

PRESSES  
UNIVERSITAIRES  
DE FRANCE

Patrick Gosling

# Qui est responsable de l'échec scolaire ?

*Représentations sociales,  
attributions et rôle  
d'enseignant*

1406306

37

Qui est responsable de l'échec scolaire ?

*Représentations sociales,  
attributions et rôle d'enseignant*

Qui est responsable  
de l'échec scolaire ?

*Représentations sociales,  
attributions et rôle d'enseignant*

363

Presses Universitaires  
de France

8°R

104824

PSYCHOLOGIE SOCIALE

*Collection dirigée*

*par Jean Maisonneuve et Serge Moscovici*

DL-11041995-11032

Patrick Gosling  
ACNE/815934

NC

# Qui est responsable de l'échec scolaire ?

*Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*

Le livre et le monde d'aujourd'hui, 29

L'enseignement d'aujourd'hui, 32

L'intelligence, 34

Chapitre 2 - Les attributions : une théorie pour expliquer nos explications, 37

Les principaux concepts, 37

Un autre regard sur l'attribution, 42

Le rôle de l'enseignant, 43

Les causes d'échec scolaire, 44

Le processus social de l'échec scolaire, 46

Représentations et attributions, 55

Chapitre 3 - Représentations sociales et attributions, 55

Le rôle de l'enseignant, 55

Les causes d'échec scolaire, 56

Le processus social de l'échec scolaire, 56



Presses Universitaires  
de France



DL-11041992-11035

Aux enseignants de Delalande et de Mozart

Qui est responsable  
de l'échec scolaire ?

Représentations sociales,  
attributions et rôle d'enseignant

ISBN 2 13 044272 2

Dépôt légal — 1<sup>re</sup> édition : 1992, mars

© Presses Universitaires de France, 1992  
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris



