



HAL
open science

LA VIE SCOLAIRE, LIEU et ENJEUX de la FRONTIÈRE ÉCOLE-SOCIÉTÉ : ANALYSE DE CONTENU DES MÉDIAS

Marie Pierre Dencuff

► **To cite this version:**

Marie Pierre Dencuff. LA VIE SCOLAIRE, LIEU et ENJEUX de la FRONTIÈRE ÉCOLE-SOCIÉTÉ : ANALYSE DE CONTENU DES MÉDIAS. Actualités de la Recherche en Éducation et en formation (AREF), L'AECSE (Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation) et Le LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation), Aug 2013, Montpellier, France. hal-02133305

HAL Id: hal-02133305

<https://hal.science/hal-02133305>

Submitted on 2 Jun 2019

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.

224- LA VIE SCOLAIRE, LIEU et ENJEUX de la FRONTIÈRE ÉCOLE-SOCIÉTÉ : ANALYSE DE CONTENU DES MÉDIAS

Soumis par Marie Pierre Dencuff le dim, 01/12/2013 - 01:55

Last updated on mar, 08/12/2015 - 00:53

Marie-Pierre DENCUFF, Ph.D.

CRIFPE, Université Laval, Québec, Canada

marie-pierre.dencuff@fse.ulaval.ca

Mots-clés : Pratiques professionnelles- Classes (éducation-conduite) - Analyse de contenu (communication) presse et éducation.

Résumé

Se plaçant dans la continuité des travaux qui cherchent à rendre compte de la complémentarité des dimensions sociales et scolaires de l'École notre contribution cherche à définir la nature des comportements réglés qui organisent la vie scolaire. Afin de repérer ces différentes pratiques scolaires ou sociales une définition opératoire du concept de règle est proposée et une typologie des règles de la vie scolaire est établie à partir des résultats d'une analyse de contenu dans la presse portant sur le thème de la vie scolaire.

Les principales conclusions de ce travail sont: 1- La vie scolaire s'organise en référence à un répertoire de règles formelles et informelles. 2 -Les savoirs scolaires sont valorisés par des comportements socialement prévus qui les soutiennent.

INTRODUCTION

Affirmer que l'École est une institution sociale relève du cliché absolu. Toutefois, lorsque nous sommes priés d'explicitier la signification de cette expression, l'impression d'évidence se dissipe et laisse place à une certaine perplexité. En quoi l'École est-elle une institution et en quoi cette institution est-elle sociale ? Dans cette communication, nous allons donc chercher à comprendre l'École comme une institution dans la société, sans pour autant prétendre répondre de manière définitive ou exhaustive à ces questions. Le fil d'Ariane que nous utiliserons est constitué de deux brins : les acteurs et leurs actions, conduites ou comportements ; et ce fil, nous allons le considérer du point de vue de sa résistance, de sa stabilité ou, en se référant à l'objet métaphorisé, de sa régularité. En somme, nous considérons l'École comme une institution parce qu'elle réunit dans des espaces-temps très étendus des acteurs sociaux dont les interactions, relativement stables, ont pour effet de remplir les attentes réciproques. D'autre part, l'École nous apparaît comme une institution sociale parce que les interactions qui la soutiennent sont empruntées à la société ou inspirées par les interactions sociales et que, en retour, elles influent sur ces interactions.

Les médias, en particulier la presse, sont une des sources possibles pour observer l'École en tant qu'institution sociale. L'École y est d'emblée perçue de ce point de vue, et les conduites des acteurs scolaires sont le centre de l'attention médiatique. Nous suivrons donc notre fil d'Ariane dans les dédales des colonnes du journal Le Monde durant une année, à la recherche d'indices pour répondre aux questions que nous nous sommes posées.

Le point de vue adopté envisage l'organisation sociale à partir des régularités et de la récurrence des pratiques. L'École est considérée comme un système, et la vie scolaire est une de ses manifestations. Le cadre théorique présentera de manière détaillée le concept de régularité à partir d'une définition opératoire du concept de règle. Suivront quelques résultats de l'analyse de contenu aboutissant à la typologie des règles de la vie scolaire sur laquelle se base notre analyse.

1. Cadre théorique : le concept de règle

Plusieurs auteurs se sont intéressés à différents aspects de l'articulation entre l'École et la société. Cette articulation est une source de tensions dans l'École qui sont interprétées comme des crises successives (Isambert-Jamati, 1970). Pourtant, les activités scolaires sont à ce point intégrées dans la société que certains auteurs ont pu en définir des formes spécifiques, s'adaptant aux contextes socio-historiques (Vincent, G., Lahire, B., Thin, 1994). Ces adaptations spécifiques impliquent évidemment de développer des programmes d'apprentissage précis répondant aux enjeux et aux attentes d'insertions sociales (Forquin, 2008; Duru-Bellat et van Zanten, 2012). Elles impliquent aussi d'ajuster les méthodes pédagogiques (Bruner, 2000) et les dispositifs didactiques (Sensevy, 2011) à l'expérience des élèves (Bautier, Rochex, 1998).

Tous ces aspects sont importants mais nous nous placerons ici à un niveau plus abstrait et plus général. Il s'agit de concevoir l'organisation scolaire comme reposant sur la récurrence de comportements réglés, d'origine sociale ou typiquement scolaire. C'est pourquoi nous revenons dans les paragraphes qui suivent sur la signification des concepts de règle et de régularité.

