ou moins organisée et se transmettre ou disparaître, mais elles participent toujours à répondre à leurs intérêts. Ces stratégies, lorsqu'elles se répandent dans la communauté deviennent-elles aussi des pratiques programmées qui entravent le programme institutionnel.

Le programme prévu dans l'École contiendrait donc des éléments de savoirs qui permettraient d'apporter des orientations aux pratiques institutionnelles et de contrôler la dynamique créée par la pratique des professionnels. En effet, nous avons pu observer dans ce travail que les programmes scolaires appliqués en contexte exigent de la part des acteurs scolaires d'appliquer, de manière ajustée au contexte et avec une grande cohérence entre

elles, un ensemble de règles et de comportements qui traduiraient ces programmes sous une forme normalisée et collectivement partagée. Cette normalité serait ressentie par les acteurs scolaires lorsque les objectifs prévus dans les programmes (à court et à long terme) correspondraient à l'articulation de leurs pratiques en contexte et à leur conscience de ces pratiques légitimées et objectivées, mais aussi prévues et conceptualisées. De ce fait, ces pratiques seraient aussi intériorisées individuellement chez les acteurs sociaux, jusqu'à devenir des pratiques expertes.

Étant donné que les pratiques d'acteurs scolaires correspondent à des ensembles de règles, le programme serait perçu par les acteurs comme un ensemble de dispositions et de ressources qui porteraient les objectifs de la structure scolaire dans le contexte grâce à leurs pratiques et à leurs interactions. C'est à ce niveau que, selon la théorie de Giddens, l'action engage le pouvoir en tant que capacité transformatrice dans l'École.

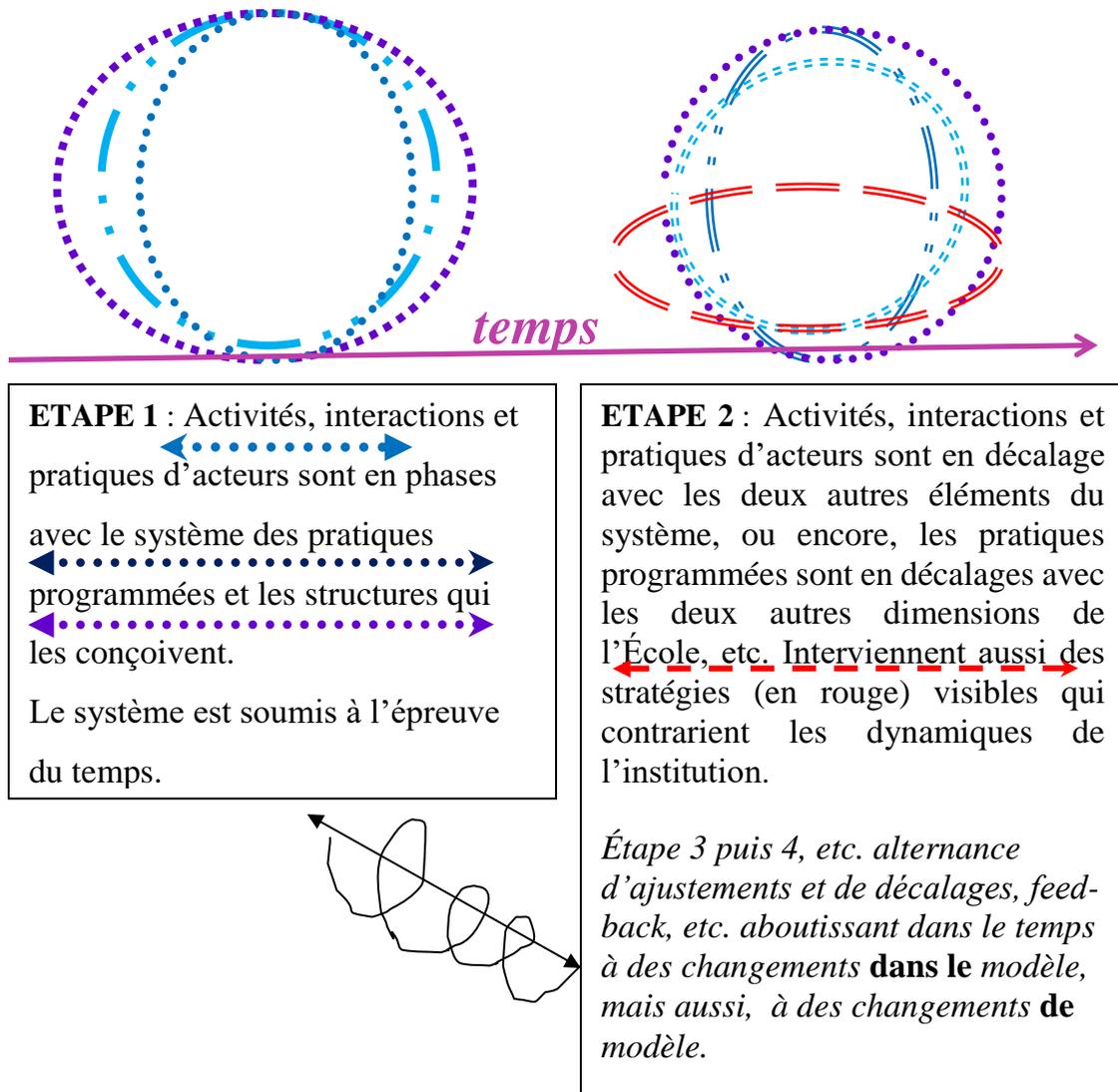
En retour, les acteurs du système seraient parfois dans l'incohérence c'est-à-dire dans l'impossibilité de traduire parfaitement ces objectifs prévus en contexte, soit parce que le programme leur est inadapté, soit parce qu'il crée des contradictions au sein du système, soit, encore, parce que les élèves ne sont pas en mesure de recevoir celui-ci, etc.

Ces difficultés se manifesteraient par des attentes ou des requêtes au sein du système ou dans la société, déterminées ici par le *Mandat*.

Etc., etc.

Ainsi, c'est bien la cohérence interne de cette Institution (avec elle-même) et externe (avec la société en entier) qui permet à l'École de s'approprier l'espace social, l'espace géographique et territorial ou symbolique. C'est bien la cohérence interne et externe entre les programmes de matières et les programmes de filières qui détermine la légitimité de l'institution. Ce sont bien les activités partagées (savoirs, savoir-faire, savoir-être et interactions) qui apportent la cohérence interne et externe à la vie scolaire. Chacun de ces paliers étant susceptibles d'influer l'un sur l'autre et de connaître des écarts à plusieurs niveaux : dans leurs propres structures, entre les trois systèmes entre les éléments qui structurent le système scolaire et ceux qui le gouvernent dans la société. Ces éléments structurels seraient des programmes qui déterminent les règles de l'organisation sociale. Nous avons très schématiquement représenté la dynamique créée par ces trois sphères (sphères d'activité des acteurs ; sphères des pratiques programmées par le système, sphères des structures de ce système inscrites dans la société). Ce schéma représente aussi une réponse à notre problématique de départ et au schéma que nous avons alors produit (cf. Figure 70 : Dynamique des trois éléments de structuration").

Figure 70 : Dynamique des trois éléments de structuration du système scolaire dans le temps



De ces courants contraires émergeraient des points plus sensibles que d'autres, articulations et points de jonction de ces trois systèmes, ce que nous souhaiterions montrer avec quelques exemples les lignes qui suivent.

Au niveau des acteurs et de leurs actions, on peut penser, par exemple, à la diversification des tâches et aux tensions créées par les exigences des familles ou des groupes de professionnels, parfois fortement engagés dans certains secteurs économiques et

provoquent, au sein même de l'École, des contradictions vécues dans les routines quotidiennes des acteurs du point de vue de la cohérence entre l'objectif fixé par leur profession et la difficulté d'y répondre. Dans ce cas, l'articulation serait située dans la sphère École-société...

