

La liaison CM2/6^e : Étude des représentations des instituteurs et des professeurs (1)

Bertrand Christ

Depuis 1977, année de l'instauration effective du collège unique en France, de très nombreux textes ont envisagé la manière d'assurer la liaison CM2/6^e. À la lecture de ces textes réglementaires, trois manières d'améliorer le passage du CM2 en sixième se dégagent. La première correspond à la prise en compte matérielle des modifications entre l'école et le collège (taille, structure). La deuxième cherche à formuler la définition précise des objectifs que les élèves devraient atteindre en fin de scolarité élémentaire. La troisième envisage une coopération entre les enseignants de l'école élémentaire et ceux du collège en vue de permettre une meilleure continuité entre le CM2 et la 6^e. Nous formulons l'hypothèse que les représentations réciproques des enseignants des deux degrés forment un frein à une coopération efficace. Une enquête a été menée auprès des enseignants d'école élémentaire et de collège afin d'établir les caractéristiques essentielles de ces représentations. Un conflit de valeurs semble effectivement opposer instituteurs et professeurs et expliquer en partie la relative inefficacité des rencontres d'enseignants préconisées, de manière récurrente, par les textes officiels.

Deux textes parus récemment (2) (3) nous rappellent la volonté réglementaire d'assurer une liaison efficace entre l'école élémentaire et le collège. La récurrence de ce thème, depuis l'avènement il y a maintenant plus de vingt ans du collège unique (4), est destinée à favoriser une meilleure continuité entre les premier et second degrés. La nature de cette coopération entre les deux degrés mérite d'être caractérisée. Pour cela nous étudierons le contenu de textes officiels parus depuis 1975 en vue d'établir les permanences et évolutions dans la manière d'aborder la

liaison CM2/6^e et de constater l'inefficacité des mesures préconisées. Nous examinerons par la suite une des causes possibles de cet échec relatif dans l'amélioration de la continuité entre l'école élémentaire et le collège – les représentations réciproques des instituteurs et des professeurs. Nous formulerons l'hypothèse qu'un travail commun ne se décrète pas mais qu'il nécessite une modification préalable des représentations des enseignants concernés. Il faudra établir les grands traits de ces représentations dues à une méconnaissance réciproque, ce qu'il a été pos-

sible de réaliser à partir d'une étude menée dans deux collèges et leurs secteurs de recrutement respectifs.

LES DIVERS ASPECTS DE LA LIAISON CM2/6^e

Il nous a semblé intéressant d'examiner le contenu des textes préparant les rentrées sco-

lares de 1976 à 1999 (5). Ces textes, différents par leur nature (circulaire, note de service, lettre ministérielle), présentent un caractère homogène en ce qui concerne leur contenu sauf pour les rentrées 94 et 95 (6). La liaison CM2/6^e semble être une préoccupation permanente car elle est pratiquement mentionnée lors de chaque rentrée.

Le tableau 1 présente les différents thèmes évoqués dans les textes étudiés à propos de la liaison CM2/6^e.

Tableau 1

	Préparation des rentrées																						
	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	96	97	98	99	
Savoirs, savoir-faire des élèves										X	X	X	X	X			X						
Accueil des élèves							X	X				X	X	X								X	
Travaux communs entre enseignants (CM2/6 ^e)		X	X	X	X		X	X	X			X	X						X		X	X	

Ces textes privilégient la rencontre des enseignants de CM2 et de sixième jusqu'en 1984 et à nouveau de 1996 à 99. L'objectif de ces rencontres est l'harmonisation de l'évaluation des élèves du CM2 en vue de leur passage en sixième et l'étude commune de textes officiels (1980) ou la prise en compte des résultats de l'évaluation nationale en 6^e (1996 à 99).

L'accueil des élèves en 6^e apparaît à partir de 1982 et fait l'objet d'une généralisation en 1983. Les mesures préconisées sont celles qui ont été le plus efficacement mises en œuvre (journée passée au collège par les élèves de CM2, accueil spécifique au moment de la rentrée).

À partir de 1985, l'accent est mis sur le niveau minimal des connaissances des élèves à l'entrée en 6^e. La difficulté persistante à mettre en place le collège unique a favorisé cette approche qui place les relations entre les enseignants des écoles et des collèges au second plan.