L'observation et l'analyse des régularités dans les pratiques sociales est une préoccupation de plusieurs courants en sociologie depuis le 19^e siècle. Pour Weber, la règle est un élément central pour expliquer le comportement des acteurs sociaux. Se plaçant du point de vue de ces derniers, il montre qu'une connaissance même très imparfaite des règles assure l'intégration institutionnelle des individus et que, pour appliquer un grand nombre de règles et orienter son activité, « il n'est pas nécessaire de connaître les principes rationnels sur la base desquels ces normes ont été conçues » (1965 / 1992 : 360) ; dans un premier temps, l'apprentissage par essai et erreur peut suffire.

Sans nier la responsabilité de l'acteur pris individuellement, Durkheim insiste sur l'antériorité des structures sociales : « si elles existaient avant lui, c'est qu'elles existent en dehors de lui » (Durkheim, 1967 : 18) ; d'où le caractère objectivement contraignant des « manières d'agir, de penser et de sentir », de ces « manières d'être collectives » de la société (Durkheim, 1967 : 22) qui « fonctionnent indépendamment de l'usage que j'en fais » (Ibid. : 18).

À l'intérieur de la pensée sociologique, ces deux points de vue, bien que complémentaires, ont pu être mis en opposition, entraînant plusieurs auteurs vers une perspective théorique capable de surmonter l'idée de structure et celle de l'autonomie des acteurs. Par exemple, pour Bourdieu (1980 : 87-109), l'intégration progressive par les individus de certains codes de comportements (habitus) assure la régularité des activités sociales et participe à la stratification de la société. Sans doute plus proche de Weber, Giddens (1987) considère que les structures sociales sont inscrites dans la conscience des acteurs qui les produisent et les reproduisent dans leurs pratiques. Archer (1995; 1998) nuance en conférant aux structures sociales une réalité objective intégrant les choix antérieurs des acteurs sociaux.

Les pratiques sont de nature diverse (sociales, psychologiques, cognitives, etc.) et répondent à des attentes plus ou moins explicites, ces dernières plaçant les individus dans des dispositions à l'action (Ogien, Chauviré, 2002). Ces attentes prennent une place primordiale dans le cours d'interactions institutionnalisées ou ritualisées (Goffman, 1991), et la connaissance des règles de sens commun relatives aux comportements permet aux acteurs sociaux d'agir de manière compétente dans les situations souvent complexes de la vie quotidienne (Garfinkel, 1974 : 15-18).

Cependant la sociologie ne peut suffire à observer les comportements récurrents et organisés des acteurs scolaires a fortiori ceux qui dépendent entièrement du processus d'apprentissage. Le processus d'apprentissage fait appel à/repose sur/implique plusieurs type de « régulations » (Allal, 2007; Tardif, Borges, & Malo, 2012) permettant de susciter et de contrôler les comportements attendus durant l'enseignement. Pour que ces « régulations » opèrent, élèves et enseignants doivent au préalable avoir intériorisé des modèles de comportements dédiés à l'enseignement ou à l'apprentissage. Ainsi, les comportements régulés et les pratiques ne sont pas uniquement exprimés par des règles sociales. Il existe à l'École un ensemble de comportements qui sont aussi spécifiques à des activités modèles relevant de l'apprentissage et dont l'École est garante en partie. Ces comportements spécifiques contribuent à engager le processus d'apprentissage et sont intégrés dans les dispositifs didactiques (Brousseau, 1998). Ces activités d'apprentissage exigeantes demandent aux acteurs d'apprendre à réguler leurs conduites, d'acquérir de la réflexivité et des routines « cognitives » permettant d'être rapidement efficaces (Yves Clot., dans Merri, (coord.) 2007 : 180).

2. Le concept de règle : manifestation et repérage dans un corpus de presse

Si la règle est un élément central pour expliquer les comportements sociaux, se pose encore sur le terrain de la recherche empirique la question du repérage de ces soi-disant règles perdues dans le flot continu de l'action. Bien souvent, l'existence de la règle est postulée, sans qu'on ne s'impose l'obligation de la définir. Nous chercherons dans un premier temps à formuler une définition de la règle telle que nous pourrions l'utiliser dans cette analyse.

2.1 Définition opératoire du concept de règle

La notion de règle relève du sens commun et le mot entre dans plusieurs expressions consacrées : « règles de comportement », « règles de conduite », « règles de politesse », etc. Le Grand Robert définit ainsi une des acceptions du mot règle : « Ce qui est imposé ou ce qu'on adopte comme guide, comme ligne directrice de sa conduite ». En d'autres termes, dans le sens commun, la règle engage les individus à se conformer à des comportements qui leur conviennent (plus ou moins) mutuellement. Ces comportements peuvent faire l'objet d'une formulation, d'une description ; ils peuvent être regroupés en domaine (économique, politique, moral, etc.) et faire l'objet de classification. Cette perspective s'attache au quelque chose, c'est-à-dire au comportement proprement dit qui fait l'objet de l'imposition ou de l'adoption.

Comme notre recherche de comportements ou de conduites réglés a été menée dans la presse, qui est une réalité discursive, nous avons dû formuler une définition opératoire de la règle qui ne relève pas d'emblée de l'action, des conduites ou des comportements (observables directement et sensoriellement), mais qui soit plutôt tirée du contenu même du journal, de sa dimension linguistique ou discursive. Nous définissons donc ici la règle comme « un contenu propositionnel explicite ou implicite, d'application plus ou moins restreinte : comme le fait, pour quelque chose (« Ce qui »), d'être imposée ou adoptée, comme guide, comme ligne directrice de la conduite, de façon plus ou moins consciente et avec plus ou moins de force; et ce quelque chose est un comportement, une conduite quelconque » (Dencuff, 2010).

