Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré

Denis Meuret, Marielle Lambert

▶ **To cite this version:**

Denis Meuret, Marielle Lambert. Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré. Éducation & Didactique, 2011, 5 (1), pp.71-96. halshs-00633271

HAL Id: halshs-00633271
https://shs.hal.science/halshs-00633271

Submitted on 28 May 2021

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.

Éducation et didactique

vol. 5, no. 1 (2011)
Varia

Denis Meuret et Marielle Lambert

Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré

Avertissement
Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.
Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.
Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique
Denis Meuret et Marielle Lambert, « Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 5, no. 1 | 2011, mis en ligne le 30 mai 2013, consulté le 09 mai 2012. URL : http://educationdidactique.revues.org/1048

Éditeur : Presses universitaires de Rennes
http://educationdidactique.revues.org
http://www.revues.org

Document accessible en ligne sur : http://educationdidactique.revues.org/1048
Document généré automatiquement le 09 mai 2012. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Cet article a été téléchargé sur le portail Cairn (http://www.cairn.info).

CAIRN
Chercher. Repérer. Avancer.

Distribution électronique Cairn pour Presses universitaires de Rennes et pour Revues.org (Centre pour l'édition électronique ouverte)
Tous droits réservés

Denis Meuret et Marielle Lambert

Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré

Pagination de l'édition papier : p. 71-96

1 Il y a un peu plus d'un siècle furent élaborées, d'une part en France, d'autre part aux États-Unis, deux conceptions très articulées et complètes de l'enseignement, respectivement par Émile Durkheim et John Dewey. Chacune a fortement influencé l'école de son pays, mais l'autre y a aussi été présente. En France, ce qu'on a appelé la pédagogie active s'est référée à l'œuvre de Dewey tandis que, sinon Durkheim lui-même, du moins le modèle français, était invoqué aux États-Unis pour y défendre un enseignement davantage orienté vers les disciplines fondamentales et la transmission de la grande culture (Bloom, 1987 ; Hirsch, 2006). En France, certains auteurs s'inquiètent de ce que les conditions actuelles de l'enseignement font obstacle à une école construite sur le modèle durkheimien (Gauchet, Blais, & Ottavi, 2008 ; Ferry, 2003) tandis que d'autres diagnostiquent son déclin (Dubet, 2002) ou s'inquiètent de la résistance que ce modèle oppose à des évolutions qu'ils jugent nécessaires (Meuret, 2007). Cet article se fonde sur un questionnaire rempli par environ 700 enseignants français du second degré pour étudier la prégnance de ces deux modèles dans les représentations que les enseignants se font aujourd'hui des buts et des conditions de l'enseignement. C'est la première partie d'un travail qui comparera ces résultats avec ceux de la même enquête auprès d'un échantillon d'enseignants américains.

Problématique

2 Meuret (2007) propose que les systèmes scolaires reposent sur un « Modèle Politique d'Éducation » (MPE), un discours qui justifie l'École de façon congruente avec la définition de la citoyenneté qui prévaut dans leur pays. Il appuie cette thèse sur une comparaison France/ États-Unis, deux pays où ces modèles sont particulièrement visibles en ce qu'ils ont été énoncés d'une façon remarquablement élaborée, à peu près à la même époque, par deux auteurs de grande envergure, Durkheim en France, Dewey aux États-Unis. L'action d'un MPE s'exerce de façon durable à travers un mécanisme simple : les réformes qui y sont conformes peuvent plus facilement être argumentées dans l'espace public, ce qui leur donne un avantage sur celles qui s'en éloignent. Un exemple en a été, en France, les critiques portées par les intellectuels (Debray, 1998 ; Fumaroli, 1998 ; Beaud, Coq, Gauchet, Raynaud, & Thibaud, 2000) contre le projet de réforme du lycée du ministre Allègre.

3 Les différences entre ces deux modèles ne doivent pas occulter ce qu'ils ont en commun. Tous deux proposent une école adaptée à une société individualiste, qui développe des qualités favorables à l'autonomie des individus et à leur liberté, même s'ils mettent l'accent sur des dimensions différentes de la liberté. Dans les deux modèles aussi, l'ignorance est un obstacle à la citoyenneté ; pour Dewey, parce qu'elle favorise la routine et la peur (du monde, de l'autre) ; pour Durkheim, parce qu'elle empêche d'accéder à la compréhension de ce qu'exigent l'ordre et l'évolution des sociétés.

4 Meuret (2007, p. 55) rassemble dans le tableau suivant les différences entre les deux modèles, qui vont bien au-delà de la seule dimension pédagogique. Les dimensions abordées par notre enquête y sont affectées d'un astérisque.

Tableau 1 : Deux modèles politiques d'éducation

Modèle durkheimien d'éducation	Modèle deweyen d'éducation
*Les but*s	
*Le savoir comme occasion de formation de la personne, de l'esprit	*Le savoir comme découverte, comme réponse

	à des questions, à une incertitude douloureuse
*Combattre les idées fausses, apprendre à résister aux influences pernicieuses, apprendre l'esprit critique (*dessillement*)	*Renforcer la capacité d'agir dans le monde (*empowerment*). Développer des individus libres, imaginatifs et créatifs
*Une morale négative : savoir lutter contre les désirs sans frein, conjurer le désordre.	*Une morale positive : courage, confiance ; conjurer ce qui empêche la communication des expériences
Aider la société à progresser, plutôt qu'à se détruire, sous l'effet des changements qui l'affectent.	Aider la société à s'améliorer
Le savoir, les méthodes d'enseignement	
Le savoir comme compréhension de lois	Le savoir comme résultat toujours provisoire d'une expérimentation
*Tous sont appelés, mais il y a peu d'élus.	*Tout le monde peut apprendre, personne n'est inapte ou rétif par nature à l'apprentissage
*Transmission magistrale, on apprend du maître	*Expérimentation, on apprend du monde
*L'effort est valorisé comme signe de maîtrise de soi, d'une capacité de renoncement à un plaisir immédiat pour un gain futur	*L'effort est valorisé comme signe d'intérêt de l'élève et comme capacité de mobilisation de ses capacités
L'école comme organisation sociale	
L'école doit être coupée du monde	L'école doit mimer le monde
Coupure entre formation professionnelle et formation générale	Pas de coupure entre formation professionnelle et formation générale
L'école change pour s'adapter aux changements sociaux externes	L'école change parce qu'elle cherche par nature à s'améliorer
*L'autorité du maître est de nature coloniale et d'origine institutionnelle	*L'autorité du maître est de nature et d'origine fonctionnelle
La hiérarchie des élèves et des écoles est binaire	La hiérarchie des élèves et des écoles est continue
*L'autonomie des enseignants est fondée sur la nécessité de la coupure entre l'école et le monde	*L'autonomie des enseignants est fondée sur la nécessité de s'adapter aux besoins de chaque enfant

5 Nous traitons de la prégnance de ces modèles dans les représentations des enseignants français de 2009, soit environ un siècle après leur apparition, ceci dans deux dimensions : les buts de l'école et les conditions de l'enseignement[1].

6 S'agissant des *buts de l'école*, les enseignants sont interrogés par deux questions ouvertes et par des questions fermées qui portent sur les dimensions suivantes des deux modèles. Selon Durkheim, l'école doit d'abord produire des personnes capables de discerner et de vouloir le bien commun, l'intérêt général plutôt que d'obéir à leurs penchants naturels et d'adhérer à des croyances irrationnelles. Elle émancipe des œillères de la tradition et du local, dessille (Q9), conduit à la lumière de la raison. La liberté s'acquiert par le recul, la prise de distance critique (Q7). D'un point de vue moral, il s'agit d'apprendre à dominer ses pulsions (Q11), d'acquérir

le sens de l'effort et de la discipline (Q5). Du point de vue des compétences à acquérir, il s'agit d'apprendre à raisonner correctement (Q7), de corriger les représentations erronées qui encombrent l'esprit des élèves (Q9).

7 Pour Dewey aussi, la dimension de la citoyenneté est fondamentale, mais dans une optique différente. L'école doit favoriser la démocratie, ou plus précisément, il faut donner à la démocratie américaine une école qui lui corresponde et, qui, pour cela, favorise entre les individus des échanges plus nombreux, plus riches, plus divers. Elle doit donc produire des élèves « libres, imaginatifs, créatifs » (Q6), leur donner l'envie de découvrir et d'expérimenter (Q10). La liberté, pour Dewey, s'éprouve dans l'action. L'école doit armer les élèves pour l'ensemble de leur vie sociale : leur donner confiance pour prendre des décisions (Q12), la capacité d'agir de façon indépendante (Q8), une perspective avec laquelle Durkheim prend ses distances : « Un enseignement qui se borne à nous munir de connaissances pour nous permettre d'agir plus efficacement sur les choses peut bien nous aider à accroître notre prospérité matérielle, mais il ne peut rien pour notre vie intérieure. » (Durkheim, 1938, p. 140.)

8 Les *conditions de l'enseignement* sont abordées à la fois dans leurs dimensions psychologiques et morales et dans leurs dimensions sociales, les deux modèles étant appréhendés ainsi. Pour Durkheim, l'école opère dans un environnement hostile. Au point de vue psychologique et moral, les élèves sont enclins à suivre leurs désirs immédiats et, pour qu'ils apprennent, l'école doit leur apprendre à privilégier des buts à long terme, leur donner le goût de l'effort, de bien faire (Q14.3), elle doit jouer sur l'émulation, la compétition entre eux (Q14.4). Elle y arrive en jouant sur l'attachement des élèves à leur classe et à leur maître (Durkheim, 1934). Au point de vue social (Q13), la société environnante insuffle aux élèves le désir de poursuivre leurs intérêts personnels plutôt que le bien commun, la recherche de la richesse plutôt que d'une vie morale. La pensée de Durkheim est tendue entre une figure mauvaise de la société (la société telle qu'elle est, menacée d'anomie par l'égoïsme et l'irrationalité de ses membres) et une figure bonne (« quelque chose de profondément intérieur, la source de la moralité, de la personnalité et de la vie elle-même en ce qu'elle a de profondément humain » (Bellah, 1990, p. 10). L'école tire de la seconde figure l'autorité qui lui permet de fabriquer des individus capables de sauver d'elle-même la société réelle.