Au niveau des systèmes de pratiques, et, si l'on reprend, comme nous avons pu l'observer dans le chapitre consacré aux programmes, les trois secteurs Administration, Éducation et Enseignement du système éducatif on imagine très bien des points d'articulation entre les différents secteurs, par exemple, celui qui relie le dispositif pédagogique au secteur administratif. En effet, ce secteur administratif soutient le dispositif pédagogique tout en répondant aux exigences sociales nationales et internationales, ce qui distinguerait plusieurs points d'articulation différents.

De plus, si l'insertion du pouvoir en tant que médium des ressources engagé dans l'action est, selon Giddens, le moyen pour les acteurs et pour le système de définir de nouvelles orientations ou d'en conserver certaines autres, il pense aussi que le pouvoir permet de « mobiliser les biais inhérents aux institutions »⁴⁹² et « présuppose des relations régularisées d'autonomies et de dépendance entre des acteurs ou des collectivités dans des contextes d'interaction. C'est ce que j'appelle la dialectique du contrôle dans les systèmes sociaux ». Or, nous pensons, comme Giddens, que cette dialectique est rendue possible à partir de certaines ressources externes et internes aux systèmes et qui sont programmées par les institutions elles-mêmes.

Par exemple, si le discours pédagogique correspond à un dispositif particulier, ce que nous avons souligné ci-dessus, il se conforme aussi au cadre institutionnel de manière à permettre la transmission des savoirs, apporte certains repères éducatifs répandus en tant que modèles dominants dans la société et permet d'évaluer les compétences des élèves. Il possède aussi une forme d'autorité apportée par une dialectique particulière : « c'est parce que le groupe dominant *sait* que les groupes soumis *savent* » que le dispositif pédagogique peut avoir un effet dans le système et auprès des élèves. La relation entre règles déduites (comme les règlements) et induites (comme les schémas) étant, dans ce dispositif pédagogique, placée de manière bien spéciale, les unes reposant fortement sur l'autorité et les autres possédant une telle légitimité, que les transmettre ou se les approprier confère, *de facto*, de l'autorité et de la reconnaissance.

Or il semblerait après cette analyse que le dispositif pédagogique soit, de plus en plus systématiquement en relation avec le secteur de l'Organisation administrative afin d'être évalué, habilité et légitimé. Si le savoir et les compétences représentent des enjeux qui deviennent de plus en plus importants dans nos sociétés contemporaines, cette intrusion

⁴⁹² Giddens(1987 :64)

marquerait très explicitement des objectifs administratifs de classement et de sélection dans le dispositif pédagogique, ces objectifs étant de plus en plus institutionnalisés dans le sens où le dispositif pédagogique devrait rendre des mesures effectives à ce dernier. Le secteur administratif, en créant des programmes particuliers qui s'insèrent au coeur du dispositif pédagogique, mobiliserait de plus en plus de temps imparti aux autres programmes du dispositif (éducation et enseignement) et renforceraient le temps consacré aux évaluations. Cette réalité impliquerait des biais de pouvoir, insérés dans le secteur administratif concernant les nombreux dispositifs d'orientation qui auraient des répercussions auprès des acteurs de l'enseignement et de l'éducation.

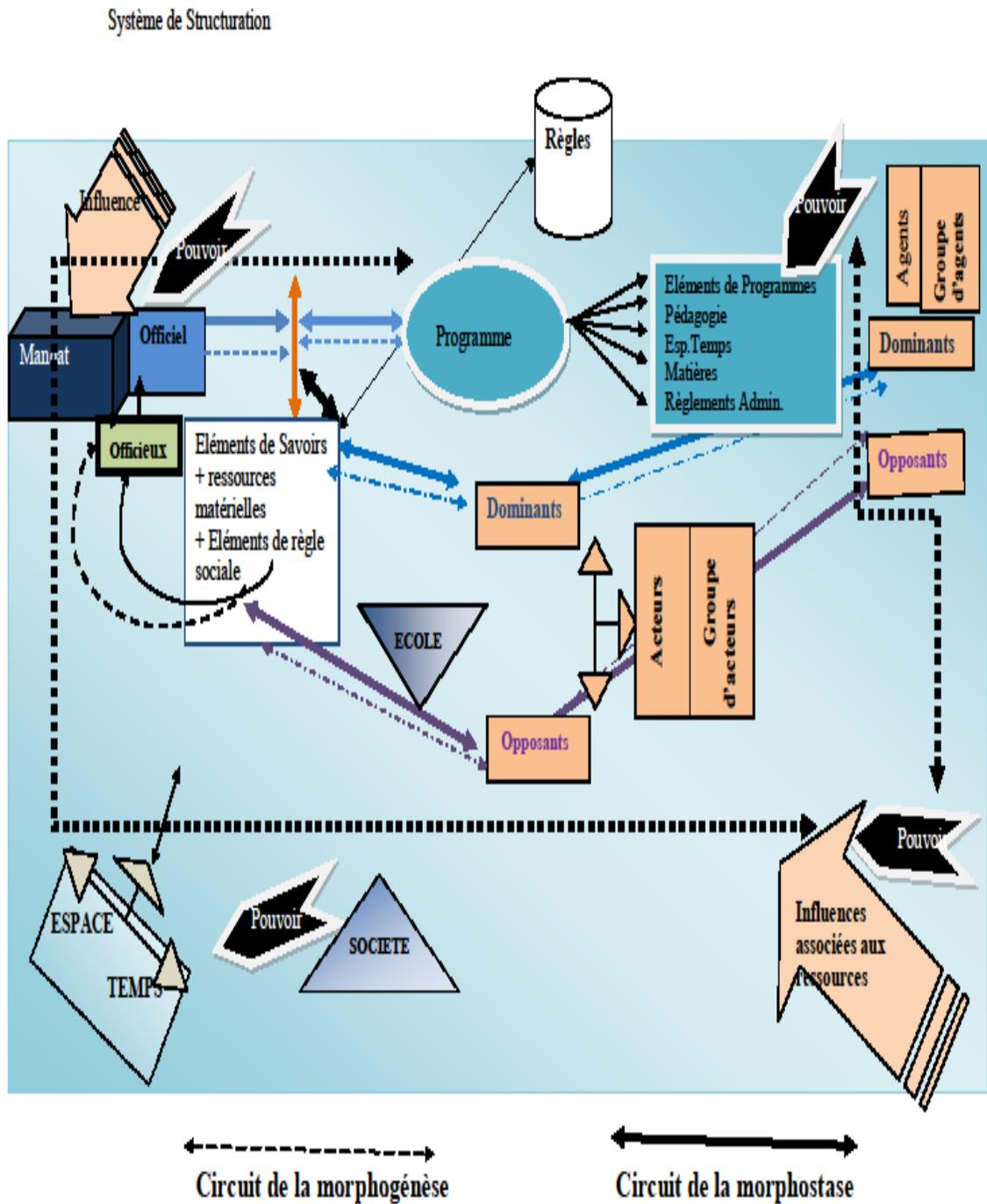
Enfin, dernier point d'articulation, ceux qui permettent aux structures scolaires de rester en relation directe avec les systèmes sociaux et la société. L'ensemble de ces systèmes sociaux institutionnels a créé depuis des siècles des circuits légitimant les connaissances, les conduites sociales et les savoirs associés. Cet ensemble d'objectifs à atteindre est inclus dans le système scolaire grâce à au dispositif pédagogique participant ici à reproduire une forme d'autorité et produisant des biais. À partir de l'activité programmée des acteurs, mais aussi des programmes prévus, des systèmes de valeurs, etc. qui lui offre une dynamique d'action, le pouvoir et ses enjeux peuvent s'y insérer de manière sourde. Cette situation contrôlée depuis longtemps pour rester la plus stable possible prend sa source par le biais des structures (ensemble de ressources et de pratiques) qui selon la théorie d'Archer (1995, 2000, 2002,2007) se conservent dans le temps.