En somme, pour revenir au dictionnaire, la définition implique une proposition (« ce qui », « quelque chose », qui doit être explicité dans la proposition), laquelle fait l'objet d'une imposition ou d'une adoption. La règle ne renvoie donc pas à un objet matériel (ce quelque chose, c'est-à-dire des actes), mais à un objet formel, un attribut de l'objet matériel : au fait qu'il (ce quelque chose, cet acte) soit attendu, imposé, adopté. Sur le plan opératoire, la règle se présente donc comme une proposition comportant un objet matériel (telle action, tel comportement) et les modalités de sa régulation (Kalinowski, 1953 : 147).

2.2. Relevé des segments dans le discours de presse

Le dépouillement systématique du quotidien français Le Monde durant une année nous a fourni une banque de textes décrivant une grande variété d'actions, de conduites, de comportements, observables dans le milieu scolaire ou dans son environnement et en lien avec ce dernier.

Certains fragments de textes^[1] contenant des indices sémantiques particulièrement centrés sur la description de comportements ou permettant d'inférer de tels comportements ont été délimités. Ces fragments contenaient ou permettaient de produire des propositions prescrivant ce qui doit être

(ou ne pas être) ou ce qu'il est préférable de faire (ou ne pas faire) dans un contexte déterminé. Nous avons donc pu constituer une banque de ces comportements réglés[2] dont l'analyse nous a permis de dégager une typologie que nous présenterons sommairement.

Par exemple, le passage suivant est paru dans Le Monde du 24 janvier 2000 :

« (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.»

Ce fragment présente trois jeunes collégiens qui ont agressé un quatrième, nommé Pablo, parce que ce dernier refusait de faire leurs devoirs d'espagnol. Cet exemple présente la transgression à une loi qui, par inférence, peut faire l'objet de la proposition suivante :

- [Il est interdit de porter atteinte à l'intégrité d'une personne].

Le fragment présente une autre transgression, à savoir, un écart aux convenances scolaires voulant que:

- [chaque élève fasse seul ses devoirs].

L'occurrence des différents types de règles relevés dans le corpus est très variable. Cette distribution découle en partie des caractéristiques de la source susceptible de s'intéresser particulièrement à des écarts à la règle, en particulier aux règles les plus manifestes. En revanche, les médias sont ouverts a priori à toutes les dimensions de l'École, notamment à ce qui se passe à la frontière relativement poreuse entre l'institution scolaire et la société. De plus, un journal comme Le Monde se préoccupe aussi de ce qui se passe dans l'école, de la vie scolaire proprement dite.

Compte-tenu du biais de sélection qu'implique le choix de ce support, les résultats quantitatifs de nos observations ne présentent qu'un intérêt relatif. Cependant, l'ouverture et l'universalité du point de vue confère à cette source un avantage sur plusieurs autres instruments d'observation disponibles. En particulier, si l'on s'en sert comme instrument heuristique dans la compréhension générale des rapports École-Société, la presse élargit la perspective bien au-delà de la classe sans pour autant négliger celle-là. Dans le cas qui nous occupe, l'inventaire des règles qu'il est possible de constituer à la lecture de la presse nous semble embrasser l'ensemble de l'expérience scolaire et sociale des élèves et des professionnels scolaires.

Figure 1: Les règles de la vie scolaire dans Le Monde (2000)

n=128

Sur les 128 segments présents (figure 1), les résultats distinguent quatre groupes de règles :

- Certaines règles portent sur les conduites prescrites ou proscrites à tenir dans l'École: ce sont les lois et les règlements, soit 59 propositions différentes (énoncés).
- Un deuxième groupe de règles définit des modèles de relations, comme les convenances, les conventions, soit 14 énoncés. Ces propositions renvoient à l'activité telle qu'elle se produit dans l'instant et il est naturel de ne pas en trouver pléthore.
- Un troisième groupe de propositions signale la conduite professionnelle des acteurs et les activités prévues par l'institution et attendue en contexte. Elles sont définies ici par le terme de schémas. Ils sont présents sous deux formes, soit le schéma de pratique professionnelle et le schéma d'interaction contrôlant l'apprentissage. Ce corpus représente ici 35 propositions .
- Enfin, les de principe constituent une classe à part (18 propositions).

Nous développons les caractéristiques de ces type de règles dans la prochaine section.

3. Typologie des règles et vie scolaire.

Afin de rendre plus claire la notion de règle, nous allons situer les différents types de règles observées dans un réseau sémantique plus large qui comprendra des notions voisines, comme celles de coutume ou de pratique[1]. Ces notions entrent dans la régulation des comportements ou y contribuent, soit en soutenant les règles, soit comme caractéristiques des comportements réglés.

Les lois sont des prescriptions codifiées, officielles et d'application généralisée, établies par l'autorité de l'État. Généralement explicites, associées à des sanctions et appuyées sur une autorité officiellement reconnue. L'application et le respect de la loi sont obligatoires, et des sanctions officielles et publiques sont prévues en cas d'infraction.

Un grand nombre de prescriptions légales possèdent une étendue très vaste. C'est le cas de celles qui protègent l'individu et condamnent le crime[2] : [Les propos négationnistes et racistes sont interdits] ; [La consommation de drogue est illicite], etc. Du point de vue du sens commun, les lois constituent ainsi les règles par excellence : grande visibilité, caractère impérieux et inéluctable de la sanction, disponibilité d'une force contraignante (la police, le système carcéral, etc.), etc.