9 Pour Dewey, l'école opère dans un environnement beaucoup plus favorable. Au point de vue psychologique et moral, l'école doit orienter une « croissance » naturelle. Non pas qu'il suffise de laisser « s'épanouir » les dispositions naturelles de l'enfant, mais parce que l'école peut prendre appui sur des caractéristiques présentes chez tous les enfants (la curiosité (Q14.1), la volonté de pouvoir apporter une contribution à leur communauté (*to serve*) (Q14.5), la volonté de s'améliorer (*to improve*) (Q14.6) pour les orienter vers des directions souhaitables (Dewey, 1916). Il en résulte des conséquences pédagogiques, mais aussi structurelles : l'idée que « tout le monde peut apprendre » est favorable à un tronc commun, alors que l'idée durkheimienne que l'école doit préparer, certes à la « société politique dans son ensemble », mais aussi au « milieu spécial auquel (l'élève) est plus particulièrement destiné [32] » (Durkheim, 1968, p. 10), est favorable à l'existence de filières socialement hiérarchisées. Au point de vue social (Q13), pour Dewey, la société, sous la forme de la « communauté », fondement politique de l'organisation locale du système scolaire américain, est ce à quoi l'école doit introduire les élèves, elle est l'horizon de l'école, il n'est donc pas possible de tenir sur elle un discours négatif, même si, en favorisant la démocratie, l'école favorise aussi une société meilleure (pour Dewey, c'est le fonctionnement social qui est plus ou moins démocratique, plus encore que le régime politique). Le développement économique, le progrès des sciences, des communications sont autant de tendances lourdes qui favorisent l'action de l'école (Dewey, 1899, 1974). Enfin, pour Dewey, l'action de l'école peut s'appuyer sur les principes de la démocratie américaine alors que, pour Durkheim, c'est plutôt l'inverse : c'est seulement grâce à l'action de l'école sur les esprits et les âmes que la République peut exister.

10 Ainsi mesurée, la prégnance des deux modèles peut être interprétée de plusieurs points de vue. Ce peut être à partir d'un parti pris en faveur de l'un ou l'autre modèle. Si, par exemple, on pense que le récit de Dewey est plus adapté à un monde où importent surtout la qualité et l'intensité des échanges de toutes natures, où améliorer la qualité du fonctionnement de la

démocratie est l'enjeu politique majeur, alors, on s'inquiétera des rémanences durkheimiennes dans les représentations des enseignants. Inversement, si l'on pense que la vertu civique est seule capable de sauver la République de l'anomie mondialisée, on se souciera de ce que le modèle durkheimien survive au moins dans les représentations des enseignants du pays qui l'a vu naître.

11 On pourra aussi s'interroger, de façon moins partisane, sur la cohérence entre les représentations des enseignants et le modèle au nom duquel on les gouverne. En effet, de ce que le modèle durkheimien domine largement le discours public (outre la campagne des intellectuels contre le « lycée *light* », il a inspiré l'action du ministre Luc Ferry (Ferry, 2003) et, de façon moins flamboyante, celle des administrations qui lui ont succédé[3]), il ne suit pas forcément qu'il imprègne aussi largement les représentations que les enseignants livrent de leur métier dans la situation en quelque sorte privée qui est celle de la réponse à un questionnaire. La distance entre configuration privée et configuration publique importe. Si cette distance est faible, elle renforce la légitimité des deux parties, celle qui s'exprime dans l'espace public puisqu'elle peut parler au nom des enseignants, et celle qui travaille sur le terrain, puisqu'elle se sent représentée par un discours publiquement reconnu. On peut penser que, pour les instituteurs de la Troisième République, dont les plus chanceux avaient suivi les cours de Durkheim, le modèle durkheimien commandait à la fois la façon dont ils étaient gouvernés, dont l'école était pensée dans l'espace public, et la représentation qu'eux mêmes se faisaient des buts de l'école et des conditions de l'enseignement. Cette cohérence, sans nul doute, a fait la force de cette école-là. Le modèle durkheimien a été ensuite défié par d'autres modèles, plus proches du récit deweyen (la pédagogie Freinet, les « classes nouvelles » de Gustave Monod à la Libération, par exemple). Le débat entre les « pédagogues » et les « républicains » est aujourd'hui une version appauvrie du débat qui aurait pu s'instaurer entre Durkheim et Dewey s'ils avaient éprouvé le besoin de l'engager. Il est donc possible que la distance soit forte entre les représentations des enseignants actuels et le modèle durkheimien. Si c'est le cas, on peut s'interroger sur la possibilité de gouverner l'école à partir du discours par lequel on prétend aujourd'hui le faire, et sur la façon dont les enseignants peuvent vivre la distance entre le discours public sur l'école et leurs propres représentations.

12 On se demandera aussi si certaines catégories d'enseignants sont plus proches que les autres de l'un ou l'autre modèle. Nous nous sommes posés cette question à propos de l'âge (moins ou plus de 40 ans), du genre, du secteur d'appartenance (public ou privé), du cycle d'exercice (collège ou lycée) et enfin des caractéristiques institutionnelles des classes (pour élèves forts, faibles, ou mixtes, Q38). On s'attend à trouver plus de durkheimiens[4] dans le privé (au plus fort de la campagne contre le « lycée *light* », Régis Debray (1998) écrivait dans *Le Monde*, que « adossé aux valeurs de l'évangile », l'enseignement privé était davantage que le public capable de résister aux sirènes américaines), parmi les enseignants âgés (ayant échappé à la contamination par le constructivisme prôné dans les IUFM ou, pour le camp adverse, à cause du déclin des institutions), parmi les hommes (peut être davantage enclins que les femmes à se reconnaître dans un personnage de démiurge), parmi ceux qui enseignent des élèves forts (le deweyisme étant censé être la maladie de ceux qui ont dû renoncer à vraiment enseigner à cause des capacités limitées de leurs élèves ou, pour le camp adverse, le durkheimisme ne pouvant survivre que devant un public d'élite), et donc aussi parmi les enseignants de lycée.

13 On étudiera aussi la position des partisans de l'un ou l'autre modèle sur certains enjeux actuels du système éducatif :

- L'ouverture de l'école (Q17, Q19, Q21, Q25). Pour Dewey, tous les enfants ont une égale vocation à apprendre. Si certains n'y réussissent pas, c'est à cause d'un enseignement organisé en particulier autour de dichotomies entre le corps et l'esprit, la pratique et la théorie, qui reproduisent la dichotomie sociale entre la classe de loisir et la classe laborieuse (Dewey, 1916). Cela le conduit à dénoncer dès 1899 la sélection sociale dans le lycée américain (Dewey, 1899, 1974), un problème que Durkheim n'aperçoit pas (Isambert Jamati, 1993). On peut donc imaginer que les enseignants deweyens seront plus enclins à accepter l'ouverture du second degré au plus grand nombre.

- L'efficacité de l'enseignement (Q26). On a cherché à savoir dans quelle mesure l'opinion que les enseignants ont des caractéristiques d'un enseignant efficace est congruente avec les caractéristiques identifiées par les recherches « processus-produit » (Bressoux, 1994 ; Grisay, 1997). On peut prédire que les enseignants les plus proches du modèle deweyen auront une conception plus exacte des facteurs d'efficacité de l'enseignement (parce qu'ils auraient une conception de leur enseignement tourné davantage vers l'apprentissage et moins vers la moralisation). On peut aussi prédire l'inverse, à partir de l'idée que les enseignants deweyens sont plus préoccupés par « l'épanouissement » (Dewey préférerait dire « la croissance ») de leurs élèves que par ce qu'ils apprennent.
- La justice des comportements vis-à-vis des élèves (Q22, Q28). L'hypothèse serait que les enseignants deweyens ont une conception de la justice davantage orientée vers l'attention et le respect des élèves, les enseignants durkheimiens davantage orientée vers l'impartialité.
- La violence (Q31). L'hypothèse serait que les enseignants les plus proches du modèle durkheimien font face à une violence plus grande. Soit ces enseignants susciteraient une certaine violence, parce que le maître démiurgique, civilisateur durkheimien serait, davantage que le maître deweyen, en situation d'exercer de la violence sur les élèves (« Il y a dans les conditions même de la vie scolaire quelque chose qui incite à la discipline violente. » (Durkheim, 1902-1903, 1934, p. 116) et de la susciter en retour. Soit, à l'inverse, le fait d'être confronté à des élèves plus rétifs à l'enseignement les aurait conduits à se rapprocher du pessimisme durkheimien. Mais on pourrait aussi avancer que les enseignants durkheimiens, davantage disposés à exercer une certaine autorité, « tiendraient » davantage leur classe et rencontreraient moins de violence.
- La croyance dans l'influence de l'école (Q23, Q24). Dewey comme Durkheim ont une haute idée du rôle de l'école mais aucun des deux ne le compare à celui des dons ou de la famille, une question qui émergera bien après eux. Cependant, nous pouvons dire aujourd'hui qu'ils proposent une réponse différente à cette question, la coupure avec le monde pour Durkheim, l'adaptation de l'enseignement à chaque élève pour Dewey. Il est intéressant de savoir si l'une des deux réponses s'accompagne plus que l'autre d'une croyance dans son efficacité.
- La satisfaction professionnelle (Q42). Plus à l'aise dans un second degré ouvert au plus grand nombre, moins exposés à la violence, les enseignants deweyens seraient plus satisfaits de leur métier. L'existence de nombreux ouvrages d'enseignants qui déplorent amèrement la fin de l'école durkheimienne milite pour cette hypothèse.

L'enquête

14 La population interrogée ici par questionnaire est celle des enseignants du secondaire de l'académie de Limoges. Les enseignants des SEGPA, collèges, lycées professionnels et lycées généraux et technologiques ont été enquêtés. Les enseignants en post-bac ne l'ont pas été. L'ensemble des établissements du secondaire de l'académie ont été enquêtés, le public comme le privé. Les questionnaires ont été envoyés à chaque établissement fin août 2009 afin que les enseignants soient informés lors de leur réunion de rentrée du lancement de l'enquête. Ils sont anonymes.