Les expressions suivantes – « relations plus étroites » (1984), « bonnes liaisons » (1986), « développement des liaisons » (1987), « la liaison doit être renforcée » (1988, 98), « renforcement » (1996), « améliorer la liaison » (1998) – montrent implicitement l'inefficacité des mesures proposées.

Les trois approches – travail commun aux enseignants, amélioration de l'accueil, connaissances minimales des élèves –, sans être exclusives, sont rarement développées ensemble. La deuxième est la seule où des réalisations concrètes et durables ont été mises en œuvre. La dernière paraît assez facile à organiser par la rédaction de programmes précis. Pourtant la *réécriture fréquente de ceux-ci* semble contredire cette facilité supposée.

Chacun des trois thèmes figurant dans le tableau 1 est repris dans les textes de 1977 et de 1982, textes les plus significatifs parmi ceux qui abordent la liaison CM2/6^e de façon spécifique (7). Le texte de 1999 privilégie l'approche concernant les élèves (livret d'accueil, salle unique) et la coopération entre les enseignants.

Dans les secteurs étudiés (8), l'unique occasion de rencontre institutionnelle entre les enseignants des deux degrés reste, depuis 1997, une réunion dite de concertation-harmonisation CM2/6^e qui rassemble tous les instituteurs de CM2 du secteur de collège et certains représentants du collège (principal et quelques rares professeurs). Cette réunion permet la présentation du niveau de chaque classe de CM2 et la communication du projet d'établissement. Lors de ces réunions, les

échanges sont assez limités entre les instituteurs et les professeurs et il nous semble que ces rencontres laissent les enseignants des deux degrés assez insatisfaits. Nous nous garderons de généraliser cette constatation limitée à l'observation des modalités du passage en 6^e dans deux secteurs de collège.

MÉTHODOLOGIE UTILISÉE DANS L'ENQUÊTE

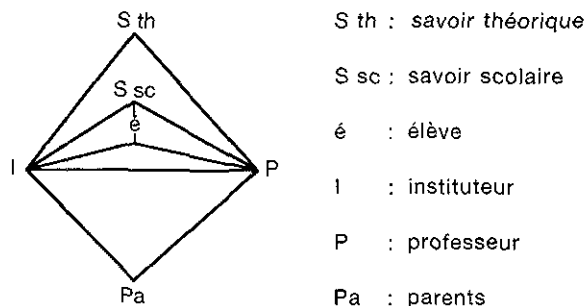
L'objectif de notre enquête consiste à mettre en évidence les représentations des instituteurs à l'égard des professeurs et, inversement, celles des enseignants du second degré à l'égard de ceux du premier degré. Par définition, les représentations ne sont pas directement observables, ceci nous a conduit à choisir une méthode indirecte pour établir notre enquête.

Deux séries de cas (9) ont été proposées successivement à un ensemble d'instituteurs et de professeurs. La série intitulée « Cas collège » est constituée par l'énoncé de douze situations différentes (cas 1c à cas 12c). Toutes ces situations prennent place au collège et ce fait est rappelé par différents indices ayant pour objet de renforcer la localisation de la situation (la numérotation des classes, le cadre de l'heure de cours, la structure de l'établissement). Chaque professeur devait répondre en disant ce qu'il déciderait de faire s'il était placé dans la situation décrite. Pour les instituteurs, la difficulté était supérieure car ils devaient imaginer être professeurs et donner une réponse en tant que professeur virtuel.

De la même manière la série nommée « Cas école » qui comprend onze énoncés différents (cas 1é à 11é) se situe à l'école élémentaire. Des indices permettent aussi de renforcer cette appartenance au premier degré (l'école, le niveau de la classe). Chaque instituteur répondait en tant qu'instituteur alors que les professeurs se trouvaient cette fois-ci obligés de faire un effort d'imagination et de répondre en prenant le rôle d'un instituteur.

Dans chaque série, les cas peuvent se regrouper autour de quatre thèmes principaux : les relations avec les élèves et les parents, l'organisation pédagogique, le rapport des enseignants au savoir et les relations entre les enseignants.