Certaines lois précèdent l'action et habilitent les acteurs (en les investissant de responsabilités ou de pouvoirs). D'autres lois, notamment celles qui visent à réguler le comportement des individus (violence, drogue, etc.), agissent en partie a posteriori, en particulier par la sanction. Par définition, les lois visent une application continue dans des contextes étendus, et sont de ce fait un facteur important de stabilité. En France et dans les démocraties parlementaires, le mécanisme d'ajustement du dispositif législatif est tel que son adoption s'accompagne souvent de débats, les lois contribuant ainsi à établir les institutions dans l'espace public.

Le corpus fait référence naturellement à des lois qui s'appliquent à l'institution scolaire proprement dite, comme la Loi Gobelet, pourtant instituée en 1886: [Chaque commune doit construire une école publique]. Plus spécifiquement, les lois instituent un ensemble de rôles et de comportements propres à l'École, et posent un cadre spatio-temporel spécifique à la transmission des savoirs (lieu et temps scolaires). En retour, ces obligations explicites engagent des attentes, l'intériorisation de comportements prescrits ou admis et, à terme, la naturalisation de l'environnement institutionnel

qu'est l'École.

Certaines des lois qui s'appliquent à l'École seront aussi reprises dans le règlement intérieur des établissements, comme la loi concernant le racket ou le bizutage extraite du corpus : [On ne porte pas atteinte à l'intégrité physique d'une personne] ou encore l'énoncé concernant le port de signes religieux.

Un nombre de lois s'appuient sur des principes qui appartiennent au système de valeurs socialement partagé et en tirent ainsi légitimité. Par exemple, le principe de laïcité justifie certaines règles relatives à des comportements religieux ; le principe [Personne ne peut se faire justice soi-même] justifie l'existence de l'institution judiciaire, sert de socle pour instituer la Justice et pour justifier les sanctions; de même, pour l'École, la proposition qui veut que [L'enseignement soit exclusivement le domaine des enseignants dans l'école] contribue à son institutionnalisation et à la spécificité du rôle d'enseignant.

Certains principes, moins explicites que le principe de laïcité, sont des postulats relevant de l'évidence sans lesquels certains acteurs sont dépourvus de leur capacité d'action (pouvoir ou autorité). Par exemple, le principe selon lequel à l'école, [les punitions ne se négocient pas] est le socle invisible, mais longtemps tenu pour indestructible de l'autorité de l'enseignant. En tant que tels, les principes n'ont pas de caractère contraignant ou habilitant ; ce sont les règles qui en découlent qui possèdent ces caractères. Implicitement admis, les principes peuvent être déduits des comportements.

Les convenances renvoient à ce qu'il est convenu de faire ou de dire, aux modalités des conduites inscrites dans les usages de la bienséance sociale. Ces règles sont généralement implicites, profondément intériorisées et largement répandues dans la société. Elles ne sont pas associées à une institution particulière, mais recourent un grand nombre de contextes institutionnels. Les convenances guident les acteurs dans les comportements à adopter en contexte et permettent de coordonner les attentes de manière discrète lors des échanges. Les travaux d'Erving Goffman (1991) ont largement décrit l'effet de l'utilisation (ou non) de ces règles sur la coopération (communication et confiance) nécessaire au fonctionnement du groupe. Reproduites dans des groupes de taille plus ou moins importante (société, classes sociales, collectivités locales, etc.), les pratiques coutumières découlant des convenances contribuent à maintenir ou à renforcer l'identité (culturelle, politique, etc.) des groupes qui les partagent et participent fortement à l'intégration sociale.

À la différence de l'habitude, qui est individuelle, la coutume est partagée par un grand nombre d'individus. C'est pourquoi, si une coutume peut subir de légers changements, les transformations brusques sont rares. La coutume conférant un caractère d'évidence aux convenances, ces dernières échappent souvent à la conscience de l'acteur. Cependant, les convenances ne sont pas toutes enfouies aussi profondément dans la conscience des acteurs sociaux. Soit les deux énoncés suivants : (a) [Pour avoir de bonnes relations avec ses pairs, un élève doit être de connivence avec les goûts et les modes de vie commun] et (b) [Les élèves ne s'embrassent pas ostensiblement à l'école]. Le premier est beaucoup plus profondément inscrit dans l'inconscient que le second, qui ne peut s'appliquer qu'en ayant conscience du comportement à adopter.

Même si les convenances sont généralement implicites et s'appliquent à des contextes sociaux très étendus, elles jouent un rôle essentiel dans le fonctionnement des institutions particulières. Dans le cas de l'École, par exemple, les convenances permettent ainsi de centrer les acteurs sur des objectifs prévus et les engagent dans la tâche : celles qui visent le personnel scolaire de surveillance supposent le respect de l'autorité, celles qui sont d'utilité durant les cours créent des conditions permettant aux acteurs de communiquer et à l'information savante de circuler ; par exemple [L'élève suit les consignes] ou [Un élève ne dort pas durant l'heure de cours]. Ces convenances sont en quelque sorte le sésame qui permet aux professionnels d'accrocher les élèves à l'École (Piot, 2012).

Ce rôle régulateur des convenances est d'autant plus prégnant que celles-ci sont souvent transférables d'un contexte à l'autre. Ainsi, la proposition [Quand le professeur enseigne sa matière, l'élève ne fait pas de bruit], a sans doute été établie, mutatis mutandis, dans la famille et sera ensuite généralisée, toujours mutatis mutandis, à d'autres contextes sociaux, par exemple se taire au cinéma ou au concert. De même, les convenances scolaires ne sont pas limitées au cadre de la classe de sorte que la convenance reste en vigueur même si l'enseignant fait cours sur une plage.