15 Un ensemble de 5 473 enseignants dans 139 établissements de l'académie de Limoges a donc été sollicité. Le taux de retour est plutôt faible (10 %), mais nous permet malgré tout d'avoir 559 enseignants répondants. Le faible taux de réponse est plus dû au faible nombre d'enseignants répondants plutôt qu'à une non implication des établissements dans l'enquête ; ils sont en effet 58 % à avoir donné un retour. Afin de compléter ces données et d'avoir un échantillon représentatif, l'académie étant plutôt rurale et le privé plutôt sous-représenté dans notre échantillon, nous avons également sollicité des responsables locaux de l'enseignement (public et privé) en région parisienne. Nous avons ainsi recueilli 131 questionnaires supplémentaires. Notre étude porte donc sur un total de 690 enseignants du secondaire.

16 Les enseignants de notre échantillon ont en moyenne 40 ans et 59 % sont des femmes. 9 % d'entre eux enseignent devant des élèves dont le niveau est désigné par l'institution comme faible et 5 % sont dans le cas inverse où les élèves sont désignés comme ayant un niveau fort. 78 % enseignaient en 2008/2009 dans un établissement public et 14 % dans un établissement privé[5]. Concernant la répartition dans les collèges et lycées, 58 % appartiennent au 1er cycle du secondaire et 38 % au 2e cycle dont 24 en lycée général et technologique et 14 en lycée professionnel. Enfin, nous comptons 68 % de certifiés pour 9 % d'agrégés et 16 % des enseignants possèdent un autre statut. Les répondants ont en moyenne 16,5 ans d'ancienneté pour 5 établissements fréquentés en moyenne durant leur carrière.

17 La représentativité de notre échantillon par rapport aux caractéristiques des enseignants français peut être estimée valide. Le tableau 2 permet de comparer les caractéristiques des enseignants du second degré en France en 2009 avec celles des enseignants de notre échantillon. La part de femmes chez les enseignants français du second degré et dans notre échantillon sont proches. Notre échantillon est cependant légèrement plus jeune que l'ensemble des enseignants. Sur la répartition entre le public et le privé, la part du privé est légèrement inférieure dans notre échantillon. Les différents statuts des enseignants sont pour leur part bien représentés. Enfin, les différents cycles et types d'établissements diffèrent légèrement, notre échantillon présentant davantage d'enseignants en collège et moins en lycée général et technologique que la population totale. La part d'enseignants de lycée professionnel est équivalente entre l'échantillon et la population totale.

18 Reste la possibilité d'un biais qu'on pourrait appeler d'endogénéité, les enseignants ayant des idées particulièrement arrêtées sur les buts de l'enseignement ayant peut-être plus souvent répondu que les autres. En ce cas, les résultats présentés ci-dessous surestimeraient la proportion de ceux qui penchent nettement vers un modèle ou l'autre.

Tableau 2 : Comparaison des caractéristiques de l'échantillon avec la population des enseignants en France.
Source pour la colonne France : MEN- DEPP, Repères et références statistiques, 2009

	Dans l'échantillon	En France
Moyenne d'âge	40 ans	43 ans
% de femmes	59 %	57,5 %
% d'enseignants dans le privé	14 %	20 %
% d'enseignants dans le 1er cycle	58 %	48 %
% d'enseignants en LEGT	24 %	38 %
% d'enseignants en lycée professionnel	14 %	14 %
% de certifiés	68 %	62 %
% d'agrégés	9 %	10 %

Les résultats

19 Les résultats de l'enquête sont présentés successivement pour les deux dimensions indiquées ci-dessus : les buts de l'école et les conditions de l'enseignement. Pour chaque dimension, est présentée d'abord une étude de la prévalence des réponses qui nous donne accès à la configuration des réponses par rapport aux deux modèles, puis un score individuel est calculé, qui indique la proximité de chaque enseignant à l'un ou à l'autre modèle, et permet de voir, d'abord si certaines catégories d'enseignants sont particulièrement proches de l'un ou l'autre modèle, ensuite de comparer les réponses données à certains enjeux actuels selon cette proximité.

Les buts de l'école

20 Quatre questions ouvertes portent sur les qualités dont l'école doit s'efforcer de pourvoir les individus dans les dimensions civique, morale et sociale de leur vie. Ensuite, sept questions

fermées portent sur l'importance respective de sept qualités décrivant des buts plus immédiats de l'enseignement.

La prévalence des deux modèles

21 Les enseignants attribuent un poids plus important à la formation des individus en tant que futurs citoyens (8,3) qu'en tant que futurs travailleurs (6,2), et surtout qu'en tant que futurs parents (3,5) (la consigne était de répartir 18 points sur ces trois buts). Les écarts entre ces trois réponses sont tous significatifs[6]. Une réponse deweyenne aurait accordé le même poids aux trois objectifs, tandis qu'une réponse durkheimienne aurait accordé un poids important à la formation des citoyens, un poids moins important à la formation professionnelle (cf. annexe I, Q1) et un poids nul à la préparation au rôle de parents puisque les parents, dans le modèle durkheimien, font partie de ce dont l'école doit émanciper. Les réponses des enseignants à ces questions sont donc relativement proches du modèle durkheimien, s'écartent cependant d'un durkheimisme de stricte obédience par une réponse non nulle à l'importance du rôle de parents et un poids relativement élevé accordé à l'insertion professionnelle.

22 Les enseignants indiquent ensuite quelles qualités ils pensent devoir développer chez leurs élèves en tant que futurs citoyens, personnes morales et travailleurs. La totalité des réponses a été saisie et regroupée en qualités d'orientation durkheimienne, deweyenne, et neutre, ce dernier cas correspondant à des qualités sur lesquelles il nous a paru que les deux modèles s'accordaient. De fait, les enseignants évoquent les mêmes qualités à propos des trois dimensions. Celles que nous avons étiquetées durkheimiennes sont le respect, la patrie, l'effort, la solidarité, l'esprit critique, la capacité d'analyse ou de raisonnement, le goût du travail. Celles que nous avons étiquetées deweyennes sont la responsabilité, la tolérance, la curiosité, la communication, la créativité, l'intérêt pour le monde. Les qualités neutres sont l'autonomie, la sociabilité, l'honnêteté.

23 En notant -1 les qualités durkheimiennes et +1 les qualités deweyennes, donc sur une échelle de -1 à +1, et en faisant la moyenne des trois qualités indiquées pour chaque question, le score moyen est de -0,29 à propos de la citoyenneté, de -0,21 pour l'éducation morale, de -0,19 pour la réussite de la vie professionnelle. Sans doute la façon dont nous avons classé les qualités indiquées par les enseignants dans nos thèmes, et étiqueté nos thèmes dans nos modèles, peut être discutée. L'orientation durkheimienne de la majorité des réponses est cependant suffisamment nette pour ne pas être mise en doute. En général, on trouve autour de 45 % de réponses proches du modèle Durkheim, 20 % de réponses proches du modèle Dewey et 35 % de réponses neutres.

24 Les questions qui suivent (Q5 à Q12) portent sur l'importance respective d'une série de qualités que l'école doit développer.

25 Les enseignants attribuent en moyenne un poids similaire aux différentes qualités proposées, dont certaines pourtant sont plus cohérentes avec le modèle durkheimien et d'autres avec le modèle deweyen (cf. annexe I). Sur une échelle de 4 points (de 1 à 5), on observe seulement 1,2 point d'écart entre la qualité jugée la plus importante (développer les capacités de raisonner correctement) et la moins importante (apprendre aux élèves à s'auto-discipliner). Parmi les huit qualités proposées, aucune, donc, n'est jugée vraiment impertinente. Il n'est pas possible de dire que le corps enseignant est nettement soit deweyen, soit durkheimien.

26 En conservant cette proximité à l'esprit, on peut cependant noter que la hiérarchie des qualités s'ordonne en quatre groupes de questions auxquelles les réponses diffèrent de façon significative au seuil de 1 %. La qualité placée en tête est « développer les capacités de raisonner correctement » (4,3), une qualité plutôt liée au modèle durkheimien. Ensuite viennent deux questions pour lesquelles les réponses moyennes ne diffèrent pas de façon significative : « donner aux élèves l'envie de découvrir et d'expérimenter » (4,0) et « donner le sens de l'effort et de la discipline » (3,9), soit une capacité (« découvrir et expérimenter ») plutôt liée au modèle deweyen et une autre (« effort et discipline ») plutôt liée au modèle durkheimien. Les qualités jugées d'importance intermédiaire sont « des capacités d'imagination et de créativité » (3,4), « la capacité d'agir de façon indépendante » (3,6), « donner confiance pour prendre des décisions » (3,5), trois questions d'orientation plutôt deweyenne. Les qualités jugées les moins importantes sont, avec un score similaire, « l'école doit apprendre aux élèves à s'auto-

discipliner » (3,2) et « l'école doit corriger les représentations erronées qui encombrent l'esprit des élèves » (3,2), deux questions d'orientation durkheimienne[7].

27 L'étude des réponses moyennes aux différentes questions exclut donc un mode de prévalence (l'hégémonie d'un modèle), mais est compatible avec trois configurations très différentes du corps enseignant : un corps clivé entre deux groupes d'importance à peu près équivalente (l'un deweyen, l'autre durkheimien) ou bien une relative unanimité dans l'adhésion à un modèle mixte, ou bien encore une configuration où les enseignants proposeraient des hiérarchies qui combinent de façon diverse les qualités durkheimiennes et deweyennes. L'analyse de la dispersion des scores conduit à exclure l'hypothèse de l'adhésion unanime à un modèle composite. Celle-ci voudrait que les écarts-types de la distribution des réponses à chaque question soient uniformément petits. Or, ils sont tous proches de 1, soit d'un coefficient de variation de 25 %. Ce coefficient de variation, relativement élevé, signifie à la fois que les notes moyennes analysées ci-dessus doivent être lues avec prudence et que les avis des différents enseignants sur l'importance de chacune des qualités varient assez fortement[8].

28 Entre les deux autres configurations possibles, l'analyse des corrélations entre les réponses d'un même enseignant aux différentes questions (ceux qui ont répondu de façon durkheimienne (deweyenne) à une question ont-ils aussi répondu de la même façon aux autres questions ?) ainsi qu'une analyse des correspondances multiples (cf. annexe II) nous permet de privilégier la troisième sur la première, la dispersion des réponses sur l'existence de deux groupes, l'un durkheimien, l'autre deweyen. Aucune de ces corrélations, en effet, n'est très forte[9].