## Sommaire

Introduction, 9

Chapitre 1 – Modèles et représentations, 19

Modèles éducatifs, 19

*La pédagogie au service de l'enfant*, 21

*La pédagogie au service de la société*, 21

*Discours pédagogiques*, 23

Représentations d'enseignants 28

*Le bon et le mauvais élève*, 29

*L'enseignant idéal*, 32

*L'intelligence*, 34

Chapitre 2 – Les attributions : une théorie pour expliquer nos explications, 37

Les principaux concepts, 37

Un autre regard sur l'attribution, 42

*Un débat conceptuel*, 43

*Cause et responsabilité*, 44

*La fonction sociale des attributions*, 46

Explications et éducation, 55

Chapitre 3 – Représentations et explications : vers une articulation ?, 65

Identité de groupe et attributions, 65

Le rôle fonctionnel des explications, 69

*Les contenus*, 70

*Les fonctions*, 71

6 *Qui est responsable de l'échec scolaire ?*

Chapitre 4 – Le cadre de l'enquête, 77

La population, 77

Le questionnaire, 78

*Les attributions de la réussite et de l'échec*, 79

*Les représentations du rôle de l'enseignant*, 84

L'analyse des réponses, 87

Chapitre 5 – Types de réponses, 91

Les explications de la réussite et de l'échec, 91

*La normativité*, 94

*La modificabilité*, 98

*L'élève sujet et l'élève objet*, 101

Le rôle de l'enseignant et de l'école, 105

*La pédagogie normative*, 106

*La contestation de l'institution*, 109

*La pédagogie au service de l'enfant*, 112

Réussite *vs* échec, 115

*La représentation de l'échec*, 115

*La représentation de la réussite*, 116

Chapitre 6 – Types d'élèves, élève type, 123

Personnalisation et objectivation, 124

L'élève prototypique, 133

*Pour la réussite*, 133

*Pour l'échec*, 137

Statuts d'élèves, 141

*L'âge*, 142

*Le sexe*, 143

*La profession des parents*, 145

*La classe*, 146

*La prédiction de réussite ou d'échec*, 147

Chapitre 7 – Décrire et expliquer, 151

*La réussite*, 151

*L'échec*, 154

Chapitre 8 – Rôles institutionnels, 169

Enseignants de mathématiques et de français, 169

Hommes et femmes, 172

Statuts d'enseignants, 176

*Le type d'établissement*, 176

*La profession des parents*, 182

*L'ancienneté*, 182

*L'appartenance syndicale*, 185

*Le statut*, 187

*Le niveau d'études*, 189

Chapitre 9 – Réponse automatique et réponse impliquée, 193

Explications spontanées et réfléchies, 193

Expliquer ou s'impliquer ?, 197

Conclusion, 223

Annexes, 239

Bibliographie, 249

Index, 254





Chapitre 4 - - Le cadre de l'analyse	127	Chapitre 7 - Dénier et explicite	157
La population	77	L'analyse	151
Le questionnaire	78	L'élève	154
Les attitudes de l'élève et de l'enseignant	79		
Les motivations de l'élève et de l'enseignant	81	Chapitre 8 - Rôles institutionnalisés de l'élève et de l'enseignant	121
L'analyse de l'interaction et de l'enseignement	123	Enseignants de mathématiques et de français	123
Chapitre 5 - - Types de réponses	95	Hommes et femmes	173
Les explications de la réussite et de l'échec	95	Statut d'enseignant	176
La motivation	96	Le type d'interaction	178
La motivation	96	La position des parents	182
L'élève et l'enseignant	101	L'enseignant	182
Le rôle de l'enseignant et de l'élève	101	L'apprentissage scolaire	182
La pédagogie	102	L'élève	187
Le statut de l'enseignant et de l'élève	102	L'élève et l'élève	187
Le statut de l'enseignant et de l'élève	102		
Le statut de l'enseignant et de l'élève	102	Chapitre 9 - Réponses spontanées et réfléchies	197
Le statut de l'enseignant et de l'élève	102	Explications spontanées et réfléchies	197
Le statut de l'enseignant et de l'élève	102	Explicite ou implicite	197
Le statut de l'enseignant et de l'élève	102		
Le statut de l'enseignant et de l'élève	102	Conclusion	223
Chapitre 6 - - Types d'explication	123	Annexes	239
Persuasion et objection	124	Bibliographie	249
L'élève prototype	133	Index	254
Pour la réussite	133		
Pour l'échec	137		
Statut d'élève	141		
L'âge	142		
Le sexe	143		
La position des parents	146		
La classe	146		
La position de l'enseignant	147		



## INTRODUCTION

---

Quand les médias en France traitent du problème de l'école, deux thèmes sont fréquemment abordés : le malaise des enseignants et l'échec scolaire. Avec sans doute en toile de fond l'idée qu'il y a entre les deux une relation de cause à effet : si les élèves échouent, c'est peut-être que les enseignants ne font pas tout ce qu'il faut pour qu'ils réussissent. La question de la cause de l'échec scolaire, qui semble aller de soi, est ainsi souvent perçue par les enseignants comme une accusation implicite.

Comment les enseignants répondent-ils à ces mises en cause, réelles ou supposées, dont ils sont l'objet ? Parmi tous les discours qui s'entremêlent, s'opposent ou poléminent sur l'école, la voix des enseignants est rarement écoutée. Et pourtant ce sont eux qui, en première ligne, s'affrontent à la réalité, aux conséquences, chez les élèves, des tensions économiques, sociales, morales, idéologiques qui traversent la société. L'impression générale qui se dégage de ce qu'ils nous ont dit est que dans leur classe, comme dans les médias, vis-à-vis de leurs élèves, des parents ou de la société, les enseignants sont dans une *position défensive*. L'échec scolaire, c'est aussi l'échec ressenti par les enseignants, tout autant que l'échec des élèves.

D'où vient ce sentiment d'échec ? Il faut tout d'abord souligner que le métier d'enseignant n'est pas un métier comme les autres. Il

demande un investissement important, tout autant affectif qu'intellectuel, dans la relation pédagogique. Cet investissement de l'enseignant est la condition de celui de l'élève, sans lequel il ne peut y avoir acquisition de connaissances. En deuxième lieu, il y a une différence notable entre la relation enseignant-enseigné et la relation entre deux adultes, ou entre parents et enfants : la médiation par le savoir. Dans la classe, la relation s'établit entre celui qui possède le savoir et celui qui ne le possède pas encore. Encore faut-il, pour que ce savoir soit transmis, que l'enseignant comme l'élève soient tous deux convaincus que l'enseignant possède ce savoir, que le savoir de l'enseignant concerne l'élève, et que l'élève a la capacité de l'acquérir. Si l'une de ces conditions n'est pas remplie, il n'y a pas d'investissement dans la relation pédagogique. L'investissement réciproque dans la valeur de l'objet transmis, et dans la valeur des deux partenaires fonde l'engagement réciproque dans la relation pédagogique. Il faut donc que l'enseignant comme l'élève accordent de la valeur aux trois termes de la relation que sont le savoir, l'enseignant et l'élève. Cette circulation des valeurs précède et conditionne la circulation du savoir.

Malheureusement, ce préalable n'est pas actuellement rempli. L'enseignant se sent dévalorisé dans sa fonction, tant au niveau du savoir transmis que dans sa capacité pédagogique. Son savoir est remis en cause par d'autres savoirs, qui semblent plus directement utilisables, plus performants à court terme. Ses méthodes paraissent vieillottes, face à l'efficacité médiatique d'un Bernard Tapie ou d'un Sabatier. Les élèves eux-mêmes ont un regard critique sur leurs enseignants, alimentés par les discours des médias et des familles. Ceux qui sont en échec (plus de la moitié au niveau du collège, cible de notre enquête), se sentant dévalorisés par l'école, accentuent de façon défensive la dévalorisation de l'école et des enseignants. De leur côté, les enseignants ont le sentiment que les élèves ne sont plus capables d'acquérir des connaissances, du fait de leur incapacité à fournir l'effort prolongé nécessaire à l'acquisition d'une culture authentique. Bref, par quelque bout que l'on prenne la question, c'est à une dévalorisation massive et réciproque du savoir, des enseignants et des élèves à laquelle on assiste actuellement. Dévalorisation que l'on peut retrouver ailleurs dans la société,

mais qui prend une forme plus aiguë ici, du fait de l'importance des enjeux. Aucune société ne peut survivre sans assurer la transmission du savoir, des connaissances, nécessaires à sa continuité.