Le choix des thèmes a été établi à partir du triangle pédagogique « enseignant-élève-savoir » (10). Il nous a semblé que ce cadre était trop restreint par rapport à l'objet de notre enquête et nous l'avons élargi à la famille de l'élève, au savoir théorique destiné aux enseignants et aux enseignants d'un autre niveau. Chaque cas privilégie un des axes du schéma suivant :



Ce schéma nous indique les diverses relations qui sont l'objet de notre étude. L'instituteur – ou le professeur – tel qu'il figure dans ce schéma est en relation avec tous les autres éléments. L'instituteur entretient un certain type de relation avec les divers éléments représentés et il pense que le professeur en a d'autres. Cette situation explique la présence simultanée de l'instituteur et du professeur dans le schéma. De même, le professeur a des rapports avec ces différents éléments et il pense que l'instituteur en développe d'autres. Si l'élève ne figure qu'une seule fois c'est parce que seuls deux mois séparent la fin du CM2 et le début de la sixième et que durant ce temps l'enfant n'a pas grandement changé.

Le triangle pédagogique au sens strict (I - S sc - é ou P - S sc - é) correspond aux situations regroupées dans le thème « Organisation pédagogique ». Chacune des autres relations constitue un thème indépendant.

La méthode des cas tronqués

La méthode des cas tronqués utilisée dans notre enquête consiste à décrire une situation dans laquelle l'enseignant doit se placer. Chaque situation problématique propose, sans en donner explicitement les termes, une alternative : lire ou ne pas lire un ouvrage, assister ou non à une réunion. Plus que ce choix, illimité puisque

chaque réponse a été donnée par l'enseignant sous forme ouverte, ce sont les raisons qui l'expliquent qui sont porteuses de signification.

Au-delà de la diversité des réponses recueillies et pour leur donner un sens global, nous les avons regroupées dans des catégories qui correspondent chacune à une décision similaire. Nous insistons sur le fait que le tableau présenté dans l'analyse de chaque cas (11) a été réalisé *a posteriori* en effectuant une analyse de contenu sur le corpus constitué par l'ensemble des réponses recueillies. Les pourcentages indiqués n'ont qu'une valeur indicative propre à autoriser une comparaison aisée entre les différents cas ; ils sont sans valeur hors du cadre de l'enquête.

Un jeu de rôle

Dans la série des cas collège, proposée aussi bien aux professeurs qu'aux instituteurs, toutes les situations se déroulent dans une classe de 6^e. Les professeurs pouvaient transposer l'énoncé du cas à leur discipline d'enseignement mais cela n'était pas toujours nécessaire. Les instituteurs se trouvaient dans une situation bien différente. Il leur était demandé de se mettre dans l'habit d'un professeur de français en 6^e. Ce rôle attribué à l'instituteur nous permet de constater la manière dont il se représente le métier de professeur et de déterminer les comportements qui sont valorisés et ceux qui ne le sont pas. Nous pouvons par cette mise en scène réduire les variations personnelles dans les réactions. La personnalité de l'enseignant joue indéniablement sur ses réactions mais nous pensons que chacun dans la réaction de la réponse a privilégié ce qui, d'après lui, distinguait sa réaction d'instituteur de celle de professeur fictif, objet de cette partie de l'enquête. L'essentiel des variations repérables dans les réponses nous semble lié aux représentations des instituteurs par rapport au métier de professeur.

L'autre versant de l'enquête, les cas école, concerne l'école élémentaire. Chaque instituteur répondait en tant qu'instituteur d'une classe de CM2 ou transposait la situation au niveau de sa classe. Pour les professeurs, il fallait s'imaginer dans le rôle d'un instituteur de CM2.

Chaque enseignant se trouve, tour à tour, dans les cas collège ou les cas école, dans une situation où il réalise une véritable projection ayant pour objet de mettre à jour ses représentations.

Pourquoi cette méthode ?

Le choix délibéré d'une méthode indirecte est lié à la nature du sujet de notre étude. Nous posons qu'il y a ainsi une adéquation entre l'objet de la recherche – les représentations des enseignants – et la méthode utilisée pour les mettre à jour. Il ne nous semblait pas possible d'utiliser une méthode directe pour deux raisons essentielles. D'une part, la nature du sujet qui reste un débat passionné pour bien des enseignants. La référence à des expériences passées négatives aurait, et cela pour les deux catégories d'enseignants, entraîné un refus catégorique de participer à l'enquête ou au mieux le rejet de l'autre sans appel. D'autre part, notre position personnelle, en tant qu'instituteur-chercheur, n'est pas neutre. Le rapport n'aurait pas été le même avec les professeurs et avec les instituteurs. Le risque d'induire un biais important dans notre enquête par les réactions directement suscitées par rapport au statut professionnel de l'enquêteur mais aussi la difficulté pour celui-ci de garder une neutralité indispensable nous ont dissuadé d'utiliser une méthode directe.