29 Parmi les 20 corrélations significatives, certaines vont dans le sens de l'hypothèse d'une cohérence Dewey ou Durkheim chez les répondants. Ce sont les corrélations positives entre deux questions orientées Dewey ou entre deux questions orientées Durkheim ainsi que les corrélations négatives entre une question Dewey et une question Durkheim. D'autres, les corrélations positives entre une question orientée Dewey et une question orientée Durkheim ou les corrélations négatives entre des questions proches du même modèle vont en sens inverse de l'hypothèse. Dix vont dans le sens de l'hypothèse, onze vont à son encontre, ce qui n'indique pas une adhésion très forte des enseignants à l'un ou à l'autre modèle et exclut l'hypothèse du clivage entre un groupe deweyen et un groupe durkheimien.

30 Certaines questions, cependant, vérifient l'hypothèse plus que d'autres et l'on peut estimer qu'elles dessinent le cœur des deux modèles tels qu'ils structurent les représentations des enseignants sur les buts de l'école. Le clivage Dewey/Durkheim des enseignants français est le plus net à propos de « l'école doit donner le sens de l'effort et de la discipline » (Q5), une assertion durkheimienne[10] corrélée avec trois autres assertions durkheimiennes (« développer des capacités de raisonnement », « corriger les représentations erronées », « apprendre à s'auto-discipliner ») : ceux qui estiment important de donner le sens de l'effort etde la discipline estiment aussi importantes trois autres capacités durkheimiennes, tandis que ceux qui trouvent peu important que l'école développe le sens de l'effort trouvent également peu important que l'école développe les trois autres capacités.

31 Par ailleurs, une analyse des correspondances multiples[11] (annexe II) fait apparaître que les deux groupes d'enseignants qui se distinguent le plus ne sont pas les durkheimiens et les deweyens mais ceux qui donnent des réponses extrêmes à nos questions et ceux qui donnent des réponses plus proches de la moyenne.

32 Le premier axe, celui qui explique le mieux les différences entre nos répondants, oppose en effet les enseignants qui accordent *très peu* d'importance à « développer les capacités de raisonner correctement », à « donner le sens de l'effort et de la discipline » (deux opinions antidurkheimiennes), à « l'école doit donner aux élèves l'envie de découvrir et d'expérimenter », à « l'école doit donner la capacité d'agir de façon indépendante » (deux positions antideweyennes), aux enseignants qui accordent une *très grande* importance à « apprendre à s'auto-discipliner » (une position durkheimienne), à « développer des capacités d'imagination et de créativité » (une position deweyenne) ou encore à « corriger les représentations erronées » (une position durkheimienne).

33 Une analyse complémentaire montre que les enseignants extrêmes qui déterminent l'axe sont très peu nombreux, et que la très grande majorité des enseignants a évité les réponses extrêmes.

Les enseignants entre les modèles Dewey et Durkheim

34 Nous savons maintenant que ne s'opposent pas dans le corps enseignant français deux groupes dont l'un se rattacherait clairement au modèle durkheimien et l'autre au modèle deweyen.

35 Cette situation est cependant compatible avec le fait que certains enseignants penchent un peu plus du côté de Dewey et d'autres un peu plus du côté de Durkheim. C'est ce que nous allons étudier maintenant, toujours à propos des capacités que l'école doit développer. Nous calculerons un « score Dewey/Durkheim » qui nous permettra de savoir d'abord de quel côté penchent les enseignants, puis si certaines catégories d'enseignants sont plus deweyennes que d'autres, et enfin de pouvoir comparer les réponses de ceux qui sont le plus nettement durkheimiens ou deweyens aux enjeux évoquées ci-dessus (justice, efficacité, violence, puissance de l'école, satisfaction dans la vie professionnelle, ouverture de l'école).

Un score Dewey/Durkheim

36 Nous mesurons l'inclination d'un répondant vers l'un ou l'autre modèle de la façon suivante. Il reçoit une note +1 chaque fois qu'une de ses réponses est proche du modèle Dewey, soit qu'il ait répondu par des qualités proches de ce modèle aux trois questions ouvertes sur les qualités à transmettre (Q2 à Q4) soit qu'il ait répondu « 4 » ou « 5 » à une question fermée orientée Dewey (Q6, Q8, Q10, Q12) ou « 1 » ou « 2 » à une question fermée orientée Durkheim (Q5, Q7, Q9, Q11). Il reçoit -1 chaque fois qu'une de ses réponses est orientée Durkheim, il reçoit 0 chaque fois qu'il donne une réponse neutre (« 3 »). La moyenne des réponses de chaque répondant conduit à un score positif si elles témoignent d'une inclination vers le modèle Dewey, négatif si elles témoignent d'une inclination vers le modèle Durkheim, et à un score nul s'il a toujours répondu de façon neutre ou s'il a donné autant de réponses « deweyennes » que de réponses « durkheimiennes ».

37 S'agissant des qualités que l'école doit développer, le score moyen, calculé sur les 366 personnes qui ont répondu à toutes les questions en cause, est de -1,89, avec une erreur-type de 0,2, un écart-type de 3,75, un minimum de -15 et un maximum de +8. Autrement dit : les enseignants français ne penchent pas massivement d'un côté ou de l'autre, ce qui confirme les précédentes analyses, mais ils sont plus nombreux à pencher vers le modèle Durkheim que vers le modèle Dewey. Cette inclination moyenne est le centre de gravité d'opinions assez dispersées, mais avec davantage de répondants nettement orientés vers le modèle Durkheim que vers le modèle Dewey : sur les 366 réponses prises en compte, on trouve 9 enseignants au-dessus de 5, et 58 en dessous de -5. Autrement dit encore, alors que beaucoup d'enseignants partagent leurs réponses entre les deux modèles (91 scores sont entre -1 et +1), on trouve davantage de durkheimiens résolus que de deweyens résolus, comme si le modèle Dewey était capable d'entamer partiellement l'autre modèle, ou, si l'on veut, de le contaminer, mais beaucoup moins capable de fonctionner comme un modèle alternatif.

Qui est durkheimien, qui est deweyen ?

38 Parmi les 366 enseignants qui ont répondu à toutes les questions sur les buts de l'école nous appelons durkheimiens ceux dont le score est négatif et deweyens ceux dont le score est positif. Ainsi définis[12], les enseignants qui inclinent vers l'un ou l'autre modèle sont-ils plus nombreux dans certaines catégories d'enseignants que dans d'autres ? Les scores moyens de ces catégories diffèrent parfois légèrement mais aucune différence n'est significative. Les hypothèses évoquées ci-dessus sont toutes démenties. Il faut noter en particulier que les enseignants du privé ne se distinguent pas de ceux du public et aussi que les enseignants qui enseignent devant des élèves désignés comme forts par l'institution ne se distinguent pas de ceux qui enseignent devant des élèves désignés par elle comme faibles.

Les représentations des durkheimiens et des deweyens sur certains enjeux de l'école

39 L'inclination vers l'un ou l'autre modèle a d'autant plus de sens qu'on peut établir des relations entre elle et un certain nombre d'attitudes vis-à-vis d'enjeux importants pour le système

scolaire. Nous avons donc testé si les 230 « durkheimiens » et les 98 « deweyens » répondaient différemment à des questions portant sur certains de ces enjeux.

40 Les uns ont-ils une conception plus exacte que les autres d'un enseignant efficace ? Selon les recherches dites « processus/produits » sur l'efficacité des enseignants (Bressoux, 1994), comme selon les recherches sur l'efficacité des établissements (Grisay, 1997, pour les collèges français), un enseignant efficace est compétent dans sa discipline, il fait des cours structurés, il traite ses élèves de façon juste, il les prend en considération, il est soucieux de faire réussir tous ses élèves. Le questionnaire interroge les enseignants sur ces dimensions (Q26), en ajoutant un distracteur (« un enseignant qui ne tolère pas qu'on lui manque de respect »). D'une façon générale, les enseignants français ont une représentation correcte des caractéristiques d'un enseignant efficace, avec cette réserve qu'ils adhèrent autant au distracteur (plutôt durkheimien) qu'aux facteurs mis en évidence par les études empiriques. Sur toutes ces dimensions, distracteur compris, on ne trouve pas de différence significative entre les durkheimiens et les deweyens. Les arguments par lesquels nous avons imaginé la supériorité d'un groupe ou de l'autre à cet égard sont tous démentis.

41 Partagent-ils la même conception de ce qu'est un enseignant juste[13] ? En moyenne, les répondants ne trouvent pas qu'un enseignant se doive d'abord à ses élèves les plus faibles ; cette opinion est un peu plus répandue chez les durkheimiens que chez les deweyens, mais la différence entre les deux groupes n'est pas significative. On n'observe pas non plus de différence significative quant à leur conception d'un enseignant juste. Les réponses penchent en moyenne davantage vers l'enseignant attentif que vers l'enseignant impartial (3,58 sur une échelle de 1 [impartial] à 5 [attentif]), mais pas plus chez les deweyens que chez les durkheimiens, contrairement à l'hypothèse émise ci-dessus.

42 Diffèrent-ils sur l'opportunité d'ouvrir l'enseignement du second degré à tous les élèves ? Nous avons émis l'hypothèse que les deweyens y seraient plus favorables. L'opinion des enseignants à ce sujet est appréhendée par trois questions. Sur deux d'entre elles, la différence entre durkheimiens et deweyens est significative dans le sens attendu. La première demande au répondant de situer sa position entre « certains élèves ne sont pas faits pour l'école » (1) et « l'école doit s'adapter à chaque élève pour qu'il apprenne le plus possible » (5). En moyenne, les enseignants se déclarent plus proches de la seconde phrase (3,50) mais les deweyens (3,81) davantage que les durkheimiens (3,46). La différence est significative au seuil de 5 %. La seconde demande si la proposition « il est inutile de s'acharner pour des élèves qui ne veulent pas apprendre » est vraie (1) ou fausse (5). Les enseignants penchent très légèrement vers le désaccord (3,16), les deweyens (3,46) davantage que les durkheimiens (3,10)[14]. La différence est aussi significative au seuil de 5 %.

