DUPRIEZ Vincent & CORNET Jacques. *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*

/ préface de Philippe Meirieu. Bruxelles : De Boeck, 2005. – 212 p.

Jean-François Marcel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/287>

DOI : 10.4000/rfp.287

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2006

Pagination : 144-147

ISBN : 978-2-7342-1047-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jean-François Marcel, « DUPRIEZ Vincent & CORNET Jacques. *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/287> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.287>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© tous droits réservés

DUPRIEZ Vincent & CORNET Jacques. *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*

/ préface de Philippe Meirieu. Bruxelles : De Boeck, 2005. – 212 p.

Jean-François Marcel

RÉFÉRENCE

DUPRIEZ Vincent & CORNET Jacques. *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique* / préface de Philippe Meirieu. Bruxelles : De Boeck, 2005. – 212 p.

- 1 Le projet de cet ouvrage est de répondre à la question suivante « *Comment les établissements scolaires assument-ils l'hétérogénéité de leur public au regard de l'objectif d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ?* » (p. 59)
- 2 Pour ce faire, les deux auteurs consacrent une première partie à la présentation de deux concepts, « égalité » et « hétérogénéité », à partir desquels ils interrogeront la rénovation de l'école primaire. Cette première partie fait notamment apparaître que les systèmes scolaires « intégrés », c'est-à-dire ceux qui choisissent de travailler avec tous les élèves le plus longtemps possible et quelles que soient les différences de performances constatées au sein des classes (en excluant le redoublement et les filières), sont globalement plus égalitaires que les autres. Ils font l'hypothèse que ce constat sous-tend un certain nombre de réformes (notamment dans les pays francophones) et en particulier celle intitulée « École de la réussite » mise en œuvre en Belgique francophone. Cette réforme demande aux enseignants de travailler en équipe pour atteindre des objectifs fixés pour des cycles pluriannuels.

- 3 Dans leur deuxième partie, ils élaborent un cadre théorique sous l'hypothèse que « *l'agir individuel et collectif au sein des écoles se construit dans une interaction étroite avec l'environnement institutionnel plus large, caractérisant les champ scolaire* » (p. 187). Ils différencient le niveau culturel et le niveau structurel de l'environnement.
 - Les « *productions culturelles* » renvoient aux grands discours construits à « l'extérieur » de l'école et dans le but d'affecter son fonctionnement. Elles vont nécessiter de la part des enseignants un travail d'ajustement entre leurs représentations et leurs pratiques éducatives. Dans le cas de la Belgique francophone, la question de l'égalité est posée en termes essentiellement pédagogiques ce qui a pour effet d'occulter ses dimensions politiques. Elle est renforcée par une idéologie personnaliste qui refuse d'appréhender les différences entre enfants comme des inégalités.
 - Le « *niveau structurel* » s'attache à repérer les caractéristiques de l'environnement institutionnel qui structurent et encadrent le travail des acteurs. Il est étudié à l'aide d'une modélisation des formes de coordination dans le système scolaire qui distingue des logiques d'action à partir de deux polarisations antinomiques (« *l'individu stratège / l'individu membre d'une collectivité* » d'une part et « *la coordination par imposition / la coordination par implication* » d'autre part). Ce modèle appliqué au cas de la Belgique francophone permet notamment de faire ressortir l'importance du quasi-marché comme forme de coordination et les importantes différences entre écoles au regard des caractéristiques des élèves scolarisés. Parallèlement, apparaissent trois tensions structurelles majeures auxquelles sont confrontés les établissements (le central/le local, l'égalité/la liberté, l'imposé/le concerté).
- 4 Dans cet environnement concurrentiel, où la carte scolaire n'existe pas, chaque école est dès lors poussée à construire sa « niche éducative », source simultanément d'une culture d'établissement et d'un positionnement spécifique dans le quasi-marché.
- 5 La troisième partie développe d'abord la méthodologie de cette étude, une recherche-action-formation qui emprunte des outils à l'entraînement mental et au travail d'intervention sociologique. Elle s'attache à envisager les acteurs comme sujets d'un questionnement partagé avec les chercheurs en visant simultanément la production de connaissances sur le monde social (objectif de recherche) et la transformation du monde social (objectif d'action) en aidant les acteurs à prendre conscience du contexte et des déterminants de leur action (modalité de formation). L'intervention sociologique est ici structurée par quatre principes : la coopération avec les acteurs, leur mobilisation autour de finalités d'action (penser des changements à l'échelle de l'école et/ou du système scolaire), la prise en compte de leurs connaissances et du sens accordé à leurs expériences et le travail du particulier et du concret comme étape liminaire à celle de la généralisation. La méthode d'entraînement mental composée de quatre étapes (la représentation du vécu des acteurs, la problématisation par explicitation des axes de tensions, l'analyse et le « retour aux faits » orienté vers la formulation de recommandations) a étayé la démarche. L'analyse s'est focalisée sur les tensions, les paradoxes et les contradictions à partir de points de vue (basés sur l'expérience), et d'aspects (basés sur l'expertise), mais aussi entre les points de vue et les aspects.
- 6 La démarche de recherche-action-formation a été mise en œuvre au sein de cinq écoles retenues en fonction de la variété de leurs tailles et de leurs modes de fonctionnement. Elle a débouché sur une étape descriptive constituée par la présentation de monographies (qui précisons-le couvre près d'un quart de l'ouvrage). Elles s'efforcent de repérer quelles stratégies sont mises en place pour prendre en considération les