En parlant de leurs élèves, les enseignants nous ont aussi parlé d'eux-mêmes : en parlant de la réussite ou de l'échec de leurs élèves, ils parlent aussi de leurs réussites et de leurs échecs d'enseignants. Et ce d'autant plus qu'ils sont, de par leur fonction, partie prenante des performances de leurs élèves. Loin d'être un observateur objectif, l'enseignant est impliqué dans la relation pédagogique et dans la sanction que constitue au bout du compte l'évaluation de l'élève par l'enseignant. Là est d'ailleurs peut-être l'ambiguïté de la fonction enseignante : investi dans la relation pédagogique, acteur impliqué dans l'acquisition des connaissances, il doit en même temps être capable d'être un juge objectif des progrès dont il est en partie responsable. Il doit supposer chez l'élève la capacité à acquérir le savoir, supposition indispensable au projet pédagogique, puis éventuellement constater que ces progrès n'ont pas eu lieu. Cette double fonction est bien entendu possible à remplir, à condition que la fonction pédagogique l'emporte sur la fonction d'évaluation, que cette dernière soit au service de la première. Que le diagnostic de l'échec soit l'occasion de définir des objectifs pédagogiques, des perspectives d'évolution, et non de figer l'élève dans un statut. Ce n'est malheureusement pas le cas actuellement, l'évaluation et l'orientation devenant souvent un moyen de pression sur les élèves, et non un moment dans le processus pédagogique. Le conseil de classe *globalise* le jugement de réussite ou d'échec, et en tire des conclusions en termes de prédiction (ou de menace ?) d'orientation. En cas d'échec, cette globalisation produit une exclusion hors des filières nobles, vers des filières elles aussi dévalorisées. L'orientation continue (envisagée *massivement* dans certaines classes de collèges défavorisés dès le premier trimestre de la classe de 6<sup>e</sup> !) aboutit à nier la durée indispensable à la définition et à la mise en œuvre du projet pédagogique.

Cette globalisation est réductrice pour l'élève, et appauvrissante pour l'école comme pour la société. La pauvreté des plates-formes de réussite offertes aux élèves à l'école méconnaît la diversité des plates-

formes de réussite sociales et la diversité des capacités individuelles. Non pas que l'école actuellement ne puisse être une source d'enrichissement pour certains élèves. Mais pour beaucoup, le modèle de réussite proposé ne correspond pas à leurs aspirations, ou à leurs capacités, qu'ils trouveront pourtant à réaliser dans la société. Il y a actuellement un véritable conflit entre l'école et la société sur la définition des objectifs socialement utiles et des capacités nécessaires à les obtenir. L'appel à des méthodes quantitatives d'évaluation sophistiquées pour garantir l'objectivité des jugements portés sur l'élève n'étant qu'une réponse technique à un conflit de valeurs.

Ces remarques sont connues. Et pourtant, les réformes de structure dont certaines vont dans le sens souhaitable (introduction et valorisation de la technologie au collège, diversification des classes passerelles, retard de l'orientation, tentatives de rééquilibrage des filières scientifiques et littéraires, générales et techniques) butent sur des résistances sur le terrain, au niveau de l'application dans les faits. Car ces réformes ont parfois été comprises par les enseignants comme des remises en cause du savoir qu'ils transmettent, de leur pédagogie et de la valeur des diplômes, sanction de l'acquisition du savoir. De l'autre côté, on a souvent perçu cette défense du niveau des diplômes comme une attitude crispée des enseignants, agrippés au dernier symbole de leur pouvoir. On oublie qu'en fait, en défendant la valeur des diplômes, les enseignants ont le sentiment de défendre la valeur du savoir qu'ils transmettent, face à ce qu'ils perçoivent comme l'invasion d'une sous-culture disposant de technologies de l'information et de la communication sophistiquées. Ce qui est en jeu ici, dans le conflit actuel entre les enseignants et la société, c'est ce que veut transmettre la société à ses enfants par le moyen de l'éducation. Doit-on seulement former à des métiers ou doit-on aussi, plus largement, éduquer ? Quelle est la valeur du savoir de l'historien, du philosophe, par rapport à celui de l'informaticien ou du commercial ? Quelle valeur relative la société accorde-t-elle aux différents savoirs ?

S'il n'y a pas accord des enseignants, des élèves, des parents et de la société tout entière sur la hiérarchie de la valeur des savoirs, c'est la transmission de ces savoirs qui est entravée. Car la valeur de l'objet

échangé fonde la valeur de l'échange et des sujets de l'échange. Cette valorisation étant le fondement nécessaire de l'acte pédagogique.

En définitive, les enseignants ont le sentiment que la société ne reconnaît ni leur valeur, ni celle de leur savoir. Le danger est alors qu'ils renvoient à la société, et donc aux élèves, cette dévalorisation, à travers leurs jugements sur ces derniers. Il y a actuellement, non pas contrat, mais conflit, entre la société et l'école.