43 Diffèrent-ils sur la capacité de l'école à imprimer sa marque sur la scolarité et l'éducation des élèves au-delà de l'influence des dons ou du contexte familial de l'élève ? Les répondants sont plutôt dubitatifs sur cette possibilité. Pour l'éducation en général et même pour la réussite scolaire en particulier, ils attribuent en moyenne à l'école un poids un peu plus faible qu'aux dons et surtout qu'au milieu familial. On n'observe aucune différence significative entre durkheimiens et deweyens à cet égard.

44 Il n'existe pas non plus de différence significative entre durkheimiens et deweyens quant à la violence à laquelle ils font face et au niveau de satisfaction éprouvé dans leur vie professionnelle. En moyenne, les enseignants déclarent bien éprouver une certaine gêne dans leur travail (2,7 sur 5) et une certaine souffrance à cause des comportements agressifs des élèves, les répondants durkheimiens un peu plus que les deweyens, mais la différence n'est pas significative. Malgré cette souffrance, une majorité se déclare satisfaite de son travail, et les réponses sont presque identiques dans les deux groupes.

45 L'ouverture du second degré est donc le seul enjeu sur lequel les deux groupes répondent différemment, les deweyens y étant plus favorables que les durkheimiens, comme prédit par notre hypothèse. Mais, dans l'ensemble, le fait d'avoir une conception plus proche de l'un ou l'autre modèle quant aux qualités que l'école doit développer chez les élèves ne s'accompagne pas de différences nettes quant à la façon de concevoir d'autres aspects du

métier. Ce résultat reste vrai même si l'on compare les seuls enseignants dont les réponses sont nettement durkheimiennes (<-5) et nettement deweyennes (>5).

Les conditions de l'enseignement

46 Les conditions de l'enseignement procèdent d'une part des caractéristiques psychologiques et morales que chacun des deux modèles d'éducation prête aux élèves (ce qui les pousse à apprendre, ce qui les en empêche, s'ils ont une envie naturelle d'apprendre), d'autre part de la nature plus ou moins favorable à l'enseignement qu'il prête à la société. Nous présentons les résultats de l'enquête selon le même canevas que nous avons suivi pour les buts : prévalence des deux modèles dans la population, puis étude des populations proches de l'un et l'autre modèle.

La prévalence des modèles

47 Pour nos répondants (qui ont affaire à des élèves de plus de 11 ans), ce qui pousse les élèves à apprendre c'est, en ordre décroissant et en distinguant les réponses entre lesquelles les différences sont significatives au seuil de 1 %, la curiosité (3,71) et la volonté de bien faire (3,61), puis la volonté de s'améliorer (3,32). Ils comptent un peu moins sur la volonté de connaître la vérité (2,79) et l'esprit de compétition (2,91). Ils comptent beaucoup moins encore sur l'envie des élèves d'apporter leur contribution à la société (1,82).

48 Inversement, ce qui empêche les élèves d'apprendre est, selon eux, d'abord leur incapacité à fixer leur attention (3,82), puis la paresse (3,55) puis le fait que l'école ne stimule pas assez leur envie d'apprendre (3,09) et seulement ensuite le rejet de l'autorité des enseignants (2,71). Les écarts de fréquence entre ces réponses sont tous significatifs au seuil de 1 %.

49 Les réponses ne privilégient clairement aucun des deux modèles. On trouve des opinions proches de chacun d'eux, aussi bien dans les facteurs tenus pour les plus importants (par exemple, la curiosité est plutôt deweyenne[15] ; la volonté de bien faire, sous l'influence de la classe et du maître, est plutôt durkheimienne) que parmi ceux qui sont le moins importants (apporter sa contribution à la société est plutôt deweyen, rejeter l'autorité des enseignants est une explication plutôt durkheimienne), et ceci aussi bien parmi les facteurs qui poussent à apprendre que parmi les facteurs qui gênent l'apprentissage. Cependant, une question un peu différente renforce le versant deweyen des réponses. La proposition selon laquelle « il existe chez le jeune une envie naturelle d'apprendre », s'attire une réponse moyenne de 2,35, plus proche de « très vrai » (1) que de « très faux »(5).

50 Les enseignants considèrent que la société (le questionnaire précisait : « ses valeurs, les occasions qu'elle offre, les exemples qu'elle donne... ») est davantage un obstacle qu'une aide pour l'école (3,52 sur une échelle de 1 [aide] à 5 [obstacle]). Il faut imaginer qu'ils sont plus nombreux à penser que le négatif (sans doute : l'écume médiatique, la valorisation de l'argent facile, « l'hyperindividualisme » [Ferry, 2003], etc.) l'emporte sur le positif (sans doute : les progrès des sciences, des moyens de communication, l'importance de la carrière scolaire pour la carrière professionnelle, etc.). Il s'agît d'une réponse assez nettement durkheimienne.

51 Il semble que coexiste chez nos répondants une perception relativement positive des élèves (confirmée par le fait qu'environ 90 % d'entre eux se sentent soutenus, et non gênés, par leurs élèves dans leur activité professionnelle, Q43.1) et une perception relativement négative de la société, mais aussi de l'école (63 % de nos répondants estiment le fait que l'école ne stimule pas assez les élèves comme un facteur important ou très important parmi ceux qui gênent l'apprentissage, Q15.4) en particulier de l'école comme institution (40 % seulement se sentent soutenus dans leur travail par les échelons de l'administration au-dessus de l'établissement, Q43.5). En grossissant le trait, on obtiendrait l'idée que des élèves curieux et soucieux de bien faire soutiennent l'action de leurs enseignants qui ne rencontrent auprès d'eux comme obstacle qu'une certaine paresse et une certaine difficulté à fixer leur attention, mais rencontrent davantage d'obstacles de la part de la société et de l'institution.

52 Comme à propos des buts de l'école, nous pouvons exclure l'hégémonie de l'un ou l'autre modèle sur les représentations des enseignants. L'étude de la dispersion des réponses, ici aussi, conduit à exclure l'adhésion massive à un modèle mixte. Les écarts types des réponses à ces questions, et leur coefficient de variation, sont en effet du même ordre de grandeur que pour les

questions sur les buts de l'école. Ces notes moyennes sont donc le centre de gravité d'opinions assez dispersées sur l'importance de chaque facteur. Ceci est vrai pour toutes les questions considérées. On peut noter, cependant, que la dispersion des opinions est un peu moins forte (s= 0,9 contre de 1 à 1,3 pour les autres questions) à propos de l'influence de la société (Q13) qu'à propos des caractéristiques individuelles qui favorisent ou gênent l'apprentissage.

53 L'étude des corrélations entre les réponses d'un même individu aux différentes questions, puis une analyse des correspondances multiples conduisent, à propos des conditions de l'enseignement comme ci-dessus à propos des buts de l'école, à exclure l'hypothèse de deux groupes adhérant chacun fermement à un modèle. L'étude systématique des corrélations (annexe III.2) fait apparaître des corrélations plus faibles encore que dans le cas des buts de l'école. Sur 39 corrélations, 19 seulement sont significatives au moins au seuil de 5 %[16].

54 Parmi les 19 corrélations significatives, dix vont dans le sens de l'hypothèse, c'est-à-dire de réponses cohérentes avec les modèles. Ce sont soit des corrélations positives entre deux questions Dewey ou entre deux questions Durkheim, soit des corrélations négatives entre une question Dewey et une question Durkheim. Neuf vont en sens inverse de l'hypothèse. Ce sont des corrélations négatives entre deux questions Dewey (Durkheim), ou des corrélations positives entre une question Dewey et une question Durkheim. Ici encore, donc, nous n'observons pas une allégeance forte des enseignants à l'un ou à l'autre modèle, du moins tels que nous les représentons par les questions que nous avons retenues.

55 Cependant, une de ces questions (la « volonté de connaître la vérité ») que nous avions considéré comme durkheimienne semble plus proche en réalité du modèle deweyen que du modèle durkheimien. Elle n'est corrélée positivement qu'avec des questions deweyennes (« apporter sa contribution à la société », par exemple) et négativement qu'avec des questions durkheimiennes (« il n'existe pas d'envie naturelle d'apprendre », par exemple). Ces corrélations rappellent que, pour Dewey, l'ignorance est un désagréable état d'incertitude auquel le savoir met un terme. En ce sens on peut considérer que l'élève selon Dewey « veut connaître la vérité ». Elles nous rappellent en revanche que, quelle que révérence que Durkheim ait pour la vérité, il ne compte pas sur le désir de la connaître pour pousser les élèves à apprendre, mais sur leur amour pour leur maître et sur l'émulation qui se produit dans une « bonne » classe. En considérant dès lors la volonté de connaître la vérité comme appartenant au modèle de Dewey, il vient que, s'agissant des conditions de l'enseignement, 14 corrélations significatives sur 19 vont dans le sens de l'hypothèse, ce qui donne un peu plus de crédit à l'hypothèse de la pertinence des deux modèles pour décrire les représentations des enseignants. Le cœur du modèle Durkheim dans les représentations des enseignants de 2009 se compose de trois dimensions, dont les corrélations vont toutes dans le sens de l'hypothèse : « il n'existe pas d'envie naturelle d'apprendre », « la société est un obstacle », « la compétition est un facteur d'apprentissage », tandis que le cœur du modèle Dewey est composé lui aussi de trois dimensions : la curiosité, l'envie de connaître la vérité, la volonté d'apporter sa contribution à la société sont des motivations importantes pour l'apprentissage.