différences entre élèves et comment elles s'articulent à un souci de lutte contre les inégalités. Des logiques d'établissement apparaissent que les auteurs vont croiser avec leurs analyses culturelles et structurelles de l'environnement institutionnel en défendant que « *l'analyse du contexte global permet à ce moment de donner sens à des pratiques d'acteurs qui restent peu intelligibles si on se contente d'une analyse de chaque établissement* » (p. 170). Les monographies sont élaborées à partir de cinq axes identiques qui structureront ensuite une analyse transversale : l'hétérogénéité et les dimensions socioculturelles, les conceptions de l'égalité, les choix organisationnels de l'école, les dispositifs et les pratiques pédagogiques, et l'école dans le système scolaire. Au niveau organisationnel est mise en évidence la quasi inexistence de classes de niveau ; le mode d'organisation de référence est le regroupement des élèves d'une seule année d'étude. Par ailleurs, et même s'il apparaît parfois comme une modalité parmi d'autres de régulation des parcours scolaire, le redoublement tend à être limité, et un fonctionnement « formel » en cycle se dessine, notamment au travers du positionnement de l'évaluation certificative à la fin du cycle ou de l'étape. Au niveau des acteurs, il apparaît que les différences entre élèves et les difficultés d'apprentissage sont le plus souvent interprétées comme des handicaps ce qui s'accorde bien avec une conception dominante de l'égalité en termes de « *commune humanité* ». À ce titre, les enseignants interrogés ont donc tendance à se démarquer des objectifs de la réforme qui prône la maîtrise d'un socle de compétences pour tous. Ils considèrent que, au regard précisément des difficultés des élèves, ils peuvent garantir un égal respect à chacun, mais pas une égalité dans la maîtrise des acquis de base. Par ailleurs est soulignée la difficulté de mise en place de pratiques pédagogiques adaptées à des classes hétérogènes.

- 7 Le principal élément mis en avant par l'analyse est toutefois la méconnaissance, par les enseignants, des enjeux politiques de leur métier et du système éducatif que les auteurs qualifient de « *refoulement du sociopolitique* ». Sa manifestation la plus notoire est la difficulté pour les enseignants à prendre conscience de leur contribution (par une culture d'école, par le niveau d'exigences pédagogiques, etc.) à la construction d'un système scolaire où les établissements sont de niveaux très différents, alors que ces mêmes enseignants s'indignent devant la possibilité de faire des classes de niveau dans leur école. Ce refoulement est également présent au niveau du système par une logique schizophrénique entre les objectifs d'égalité et les réformes officielles d'une part et une sorte de caution tacite de la concurrence et de la ségrégation entre les établissements d'autre part. Les auteurs en concluent que « *tout comme les enseignants n'aiment pas savoir qu'ils participent à la reproduction des inégalités, les autorités scolaires ne veulent pas savoir combien le système scolaire est inéquitable* » (p. 184).
- 8 Cet ouvrage est particulièrement intéressant car il explore une thématique peu travaillée, celle de la chaîne des transformations entre la promulgation d'une réforme et sa mise en œuvre dans le quotidien des écoles. Cette exploration théoriquement étayée, s'appuie sur une enquête empirique conséquente et sur une démarche de recherche plutôt inhabituelle. Dans le prolongement de cette lecture, nous aborderons quelques points de discussion.
- 9 a) Au niveau de la mise en œuvre de la démarche, les modalités de collaboration avec les enseignants sont particulièrement bien explicitées. En revanche, les commanditaires de cette étude sont à peine évoqués et la présentation de la phase d'analyse de la commande, avec les négociations qui la caractérisent, aurait permis de

préciser le contexte de cette recherche. Par ailleurs, le rôle des parents d'élèves n'est pratiquement pas pris en compte alors qu'ils sont partie prenante des cycles d'apprentissage (au moins dans leur philosophie).