CADRE DE L'ENQUÊTE ET RÉSULTATS OBTENUS

L'enquête menée a eu lieu dans deux collèges « g » et « s », situés en Alsace, et dans les écoles élémentaires de chaque secteur de collège, respectivement au nombre de 14 et de 11. Un secteur de collège regroupe toutes les écoles élémentaires qui envoient « leurs » élèves dans le même collège au terme de la scolarité élémentaire. Dans notre cas, à l'issue du CM2, les élèves des écoles concernées fréquentent respectivement le collège « g » ou « s » (12).

De l'étude globale des réponses qu'il n'est pas possible de développer ici (13), il ressort une impression de grande variété. Au-delà de cette diversité liée à la personnalité et au style pédagogique de chaque enseignant mais aussi, et surtout, à la manière de concevoir son propre métier et celui des collègues d'un autre degré, nous pouvons regrouper les situations proposées en fonction de résultats convergents ou, au contraire, présenter les cas suscitant une opposition. Nous essaierons de mettre en évidence quelques phénomènes en jeu – projection, trait caractéristique, amplification.

Les différences de tendance cas collège - cas école

La participation des enseignants à chaque partie de l'enquête marque une forte divergence. La première série a connu un taux de retour acceptable (30 % chez les professeurs et 26 % chez les instituteurs) alors que la seconde est marquée par une baisse de ce taux, respectivement 13 % et 20 % (12). L'érosion observée entre les taux de retour des deux séries traduit peut-être une certaine lassitude pour compléter la deuxième. La série des cas collège a tout d'abord été diffusée, puis, quelques mois plus tard, celle des cas école. À ce facteur extérieur qui peut en partie expliquer le phénomène s'ajoute, à notre sens, l'objet même de l'enquête – l'étude des représentations des instituteurs et des professeurs.

Cette différence de taux de retour peut donner lieu à une première interprétation qui conforte l'idée de deux mondes, celui des instituteurs et celui des professeurs, qui se connaissent mal. Pour le professeur, il serait très difficile d'imaginer être instituteur car cette situation est trop éloignée de celle qu'il connaît dans l'exercice de sa profession. Dans ce cas, les instituteurs auraient dû avoir une réaction identique or il n'en est rien. Nous percevons dans cette attitude la manifestation de l'intérêt pour la réflexion demandée car elle concernait le collège. Cet intérêt a primé la difficulté de se mettre dans la situation proposée – être professeur dans un collège. Nous devons rapprocher cette attitude du désir de rencontrer les professeurs manifesté dans le cas 4é. Les professeurs n'ont pas manifesté le même intérêt comme le confirment les résultats du cas 7c.

Nous pouvons interpréter la différence entre les taux de retour d'une autre manière. Les professeurs ont peut-être hésité à prendre l'habit de l'instituteur. Ceux qui l'ont fait sont probablement ceux qui ont une bonne connaissance ou au moins de l'intérêt pour ce qui est susceptible de se passer à l'école élémentaire. La première partie de cette hypothèse expliquerait la similitude observée dans les réponses recueillies pour les cas école. Pour les autres professeurs, et nous trouvons des traces de cette position dans certaines des réponses dépouillées, l'école élémentaire représente un intérêt si faible que l'idée de répondre à une enquête où il faut imaginer être instituteur a causé le refus d'y participer. Cette interprétation confirme l'hypothèse selon laquelle

le collège occupe une position supérieure à l'école élémentaire et que cette hiérarchie de valeurs s'applique également aux enseignants de chaque type d'établissements. Dans ce contexte, le rôle de professeur du collège joué par les instituteurs correspond à une promotion flatteuse et bienvenue alors que la situation contraire où les professeurs doivent imaginer être des instituteurs a été vécue comme une dégradation qu'il était facile d'éviter en ne complétant pas le document remis.