Les convenances établies entre l'enseignant et les élèves qui déterminent les microcultures de classe et disposent les élèves à s'orienter vers les attentes des enseignants. Or ces convenances créées en classe sont en cohérence avec les objectifs de l'institution et de la société. On peut ainsi comprendre que ces « convenances scolaires », parce qu'elles orientent l'activité autour du savoir participent à divers degrés à l'engagement de l'élève dans son rapport au savoir. Cependant, la plupart de ces enjeux scolaires déterminés par les convenances restent invisibles à certains élèves et à leurs parents.

Les convenances congruentes avec l'activité scolaire dispensent l'École de prendre sur elle l'inculcation de comportements adéquats au contexte scolaire et contribuent fortement à l'efficacité de l'institution mais aussi, paradoxalement, à la difficulté qu'éprouvent certains élèves à s'intégrer en contexte scolaire aussi bien du point de vue des comportements que du point de vue des apprentissages.

Certaines convenances ne demeurent particulièrement efficaces qu'aussi longtemps qu'elles demeurent invisibles. Ainsi en est-il de l'interdit (tabou), un type spécifique de convenances. Toujours implicites et tacitement admis, les interdits bannissent certains actes ou dire susceptibles d'entraver le bon fonctionnement d'un groupe. Certains énoncés du corpus portent sur la sexualité entre enfants et adultes et visent l'évitement chargé de valeur symbolique: [Les jeunes ne parlent pas publiquement de sexualité avec les adultes.], d'autres types d'interdits présentent la forme d'un embargo sur l'information. Par exemple, 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. On pense, par exemple, aux sociétés secrètes ou encore aux groupes criminels. C'est pourquoi cet interdit demeure présent à la conscience des acteurs, et la sanction reste toujours très forte et exemplaire. Ce type d'« omerta » ou de loi du silence provient de la société et reste actif dans l'école. Il s'agit de racket, d'intimidation, etc. : [Les écarts à la discipline doivent être tus.]. Ces règles deviennent explicites au sein de programmes éducatifs particuliers qui visent à contrer ces comportements.

Les règlements sont des ensembles de dispositions univoques à caractère impératif et explicite, écrites ou orales, auxquelles sont soumis les membres d'une institution ou d'un groupe. Quotidiennement pratiqué et respecté, le règlement développe des routines, renforce les habiletés et conforte l'identité du groupe ou de l'institution, qui se trouve ainsi collectivement investi d'autorité. La fonction intégratrice et « institutionnalisante » du

règlement ne réside pas uniquement ou nécessairement dans sa version écrite ; elle est aussi présente, implicitement, dans les discours et les conduites conformes des responsables scolaires (professeur, directeur, etc.) qui appellent en creux ceux des élèves. Progressivement intériorisées par les acteurs, ces règles demeurent pourtant continuellement disponibles à leur conscience.

D'application plus restreinte que les lois, les règlements prévoient et assurent, au sein du groupe ou de l'institution, un système de rôles : [L'inspecteur général et territorial doit veiller à l'application des programmes dans les classes] ou [Le chef d'établissement détermine les emplois du temps] en même temps qu'un ensemble de comportements prescrits ou prohibés. Les schémas de rôle deviennent ainsi facilement perceptibles et imitables. Les règlements circonscrivent le temps et l'espace : [Au lycée, une séquence pédagogique dure 50 mn] ou [L'élève malade va à l'infirmerie]. La synchronisation des activités se fait dans un espace-temps souvent étendu : [Un élève doit s'inscrire dans une seule école à la fois] ou [Un élève qui éprouve des difficultés dans le système scolaire traditionnel doit être orienté dans une autre filière que la filière générale]. Les règlements prennent aussi, dans l'école, le relais de dispositions plus générales provenant de l'environnement social. Par exemple, [On ne se bat pas dans la cours de récréation] rend explicite, en la spécifiant, une règle s'appliquant aux comportements dans l'ensemble de la société.

Dans le cours de leurs activités, les élèves et les enseignants acquièrent et développent des modèles de comportements spécifiques à l'activité scolaire et à l'apprentissage que nous avons désignés par les termes schémas de pratique ou schémas d'interaction. Ces modèles, stockées en mémoire, contiennent des ensembles structurés de connaissances abstraites représentant un objet, ses caractéristiques ainsi que les relations entre ces caractéristiques (Schank et Abelson, 1977). Parmi les schémas, certains, les scripts, contiennent des informations correspondant à une suite stéréotypée d'actions se déroulant dans des situations fréquentes et familières. Ces schémas sont souvent associés aux comportements des acteurs dans l'accomplissement de leurs rôles sociaux ou professionnels. Les fonctions des schémas, des scripts en particulier, sont principalement l'abstraction et l'anticipation de l'action, permettant l'ajustement rapide (presque machinal) à la situation dans un contexte spécifique.

Pour fonctionner efficacement, les acteurs scolaires ont besoin d'un grand nombre de schémas. Ces schémas contribuent à assurer le partage cohérent des connaissances en savoirs institutionnalisés.