En interrogeant les enseignants sur la réussite et l'échec de leurs élèves, et sur leur rôle d'enseignant, nous sommes conscient de n'avoir abordé qu'une partie de ce conflit. Mais cette enquête nous a permis de repérer un des symptômes autour duquel ce conflit s'est cristallisé : la question, sans cesse ressassée, jamais résolue, de l'échec scolaire. Cette question parle elle aussi de dévalorisation. Mais en ne désignant pas le sujet de cette dévalorisation, elle laisse la place, comme tout symptôme, à de multiples interprétations : notamment, l'échec scolaire est-il l'échec des élèves vis-à-vis de l'école ou l'échec de l'école vis-à-vis des élèves ? Les différentes interprétations ne répondent d'ailleurs jamais directement à cette question, mais se positionnent en répondant à la question des causes de l'échec. Cette causalisation automatique de l'échec scolaire autour de laquelle se cristallise le conflit école/société rationalise le conflit de valeur. Car le problème de l'échec scolaire, c'est bien entendu que l'école est en échec, donc qu'elle n'a plus à proprement parler de valeur. La question n'est pas tant de savoir pourquoi — les raisons sont multiples, et tiennent aux évolutions scientifiques, techniques, idéologiques et morales —, mais comment redonner de la valeur à l'école, au savoir transmis, à l'acte de transmission, et aux partenaires principaux que sont les enseignants et les élèves.

En interrogeant les enseignants sur leurs élèves et sur leur pratique, nous n'avons pas voulu, une fois de plus, les mettre en accusation, mais plutôt montrer les conséquences néfastes de cette dévalorisation de l'école et des enseignants sur la façon dont les enseignants perçoivent leurs élèves. Car ce conflit pénètre au cœur de l'acte pédagogique, et la seule façon de passer d'une école de l'échec à une école des réussites est de redonner de la valeur à l'école et aux enseignants. Cette

revalorisation passe nécessairement par la définition de la hiérarchie des savoirs, acceptée à la fois par la société et l'école. Il s'agit donc d'un nouveau contrat entre l'école et la société, contrat qui ne peut se limiter à la définition d'objectifs utilitaires pratiques à court terme pour l'école (« Tout le monde doit savoir lire, écrire, compter et avoir un métier »). Il s'agit d'un contrat qui porte sur ce que la société, par son école, veut transmettre de son passé et de son présent aux générations futures.

En questionnant les enseignants, nous avons aussi voulu interroger la question de l'échec scolaire. Certains problèmes semblent insolubles du fait même des termes dans lesquels ils sont formulés. La question de l'échec scolaire, sous sa forme la plus fréquente, « Quelles sont les causes de l'échec scolaire ? », fait l'impasse sur toute une série de questions préalables. Tout d'abord, nous l'avons vu, elle ne dit pas qui échoue, même si, implicitement, il s'agit des élèves. Cette insistance fait que le regard sur l'école est toujours un regard négativement biaisé. De plus, poser une question, surtout de façon répétitive, c'est aussi ne pas en poser d'autres. Par exemple, qu'est-ce que l'échec ? Qu'est-ce que la réussite ? Ou plutôt quels sont les échecs et les réussites ? Quels sont leurs critères ? Quelles sont leurs conséquences ?

En dehors des discours, la réalité du phénomène lui-même est difficile à cerner. Le collège est certainement le lieu où s'effectue aujourd'hui la sélection la plus massive, donc le lieu des tensions les plus fortes. Il nous est donc apparu comme un cadre privilégié pour notre enquête. « Le secondaire... encaisse actuellement le passage à l'enseignement de masse. C'est là que sont concentrées les tensions sur les effectifs et qu'on s'interroge le plus sur le fonctionnement du système » (Lionel Jospin, *Libération*, 18 avril 1989). A l'heure actuelle, la quasi-totalité des élèves entre au collège ; moins de 60 % d'une classe d'âge parvient à intégrer une classe de seconde. Entre les deux, le collège, et les enseignants qui y travaillent, ont donc opéré une sélection drastique : au collège, plus d'un élève sur deux échoue. Cet état de fait a certainement des conséquences sur la façon dont les enseignants perçoivent les élèves, leur propre rôle et celui de l'école.

L'échec scolaire est une réalité profondément relative. Il y a vingt

ans, un élève qui obtenait le BEPC n'était pas alors considéré en échec, dans la mesure où il lui était possible d'obtenir un emploi. Or, aujourd'hui, sortir du système scolaire avec seulement le brevet des collèges, ou un diplôme professionnel tel que le CAP, est considéré comme un échec. Ce que l'on appelle échec scolaire est en fait un décalage, une inadéquation entre le système de formation et l'emploi, conséquence du chômage et de l'évolution des notions d'emploi et de métier — et des réalités qu'elles recouvrent. Mais si tel est le cas, pourquoi le problème continue-t-il d'être bien souvent posé en termes uniquement scolaires ? Quelle est la part de la responsabilité de l'école, et celle de la société dans son ensemble ?