En retour, ce dispositif pédagogique qui depuis plusieurs siècles participe à la reproduire certains modèles dominants serait aujourd'hui le seul outil capable de permettre de contrer ces courants contrariant les objectifs contemporains de l'institution scolaire. En effet, humaniste avant l'heure, les amoureux de la pédagogie ont développé, élaborés et construits un levier puissant mis au service des acteurs scolaires pour permettre de pallier à de nombreuses inégalités, incompréhensions, rejets qui sont en opposition directe avec les objectifs de transmission. Ce dernier apporte de surcroit aux acteurs la réflexivité nécessaire pour rendre les stratégies et les enjeux visibles, développant ainsi leur intelligence du monde et la conscience nécessaire pour s'y orienter.

Ces trois dimensions de l'École, si elles sont relativement indépendantes les unes des autres, leur accordant de ce fait une relative autonomie, subissent aussi les répercussions des modifications engagées à l'un ou l'autre des niveaux. On peut aussi imaginer que l'orientation de l'une ou l'autre de ces dimensions renforce ou atténue des dynamiques particulières qui teinteraient le système de manière, selon les intentions des acteurs et celles des politiques scolaires et sociales, comme, par exemple, le grand saut qui a été réalisé par les projets de Jules Ferry au début du siècle dernier.

Comme nous l'avons déjà cité, selon Giddens (1987 : 252) « Les principes structurels s'exercent de façon contradictoire, ils sont en même temps indissociables et en opposition réciproque. » Nous pensons que ces principes structurels apportent aux systèmes sociaux, par le biais des interactions multiples des dynamiques de transformations alternant avec des dynamiques de reproduction. Nous souhaitons à présent terminer ce travail en proposant une représentation modélisée inspirée par la représentation apportée par Margaret Archer (1995 : 342) concernant la manière dont les interactions entre École et société sont susceptibles de structurer le système éducatif et qui prend en compte de certaines de nos observations:

Figure 71 : Structuration de l'institution scolaire contemporaine



On peut voir dans la Figure 71 (Structuration de l'institution scolaire contemporaine) ci-dessus que ces dispositifs pédagogiques et le secteur administratif sont organisés de manière à permettre aux programmes prévus de répondre aux objectifs de transmission et d'apprentissage dans l'École, mais qu'ils sont aussi parcourus, comme nous l'avons montré plus haut par des circuits influents et des intentions qui introduisent enjeux intérêts et pouvoirs dans une École perpétuellement ouverte sur la société, cette frontière étant rendue dans la Figure 70 (p.577) par le pointillé noir. Ces objectifs sont donc déterminés au cours du temps par des groupes d'acteurs et d'agents qui émettent des attentes ou des requêtes concernant le dispositif scolaire. Ces dernières comme nous l'avons observé s'associent à des ressources. Celles-ci sont donc prévues par le système et rendent visibles les pratiques scolaires comme elles permettent de rendre visibles les rôles et les positions des acteurs dans le système. Ces ressources associées aux règles contribuent à permettre la reproduction du système, car elles permettent de rendre la règle visible. De ce fait la ressource participe à la reproduction et à la légitimation du savoir.

En parallèle, des ressources émergent du contexte social dans le temps, constamment renouvelées par la société. Elles modifient le médium associé à la règle dans la durée. Cette situation exige de la part des acteurs une certaine adaptation et ceci leur demande plus ou moins de temps pour se réappropriier la règle (on pense par exemple à la pédagogie et aux TICE). Cette réappropriation de la règle scolaire ou sociale apporte aussi un moyen aux acteurs de renforcer la réflexivité de l'action. Les ressources participent ainsi de manière puissante à déterminer des containers de savoirs dans les sociétés et à assurer ainsi une part de leur pérennité. Cette réflexivité apporte aux concepts travaillés une certaine saillance qui participe aussi à reproduire et à légitimer les connaissances dans l'École.

En parallèle l'introduction de nouvelles ressources engage des rétroactions successives à propos de certains éléments programmés dans le système, ces dernières étant constituées par des éléments de connaissances et de savoirs. Ces rétroactions engagent aussi des projets concernant la modification des programmes et celle des pratiques, engageant de ce fait une possible modification de la règle ; ces nouvelles activités programmées créent aussi des oppositions d'acteurs qui sont susceptibles de rigidifier leurs pratiques de transformation de manière à conserver le système programmé en l'état ou de développer des stratégies.

Parfois, ce sont de nouvelles règles qui émergent de ces courants sociaux et scientifiques, ouvrant alors aux institutions qui les adopteraient de nouvelles perspectives. Introduites dans la structure, elles créent de nouvelles dynamiques (résistances et mobilisation engagée) . Cependant les anciennes structures sont toujours engagées dans les systèmes, créant des effets incontrôlés et parfois inattendus. Cependant, dans la durée, ces nouvelles règles qui touchent la structure des institutions, toujours par les biais sociaux, participent à élaborer encore plus profondément le rôle de l'École et les pratiques des acteurs qui les

intègrent dans leur quotidien programmé, révélant peu à peu une École aux structures inconnues jusqu'alors.

Conclusion

Nous sommes arrivés ici au terme de notre recherche. Celle-ci, en ayant approché l'observation des pratiques sociales à partir des règles ne peut que souligner la profondeur du champ de recherches dans laquelle elle s'est engagée. Théories complexes et rendant compte de divers points de vue, concepts à facettes multiples à la fois indépendants et interdépendants, observations des systèmes sociaux et des liens qui les unissent aux activités humaines, l'ensemble de ce travail ne fait que confirmer l'intérêt des théories qui ont permis à cette recherche de se construire. Elle apporte aussi une observation revisitée de celles-ci à partir d'un cas précis qui définit la vie scolaire et approche, par effet de sérendipité, la dynamique de la forme scolaire contemporaine. De ce fait, le discours et son analyse, considéré dans l'approche critique comme faisant partie de la réalité (Fairclough, Ibid.) permet d'observer cette vie scolaire de manière originale. Enfin, son analyse a pu approcher les deux dimensions associées des concepts de Règle, de Mandat et de Programme, soit l'aspect paradigmatique et son application empirique, examinant de cette manière, d'un point de vue à la fois distant et rapproché, l'École, sa frontière et les influences qui la parcourent.

L'École contemporaine française poursuit l'écriture des premiers travaux des années 70 de Vivianne Isambert Jamati sur *La crise* de l'École, toujours dépendante des crises successives de la société sont des étapes de transformation interne/externe qui bousculent ses murs avec plus ou moins de force. L'approche de certaines traces scolaires dans le discours des médias, en particulier du quotidien *Le Monde* édité en 2000, offre aussi au chercheur un moyen pour attraper ces réalités d'École, qui, placées bout à bout, permettent de rendre compte, au-delà de l'ordre scolaire, de la complexité des processus qui sont engagés dans le système. L'interdépendance comme la relative indépendance des acteurs dans celui-ci apporte bien peu de moyens pour fixer de manière inébranlable les conditions de transformations ou de conservation de ce modèle éducatif. Cependant, les avenues de recherche sont nombreuses, par exemple, l'observation de ces paradigmes, des réseaux qui les parcourent, de leur application en contexte, leur analyse critique, etc. Il contribuera aussi, nous l'espérons, à observer encore plus avant les influences culturelles, sociales et institutionnelles qui sont au cœur des pratiques professionnelles d'apprentissage et des processus de développement.