On aura compris de ce qui précède, que nous ne considérons pas les schémas, en tant que tels, comme des règles; les schémas sont plutôt des complexes d'information qui guident les acteurs. Durant les activités en lui permettant de la structure, de la prévoir, de la revisiter, etc.. Insistant sur le caractère abstrait des règles, William H. Sewell Jr. (1992) suggère d'utiliser le mot schéma pour désigner la dimension cognitive, virtuelle, de toutes les règles. Bien que nous ne la suivions pas, cette suggestion justifie que nous considérons comme des règles ce que nous désignons ici comme des schémas de pratique ou d'interaction dans la mesure où ceux-ci sont bien des procédures virtuelles transposables dans un grand nombre de situations. (« They can be generalized –that is, transposed or extended– to new situations when the opportunity arises. This generalizability or transposability of schemas is the reason they must be understood as virtual. To say that schemas are virtual is to say that they cannot be reduced to their existence in any particular practice or any particular location in space and time: they can be actualized in a potentially broad and unpredetermined range of situations » (Sewell, W.H. Jr.(1992), p. 8)). Les schémas que nous choisissons de ranger dans notre typologie ne se distinguent pas par des propriétés particulières sur le plan cognitif, mais par le type d'information qu'ils contiennent. Cette information concerne des situations spécifiques à un comportement professionnel ou social, en l'occurrence typiquement scolaire. Par exemple les pratiques des enseignants correspondant aux deux situations suivantes : « faire passer une évaluation » ou « faire réciter une leçon », entrent dans la catégorie spécifique de schémas qui nous intéressent ici. Ces schémas incorporent implicitement des règles de comportement ; ils déterminent en outre l'utilisation adéquate des ressources scolaires (espace et temps) et guident l'expression des modèles de conduite qui s'imposent. Sur le plan opératoire, qui nous intéresse ici, les schémas constituent donc une occasion d'appréhender a posteriori les règles, à partir des comportements correspondants.

Les schémas de pratique correspondent, pour ainsi dire, à des figures invariantes d'activités professionnelles incluses dans des situations scolaires. Par exemple, dans la cour d'école : on court, on crie, on rit, on joue ; on ne se bat pas, on ne crache pas par terre, etc. Autrement dit, le schéma de pratique qui nous intéresse contient des éléments de convenances, des règlements, etc. qui sont conformes à ceux qui sont prévus par l'institution ou convenus par l'ensemble de la collectivité scolaire. Ainsi, dans la salle de classe, les élèves sont assis sauf si l'enseignant prescrit le contraire ; ils gardent silence sauf si le professeur leur demande de parler, etc. De ce fait, ces règles sont plus ou moins superficielles à la conscience des acteurs, mais surtout, elles assurent une routine préalable à l'activité d'apprentissage.

Acquis à partir d'expériences positives et/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. Décrivant des situations concrètes, les schémas offrent à l'acteur un ensemble de « possibles » représentés par ses actions pédagogiques ou par les activités scolaires conformes à celles qui sont attendues. Par exemple, l'énoncé suivant : [Pour que l'élève accepte d'apprendre le professeur doit d'abord lui donner confiance] souligne explicitement une expérience impliquant une ligne de conduite que le professionnel comprend à partir de faits auxquels il se réfère implicitement.

Les schémas de pratique s'apparentent aux social scripts décrits par WEINBERGER et al. (2005) : ils désignent les comportements qui précèdent ou accompagnent l'interaction pédagogique, qui la rendent possible et la facilitent. Nous avons préféré l'appellation schéma de pratique parce qu'elle est à la fois plus large et plus spécifique. Plus large parce qu'elle désigne des ensemble de schemas et pas seulement des scripts. Plus spécifique parce qu'elle ne concerne pas, par exemple, les comportements réglés par les conventions, sauf si ces dernières ont fait l'objet d'une appropriation spécifique dans l'école.

Portant plus spécifiquement sur les échanges de nature didactique, les schémas d'interaction sont activés spontanément durant les échanges pour faciliter le partage des connaissances et les contrôler (Brousseau, 1998). Pour être fructueuse, l'interaction doit inclure de manière implicite tout un ensemble d'indices linguistiques ou sémiotiques : le ton de la voix, les gestes, les mimiques, etc. Les schémas d'interaction agissent ainsi comme des cases vides qui sont associées instantanément au contenu de l'échange (lequel relève de la pédagogie employée), en utilisant un répertoire sémiotique (lequel relève de la culture), l'ensemble permettant d'atteindre les objectifs d'ajuster, de disposer ou de rectifier l'information de telle manière que l'apprentissage puisse avoir lieu[3]. Le déroulement de l'interaction lors des apprentissages est ainsi contrôlé. C comme, par exemple, dans l'énoncé suivant : [L'enseignant met en oeuvre implicitement les compétences à développer chez l'élève pour soutenir son attention].

WEINBERGER et al. (2005) utilisent les termes *epistemic script* («*Epistemic scripts can guide the attention of learners towards specific aspects of the task and towards specific task-oriented activities...*», p.4) pour désigner un concept qui recouvre partiellement nos schémas d'interaction[4].

Enfin, précisons que le mécanisme de contrôle de l'interaction ne peut être embrayé que lorsque sont réunies toutes les conditions nécessaires à la mise en place de la situation d'apprentissage. En conséquence, on peut dire que les schémas d'interaction sont surdéterminés par toutes les autres catégories de règles qui concourent précisément à cette mise en place.