En faisant de l'échec un objet de discours, de représentation, d'émission de télévision, on occulte le fait que cet échec est peut-être celui de la société dans son ensemble à choisir les valeurs qu'elle veut transmettre. Les enseignants ne sont-ils pas les boucs émissaires d'une société qui hésite à définir ses modèles tout en reprochant aux enseignants de ne pas les incarner ? Peut-on reprocher aux enseignants d'être les gardiens des valeurs du passé et en même temps proposer aux cadres rapidement formés dans les grandes écoles aux dernières techniques de marketing des stages de méditation censés leur apporter un supplément d'âme ? On reproche à l'école de ne pas coller aux exigences du marché. Mais quel peut être le contenu d'une éducation entièrement soumise à la loi de la rentabilité à court terme ? Peut-on apporter un enseignement professionnel à des jeunes encore très éloignés d'avoir une idée, même vague, du métier qu'ils exerceront ? Que les entreprises aient besoin d'ingénieurs, de commerciaux et d'informaticiens est une réalité. Mais ce besoin n'implique pas de renoncer à l'objectif prioritaire de l'école, qui est la transmission par la société de son passé, de sa culture. Du point de vue des entreprises elles-mêmes, il n'implique pas non plus de recruter des cadres tous taillés dans le même moule, car sélectionnés de façon stéréotypée dans un petit nombre d'écoles.

Si l'école doit certainement s'ouvrir sur l'entreprise, cette dernière, comme l'ensemble de la société, doit aussi écouter ce qu'ont à nous dire les enseignants. En se bornant à les critiquer, on met les enseignants dans une position défensive et on se prive de leur expérience.



En définitive, le problème de l'échec scolaire masque une série d'autres questions dont certaines concernent l'école et d'autres la société tout entière. En formulant le problème de façon étroite et négative, on provoque de part et d'autre des réactions défensives qui bloquent l'innovation dans la recherche des solutions. Les accusations réciproques formulées et perçues par les enseignants et les parents d'élèves, par exemple, font que les partenaires du système éducatif ont tendance à concevoir leurs relations essentiellement sous la forme de marquage d'un territoire qu'il s'agit de défendre. De nombreux enseignants se vivent comme les derniers bastions de la culture face au déferlement de la sous-culture déversée par la télévision, avec la complicité des parents.

La question n'est pas tant de déterminer les causes de l'échec que de réenclencher entre les partenaires une dynamique positive autour de la transmission du savoir. Le problème réside précisément dans la perception négative de cette transmission. Il est banal de dire qu'une des caractéristiques de la modernité est d'être tournée vers le présent et l'avenir. Notre société semble percevoir son passé comme un handicap dans la compétition internationale. La culture que sont chargés de transmettre les enseignants apparaît superflue dans une société où prime la performance. L'école, en enseignant l'histoire, la littérature, la philosophie, apparaît comme un facteur d'échec dans la compétition au sein des entreprises, elle renforce ce qu'on appelle les lourdeurs de la société française. On oublie ainsi que ces lourdeurs sont aussi son passé, sa culture, sa mémoire, bref son identité, et que les enseignants en sont les dépositaires chargés de les transmettre aux générations futures. Il ne s'agit pas de renier cette identité, mais, au contraire, d'en faire un atout.

En interrogeant les enseignants sur la réussite et l'échec, nous avons voulu nous centrer sur les conséquences de cette évolution sur les représentations qu'ont les enseignants de leurs élèves ; nous nous sommes donc placés d'emblée au cœur de la relation pédagogique, tout en gardant présentes à l'esprit les causes sociales de ces représentations. En 1964, un pédagogue américain, R. Rosenthal, fait une expérience dont les résultats seront si probants que l'on a maintenant cou-

tume, pour désigner sa découverte, de parler de « l'effet Rosenthal ». Dans une école publique élémentaire, 20 % des élèves sont présentés aux maîtres comme ayant obtenu des notes particulièrement élevées lors de la passation, à la fin de l'année précédente, d'un test de niveau intellectuel. En fait, ces élèves ont été choisis au hasard parmi l'ensemble des élèves. De plus, les maîtres ne doivent communiquer ces renseignements, ni aux élèves, ni aux familles. A la fin de l'année scolaire, on fait passer à l'ensemble des élèves un test de niveau intellectuel pour mesurer leurs progrès. Les résultats montrent une progression nettement plus élevée des 20 % d'élèves présentés au départ comme plus intelligents. La conclusion dont, à notre avis, toutes les conséquences sur la formation des maîtres et l'organisation de l'enseignement ont loin d'avoir été tirées s'impose : la représentation que le maître a de l'élève a une influence notable sur le comportement de l'élève et sur ses résultats.

Les phénomènes de représentation sont loin d'avoir des effets marginaux, anecdotiques. Ils sont d'autant plus importants que, souvent négligés, ils agissent à l'insu des individus qui les véhiculent. Bien souvent, les tentatives de réformes butent sur ce que l'on appelle « les mentalités ». Contrairement à ce qu'affirment certains discours agrippés à ce qu'ils considèrent comme la défense légitime d'intérêts catégoriels, l'augmentation des moyens ne modifiera pas fondamentalement le comportement des acteurs de l'institution scolaire, en l'absence d'une réflexion sur la fonction de base de l'école et sur la définition des rôles des différents acteurs. En prenant pour thème de notre étude les enseignants, et la façon dont ils perçoivent la réussite et l'échec, nous n'avons pas voulu — une fois de plus — faire le procès des enseignants, mais montrer en quoi leur fonction, ce que l'école attend d'eux, les met dans une position difficile, contradictoire. En particulier, nous avons voulu poser le problème de leur double fonction : fonction de pédagogie, et fonction de sélection. Comme nous essaierons de le montrer, le partage que l'école demande de faire aux enseignants, entre les élèves qui réussissent et ceux qui échouent, ceux qui pourront continuer des études et ceux qui devront s'arrêter, les conduit à avoir une représentation des élèves fortement marquée par