Ainsi, le modèle présenté ici met en relief l'organisation programmée de cette vie scolaire, à partir des processus culturels, institutionnels et scolaire qui organisent ces pratiques par

l'articulation de règles hétérogènes. Bien que celui-ci soit infiniment plus complexe, le modèle analytique de la vie scolaire proposé ici approfondit la nature, la forme et la signification des modèles de pratiques professionnelles scolaires comme il permet d'entrevoir comment professionnels ou élèves accrochent ou décrochent à l'école en fonction de certaines composantes individuelles et collective durant ce quotidien de vie qu'ils perçoivent insensiblement ou avec fracas, mais quotidiennement et dans la complexité. Si le modèle de l'École contemporaine ne peut correspondre à tous, il reste encore à créer celui qui permettrait d'améliorer les effets de l'École inégalitaire dans une Démocratie qui s'ouvre à ce XXI^e siècle. Tout au plus pouvons-nous l'imaginer ; à un très haut degré de généralité, comme nous avons cherché à le faire dans ce travail.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, Linda.(2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Allal, L. et Mottier-Lopez (dir.). *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : de Boeck

ALBERT, Pierre. (1998). *La Presse française*, Paris : La Documentation française

ALBERT, Pierre et LETINTURIER, Christine. (1999). *Les médias dans le monde : enjeux internationaux et diversités nationales*, Paris : Ellipse, Coll.Infocom

AMIGUEZ, René. et ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse. (2000). *Comment l'enfant devient l'élève : les apprentissages à l'école maternelle*, Paris : Retz

ANDLER, Daniel. (2004). *Introduction aux sciences cognitives*, Paris: Gallimard

ARCHER, Margaret. (1982). *The Sociology of educational expansion: take-off, growth and inflation in Educational Systems*, London: SAGE

ARCHER, Margaret.(1995). *Realist social theory: the morphogenetic approach*, Cambridge : Cambridge University Press.

ARCHER, Margaret. (1998). Théorie sociale et analyse de la société. *Sociologie et sociétés*, 30 (1).

ARCHER, Margaret.(2000). *Being Human: The Problem of Agency*, Cambridge University Press: Cambridge.

ARCHER, Margaret. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge.

M. Archer (2007). *Making our Way Through the World*. Cambridge University Press, Cambridge

ARTIGUE, M., GRAS, R., LABORDE, Pierre., TAVIGNOT, Pierre., et BALACHEFF. N (Éd.) (1994), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, Grenoble : La Pensée sauvage

AUDUC, Jean-Luc, et BAYARD-PIERLOT, Jean.(2001). *Le Système éducatif français*, Paris : CNDP, 6^e édition

AUSTIN, J.L (1970), *Dire, c'est faire*, Paris : Le Seuil, Point Essais.

ATKINSON, P.(1985). *Langage, structure and reproduction: an introduction to the sociology of Basile Bernstein*. Londres : Methuen

- BALLE, Francis. (1994). *Introduction aux médias*, Paris : PUF
- BARBEROUSSE, Anouck. (1999). *L'expérience : textes choisis*, Paris : Flammarion, coll.corpus
- BARTH, Britt-Mari. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris : RETZ
- BARTH, Britt-Mari. (2004). *Le savoir en construction*, Paris : RETZ
- BAUMAN, Zygmunt. (1999). *Culture as praxis*, London : Sage Publications
- BAUTIER, Élisabeth. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER, Élisabeth. & ROCHEX, Jean-Yves. (2004). *Activité conjointe ne signifie pas signification partagée. Raisons éducatives*, 8 : 199-220.
- BAUTIER, Élisabeth. (2005) : *Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale*, dans Ramonino, N., Verges P., (eds), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à V. Isambert-Jamati*, Marseilles : Publications de l'Université de Provence.
- BECKER Howard (2002), *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherches en sciences sociales*, Paris : La Découverte (Repères)
- BECKER Howard. (2004). *Écrire les sciences sociales*, Chicago University Press, Paris: Economica
- BENTOLILA, Alain. (dir) (1995) *Savoirs et savoir-faire*, Paris : Nathan
- BERGER, Pierre. et LUCKMANN, Thomas. (1996). *La construction sociale de la réalité*, Paris : Méridien Klincksieck
- BERNSTEIN, Basile. trad. Ramigino-Le Déroff et Vitale, Ph (2007). *Pédagogie contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*, Québec : Presses de l'Université Laval
- BOBBIO, Norberto. (2007). *Le futur de la démocratie*, Paris : Le Seuil.
- BONVILLE, Jean. de. (2000). *L'analyse du contenu des médias, de la problématique au traitement statistique*, Bruxelles: De BOECK Université
- BOURDIEU, Pierre. , PASSERON, Jean-Claude. (1974). *Les Héritiers*, Paris : Éditions de Minuit
- BOURDIEU, Pierre. (1979). *La Distinction*, Paris : Éditions de Minuit

- BOURDIEU, Pierre. (1989) *La Noblesse d'État*, Paris : Éditions de Minuit
- BOURDIEU, Pierre. (2001). *Langage et Pouvoir symbolique*, Paris : le Seuil
- BOURDIEU, Pierre. CHAMPAGNE, Pierre.(1992). Les exclus de l'intérieur, *Actes de la recherche en sciences sociales*, (n°91-92)
- BOUDON, Raymond., BULLE, Nathalie., CHERKAOUI, Mohamed. (2001). *École et société, les paradoxes de la démocratie*, Paris : PUF
- BRONCKART, Jean-Paul. (1991). *Lecture et écriture : actes II*, 2es , Paris : Entretiens Nathan Paris, France.
- BRONCKART, Jean-Paul. (1996). *Activités langagières, textes et discours, pour un interactionnisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé, Paris
- BROSSARD, Michel., FIJALKOW, Jean.(2002). *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotskiennes*, Bordeaux : PU Bordeaux, collection études sur l'éducation
- BROSSARD, Michel (2004), ANOKHINA, Olga, Vigotsky, *Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- BROUSSEAU, Gérard. (2004). *Théorie des situations didactiques*, Dijon : La Pensée Sauvage Éditions
- BRUNER, Jérôme. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris : PUF
- BRUNER, Jérôme. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture, (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle)*, Paris : Retz
- BRUNER, Jérôme. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz
- BRUNER, Jérôme. (2000). *Cultures et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris : Retz (*Culture in Mind: Cognition, Culture, and the Problem of Meaning*).
- CAILLÉ, Alain. (2009). *Théorie anti-utilitariste de l'action*, Paris : La Découverte
- CAILLOT, Michel., MAURY, Sylvette. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*, Paris : Éditions Fabert.
- CAILLOT, Michel., RAISKY, Claude. (1996). *La Didactique au delà des didactiques. Regards croisés sur des concepts fédérateurs.* , De Boeck : Bruxelles
- CAREL, Marion. (dir.). (2002). *Les facettes du dire : hommage à Oswald Ducrot*, Paris : Éditions Kimé

CASPARD,P.(Conseiller scientifique) (1999). *Le Patrimoine de l'Éducation Nationale*, Paris : FLOHIC Éditions

CASTELLS, Manuel. (1999). *Le pouvoir de l'identité*, Paris : Fayard

CHARAUDEAU, Patrick. (1997). *Le discours d'information médiatique : la construction du miroir social*, Paris : Nathan

CHARAUDEAU, Patrick.(1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette

CHARAUDEAU, Patrick.et MONTES, Rosa. (Directeurs).(2004). *La voix cachée du tiers : des non-dits du discours*, Paris : L'Harmattan

CHARAUDEAU, Patrick. (2005). *Les médias et l'information, l'impossible transparence du discours*, Bruxelles : De Boeck université.

CHARLOT, Bernard. (1987). *L'école en mutation : crise de l'école et mutations sociales*, Paris : Payot.

CHARLOT, Bernard. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHAROLLES, Michel. , JAYE, Jean., FISHER, Michel.(1990). *Le discours représentation et interprétation*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy

CHARLOT, B. et ÉMIN,J-C (coord) (1997), *Violence à l'école. État des savoirs*, Paris : Armand-Colin.