Appliqué aux comportements sociaux, le concept de règle renvoie aussi à la notion de pratique, ensemble de comportements réglés qui situent les individus les uns par rapport aux autres dans des communautés d'acteurs. Ainsi, les conventions de travail, les contrats, les règles de l'art, etc. Dans ces contextes se trouvent des concentrés de règles guidant la conduite professionnelle des enseignants (installé dans le temps), de tous les personnels entrant en contact avec l'École et de manière générale de tous les acteurs sociaux engagés dans une activité professionnelle. Certaines règles sont explicitement consignés dans des textes (contrats), d'autres relèvent de la définition de l'activité telle qu'implicitement transmise par les acteurs, des uns aux autres, comme les règles de l'art. [Les livres scolaires doivent exposer clairement les connaissances liées aux programmes scolaires] Ainsi, l'exemple de l'éditeur de manuel scolaire souligne que les règles de l'art du métier de l'édition font en sorte que l'enseignant et ses élèves peuvent disposer de matériel pédagogique adéquat. Dans cette perspective, et en retour, les enseignants modèlent aussi ces contenus de savoirs pour les exposer dans des pratiques modèles.

Ainsi, une pratique n'est pas une règle mais une manière spécifique d'exploiter un ensemble déterminé de règles. La pratique d'enseignant suppose une maîtrise relativement élevée des règles a, b, c, etc. En plus une maîtrise des savoirs encyclopédiques objets de transmission (lesquels comportent une proportion importante d'un type de règles dont il n'a pas été question ici et qui sont des règles « de la nature » (physique, chimie, biologie, mathématique), que nous pourrions regrouper sous le vocable règles encyclopédiques).

Comme les institutions exigent la coordination des gestes et des interactions, elles induisent chez les acteurs des pratiques routinières qui ont pour effet de renforcer l'atteinte des objectifs institutionnels. On pense par exemple à la mise en rang des élèves, qui relève d'une convenance propre au système scolaire, à laquelle l'élève répondra de manière routinière. Ainsi les pratiques sont facilitées, rendues plus fluides et naturalisées par la routine. La naturalisation de la pratique implique la routine et vice versa.

Conclusion

Rappelons en terminant les objectifs de notre entreprise. Celle-ci est née d'un problème pratique qui consiste à chercher un moyen de percevoir l'articulation des pratiques sociales dans l'École avec les pratiques scolaires. À cette fin, la règle nous est apparue comme un concept heuristique. En effet, du fait des attentes réciproques, la règle assure la répétition des comportements considérés explicitement et implicitement comme adéquats et efficaces au sein d'un cadre institutionnel. Par le mécanisme de l'habitation dont la routine constitue l'effet émergent, les règles se maintiennent dans l'espace et le temps. Tous les types de règles, des plus formelles et superficielles à celles qui sont profondément enfouies dans la conscience, sont essentiels à l'explicitation de l'ordre scolaire. Ainsi, grâce à cette complémentarité, les règles à travers l'activité des acteurs, constituent l'institution scolaire aussi bien que la société et assurent leur dialectique. Cette typologie devient un outil d'analyse permettant de mieux approcher certains enjeux professionnels ou éducatifs.

[1] Les termes en question seront présentés en gras et certains seront en italiques pour signaler que ces concepts sont apparentés au réseau sémantique.

[2] Pour faciliter la lecture, les énoncés de règles provenant du corpus analysé et exposés ici comme exemples sont placés entre crochets.

[3] Les travaux de Michaël Tomasello (2004) ainsi que les recherches en psycholinguistiques tels ceux de Josie Bernicot 1992) et Jérôme Bruner (1983) soulignent leur importance pour l'acquisition et le développement du langage.

[4] Notre définition de schéma d'interaction diffère de que certains auteurs appellent des *collaboration scripts* ou *cooperative scripts* (LAMBIOTTE et al.(1987), WEINBERGER et al.(2005), KOLLAR et al.(2006) etc.). Chez ces auteurs, la notion de script au sens d'un scénario d'interaction conscient, voire explicité par les acteurs eux-mêmes, semble avoir d'abord été mise de l'avant (LAMBIOTTE et al.(1987)) ; par la suite, la dimension cognitive du concept a été développée et renforcée de sorte que les *collaboration scripts* peuvent être comparés systématiquement, point par point, aux schémas de la psychologie cognitive (KOLLAR et al.(2007)), la différence entre les deux types de schémas étant que les *collaboration scripts* conservent une représentation d'emblée explicite, tandis que les schémas tels que nous les concevons sont des constructions cérébrales dont l'existence en tant que telles échappe généralement à la conscience des acteurs et dont la mise en œuvre est quasi automatique. La situation décrite par Kollar et al. (2007) nous semble valide : en effet, le schéma ou le script est précédé de la répétition d'un même stimulus, et c'est cette répétition qui entraîne le développement dans le cerveau de ce qu'on désigne en psychologie cognitive par les termes schéma ou (plus spécifiquement) script.

Marie Pierre Dencuff

Bibliographie

ALLAL, L. (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation dans Régulation des apprentissages, orientation conceptuelle pour la recherche et pour la pratique en éducation,(pp.7-23),Bruxelles : de Boeck.

ARCHER, Margaret. (1982).The Sociology of educational expansion: take-off, growth and inflation in Educational System, London: SAGE.

ARCHER, Margaret. (1998). Théorie sociale et analyse de la société. Sociologie et société, 30, 9-22.

ARCHER, Margaret. (1995). Realist social theory: the morphogenetic approach, Cambridge: Cambridge university press.