- 10 b) La démarche met en avant l'articulation entre un objectif de connaissance et un objectif de transformation. Ce point là gagnerait à être discuté. Nous sommes assez réservés sur une posture qui défendrait qu'il faut transformer pour pouvoir connaître, car la transformation pour la transformation court le risque de faire du chercheur un apprenti sorcier. En revanche, nous reconnaissons bien volontiers qu'une démarche visant à connaître va provoquer des changements mais il s'agira alors plutôt de s'efforcer de les réduire ou, en tous les cas, de ne pas de les poser comme un point de départ. Nous serions plutôt en accord avec le choix (peut-être insuffisamment assumé par les auteurs) de dissocier la phase de connaissance et l'essentiel de la phase de transformation (à partir de recommandations établies sur la base des résultats). Il conviendra toutefois de préciser que la légitimité des deux formes de discours n'est pas la même : la production de résultats a une validité scientifique, les recommandations pourront avoir une validité sociale.
- 11 c) La méthodologie utilisée explore les pratiques enseignantes (au sens large du terme) à partir du discours des enseignants dans le dispositif d'intervention sociologique. En se limitant aux pratiques déclarées, cette recherche se prive de toute la sphère des pratiques qui échappe à la conscientisation des acteurs. Rajoutons qu'une observation de type ethnographique ne remettrait absolument pas en cause les principes de partenariat avec les enseignants que défendent les auteurs.
- 12 d) En ce qui concerne la notion de réussite comme potentiellement structurante de la réforme jusqu'à sa mise en œuvre, il nous paraît nécessaire d'appeler à une certaine prudence sur le caractère opératoire de cet accord. Nous défendrions volontiers qu'avec son caractère général et très large, cette notion est de nature à rallier sans difficulté un large consensus, sans que la consistance de cet accord n'ait vraiment besoin d'être explorée. Prenons un indicateur dans le système éducatif français où ce terme se retrouve aussi bien dans le titre du rapport Migeon (préparatoire à la loi d'orientation de 1989) que dans celui du rapport Thélot (préparatoire à la loi d'orientation prévue en 2005).
- 13 e) Les auteurs dénoncent un déficit de conscience sociologique chez les enseignants. Nous inviterons à une certaine prudence à ce propos car il est somme toute logique que chaque acteur du système éducatif voie ce système au travers du prisme de son espace professionnel d'exercice. Par conséquent, il ne nous paraît guère surprenant que les enseignants se focalisent sur la sphère pédagogique. Cette remarque ne remet pas en cause, bien au contraire, la proposition des auteurs invitant à une plus large concertation entre les différents niveaux et à une formation des enseignants qui les sensibilise davantage aux enjeux sociaux des pratiques pédagogiques.
- 14 f) Nous terminerons avec la notion de « niche éducative » qui s'attache à amorcer une théorisation du local. Cette piste nous paraît intéressante et retrouve des préoccupations proches de celles d'Agnès van Zanten avec l'école de la périphérie ou plus généralement des recherches s'attachant à théoriser l'établissement scolaire (ce à quoi travaille Vincent Dupriez par ailleurs). Les auteurs définissent la niche éducative comme la résultante sociale et pédagogique d'un processus d'adaptation réciproque entre l'école et son public. Cette définition de la niche mérite, à notre sens, d'être questionnée. En effet, elle nomme un espace-temps social, cognitif et symbolique

caractérisé par la dynamique qui préside à son élaboration. Cet espace-temps est d'abord ouvert sur plusieurs dimensions de l'environnement alors qu'une niche est plutôt fermée et sert de refuge protecteur. Bien sûr cet espace-temps va accéder à un certain degré de stabilité et de consistance mais il ne pourra pas se couper de ses environnements (c'est particulièrement clair dans l'ouvrage) ce qui remet partiellement en cause à nos yeux l'appellation envisagée.

- 15 En conclusion nous voudrions souligner tout l'intérêt de cet ouvrage dont nous avons essayé de présenter la richesse et la densité dans la première partie de cette note et la dynamique intellectuelle qu'il génère avec quelques points de discussion dans la seconde.
- 16 Nous voudrions insister sur sa lisibilité, la clarté de son écriture facilitée d'ailleurs par la rigueur de sa construction. La part concédée à la fois à des réflexions théoriques, à des explicitations méthodologiques, à des résultats empiriques et à des points d'appui pour l'action permet de concilier des projets de lecture relativement différents. Nous défendrons toutefois l'intérêt de préserver la globalité d'un projet et d'un livre qui restitue de manière transparente et accessible la totalité d'une recherche originale et intellectuellement stimulante.

AUTEURS

JEAN-FRANÇOIS MARCEL

Université Toulouse 2-Le Mirail
GPE-CREFI