56 L'analyse des correspondances multiples met elle aussi en évidence une certaine pertinence des deux modèles pour caractériser les opinions des enseignants. Le premier axe (annexe II.2) met en évidence, comme dans le cas des buts de l'école, une opposition entre les enseignants qui répondent par des notes extrêmes et ceux qui répondent par des notes moyennes et non entre des enseignants deweyens ou durkheimiens. En revanche, le second axe, qui explique lui aussi une part non négligeable des différences entre les réponses (36,5 % contre 38,3 % pour le premier axe) oppose un groupe d'enseignants qui considère que l'enseignant juste est un enseignant impartial et non un enseignant attentif, qu'il n'existe pas d'envie naturelle d'apprendre (plus proches à cet égard du modèle durkheimien), que certains élèves ne sont pas faits pour l'école et qu'il est inutile de s'acharner pour des élèves qui ne veulent pas apprendre, à un autre groupe qui considère qu'un enseignant juste est un enseignant attentif, qu'un enseignant se doit d'abord à ses élèves les plus faibles, que c'est à l'école de s'adapter à ses élèves et qu'il existe chez les élèves une envie naturelle d'apprendre (plus proches en cela du modèle deweyen). L'analyse fait donc ressortir que l'idée, controversée, « d'envie naturelle d'apprendre », devrait plutôt se formuler « capacité générale d'apprendre », tant elle

est liée à l'idée que l'école est faite pour tous les élèves et non seulement pour ceux « qui suivent ». Elle suggère un lien entre le modèle durkheimien et le malthusianisme éducatif, et à travers lui, avec « l'élitisme républicain », au sens que Baudelot et Establet (2009) donnent à cette expression : non pas un élitisme ouvert à tous, mais un élitisme dont la République s'accommode fort bien.

Les enseignants entre les modèles Dewey et Durkheim

57 Un score Dewey/Durkheim est calculé selon la même règle que le précédent : un répondant reçoit la note +1 chaque fois qu'une de ses réponses est proche du modèle Dewey, soit qu'il ait répondu une note élevée (4 ou 5) à une question orientée vers le modèle Dewey (Q14.1, Q14.2 [« la volonté de connaître la vérité », incluse ici pour les raisons expliquées ci-dessus], Q14.5, Q14.6, Q15.3), soit qu'il ait répondu par une note basse (1 ou 2) à une question orientée vers le modèle Durkheim (Q13, Q14.3, Q14.4, Q15.2, Q16). Il reçoit la note -1 dans le cas inverse et la note 0 s'il répond la note moyenne (3) à la question. On peut dès lors calculer un score moyen pour chaque enseignant, dont la distribution est présentée ici.

58 Le score moyen, calculé sur 539 personnes qui ont répondu à toutes les questions prises en compte pour le calcul du score est de -0,19 avec une erreur type de 0,12, un écart-type de 2,72, un score maximum de +8 et un score minimum de -8, soit une dispersion assez forte et une légère inclination vers le modèle Durkheimien, moins prononcée que pour les buts de l'enseignement. Une explication en est que n'apparaît plus le déséquilibre créé par un groupe d'enseignants résolument durkheimien. S'agissant des conditions de l'enseignement, la distribution est plus équilibrée : sur les 539 enseignants, 15 sont en dessous de -5, 7 sont au-dessus de 5, tandis que 231 sont entre -1 et +1. Presque la moitié des répondants partage donc à peu près également ses réponses entre les deux modèles, ou, de façon bien plus rare, répond systématiquement de façon neutre.

Qui est durkheimien, qui est deweyen ?

59 S'agissant des conditions de l'enseignement, les enseignants de plus de 40 ans paraissent plus durkheimiens que les autres, tandis que les moins de 40 ans présentent un score neutre. Entre les enseignants plus âgés et les enseignants plus jeunes, donc, la différence n'est pas entre un groupe durkheimien et un groupe deweyen, mais entre neutres et durkheimiens, ce qui accrédite la thèse d'un effacement du modèle durkheimien, non pas au profit du modèle deweyen, mais d'un modèle composite, ou plutôt, puisqu'aucun modèle composite alternatif n'émerge de l'analyse des correspondances, de réponses composites ou neutres. La différence de score entre les moyennes des plus et des moins de 40 ans (-0,44 et 0,04) est significative au seuil de 10 %. En revanche, quelque soit le test utilisé pour la significativité, aucune différence de score n'apparaît entre hommes et femmes, enseignants du privé et du public, enseignants de collège et de lycée, enseignants d'élèves forts ou faibles. Ici encore, les hypothèses sur les raisons pour lesquelles telle ou telle catégorie se rapprocherait davantage d'un modèle ou de l'autre sont démenties.

Les représentations des durkheimiens et des deweyens sur certains enjeux de l'école

60 Pour chaque question du score, on compte à peu près 230 durkheimiens, dont le score est négatif, et 210 deweyens, dont le score est positif. En comparant les moyennes de ces deux groupes, on observe :

- que les deweyens se distinguent des durkheimiens sur une seule des caractéristiques des enseignants efficaces : ils répondent en plus grande proportion qu'un enseignant efficace est « soucieux de faire réussir tous ses élèves »**[17], ce qui est le cas (Grisay, 1997).
- que les deweyens pensent plus souvent que les durkheimiens qu'un enseignant juste est un enseignant attentif*, mais ne pensent pas plus souvent qu'un enseignant se doit d'abord à ses élèves les plus faibles.
- que les deweyens croient davantage que l'école (ici, le second degré) peut s'ouvrir au plus grand nombre. Ils répondent plus souvent que les durkheimiens du côté « l'école doit s'adapter à chaque élève » et moins souvent du côté « certains élèves ne sont pas faits pour l'école »***. La plupart des enseignants disent que l'assertion « il est inutile de

s'acharner pour des élèves qui ne veulent pas apprendre » est fausse, mais les deweyens plus souvent que les durkheimiens***. De même, entre l'idée « une bonne partie de mes élèves est trop faible pour qu'on puisse arriver à quoi que ce soit avec eux » et l'idée « mes élèves ont des lacunes, mais mon travail est précisément de les comble[18] » la plupart des enseignants répondent du côté « combler les lacunes », mais les deweyens davantage que les durkheimiens***.

- s'ils pensent davantage que l'école peut s'ouvrir, c'est, semble-t-il, qu'ils ont davantage confiance dans sa capacité à influer sur le devenir des élèves au-delà de l'influence de leurs dons ou de leur milieu familial. Le poids de l'école dans la réussite scolaire de l'élève est plus important pour eux que pour les durkheimiens*** ; dans l'éducation, au sens large du mot, d'un élève, le poids des dons est plus important pour les durkheimiens que pour les deweyens* tandis que le poids de l'école est plus important pour les deweyens que pour les durkheimiens**.
- les deweyens répondent moins souvent que les durkheimiens que les comportements agressifs des élèves sont une cause de gêne dans leur travail***, ou de souffrance personnelle**. En théorie, ce peut être soit que les élèves sont moins agressifs avec des enseignants deweyens soit qu'il se trouve que les enseignants deweyens enseignent des élèves moins agressifs. Comme ces deux groupes ne semblent pas se distinguer par la qualité scolaire de leurs élèves (Q38), comme les enseignants les plus âgés, en général affectés à des classes plus faciles, sont plus nombreux parmi les durkheimiens, l'hypothèse que l'orientation deweyenne puisse être la cause de cette moindre agressivité plutôt que sa conséquence ou l'effet d'une cause commune, acquiert quelque crédibilité.
- enfin, peut-être parce qu'ils sont plus à l'aise dans un second degré ouvert, ou qu'ils sont moins exposés à la violence, les enseignants deweyens déclarent une plus forte satisfaction professionnelle***.

Discussion

Résumons nos résultats

61 Notre questionnaire décrit, à propos des buts de l'école, des enseignants qui se réfèrent à des hiérarchies de buts assez différentes, empruntant le plus souvent aux deux modèles, mais plus proches en moyenne du modèle durkheimien, essentiellement parce que les durkheimiens résolus et cohérents sont beaucoup plus nombreux que les deweyens résolus et cohérents. L'étude des corrélations entre questions montre que la question la plus significative de l'orientation durkheimienne est « l'école doit donner le sens de l'effort et de la discipline », tandis que la plus significative de l'orientation deweyenne est « l'école doit donner aux élèves l'envie de découvrir et d'expérimenter ». Les populations d'enseignants qui inclinent vers l'un ou l'autre modèle ne diffèrent de façon significative par aucun des critères investigués, en particulier ni par l'âge, ni par le genre, ni selon qu'ils enseignent dans le privé ou dans le public. Elles ne diffèrent pas non plus de façon significative quant à leur conception d'un enseignant efficace, d'un enseignant juste, quant à leur idée de la capacité de l'école de compter vraiment au-delà des capacités individuelles et du milieu familial des élèves. Cependant, la seule différence que nous trouvons entre deweyens et durkheimiens n'est pas insignifiante : les premiers sont plus nombreux à penser que tous les élèves peuvent apprendre si on leur en donne la possibilité.

62 À propos des conditions de l'enseignement, la grande majorité de nos répondants présentent aussi des profils composites, empruntant aux deux modèles, avec cependant, au total, une très légère inclination vers le modèle durkheimien, plus légère qu'à propos des buts de l'école. Si cette inclination est plus légère, c'est qu'on ne discerne pas à propos des conditions de l'enseignement le groupe de « durkheimiens résolus » qu'on discernait à propos des buts de l'école. Les questions les plus significatives de l'orientation des enseignants sont « existe-t-il une envie naturelle d'apprendre ? » et « la société est-elle plutôt pour l'école une aide (Dewey) ou un obstacle (Durkheim) ? ». La proximité aux deux modèles à propos des conditions de l'enseignement est reliée à davantage de dimensions que leur proximité à propos

des buts de l'école. Les représentations sur les conditions de l'enseignement différencient donc davantage les enseignants que celles sur ses buts. Cela signifie sans doute qu'il faut accorder une importance particulière à ce que nos deux auteurs écrivent sur les conditions de l'enseignement pour évaluer leur actualité. Les jeunes enseignants sont moins souvent durkheimiens que leurs aînés. Ils ne sont pas pour autant plus souvent deweyens qu'eux : ils renvoient davantage par leurs réponses à un modèle mixte, dans lequel par exemple on peut à la fois répondre que les élèves veulent apprendre par volonté de « s'améliorer » et de « bien faire » (r = 0,19**), deux raisons qui suggèrent pourtant des politiques éducatives très différentes. D'autre part, alors que les durkheimiens et les deweyens définis par leurs réponses sur les buts de l'école se distinguaient fort peu à propos de ses enjeux actuels de l'école, ils le font davantage lorsqu'ils sont définis par leurs réponses sur les conditions de l'enseignement. Ce qu'on observe n'est pas que les deweyens seraient massivement à un extrême de l'éventail des réponses et les durkheimiens massivement à l'autre bout. Par exemple, deweyens comme durkheimiens pensent majoritairement que « l'école doit s'adapter à chaque élève » plutôt que « certains élèves ne sont pas faits pour l'école ». Cependant, les deweyens le pensent plus souvent que les durkheimiens et cette différence est significative, autrement dit assez nette pour conclure qu'elle existe au-delà de notre échantillon. Ils pensent plus souvent que les durkheimiens qu'un professeur efficace se soucie de la réussite de tous ses élèves, que tous les élèves peuvent apprendre[19], qu'un enseignant juste est un enseignant attentif plutôt qu'impartial. Ils ont une approche plus positive de leur métier : ils pensent plus souvent qu'ils doivent faire progresser leurs élèves quelles que soient leurs lacunes initiales, ils attribuent une plus grande influence à l'action de l'école. Pour cette raison peut-être, ils déclarent retirer plus de satisfaction de leur vie professionnelle et être moins exposés à l'agressivité de leurs élèves.