cette dichotomie. Si la pédagogie se donne pour tâche de faire progresser chaque élève, d'avoir une appréhension positive de chacun d'entre eux, le jugement scolaire, par son caractère global, définitif et souvent négatif, est un obstacle à la mise en œuvre d'une pédagogie. Même si les enseignants s'en défendent, même s'ils le relativisent, ce jugement marque fortement, d'autant plus qu'en grande partie à leur insu, leur perception, leur représentation des élèves. De plus, cette représentation n'a pas seulement des conséquences sur le comportement du maître vis-à-vis de l'élève ; elle a aussi — surtout — pour effet de modifier le comportement de l'élève lui-même, piégé par la représentation que l'on a de lui, ce qui vient « confirmer » la représentation du maître : c'est la prédiction qui se réalise. On se trouve alors en présence d'une causalité circulaire dont les différents éléments se renforcent : la représentation du maître influence le comportement de l'élève, ce qui renforce la représentation initiale du maître. La difficulté, pour faire évoluer les choses, vient alors de ce jeu d'interactions entre représentations et comportements qui se confirment mutuellement.

## Chapitre 1

---

### Modèles et représentations

Quels sont les différents modèles pédagogiques qui se sont affrontés et s'affrontent encore aujourd'hui ? Répondre à cette question, c'est esquisser la toile de fond qui permettra de situer les représentations des enseignants interrogés. Cette présentation s'appuie sur l'ouvrage de S. Mollo (1970), auquel le lecteur pourra se référer pour un exposé plus détaillé des modèles pédagogiques et de leur histoire.

#### MODÈLES ÉDUCATIFS

Une des constantes des modèles pédagogiques est leur rigidité, qui tient aux enjeux importants qui leur sont liés. Ces modèles mettent en effet en jeu des conceptions plus générales, portant sur les rapports entre individu et société. Les formulations sont rarement nuancées, les positions s'opposent souvent en des termes polémiques. Citons par exemple cette affirmation de Durkheim (1966) : « L'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit » (p. 90), ou encore : « Il faut que, par les voies les plus rapides, à l'être égoïste et asocial qui vient de naître, elle [la société] en surajoute un autre, capable de mener une vie morale et sociale... Elle crée dans l'homme un être nouveau » (p. 42).

Historiquement, c'est la Renaissance qui s'oppose au traditionalisme

antique et au dogmatisme religieux. La Renaissance voit en effet l'avènement de l'individu : la référence à des idéaux religieux rigides et intangibles fait place à la prise en compte de la nature humaine, dans sa diversité. A la fixité du dogme religieux s'oppose une conception évolutionniste et progressiste de l'humanité. Cette évolution s'est traduite par un bouleversement dans les rapports que l'homme entretient avec le monde, mais aussi au niveau de la représentation que l'homme a de lui-même. Alors que, durant tout le *xvi<sup>e</sup>* siècle, les deux conceptions coexistent, le *xvii<sup>e</sup>* siècle voit le triomphe de la pédagogie traditionnelle, qui assure aux jésuites la suprématie en matière d'éducation. Dans cette conception, tout l'effort de la pédagogie se porte sur l'espoir que suscite l'avènement d'un adulte à partir d'un être faible et corrompu : l'enfant n'a de valeur que parce qu'il est malléable, éduicable. Le *xviii<sup>e</sup>* siècle voit au contraire la réhabilitation de l'enfant pour lui-même : l'enfant se voit accorder le droit à une existence indépendante de celle de l'adulte. Ce mouvement trouvera sa traduction dans l'éducation avec la naissance de ce que l'on a appelé la « pédagogie de l'existence » (Suchodolski, 1960) dont le représentant le plus connu est Rousseau. Rousseau réhabilite l'enfant, affirme son innocence face à l'adulte et la société corrompus :

« Toute notre sagesse consiste en préjugés serviles : tous nos usages ne sont qu'assujettissement, gêne et contrainte ; l'homme civil naît, vit et meurt dans l'esclavage... » (*Emile ou de l'éducation*, « Les Classiques Garnier », p. 67).

Ces thèmes formeront la trame de « la pédagogie nouvelle ». Mais la naissance de ce courant d'idées ne verra pas la disparition des conceptions anciennes. Les deux tendances continueront d'exister et de s'affronter jusqu'à aujourd'hui : on peut les caractériser d'un mot comme l'opposition entre une pédagogie fondée sur l'essence (la pédagogie traditionnelle) et une pédagogie fondée sur l'existence (la pédagogie nouvelle), ou une pédagogie centrée sur le savoir et une pédagogie centrée sur l'enfant.

Bien qu'opposés dans leur idéologie, ces modèles ont au moins un point commun : l'éducation est un monde clos, fermé sur lui-même. Cette clôture trouve dans un cas et dans l'autre deux justifications opposées, mais un même sentiment : la défiance. Défiance vis-à-vis de

l'enfant, dans les conceptions religieuses : on enferme alors l'enfant pour pouvoir le rendre « pliable » aux volontés de l'adulte. Défiance vis-à-vis de l'adulte, dans les conceptions rousseauistes, pour lesquelles l'enfant doit être protégé contre la société.