CHARRON, Jean., de BONVILLE, Jean. (2003). *Nature et Transformation du journalisme, théorie et recherches empiriques*, Québec : Presses de l'Université Laval

CHAUVIRÉ, Ch., OGIEN, A. Directeurs (2002), *La régularité; habitudes et savoir-faire dans l'explication de l'action*, Paris : Édition des Hautes Études en Sciences Sociales

CHESNAIS, J-C. (1981), *Histoire de la violence*, Paris : Laffont

CHERKAOUI, Mohamed. (1986). *Sociologie de l'éducation*, PUF : Paris

CHEVALLARD, Yves. (1991). *La transposition didactique-Du savoir savant au savoir enseigné suivie de Un exemple de la transposition didactique* Grenoble : La Pensée sauvage, 2^e édition augmentée.

CHOULIARAKI, Lilie. et FAIRCLOUGH, Norman. (1999), *Discourse in late modernity rethinking Critical Discourse Analysis*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

CLOT, Yves. (2002). *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute

CORCUFF, Philippe. (2000). *Les nouvelles sociologies*, Nathan Université

CRAHAY, M. (2006). «Qualitatif – Quantitatif : Des enjeux méthodologiques convergents ?» Dans. PAQUAY, L. CRAHAY, M., et De KETELE, Jean-Marie. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.

DAUVIEAU, Jérôme & TERRAIL, Jean-Pierre. (2007) (présentation et choix de textes par). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs : Bautier, Bernstein, Bourdieu, Grosperon, Isambert-Jamati, Keddie, Lahire, Rochex, Tanguy, Young*. Paris : Éd. La Dispute, coll. L'enjeu scolaire

DEBARBIEUX, Éric (1990), *La violence dans la classe : expériences et pratiques dans des classes difficiles*, Paris : ESF (5^e édition)

DELBECQUE, Nicole. (2006). *Linguistique cognitive : comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles : De Boeck

DEMEUZE, Marc. ; FANDJI, Daniel., Greger, Denis., Rochex, Jean-Yves (2008), *Les politiques d'éducation prioritaires en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon : INRP

DEROUET, Jean-Louis. (dir.). (2000) *L'École dans plusieurs mondes*, Bruxelles : De Boeck Université

DOISE, Willem. & MUGNY, Gabriel. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin

DORIER, Jean-Luc., ARTAUD, Michèle, ARTIGUE, Michèle., BERTHELOT, René. &RUHAL, Floris (eds.), *Actes de la 11^e école d'été de didactique des mathématiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage

DUBET, François. (dir.).(1997). *École, familles le malentendu*, Paris : Le Penser-Vivre

DUBET, François. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Le Seuil

DUBET, François. (2008). *Faits d'école*, Paris : École des hautes études en sciences sociales

DUBET, François. (2009). *Le travail des sociétés*, Paris : Le Seuil

DUBET, François. & DURU-BELLAT, Marie. (2002). *L'Hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil

- DUBET, François., MARTUCCELLI, Danillo. (1996). *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Le Seuil
- DUCROT, Oswald. (1985). *Le dire et le dit*, Paris : Editions de Minuit
- DURKHEIM, Émile. (1992). *L'Éducation morale* , Paris :PUF, 1992
- DURKHEIM, Émile. (1990). *L'Évolution pédagogique en France* , Paris : PUF
- DURU-BELLAT, Marie. et VAN ZANTEN, Agnès. (2006 [1999]), *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin
- ECCLES, John.C .(1992). *Évolution du cerveau et création de la conscience*, Paris : Fayard
- ECCO, Umberto. (1985). *Lector in fabula*, Paris: Grasset, coll.Poche
- ÉLIAS, N. (1997). *Du temps*, Paris: fayard
- ESQUÉNAZI, Jean-Pierre. (2003) *Sociologie des publics*, Paris : Armand Colin
- FILLIETTAZ, Laurent., SCHUBAUER-LÉONI, Maria-Luisa. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles :De Boeck
- FOUCAULT, Michel. (1970). *L'Ordre du discours*, Paris : Gallimard
- FOUCAULT, Michel. (1993). *Les mots et les choses*, Paris : Gallimard
- FOUCAULT, Michel. (1993). *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard
- FORQUIN, Jean –Claude.(2001). *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation, permanence et ruptures*, Paris : L'Harmattan
- FORQUIN, Jean-Claude. (2008) *Sociologie du curriculum*, Rennes : PUR
- FRANDJI, Daniel., VITALE, Philippe (2008) *Actualité de Basile Bernstein : savoir pédagogie et société*, Rennes : PUR
- GARNIER, Catherine. BEDNARZ, Nadine., ULANOVSKAYA, Irina. (2004), *Après Vigotski et Piaget. Perspectives sociale et constructiviste. École russe et occidentale*, Bruxelles : de Boeck (2e éd.)
- GIDDENS, Antony. (1987), *La Constitution de la société*, Paris : PUF
- GOFFMAN, Erving. (1991), *Les Cadres de l'expérience*, Paris : Éditions de Minuit, coll. *Le sens commun*

- GOLDMAN, ALAN H. (2002). *Rules and moral reasoning*, Cambridge: Cambridge University Press
- HILLAU, Bernard. (2006). *Un lexique raisonné de la compétence, fragment de praxéologie*, Paris : L'Harmattan
- HOUSSAYE, Jean. (2009). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Issy-les-Moulineaux : Éditions ESF (8^e édition)
- HOUDE, Olivier. (Dir.) & all. (2003). *Vocabulaire des sciences cognitives*, Paris : Quadrige
- HEILBRONER, R. L. (1986). *Le capitalisme, nature et logique*, Paris : Economica
- ISAMBERT-JAMATI, Vivianne. (1970). *Crises de la société crises de l'éducation*, Paris : PUF
- ISAMBERT-JAMATI, Vivianne. (1990). *Les Savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leur réforme*, Paris : éd. Universitaire
- JOHSUA, Samuel.& DUPIN, Jean-Jacques. (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris : PUF.
- JOHSUA, Samuel.(1996). *Le concept de Transposition Didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques?* In Caillot et Raïsky (Eds) *La Didactique au-delà des didactiques. Regards croisés sur des concepts fédérateurs.* , De Boeck : Bruxelles, 61-73.
- JOHSUA, Samuel. «Le concept de contrat didactique et l'approche vygotkienne». dans Caillot et Raïsky (Eds) (1996) *La Didactique au-delà des didactiques. Regards croisés sur des concepts fédérateurs.* , De Boeck : Bruxelles, 145-158.
- JOHSUA, Samuel. (1999). *L'École entre crise et refondation*, Paris : La Dispute
- JONNAERT, Philippe., VANDERT BORGTH, Cécile. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles : de Boeck (2^e éd.)
- JOUTARD, Pierre, THELOT, Claude. (1999). *Réussir à l'école : pour une politique éducative*, Paris : Le Seuil
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1998). *L'implicite*, Paris: Armand Colin, 1998
- LEGENDRE-BERGERON, Marie-Françoise. (1986) *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget, 3^e édition*, Québec, Canada : Gaëtan Morin
- LANG, Jack. (2003). *Une école élitaires pour tous*, Paris : Gallimard

LAHIRE, Bernard (Dir.). (1999-A). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*, Paris : La Découverte, textes à l'appui

LAHIRE, Bernard. (1999-B). *L'invention de « l'illettrisme »*, Paris : La Découverte

LAHIRE, Bernard, 2002, « Introduction », (dir. B. Lahire), *À quoi sert la sociologie ?* Paris, Éditions La Découverte

LAHIRE, Bernard. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte

LELIEVRE, Claude. (1999). *Histoire des Institutions Scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan pédagogie

MAINGUENAUD, D. (1998). *Analyser les textes en communication*, Paris : Dunod

MATTELART A. et MATTELART.M. (2004) *Histoire des théories de la communication*, Paris : La Découverte, coll.Poche.