63 Alors que le modèle durkheimien domine largement dans l'espace public (l'édition, les prises de position des intellectuels, l'expression du gouvernement et du principal syndicat du second degré), il est loin d'être hégémonique dans les représentations des enseignants. Celles-ci empruntent le plus souvent aux deux modèles. Cette situation appelle des commentaires quant à la cohérence des représentations des enseignants, quant à leur congruence avec le discours au nom duquel l'école est aujourd'hui gouvernée, et, de façon plus spéculative, quant à leur correspondance aux besoins de l'école aujourd'hui.

64 S'il est vrai que l'adhésion unanime des enseignants au modèle durkheimien a fait la force de l'école de la Troisième République, une telle adhésion n'existe plus. Comme il faut accorder à Durkheim et à Dewey le mérite d'avoir proposé des modèles très cohérents, il n'est pas sûr que le métissage entre leurs deux modèles puisse inspirer aux enseignants une action cohérente, ni que les élèves ne pâtissent pas d'être confrontés à cette pluralité de modèles. On peut estimer que, parfois, les enseignants proposent un dépassement bienvenu des deux modèles. C'est le cas lorsque la majorité d'entre eux ne voit nulle opposition entre viser de développer les capacités « d'imagination et de créativité » et de « raisonner correctement » (r = 0,103**), dont on peut penser qu'elles sont en effet toutes deux importantes pour vivre dans le monde qui vient. D'autres fois, cependant, la corrélation dans les représentations est plus problématique. C'est le cas, on l'a vu, chez les enseignants qui considèrent la volonté de bien faire et la volonté de s'améliorer comme des motivations également importantes pour l'apprentissage (r = 0,193**) alors que la première peut conduire à renforcer la norme scolaire tandis que la seconde peut conduire à des politiques très différentes, par exemple à informer les élèves sur leurs progrès d'une façon plus précise et moins fausse que par le système actuel de notation. De même, les deux représentations les plus fréquentes de ce qui pousse les élèves à apprendre (la curiosité et la volonté de bien faire) conduisent à des pratiques pédagogiques différentes.

65 Par ailleurs, deux représentations majoritaires semblent poser problème pour le gouvernement de l'école : le fait que la société soit perçue comme un obstacle, et la faible influence attribuée à l'école par rapport aux dons et au milieu familial. On peut difficilement, sur cette base, construire un discours aussi optimiste, offensif que celui de Dewey ou de Durkheim, dessiner la perspective mobilisatrice d'une contribution forte de l'École au progrès de la société. En revanche, cela est cohérent avec la valorisation de la relation avec les élèves (Q43.1), comme si, devant l'hostilité du monde et la difficulté à penser la relation entre l'école et lui, le salut

pouvait venir d'une sorte d'intimité et de connivence avec les élèves, laquelle sans doute rend d'autant plus douloureuse leur agressivité lorsqu'elle se manifeste (Q31).

66 S'agissant des relations entre les représentations des enseignants et le discours de gouvernement de l'école, nos résultats aident à comprendre l'échec des ministres Ferry et de Robien, qui avaient cru pouvoir déduire de la chute de Claude Allègre que les enseignants adhèreraient massivement à un discours d'inspiration durkheimienne. Ceux qui étaient susceptibles d'adhérer vraiment à un tel discours n'étaient pas la majorité (<-5 : 23% pour le score sur les buts et 7 % pour le score sur les conditions). Un petit pourcentage pouvait en être choqué (>+5 : 5% pour le score sur les buts, 4 % pour le score sur les conditions). Le maître mot du revivalisme durkheimien (l'autorité des enseignants) ne rencontre pas beaucoup d'écho auprès des enseignants eux-mêmes : le rejet de l'autorité de l'enseignant est, parmi les quatre facteurs cités comme empêchant les élèves d'apprendre (Q15), celui qui est jugé le moins important. L'autorité de l'enseignant est, parmi les trois facteurs d'apprentissage cités (Q27) celui qui est jugé le moins important. Les références à l'autorité sont probablement perçues par une partie des enseignants comme essentiellement rhétoriques. En revanche, nos résultats sont cohérents avec l'acceptation par les enseignants, du « socle commun de compétences et de connaissances » tel qu'il est défini par le décret 2006-830. La définition de ce socle est en effet d'orientation majoritairement durkheimienne (le socle comme « ciment de la Nation », la science comme connaissance des lois et le civisme comme respect des règles) mais aussi, sur le mode mineur, d'orientation deweyenne (la science comme expérimentation, la valorisation de la créativité et de la curiosité, la reconnaissance d'une certaine importance à la maîtrise de l'oral) (Meuret, 2009). On peut estimer que ce discours mixte est relativement en phase avec les représentations des enseignants (du moins ceux du second degré) et lui reconnaître par conséquent une certaine pertinence politique.

67 On peut aussi considérer nos résultats du point de vue de l'un ou l'autre modèle. Si, par exemple, on pense que le modèle Dewey est plus adéquat au monde actuel, parce que la démocratie est aujourd'hui davantage menacée par la défiance et par la peur (de l'autre, du monde) que par les fausses croyances ou l'absence d'esprit critique, alors on peut regretter que la puissance du modèle durkheimien dans la sphère publique cantonne dans la sphère privée des réponses à un questionnaire l'expression d'orientations deweyennes, empêche que le modèle deweyen ne puisse vraiment inspirer un discours de gouvernement cohérent. On peut le regretter d'autant plus que les enseignants les plus proches de ce modèle, du moins à propos des conditions de l'enseignement, paraissent développer une conception un peu plus positive (professionnelle ?) de leur métier (l'école doit s'adapter à ses élèves, les enseignants sont là pour combler les lacunes de leurs élèves et non pour constater leur trop grande faiblesse, l'école possède une influence au-delà de celle des dons et du milieu familial), et, peut-être pour cette raison, tirent aujourd'hui davantage de satisfaction de leur profession et subissent un peu moins d'agressivité de la part de leurs élèves.

68 Peut-être, cependant, faut-il tirer de cette investigation une conclusion plus désenchantée : Il ne faudrait plus espérer gouverner l'École au nom d'un quelconque « grand récit » (Lyotard, 1979). Il faudrait faire son deuil de modèles attachés à l'école moderne et inadéquats à l'école post-moderne. Au lieu d'attendre d'une théorie la définition des buts et des modes d'action de l'école, il faudrait l'attendre, non pas d'un simple questionnement des acteurs, puisque celui-ci conduit parfois à des contradictions, mais de mécanismes démocratiques de production d'accord, mobilisant à la fois les usagers et les professionnels de l'école.

69 Nous remercions les enseignants qui ont bien voulu répondre au questionnaire sur lequel cet article se fonde, ainsi que les personnes qui ont servi d'intermédiaire pour sa distribution, notamment Martine Daoust, recteur de l'académie de Limoges, Joël Ravaille, rectorat de Limoges et Jean François Canteneur, adjoint au directeur diocésain de Paris.

Bibliographie

Baudelot, Ch., & Establet, R. (2009). *L'Élitisme républicain*. Paris : Le Seuil.

Beaud, O., Coq, G., Gauchet, M., Raynaud, Ph., Thibaud, P. (2000). Claude Allègre, énième pompier pyromane. *Le Monde,* 24 mars.

Bellah, R.N. (1990). Morale, religion et société dans l'œuvre durkheimienne. *Archives de sciences sociales des religions,* 69, p. 925.

Bloom, A. (1987). *L'Âme désarmée, essai sur le déclin de la culture générale*. Paris : Julliard.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie,* 108, p. 91-137.

Cardi, F., & Plantier, J. (1993). *Durkheim, sociologue de l'éducation*. Paris : L'harmattan.

Debray, R. (1998). Lettre ouverte à M. le ministre de l'Éducation. *Le Monde,* 3 mars.

Dessberg, L. (2010). La notion de croissance chez Dewey et Rorty. *Le Télémaque,* 37.

Dessberg, L., & Meuret, D. (2010). Dewey, Durkheim : la discipline scolaire et le politique. *Penser l'éducation,* 27.

Desvignes, S., & Meuret, D. (2009). Les sentiments de justice des élèves et pourquoi. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les Sentiments de justice à et sur l'école* (p. 187-199). Bruxelles : de Boeck.

Dewey, J. (1974). The school and society. In Archambault (Ed.), *John Dewey on Éducation* (p. 295-310). Chicago : The University of Chicago Press. (Original work published 1899.)

Dewey, J. (2004). *Democracy and Éducation*. Mineola : Dover publications. (Original work published 1916)

Dewey, J. (1997). *Experience and Éducation.* Touchstone edition, New York : Simon and Schuster. (Original work published 1938.)

Dewey, J. (2004). Morale et Éducation (Ethical principles underlying education) in *L'École et l'enfant.* Paris : Fabert. (Original work published 1897.)

Dewey, J. (1974). My Pedagogical creed. In Archambault (Ed.), (p. 427-439). Chicago : The University of Chicago Press. (Original work published 1897.)

Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.

Durkheim, E. (1934). *L'Éducation morale*. Paris : PUF., mis en ligne par le CEGEP de Chicoutimi. (Original work published 1902-1903.)

Durkheim, E. (1938). *L'Évolution pédagogique en France*. Paris : PUF. Mis en ligne par le CEGEP de Chicoutimi. (Original work published 1904-1905.)