Encore aujourd'hui, il n'est pas besoin de schématiser pour retrouver ces deux tendances, tant dans les idées que dans les pratiques.

### *La pédagogie au service de l'enfant*

La naissance des sciences humaines, la psychanalyse et la sociologie notamment vont marquer une valorisation du présent, de l'enfant, avec comme corollaire un rejet des modèles normatifs. Cette tendance peut être qualifiée de « pédocentrique » (Mollo, 1970) : elle donne lieu à la naissance de célèbres mouvements pédagogiques qui ont encore aujourd'hui de nombreux adeptes (Montessori, Freinet, Decroly...). L'une de ces tendances met plus particulièrement l'accent sur la remise en cause des rapports de pouvoir entre maître et élève : la pédagogie institutionnelle, fondée sur la non-directivité, la vacance du pouvoir.

Les points communs à ces mouvements sont l'ouverture sur la société et la place centrale accordée à l'enfant dans la communication. De nombreux maîtres — peut-être surtout à l'école primaire — se réfèrent à cette pédagogie centrée sur l'enfant, mais beaucoup plus rares sont ceux qui, dans la pratique, acceptent de remettre en cause leur enseignement magistral, en dehors des écoles parallèles qui se réfèrent explicitement à tel ou tel mouvement pédagogique. Le poids de l'institution scolaire, incluant en particulier une définition normative des rôles, est sans doute la première explication de cette contradiction.

### *La pédagogie au service de la société*

Pour Jules Ferry, le rôle de l'école est clair : former le citoyen, l'ouvrier et le soldat, plutôt que de chercher à développer la personnalité de l'enfant. Ce qui compte pour cette école de pensée que l'on

pourrait qualifier de « pédagogie normative » (Mollo, 1970), c'est le futur adulte, et non l'enfant présent.

Pour Durkheim, l'école a pour mission d'assurer la socialisation, c'est-à-dire le passage de l'enfant à l'adulte, de l'individu à la personne :

« L'éducation... a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1966, p. 41).

La pédagogie normative organise l'enseignement en fonction de modèles fixés à l'avance, elle replace l'enfant sous la domination du maître ; elle correspond au modèle de la pédagogie essentialiste. Des modèles pédagogiques rigides, en fonction des représentations de la société, s'interposent entre la société et l'école. Ces valeurs *a priori* ne sont d'ailleurs pas forcément le reflet des valeurs de la société ; elles sont au contraire filtrées par les représentations de ces valeurs au sein de l'école.

Dans les deux cas, il y a un certain décalage entre la société et l'école :

— Dans la pédagogie centrée sur l'enfant, les valeurs de la société sont laissées provisoirement de côté, avec l'objectif implicite que l'enfant forgera lui-même ses propres valeurs qui deviendront celles de la société de demain. Mais rien n'est dit explicitement sur les valeurs actuelles de la société.

— Dans la pédagogie normative, il y a un ensemble de modèles et de valeurs qui sont proposés, mais ces modèles sont en fait imposés à la suite d'une sélection implicite parmi les valeurs de la société.

Ce qui distingue le mieux ces deux pédagogies dans la pratique, c'est probablement le sens des trajets de la communication entre le maître et l'élève, et l'importance relative à accorder aux individus et aux valeurs.

La pédagogie pédocentrique cherche à effacer toute opposition entre l'école et la vie, elle aide l'enfant à construire ses propres modèles ; elle accorde une place primordiale à la personnalité, plus qu'au

rôle et au statut. Elle se caractérise aussi par un certain flou sur les valeurs.

La pédagogie normative prône une communication basée sur l'ordre et le jugement plus que sur l'échange. Elle accorde la primauté aux modèles, et à l'ajustement de l'enfant aux normes, en filtrant les valeurs de la société à travers les représentations qu'elle s'en fait.

### *Les discours pédagogiques*

L'opposition décrite ci-dessus est certainement la plus fondamentale, celle qui permet le mieux de s'y retrouver dans la multitude des discours et des pratiques sur l'école. Néanmoins, d'autres descriptions des différents discours pédagogiques ont été tentées, avec pour objectif, non de remettre en cause cette bipartition, mais de l'affiner. Nous en présentons une, à titre d'exemple, qui a l'avantage de présenter de façon concrète et illustrative les différents discours.

A la dichotomie présentée ci-dessus, Reboul (1984) préfère une description plus fine. Il repère cinq types prétendant chacun à une vérité pratique. Nous les présentons rapidement en donnant à chaque fois un exemple de ces types de discours, tirés de l'ouvrage de Reboul.