Nous pensons que les deux interprétations se superposent mais qu'elles n'ont pas la même fonction. La première qui relève d'une méconnaissance commune explique de manière générale une partie des non-réponses pour la totalité de l'enquête alors que la seconde, traduction d'un conflit de valeurs, permet de rendre compte de la différence de taux de retour entre les deux séries de cas.

L'homogénéité des réponses au sein des cas école s'oppose à la diversité repérée au sein des cas collège.

Pour les « cas école », il nous semble que la similitude des réponses est souvent la manifestation d'une bonne connaissance des instituteurs par les professeurs qui ont répondu à cette partie de l'enquête. Mais plus que les réponses données, c'est le taux élevé d'absence de retour du document chez les professeurs qui est significatif. L'hypothèse de la méconnaissance doit être nuancée et il apparaît qu'elle n'est que secondaire par rapport au conflit de valeurs qui oppose les enseignants du premier et du second degré.

Les différences à l'intérieur des cas collège

Les quatre grands thèmes abordés par notre étude se partagent en fonction de la tendance observable à partir des réponses obtenues. Nous remarquons une convergence pour deux des thèmes et des divergences pour les deux autres.

Une même conception de l'organisation pédagogique des classes

L'organisation pédagogique telle qu'elle était mise en scène par les différents cas proposés montre des instituteurs ayant une représentation des réactions des professeurs en tous points conforme aux réactions que disent avoir les professeurs. La représentation qu'ils se font du rôle

du professeur peut être qualifiée de fidèle. Cette interprétation n'est pas unique et il est possible de retrouver la deuxième hypothèse formulée plus haut concernant une communauté de valeurs. Cette interprétation nous semble plus plausible au sein de cette catégorie des cas collège vu l'importance des convergences notées et des motifs expliquant chacune des décisions prises. Cette situation d'identité apparaît comme paradoxale dans la mesure où instituteurs et professeurs prennent appui, dans des discours informels, sur la différence supposée dans le domaine pédagogique pour s'opposer. Pour les instituteurs, convaincus d'avoir bénéficié d'une formation pédagogique qui fait défaut aux professeurs, la différence se situe dans la prise en compte de la diversité des élèves et dans l'application de *méthodes pédagogiques éprouvées*. Pour les professeurs, spécialistes d'un savoir, les connaissances de l'instituteur sont adaptées à son enseignement mais se révéleraient insuffisantes hors de ce cadre. La transmission du savoir n'est pas la priorité des instituteurs qui la « sacrifient » au bénéfice des relations avec les élèves.

Paradoxalement, la confrontation des réponses des uns et des autres semble démentir ces positions relevant du sens commun. S'il existe des différences de conception dans ce domaine, elles traversent l'ensemble de nos populations d'instituteurs et de professeurs. La diversité au sein de chaque groupe semble plus forte que la différence entre chaque groupe pris séparément. Ces résultats correspondent à ceux de l'étude menée par une équipe de recherche de l'INRP à partir de données recueillies lors de l'observation de séquences d'enseignement (14).

La correspondance entre la similitude observée dans la réalité et la concordance repérable à travers l'étude des représentations des instituteurs et des professeurs est remarquable. Cela ne signifie pourtant pas que la question de la continuité entre le CM2 et la 6^e se trouve résolue par elle-même. Nous pensons que seul un travail commun aux instituteurs et aux professeurs permettrait de définir clairement les contenus abordés en CM2 et en sixième en précisant la signification des textes officiels. De plus la notion de contrat didactique (15) permet de repérer des ruptures qui sont préjudiciables aux élèves à leur entrée en 6^e (16). La connaissance de tels phénomènes, voire leur prise en compte, ne serait que bénéfique aux élèves. Mais elle passe une fois

encore par une coopération entre les enseignants du primaire et du secondaire.

Les relations entre les enseignants

Ce thème laisse lui aussi apparaître une similitude dans les réponses des enseignants des deux corps. Deux situations distinctes se présentent, dans l'une nous penchons de nouveau pour l'existence de valeurs communes alors que dans l'autre nous pouvons affirmer, par la confrontation des cas école et collège, que les instituteurs ont une représentation fidèle de ce que disent faire les professeurs.