MENDRAS, Henri., FORSE, Michel. (1983). *Le Changement social*, Paris : Armand Colin
MARTUCCELLI, Danilo.(1999). *Sociologie de la Modernité, L'itinéraire du XX^e siècle*, Paris : Gallimard

MARCHIVE, Alain. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*, Rennes : PUR

MERLE, Pierre. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris : PUF, coll. «Que sais-je ? » (3278)

MERRI, Maryvonne.(coord) (2007) *Questions à Gérard Vergneau*, Toulouse : Presses Universitaires Toulouse Le Mirail

MOLINIER, Pierre. (Dir) (2001). *Formation et stabilisation des représentations sociales, dans La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : P.U.G , Vies Sociales

MOUNIER, Pierre. (2001) *Pierre Bourdieu, une introduction*, Paris : La Découverte, coll. poche

MUNCK, Jean de (1999) *L'institution sociale de l'esprit : nouvelles approches de la raison*, Paris : PUF

NADIN, Michael.(1997). *The Civilization of Illiteracy*, Dresden: *Dresden University Press*

NEVEU, Erik. (2001). *Sociologie du journalisme*, Paris : La Découverte

NIZET, Jean. , RIGAUX, Natalie (2005). *La sociologie de Erving Goffman*, Paris : La Découverte

OGIEN, Ruwen. (2003). *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*, Paris : Éditions de l'Éclat

OGIEN, Albert., Chauviré, Claude (2002). *La régularité. Dispositions, habitude et savoir-faire*, Paris : Ed. de l'EHESS (Coll. «Raisons Pratiques» 13)

OGIEN, Albert.et Quéré, Louis. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*, Paris : Éditions Ellipses

OLLIVIER, Bruno (2007). *Les sciences de la communication : théories et acquis*, Paris : Armand Collin

OLSON, David.R. (2005). *L'école entre institution et pédagogie*, Paris : RETZ

OLSON, David.R. (1998). *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris : Retz

PERRAUDEAU, Michel. (2002). *l'entretien cognitif à visée d'apprentissage : un dispositif pour aider l'élève en mathématique*, Paris : L'Harmattan

PAQUAY, Léopold., ALTET, Marguerite., CHARLIER, Évelyne. & PERRENOUD, Philippe. (2006) *Former des enseignants professionnels : quelle stratégie ? quelle compétence ?* Bruxelles : De Boeck

PAVEAU, Marie-Anne. (2006).*Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.

PERRENOUD, Philippe. (1993),dans Houssaye, Jean. (dir.) (2009). « Curriculum : le réel, le formel et le caché » dans *Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF

PERRENOUD, Philippe. (1998), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, chapitre 8, pp. 147-167

PERRENOUD, Philippe. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF

PIAGET, Jean (1954). Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant. Centre de documentation universitaire, Faculté de Psychologie. Paris : Sorbonne.

PIAGET, Jean (1945 /1972). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeux et rêves, image et représentation*. Neufchatel : Delachaux et Niestlé

PIAGET, Jean. (1964). Development and learning. Dans *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176– 186.

- PIAGET, Jean. (1965). *Psychologie et Pédagogie*. Paris : Denoël
- PIAGET, Jean (1967). La Conscience. *Dans L'Aventure Humaine : encyclopédie des sciences de l'Homme*, 5.
- PIAGET, Jean (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: PUF.
- POOPER,K. et CONDRY, J. (1994) . *La télévision : un danger pour la démocratie*, Paris : Anatolia
- PROST, Antoine. (1992/1997). *Éducation, Société et politique : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris : Le Seuil, coll Point
- PROST, Antoine (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Depuis 1930*, (IV), Paris : Perrin
- DE QUERIOZ, Jean Manuel (2006), *L'école et ses sociologies*, Paris : Armand et Colin
- RAISKY, Claude., CAILLOT, Michel. (EDS)(1996). *Au-delà du didactique le didactique : retour aux concepts fédérateurs*, Bruxelles : De BOECK
- REBOUL, Olivier. (1980).*Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement* , Paris : P.U.F
- REBOUL, Anne., MOESCHLER, Jacques. (1998). *Pragmatique du discours de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris : Armand Colin
- REED, Stephen.K. (2007). *Cognition : théories et applications*, Bruxelles : de Boeck
- REUTER, Yves .(1993). *Les interactions lecture-écriture : actes du colloque organisé par l'équipe Théodile-Crel*, Lille : Université Charles-de-Gaulle/Lille III, 22-24 novembre
- RICOEUR, Paul. (2007). *Parcours de la reconnaissance*, Paris : Gallimard, Folio
- RIEFFEL, Rémi. (2005) . *Que sont les médias ?*, Paris : Gallimard
- REYNAUD, Jean Daniel. (1997). *Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale*, Paris : Armand Colin, Paris, 3^e édition
- ROBERT, André. (1993). *Système éducatif. et réformes, de 1944 à nos jours*, Paris : Nathan, 1993
- ROGERS, Rebecca. (2004) *An introduction to critical discourse analysis in education*, London : Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- RUANO-BORBALAN, Jean - Claude. (1998). *Éduquer et Former*, Dijon : Edition Sciences Humaines
- SCHUBAUER-LEONI, Maria-Luisa. , CHEVALLARD, Yves. , BLANCHARD-LAVILLE Claudine. (1996), *Regards croisés sur le didactique . Un colloque épistolaire*, Paris : La Pensée Sauvage

SENSEVY, Gérard., SCHUBAUER-LEONI, Maria-Luisa. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : PUR

SHIMANOFF, Suzan.B.(1980). *Communication and rules, Theory and research*, London: SAGE Publication

SEWELL, William. H.Jr . “The concept of culture” in Bonnel, Victoria. E & Hunt, Lynn. (1999) *Beyond the cultural turn: new direction of the society and the culture*, Berkeley: University of California Press, pp. 34-62

<http://books.google.fr/books?id=G8JwNyiT4NcC&pg=PA35&lpg=PA35&dq=beyond+the+cultural+turn+H+Sewell+Jr&source=bl&ots=zSrv6e4qic&sig#v=onepage&q=beyond%20the%20cultural%20turn%20H%20Sewell%20Jr&f=false> Consulté le 26 juillet 2010

SPERBER, Dan.(1996). *La contagion des idées*, Paris : Odile Jacob

TANGUY, Lucie.(1991). *L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens*, Paris : PUF

TERRAIL, Jean –Pierre. (2005). *L'École en France. Crise, pratiques, perspectives*, Paris: La Dispute

TURNER, Stephen (1994) *The Social theory of practices , tradition, tacit knowledge, and presuppositions*, Chicago: University of Chicago press

TOMASELLO, Michaël (2004), *Aux origines de la cognition humaine*, Paris : RETZ

TOURATIER, Pierre. (2000). *La sémantique*, Paris, Armand Colin, (Coll.Cursus)

VAN DIJK, Teun. A. (1997), *Discourse as Social Interaction : discourse studies a multidisciplinary introduction*, Londres : Sage

VAN HAECHT, Anne. (2007) *L'école à l'épreuve de la sociologie : la sociologie de l'éducation et ses évolutions*, 3^e édition, Bruxelles : De Boeck

VAN ZANTEN, Agnès . (dir.) (2000). *L'école l'état des savoirs*, Paris : La Découverte coll. Textes à l'Appui

VAN ZANTEN, Agnès . (2004). *Les politiques d'éducation*, Paris : PUF

VERHOEVEN, Marie . (2002). *École et diversité culturelle : regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*, Louvain-la-Neuve : Academia/Bruylant

VINCENT, Guy. (Dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : PUL

VINCENT, Guy (2004) *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon : PUL

VYGOTSKI, L.S., (1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales

WEIL-BARAIS, Annick.(2001). *L'Homme cognitif*, Paris : PUF

WRONG, Dennis. H. (1994). *The problem of order*, Harvard: Harvard University Press

ARTICLES

ARCHER, Margaret. *International social science journal*, 33 (2), 1981 : 261-284

ARCHER, Margaret. «Bourdieu's theory of cultural reproduction: French or universal?» *FCS.(IV)*, 1993.: 225-240

ARCHER, Margaret « Théorie sociale et analyse de la société», *Sociologie et société*, vol XXX (1) printemps, . 1998 :9-22

BAUMANN, Zygmunt.,« La société ouverte et ses démons» dans le *Séminaire de philosophie du droit 2004-2005* , *Institut des Hautes Études sur la Justice*, www.ihej.org/ressources/zygmunt_Bauman_juin_2005.pdf (consultée le 7 novembre 2009).