### *Le discours contestataire*

C'est un refus global de l'école, du « système » : faire de la pédagogie, c'est renforcer le système. C'est un discours à connotation fortement politique, marxiste ou anarchiste, dont la contestation englobe autant l'école que la société et ses valeurs. Exemple (Mlle Suzanne G., professeur) :

« Maintenant je suis dans ma classe et je sais que ma classe est une poubelle. Sans espoir. Et les enfants le savent aussi bien que moi : la voie de garage. Définitive, pratiquement... Pour moi, savoir QUI leur a fait ça n'est pas une question théorique... Alors que faire ? Je me demande si j'ai même le droit d'améliorer la situation ?... Est-ce que j'ai le droit de leur faire aimer l'école sous prétexte de ma réussite... Est-ce



que je ne dois pas rester l'ennemi pour qu'ils ne soient pas définitivement abusés ? »

Nous avons souligné le « qui » car l'on observe ici le lien entre une représentation de l'école (« ma classe est une poubelle ») et une question causale (« Qui leur a fait ça ? »). Le fait de poser cette question revient à éliminer la responsabilité des élèves dans leur situation (Mlle G. enseigne en classe de transition), puisqu'elle implique un agent extérieur, une intention malfaisante que l'on peut identifier globalement comme « La société ». « La société » ou « le système » fonctionnent comme des « super-causes » à l'intérieur d'une représentation très polémique de l'école, du rôle de l'enseignant (« Est-ce que je ne dois pas rester l'ennemi ? »), et de la société.

#### *Le discours novateur*

Ce type de discours se rapproche de ce que Mollo a appelé la pédagogie pédocentrique : c'est un discours plus ou moins néo-rousseauiste, sous la double influence de la psychanalyse et de la non-directivité américaine. Il préconise de partir de l'enfant (et non des programmes), de favoriser la créativité, l'autonomie et l'expérience à partir du concret. Exemple (Lettre anonyme aux *Dernières nouvelles d'Alsace*) : « On apprend en faisant. On apprend à marcher en marchant, à clouer en clouant, à lire en lisant, à écrire en écrivant... Nonobstant le fait que les trois quarts des manuels n'ont ni vertu ni valeur pédagogique, il est évident que leur langue n'est pas celle des enfants de telle ou telle région, qu'ils interdisent l'expression spontanée et personnelle, qu'ils rendent pratiquement impossible toute situation de vie... Qu'enfin le bon sens et l'imagination arrivent au pouvoir ! Qu'enfin la parole, le geste, l'action des enfants soient libérés ! »

Ce discours garde ses références à l'intérieur de l'école : la cause des difficultés, c'est la rigidité des programmes et des mentalités, et il est possible de pratiquer dès maintenant un autre type de pédagogie. Ce n'est pas un discours nihiliste, bien que lui aussi contestataire : les solutions existent, il suffit d'écouter enfin l'enfant.

## Index des noms

- Abraham A., 33, 66.  
Arkin R., 40.
- Bar-Tal D., 61.  
Baron R., 57, 60.  
Baudelot C., 71.  
Beauvois J. L., 51, 52, 170.  
Beckman L., 60.  
Bonora D., 171.  
Bourdieu P., 71.  
Bradley G., 60.  
Buss A. R., 40, 42, 44, 45, 46, 152.
- Cantor N., 134.  
Chapoulie J. M., 232.  
Colin G. R., 56, 59, 60.  
Cooper H. M., 57, 60.
- Darom E., 61.  
Davis K. E., 38, 63.  
De Landsheere G., 25.  
Deschamps J. C., 53, 87.  
Doise W., 59.  
Drown D., 54.  
Durkheim E., 19, 22, 43.
- Establet R., 71.
- Fauconnet P., 43, 45, 47, 49.  
Fincham F., 46, 48, 62.
- Gilly M., 29, 32, 41, 58, 78, 95, 121, 230.  
Gleason J. M., 40.  
Guehenno J., 25.
- Haby R., 26.  
Hamilton V. L., 47, 48.  
Hart H. L. A., 47.  
Harvey J. H., 40, 45.  
Heider F., 38, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 62, 63, 121.  
Herzlich C., 72, 75, 214.  
Honoré A. M., 47.  
Horwitz M., 54.  
Hurtig M. C., 78.
- Jaspars J., 46, 48, 62.  
Jodelet D., 69.  
Johnston S., 40.  
Jones E. E., 38, 40, 54, 57, 58, 63, 220, 221.
- Kaufmann J. P., 29.  
Kelley H. H., 38, 46, 47, 59, 63, 80, 138.  
Kiesler C. A., 198.  
Kruglanski A., 45, 152.
- Léger A., 31, 33, 58.  
Lerner M. J., 51, 158, 228.  
Londeix H., 77.
- Maciver I. M., 50.  
Medway F., 57, 130.  
Michotte A. E., 43.  
Mollo S., 19, 22, 30, 32, 68, 199, 201, 219, 221.  
Monteil J. M., 33, 58, 219, 221.  
Moscovici S., 49, 51, 52, 75, 159, 163, 194, 210, 213, 232.

Mugny G., 34, 53, 61, 67, 77, 99, 133.

Nisbett R. E., 40, 54, 57, 58, 220,  
221.

Pagès R., 53, 58, 66, 228.

Perron R., 29.

Pichevin M. F., 78.

Rabbie J. M., 54.

Reboul G., 23, 25, 26.

Rosch E., 134, 135.

Regan D. T., 40.

Rosenthal R., 16, 17.

Rousseau J. J., 20.

Schwartz S. H., 228.

Semin G. R., 134.

Shaver K. G., 54.

Snyder C. R., 148.

Suchodolski B., 20.

Tajfel H., 54.

Towsend P., 53.

Tucker J. A., 45.

Trotten, 40.

Van der Pligt J., 41.

Weiner B., 41, 42, 46, 56, 61, 81, 82,  
103, 125.