Durkheim, E. (1968). *Éducation et sociologie.* Édition en ligne UCA d'après PUF, 1968. (Original work published 1922)

Felouzis, G. (1997). *L'Efficacité des enseignants*. Paris : PUF.

Ferry, L. (2003). *Lettre ouverte à tous ceux qui aiment l'école*. Paris : Odile Jacob et SCÈREN.

Filloux, J.-C. (1993). Émile Durkheim, penseur de l'éducation. *Perspectives,* vol. 23, 305-322. Paris : Unesco (sur le web in Encyclopédie de l'Agora, 118.)

Fumaroli, M. (1998). Non, Claude Allègre, l'Amérique n'est pas le modèle idéal. *Le Monde,* 17 décembre.

Gauchet, M., Blais, M.C., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'enseignement*. Paris : Stock.

Grisay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Dossiers Éducation et Formations, 88*. Paris : MEN-DEP.

Hirsch, E.D. (2006). The Knowledge Deficit : Closing the shocking Education gap for American Children, Houghton Miffin Cy.

Isambert-Jamati, V. (1993). L'enseignement des sciences de l'homme au lycée selon Durkheim. In F. Cardi & J. Plantier (Eds.), *Durkheim, sociologue de l'éducation* (p. 169-177). Paris : L'Harmattan- INRP.

Lyotard, J-F (1979). *La Condition post moderne, rapport sur le savoir*. Paris : éditions de minuit.

Meuret, D. (2009). *Contenu du socle et justice de l'école*. Intervention au colloque, *De la culture commune au socle commun*, INRP. Lyon, France, novembre.

Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école*. Paris : PUF.

Meuret, D. (1998). Intérêt, justice, laïcité. *Le Télémaque,* n° 14, 67-78.

Westbrook, R.B. (1993). John Dewey. *Prospectives : revue trimestrielle d'éducation comparée,* vol. XXIII. Paris : UNESCO.

Notes

1 On trouvera en annexe I une version du questionnaire complétée par des citations de ou sur Durkheim et Dewey qui ont fait penser que l'on pouvait ranger les différentes questions du côté d'un modèle ou de l'autre. Il s'agit là d'un travail artisanal, pas aussi systématique qu'il n'aurait été souhaitable, qui n'établit pas que les questions que nous avons choisi de poser sont les plus pertinentes pour appréhender la proximité des enseignants aux deux modèles. Il faut par ailleurs garder à l'esprit ceci : on ne trouvera nulle part chez Durkheim l'idée que l'école doit produire des individus dénués d'imagination, et nulle part chez Dewey que raisonner correctement ne soit pas souhaitable ou même ne soit pas important. Notre questionnaire suppose seulement que Durkheim et Dewey se distinguent par une hiérarchie différente des buts de l'école et une conception différente des conditions de l'enseignement.

2 à l'inverse, Dewey pense que l'éducation doit permettre à chacun « d'apercevoir dans son travail quotidien tout ce qu'il contient de signification large et humaine » (Dewey, 1974, p. 306).

3 Voir sur internet la conférence sur le socle commun de compétences et de connaissances donnée par J.-L. Nembrini, alors directeur général des Enseignements scolaires : « Le socle commun et l'inflation des savoirs. »

4 Ici comme ailleurs, « durkheimien » ou « deweyen » sont utilisés par commodité pour « dont les réponses sont plus proches du modèle durkheimien (deweyen) ». Il n'est bien sûr pas nécessaire à notre problématique que les représentations de ces enseignants aient été directement influencées par la fréquentation de l'un ou l'autre auteur.

5 Les 8 % restants n'ont pas répondu à cette question.

6 Plus précisément : significatifs au seuil de 1 % d'après le calcul du T de Student. Autrement dit, il y a moins de 1 % de chances de se tromper si l'on avance que les enseignants français attribuent à la formation à la citoyenneté davantage d'importance qu'à la formation professionnelle, et à cette dernière davantage qu'à la formation au rôle de parents.

7 En réalité, Durkheim et Dewey tiennent tous deux qu'apprendre l'autodiscipline aux élèves est un objectif important de l'école, mais ils lui donnent deux sens différents, qu'on peut résumer ainsi : « apprendre aux élèves la persévérance et la cohérence nécessaires à atteindre les buts qu'ils se fixent » (Dewey) et « accepter volontairement les règles de l'école et de la société » (Durkheim) (Dessberg & Meuret, 2010). Nous estimons ici que les répondants appuient leur estimation de l'importance de cette qualité sur sa définition durkheimienne, plus proche du sens commun.

8 On peut toutefois noter que la dispersion des réponses est moindre pour certaines questions, révélant des avis moins dispersés parmi les répondants. L'écart-type le plus faible (s= 0,92, soit un coefficient de variation de 23 %,) est celui de la distribution de la qualité qui a reçu la plus forte note moyenne : « développer les capacités de raisonner correctement ». Inversement, la qualité sur l'importance de laquelle les enseignants français divergent le plus est celle dont ils jugent en moyenne l'importance la plus faible : « l'école doit apprendre aux élèves à s'auto-discipliner » (s= 1,20).

9 On trouvera en annexe III les corrélations entre les huit questions fermées sur les qualités que l'École doit développer, calculées sur les répondants qui ont répondu à toutes. La plus forte corrélation, entre « donner l'envie de découvrir et expérimenter » et « développer des capacités d'imagination et de créativité », deux questions deweyennes, est de 0,31 ; la suivante, entre « donner le sens de l'effort et de la discipline » et « apprendre aux élèves à s'autodiscipliner », deux questions durkheimiennes, est de 0, 27 ; ces deux grandeurs sont considérées comme moyenne en sciences sociales. Cependant, sur les 27 corrélations possibles, 21 sont significatives, dont 20 au seuil de 1 %.

10 Dewey attribue du prix à ce que les élèves fassent des efforts. Cependant, il attend cet effort non pas d'un « goût » pour l'effort en tant que tel, mais d'un intérêt pour la tâche.

11 Ce type d'analyse, adapté aux variables discontinues comme les nôtres, fait émerger les questions et les individus proches. Dans le cas présent, compte tenu de la nature de nos

questions, une telle analyse permet de savoir dans quelle mesure un groupe d'enseignants deweyens (ayant répondu 5 à des qualités comme « développer imagination et créativité » et 1 à des qualités comme « donner le sens de l'effort et de la discipline ») se distingue d'un groupe d'enseignants durkheimiens (ayant donné des notes inverses).

12 Nous avons préféré cette définition à celle qui aurait opposé des durkheimiens cohérents et résolus (<-5) à des deweyens de même nature (>+5), option qui, nous a-t-il paru, nous aurait fait étudier des groupes trop restreints d'un point de vue à la fois technique (validité externe des résultats) et politiques (si les deux modèles agissent de façon diffuse, il est plus pertinent d'opposer les « majoritairement durkheimiens » et les « majoritairement deweyens » que les représentants les plus résolus des deux camps.)

13 Meuret et Desvignes, 2009, observent dans plusieurs enquêtes internationales que les élèves français sont particulièrement peu nombreux à trouver que leurs professeurs les traitent avec justice, ils émettent l'hypothèse que c'est parce que, en France plus nettement qu'ailleurs, alors que les élèves réclament de l'attention, les professeurs offrent de l'impartialité.

14 Ces chiffres donnent une indication intéressante : les enseignants qui sont le plus d'accord avec cette opinion ne sont ni durkheimiens ni deweyens.

15 Pour Durkheim aussi, il existe chez l'enfant une curiosité naturelle. Il est d'autant plus significatif qu'il ne compte pas sur elle pour susciter l'apprentissage, mais sur les mécanismes qui se produisent dans la classe.

16 Les plus fortes sont de 0,34 (une corrélation positive entre la volonté de connaître la vérité et la curiosité comme facteur d'apprentissage) et de - 0,20 (une corrélation négative entre le fait qu'il n'existe pas chez le jeune une envie naturelle d'apprendre et le fait que la curiosité le pousse à apprendre).

17 Les * indiquent le degré de significativité de la différence et obéissent aux conventions usuelles : *= au seuil de 10 % ; **= au seuil de 5 %, ***= au seuil de 1 %.

18 Question suggérée par Felouzis (1997).

19 Cf. Q17, Q21, Q25.

Pour citer cet article

Référence électronique

Denis Meuret et Marielle Lambert, « Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 5, no. 1 | 2011, mis en ligne le 30 mai 2013, consulté le 09 mai 2012. URL : http://educationdidactique.revues.org/1048

Référence papier

Denis Meuret et Marielle Lambert, « Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré », *Éducation et didactique*, vol. 5, no. 1 | 2011, 71-96.

À propos des auteurs

Denis Meuret
(IUF, université de Bourgogne/IREDU-CNRS)
Marielle Lambert
(IREDU-CNRS)

Droits d'auteur

Tous droits réservés

Résumé / Abstract

Une enquête auprès de 700 enseignants français du second degré mesure la prégnance de deux modèles d'éducation, ceux de Durkheim et de Dewey, dans la représentation qu'ils se font des buts et des conditions de l'enseignement. Leurs représentations empruntent le plus souvent aux deux modèles, mais le centre de gravité des réponses penche légèrement du côté du modèle durkheimien. Les enseignants qui ont une conception des buts de l'enseignement plus proches du modèle de Dewey sont un peu plus favorables à l'ouverture du second degré. Ceux qui ont une conception des conditions de l'enseignement plus proches de ce modèle pensent plus souvent que leur action peut faire une différence et se déclarent un peu plus satisfaits de leur métier.

Mots clés : valeur, Durkheim, Dewey, enseignant

Aims and conditions of teaching according to French secondary teachers

A survey of 700 French secondary teachers assesses the influence of two models of education, those of Durkheim and Dewey, on their representations of the aims of schooling and of the conditions of teaching. The representations of most teachers borrow from the two models. However, the mean is a little more on the durkheimian side, especially regarding the aims of the school. Teachers closer to the Deweyan model regarding the aims of schooling agree more with the generalization of secondary teaching. Those closer to this model regarding the conditions of teaching moreover declare a more proactive representation of their job and more satisfaction with it.

Keywords : Durkheim, value, Dewey