BAUMAN, Zygmunt. «Quelques problèmes de l'éducation contemporaine, dans Fonction sociales de l'éducation» dans *Revue Internationale des sciences sociales*, (XIX), 3 , 1967 : 353-367

BAUDRY, Patrick., «La pathologisation de la violence »dans *VEI Enjeux*, n° 126, septembre 2001

BARNET-VERZAT, Christine, WOLFF, François-Charles, « L'argent de poche versé aux jeunes : l'apprentissage de l'autonomie financière» dans *Économie et Statistiques*, , 343, (3), 2001 : 51-72

INSEE http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es343c.pdf

BOUCHARD, Pascal.« Le journalisme et les sciences de l'éducation» dans *Revue Française de Pédagogie Culture et Éducation : colloque en hommage à Jean-Claude Forquin*, 135 , (2), 2001 : 83-85.

BAUTIER, Élisabeth. «Ambition et paradoxe des pratiques langagières scolaires : construction au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage, colloque ce que l'école fait aux individus» dans *Actes du colloque « ce que l'école fait aux individus» - CENS CREN*, octobre, Journées scientifiques de l'université de Nantes, 2008

BOURDIEU, Pierre. «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée » dans *Revue Internationale des sciences sociales*, (XIX), 3, 1967 : 367-389

BROUSSEAU, Guy. (2002), «*Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*»

http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf

consulté le 3 février 2010

BROUSSEAU , Gérard. «L'enseignant dans la théorie des situations didactiques» dans PERRIN-GLORIAN , Marie-Jeanne. & NOIRFALISE, Robert. *Actes de la VIIIe École d'été de didactique des mathématiques*, Clermond-Ferrand : IREM, 1995 : 1-46

BROUSSEAU, Guy. (1997).«Théories des situations didactiques» , Conférence de Montréal, http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/TDS_Montreal.pdf

BROUSSEAU, Guy, « Structures culturelles de la société industrielle et de l'éducation » dans *Cahier de liaison du CREM*, n°9 d'octobre 1968, Bordeaux : CRDP http://math.unipa.it/~grim/brousseau_socio_03.pdf, consulté le 3 février 2010

BRUNER, Jerome. S . « On Perceptual Readiness », *Psychological Review* (64), 1957: 123 sq.

BRUNER, Jerome « Celebrating divergence: Piaget and Vigostky », *Human Development*. Vol 40(2), Mar-Apr, 1997, 63-73.

BUCK, N. et GORDON, I. « Does spatial concentration of disadvantage contribute to social exclusion? », in Boddy, M. et Parkinson, M.(dir.). (2004). *City matters. Competitiveness, Cohesion and Urban Governance*, Bristol, The Polity Press, 2004, p. 237-254

BURNS, Robin-Joan. « Education and Social Change: A Proactive or Reactive Role? ». dans *Revue Internationale de l'Education*, 48, (1/2), Special Retrospective Issue: Reflecting on Seven Decades in the Life of the Journal (Mar., 2002) : 21-43.

CAILLÉ, Alain. « Penser la crise de l'école, perspectives anti-utilitaristes » dans *Revue du MAUSS* (28), 2006

CHARRON, Jean « La nature politique du journalisme politique », dans *Les Études de communication publique, Cahier numéro 15*, 2000 , Québec : Université Laval, Département d'information et de communication

CHARRON, Jean., BONVILLE, Jean. de « Le Journalisme dans le « système » médiatique, concepts fondamentaux pour l'analyse d'une pratique discursive » dans *Les études en communications publiques, Cahier numéro 16*, 2002, Québec : Université Laval, Département d'information et de communication

CHÉREAU Myriam, « Dispositifs relais : quels effets pour la réussite des élèves ? » dans *Dossier XYZEP*, n°33, décembre 2008, Publication du centre Alain Savary de l'INRP

CHEVALLARD, Yves. « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », dans *Recherches en didactique des mathématiques, vol.12(1)*, 1992 : 73-112

CHARMILLOT, Maryvonne., DAYER, Caroline, « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : classifications épistémologiques », dans revue *Recherches Qualitatives*, 2007, Hors Série, 3 : 126-139.

COMETTI, Jean-Pierre « Qu'est-ce qu'une règle ? » dans *Éducation et didactique*, 2 (2) 2008 : 15-21

COULOMB-GULLY, Marlène. « Propositions pour une méthode d'analyse du discours télévisuel », *Mots. Les langages du politique [en ligne]*, 70, 2002, <http://mots.revues.org/index9683.html>. Consulté le 17 septembre 2010

CUIN, Charles-Henry. « La nature du savoir sociologique : considérations sur la conception webérienne » dans *Année Sociologique*, 2006, 56, (2) :

DANNEQUIN, C. « Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés », *Revue Mots*, 1999, 60, septembre

DANZIG, A. (1995). « Applications and distortions of Basile Bernstein's code theory ». Dans : SADOVNIK, A.R.(Dir. Publ.) *Knowledge and pedagogy : the sociologie of Basil Bernstein*, p. 145-170. Norwood, New Jersey : Ablex Publishing

DUBET, François., Cousin, Olivier., GUILLEMET, Jean-Philippe. « Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges ». dans *Revue française de sociologie* (30), 2, 1989 : 235

DUBET, François. «Le sens de l'École» dans *Revue Sciences Humaines* (76), 1997 : p.22.

DURU-BELLAT, Marie., MONS, Nathalie., SUCHAUT, Bruno. «Organisation scolaires et inégalités sociales de performances : les enseignements de l'enquête PISA» dans *Revue Éducation & Formation*, (70) décembre, 2004

ESTRADE, M.A. & MINNI, C. (1996) : *La hausse du niveau de formation*. INSEE première, 488. [http:// www. insee. Fr](http://www.insee.fr)

FERRY,L et DARCOS, X, *Ouvrir le débat national sur l'avenir de l'école*, WWW.debatnational.education.fr

GEAY, Bertrand. Du "cancre" au "sauvageon". Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'"insertion" et de "tolérance zéro". In : *Les actes de la recherche en sciences sociales*, "Les contradictions de la "démocratisation" scolaire", n° 149, sept. 2003 : 21-31

GEAY, Bertrand. «La construction institutionnelle de la "déscolarisation».: *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, INRP n° 132, mars 2003 : 19-27

GEAY, Bertrand. «Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle. La construction du regard sur le "déscolarisé".» dans *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, 2003.

HEDJERASSI, Nassira. , Stumpf, Alexia, «Le discours sur l'école en crise en France, entre médiatisation et résistance» dans *Canadian Journal of Education*, 29 (1), 2006 : pp. 91-108

JOHUA, Samuel., DUPIN, Jean-Jacques, « Démarches de modélisation et interactions sociales en classe : un exemple en physique », dans *Après Vygotski et Piaget*, 2004 : pp.71-85.

JOURDAN, D, IUFM d'Auvergne, Quelle éducation à la santé à l'École ?, *Revue des professionnels de l'enfance*, n°27, 2004, et consulté sur Internet le 3 novembre 2009: <http://www.versailles.iufm.fr/colloques/sante/pdf/jourdan.pdf>

KLUGE, Susann. « Empirically Grounded Construction of Types and Typologies Qualitative Social Research» dans *Forum : Qualitative Social Research*, 1, (1), janvier 2000 <http://www.qualitative-research.net/fqs/> consulté le 26 janvier 2008

KRIEGER HAMILTON, Linda (2008), «Un problème de catégories : stéréotypes et lutte contre les discriminations.» www.frenchamerican.org. (Consulté le 19 novembre 2009)

MALET, Régis. « De l'acculturation à la subjectivation. Approche de la formation des enseignants. » dans *Ethnologie française*, 2007/4, Tome XXXVII : 663-6670.