- BERNICOT, Josie.(1992). Les actes de langage chez l'enfant. Paris : Presses Universitaires de France.
- BOURDIEU, Pierre. (1980). Le sens pratique (pp. 87-109), Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre.(2000). L'inconscient d'école, Actes de la recherche en sciences sociales, 135, pp. 3-5.
- BROUSSEAU, Guy (1998). Théorie des situations didactiques, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BRUNER, Jérôme (1983).The acquisition of pragmatic commitments, dans R.M.Golinkoff.(éd.).The transition from Prelinguistic to Linguistic Communication : Issues and Implications(pp. 27-42), Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- BRUNER, Jérôme. (2000). Culture et mode de pensée: L'esprit humain dans ses oeuvres, Paris: RETZ.
- CHARAUDEAU, P. (1997). Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social. Nathan, Paris.
- DENCUFF, Marie Pierre. (2010). L'éducation dans la presse : une représentation de l'institution et de ses pratiques, Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université.
- DENCUFF, Marie Pierre. Approcher l'articulation entre pédagogie et socialisation : analyse de contenu de la vie scolaire dans la presse (accepté) dans M.C. Bernard, A. Savard & C. Beaucher, Rapports aux savoirs : clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe. Volume à paraître en ligne (CRIRES).
- DURKHEIM, Émile. (1967). Les règles de la méthode sociologique. Paris : PUF, 16^e édition.
- FAIRCLOUGH, N. (2001).Critical discourse analysis, in Alec McHoul and Mark Rapley How to analyse talk in institutional settings: a casebook of methods(pp25-41), London: MPG books.
- FILLIETTAZ, Laurent., SCHUBAUER-LEONI, Maria-Louisa. (2008). Processus interactionnels et situations éducatives, Bruxelles : de Boeck.
- FORQUIN, Jean-Claude. (2008).Sociologie du Curriculum, Presses Universitaires de Rennes.
- GARFINKEL, Harold. (1974). On the Origins of the Term « Ethnomethodology ». In Turner, R. (Ed.), Ethnomethodology. (pp. 15-18) Penguin, Harmondsworth.
- GIDDENS, Anthony. (1984). The Constitution of society, Cambridge : Polity Press.
- GOFFMAN, Erving. (1991). Les cadres de l'expérience, Paris. Les Éditions de Minuit.
- GOIGOUX, Roland. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, dans Éducation et didactique (En ligne), vol 1 - no 3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 10 octobre 2012. URL : <http://educationdidactique.revues.org/232>
- HADWIN, A. F., BOUTARA, L., KNOETZE, T., & THOMPSON, S. (2004). Cross case study of self-regulation as a series of events. Educational Research and Evaluation, 10, 365-418.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1999). L'énonciation, Paris : Armand-Colin (978-2-200-24310-4).
- KOLLAR, I., FISCHER, F., HESSE, F.W. (2006). Collaboration scripts: a conceptual analysis in Educational Psychology Review, 18,159-185. Doi:10.1007/s10648-006-9007-2
- LAMBIOTTE, J.G., DANSEREAU, D.F., O'DONNELL, A.M., YOUNG, M.D., SKAGGS, L.P., HALL, R.H., ROCKLIN. T.R. (1987).Manipulating cooperative scripts for teaching and learning in Journal of Educational Psychology, 79 (4), 424-430.
- MERRI, Maryvonne.(Ed.) (2007). Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- MOTTIER-LOPEZ, Lucie (2012). La régulation des apprentissages, Bruxelles : De Boeck (coll : Le point sur).
- PIOT, Thierry.(2012), Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants dans TARDIF, M., BORGES, C., MALO, A. (2012). Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön? (pp.93-105). Bruxelles : de Boeck.
- SCHANK, R.C. et ABELSON, .(1977). Scripts, Plans, Goals and Understanding , Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- SENSEVY, Gérard. (2011). Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique, Bruxelles: de Boeck.
- SEWELL, William H.(1992).A theory of Structure : Duality, Agency, and transformation dans The American Journal of Sociology, 98 (1), 1-29.
- TARDIF, Maurice., BORGES, Cecilia., MALO, Annie. (2012). Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?, Bruxelles : de Boeck.
- TOMASELLO, Michael. (1999). Aux origines de la cognition humaine, Paris : Retz
- TOMASELLO, Michael et Cale Kruger, Ann., and Horn Ratner., Hilary. (1993). Cultural learning. Behavioral and Brain Sciences, 16, 495-511. doi:10.1017/S0140525X0003123X.
- VAN-ZANTEN, Agnès (2000). Sociologie de l'école, Paris : Armand Colin.
- VAN-ZANTEN, Agnès (Dir.).(2008). Dictionnaire de l'éducation, Paris : PUF.
- VIGOTSKY, Lèv (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans Schnewly, Bernard & Bronckart, Jean-Pierre (Éd.), Vigotsky aujourd'hui (95-117), Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Vincent, Guy., Lahire, Bervard., Thin, Daniel.(1994). L'Éducation prisonnière de la forme scolaire, France : Presses Universitaires de Lyon.

WEIL-BARAI, Annie (1993). L'homme cognitif, Paris : Presses Universitaires de Paris.

WEIBER, Max. (1971). Économie et société. Paris : Plon.

http://classiques.uqac.ca/classiques /Weber/domination_legale_direction/domination_legale_dir_texte.html

WEINBERGER, A., ERTL, B., FISCHER, F., MANDL, H. (2005), Epistemic and social scripts in computer-supported collaborative learning. Instructional Science, 33,1-30.

◁ 220-Comprendre et apprécier les habiletés de collégiens sourds dans la décomposition de mots écrits morphologiquement complexes.

haut

229 – Opinions d'élèves du secondaire sur l'École et les disciplines : principaux résultats de macro-enquêtes et problèmes méthodologiques ▷

Version imprimable