MARCHAND, Pascal (Directeur) BURGNET, Annette et GIRARD Frédérique, « Comment traitons-nous l'information médiatique ? » dans *Psychologie sociale des médias*, , Rennes : P.U.R. 2004 :233-255.

MARCHIVE, Alain. « Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire » dans *Ethnologie française*, 2007/4, Tome XXXVII : 597-604

MERLE, Pierre., SENSEVY, Gérard. « Une modalité de régulation des pratiques professionnelles : la recherche d'une articulation entre " attentes " et " besoins " dans la formation continue des enseignants ». dans *Education et Sociétés*, 8, 2, 2002. 27-48

MILLET, Mathias et THIN, Daniel . « Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires" des collégiens de familles populaires » dans *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, vol. 36, (1), 2003: 109-128

MCCOMBS, Maxwell « The Agenda-Setting Role of the Mass Media in the Shaping of Public Opinion » <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/extra/McCombs.pdf>, consulté le 26 février 2009.

MICHEL, Alain., RUANO BORBALAN, Jean-Claude (dir.) « L'École entre globalisation et décentralisation », dans *Savoir et Compétences en Éducation, Formation et Organisation*, Revue *Administration et Éducation*, n°85, 2000. p.91-104 Paris : éditions DEMOS

OGIEN, Albert. « Le double sens de l'interprétation » dans *Revue suisse de sociologie*, Vol. 26, (3), 2000 : 485-505.

OGIEN, Albert. « La pratique du sens, la notion de pratique chez Pierre Bourdieu et Harold Garfinkel » dans *Revue Européenne en Sciences Sociales*, vol. XXIII , (71), 1985 : 169-217

OGIEN Albert., « Une sociologie de la connaissance ordinaire », dans RAMOGNINO, Nicole., VERGES, Pierre. (dir.), *Sociologie et cognition sociale*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2005 :54-80

PRAIRAT, Eirick.. « L'école face à la sanction. Punitons scolaires et sanctions disciplinaires » dans *Informations sociales* 2005/7, (127) : 86-96.

RABIER, Marion., PENISSAT, Etienne. 3(Dés)ordres et disciplines . Des politiques d'encadrement dans deux collèges de « banlieues » » dans *Ethnologie française* . 2007/4, Tome XXXVII : 615-621.

REY, Olivier. (2010), Dossier d'actualité INRP, (53), avril

ROYER, Chantal. « Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? », Actes du colloque Recherche Qualitative : Les Questions De L'heure » dans *Recherches Qualitatives* , Hors Série, 5 : 82-98. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

SARRAZY, Bernard. « Le Contrat didactique » dans *Revue française de sociologie*, (112), 1995 : 85-118

SHUBAUER-LEONI, Maria-Louisa. «Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques» dans *European journal of Psychology of Education*, 1., (2) :, 1986 : 139-153

SEWEL Jr., William. H. «Theory of structure: Duality , Agency , and Transformation.», dans *American Journal of Sociology*, Vol 98, (1), (July), 1992:1-29

TANGUY, Lucie. (1995) «Le sociologue et l'expert: une analyse de cas» dans *Sociologie du travail* (3) : 457-477

VERGNAUD, Gérard. «La théorie des champs conceptuels» dans *Recherches en Didactique des Mathématiques* , 10 (23), 1990 : 133-170

VERON Eliseo. «Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir. dans *Communications*, 28, 1978. *Idéologies, discours, pouvoirs* . pp. 7-20. doi : 10.3406/comm.1978.1416
url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1978_num_28_1_1416

Consulté le 03 août 2010

WEIL-BARAIS, Annick., «L'échec scolaire : de l'intervention à la prévention», *VEI Enjeux*, 2001, 126, septembre : 199-211

WHITTY, Geoff. « Revisiting School Knowledge: some sociological perspectives on new school curricula», *European Journal of Education* , 45,(1): 28-45 Special Issue: Knowledge, Globalisation and Curriculum Published Online: 2 Feb 2010

WIDMER, Jean. « Goffmann et Garfinkel: cadres et organisation de l'expérience », dans *Revue Langage et Société*, 59(3) 1992 : 13-42

ZAJDA, Joseph. « Education and Policy: Changing Paradigms and Issues » dans *Revue Internationale de l'Education*, 48, (1/2), Special Retrospective Issue: Reflecting on Seven Decades in the Life of the Journal (Mar., 2002) : .67-91

RAPPORTS

CHOQUET, M. ; HASSIER, Ch. ; MORIN, D., 2003

FERRY L, *Lettre à tous ceux qui aiment l'École*, Paris, Odile Jacob, 2003.

FAUROUX.R, *Rapport de la Commission, Pour l'École*, Paris, Calmann-Lévy, 1996.

LANG, J , *Une école élitaine pour tous*, Paris, Gallimard, 2003.

REMOND R, *Une Formation Pour Tous, rapport de la commission Éducation, Formation, Recherche*, Paris, La Documentation Française, Xe plan, 1992.

STIGLITZ, Joseph. Communiqué de presse AG/EF/393, ONU, du 02 10

<http://www.un.org/News/fr-press/docs/2002/AGEF393.doc.htm>

PROGRAMMES SCOLAIRES

- Qu'apprend-on à l'école maternelle? , Paris : CNDP, 2002

- Qu'apprend-on à l'école primaire?, Paris : CNDP, 2002
- Qu'apprend t on au collège ?, Paris : CNDP, 2002.

DICTIONNAIRES

ALPE, Yves., BEITONE, Alain., DOLLO, Christine., LAMBERT, Jean-Renaud., PARAYRE Sandrine. (2007) *Lexique de sociologie*, 2^e édition, Paris : Dalloz,

BEZBAKH , Pierre & GHERARDI, Sophie. COLOMBANI, Jean-Marie. (2000). *Dictionnaire de l'Économie*, Paris : Larousse *Le Monde*.

BORLANDI, Massimo ;, BOUDON, Raymond ., CHERKAOUI, Mohammed., VALADE, Bernard.(2005) *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris : PUF

CANTO-SPERBER, Monique. (1996). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 1 et 2., Paris : PUF

Dictionnaire des Sciences Economique. (2001). Paris : P.U.F

Dictionnaire de sociologie. (2007) Paris : Albin Michel

DERON, Rolland., PAROT, François. () .*Dictionnaire de psychologie , Paris : PUF*

DUCROT, Oswald. & SCHAEFFER, Jean-Marie. (2005). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Le Seuil, coll Point

HOUDÉ, Olivier. (dir.).(1998). *Vocabulaire de sciences cognitives* (1998) Paris : PUF

LEGENDRE, Renald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin (2^e édition)

MESURE, Sylvie. SAVIDIAN, Patrick (Dir.).(2006). *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris :PUF

RAYNAL, François. & RIEUNER, Alain. (1997), *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, Paris : E.S.F

RAYNAUD, Philippe & Rials, Stéphane. (1996). *Dictionnaire de philosophie politique*, Paris/ PUF, Quadrige,

JESSUA, C., LABROUSSE, Ch & VITRY. D (dir.) (2001), *Dictionnaire des Sciences Économiques*, Paris : P.U.F.

HARTWIG Mervyn.(dir.).(2007). *Dictionnary of critical realism*, London : Routledge

Encyclopaedia Universalis. vol. 7, p. 319

Encyclopédie de la sociologie (1975), Paris : Larousse

VAN ZANTEN, Agnès.(dir.) (2008) *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF

TEULON, François. (dir.). (1995). *Dictionnaire d'histoire, d'économie, de finance, de géographie*, Paris : P.U.F.