Le travail en équipe entre instituteurs ou entre professeurs semble fortement valorisé (cas 9c et 10é). Notre étude se situant au niveau du discours cela ne signifie pas que le travail en équipe est fort répandu dans les écoles et collèges où exerce la population d'enseignants ayant répondu à l'enquête. Les réponses obtenues dénotent la prise en compte par ces enseignants du discours officiel de ces dernières années tant au collège qu'à l'école élémentaire. Au-delà de ce qui sépare le dire et le faire, nous avons peut-être là les traces d'une évolution de la mentalité des enseignants du primaire et du secondaire.

Quand le travail en équipe est envisagé entre l'école élémentaire et le collège (cas 7c et 4é), les réponses présentent également une certaine symétrie mais la raison nous en paraît tout autre. La comparaison du cas collège au cas école correspondant nous permet d'écarter la thèse d'une communauté de valeurs pour placer au contraire les rapports envisagés sous le signe du conflit de valeurs. Quand des professeurs invitent des instituteurs à une réunion (4é), tout le monde s'accorde à y aller. En revanche, quand cette invitation provient des instituteurs (7c), la majorité des enseignants décline l'invitation.

Le fait que des professeurs invitent des instituteurs à travailler avec eux implique qu'ils se trouvent dans une position de demandeurs qui valorise les instituteurs. Il s'agit d'une reconnaissance. Pourtant cette interprétation, valable pour les instituteurs, peut prendre un tout autre sens.

Lors de cette rencontre les professeurs peuvent donner des conseils aux instituteurs, leur dire ce qu'il faudrait faire et les placer dans la position d'apprenants. Les professeurs feraient la leçon aux instituteurs en vue de l'amélioration des performances des élèves entrant en 6^e.

L'approche des représentations par le seul dénombrement des réponses révèle ses limites car l'apparence de la symétrie dans les tendances se traduit par une opposition seulement décelable grâce aux motifs expliquant les raisons du choix effectué.

Les deux manières d'envisager cette rencontre reviennent à ordonner instituteurs et professeurs sur une échelle de valeurs. Dans le premier cas, l'instituteur passe d'une position d'inférieur à celle d'égal, voire de supérieur ; dans l'autre, les professeurs confortent l'instituteur dans son état d'infériorité. Cette interprétation semble validée par la position des enseignants face à une rencontre similaire organisée par les instituteurs. Dans ce cas les refus l'emportent et la rencontre est décrite comme secondaire. Cette « conduite d'évitement » vise le maintien des hiérarchies établies ; le professeur évite une dégradation de sa condition en ne venant pas et l'instituteur n'est pas reconnu par le professeur. Toute coopération efficace entre instituteurs et professeurs semble difficile à mettre en œuvre car ces conflits, qui peuvent demeurer latents, constituent un frein sérieux à l'aboutissement de travaux communs qui nécessitent une confiance réciproque.

L'étude des réponses des cas 11c et 7é montre des enseignants très partagés quand on leur offre la possibilité de changer provisoirement d'école. La proposition faite a sans aucun doute surpris. L'école élémentaire n'attire pratiquement aucun professeur. L'interprétation précédente en termes de hiérarchie de valeurs entre l'école et le collège permet de rendre compte de ce résultat. Les raisons données pour refuser d'aller enseigner à l'école, essentiellement d'ordre matériel, ne parviennent pas à convaincre du contraire.

L'étude des deux thèmes qui dès l'abord présente une opposition dans les réponses des enseignants nous permet d'affiner cette interprétation.

Une vision différente des relations avec les parents et les élèves

Ce thème laisse apparaître une divergence entre les professeurs et les instituteurs. Les différences portent sur la manière dont les instituteurs se représentent les professeurs dans ces situations. D'une part, ils accentuent la distance séparant les parents des professeurs quand la demande provient de la famille. D'autre part, ils accordent plus

d'importance au rôle régulateur du professeur à travers des demandes d'explication faites aux élèves.

Par rapport aux familles, les instituteurs placent les professeurs dans un rôle traditionnel au sens où ils reprennent à leur compte l'image du professeur dispensateur d'un savoir ne se préoccupant pas de problèmes sortant du cadre de l'enseignement au sens strict. L'opposition entre instruction et éducation se traduit dans ces réponses. Les instituteurs utilisent la représentation d'un professeur sûr de son prestige et qui dédaigne ceux qui ont une position inférieure à la sienne. Nous trouvons volontiers dans cette attitude la reproduction des traits attribués historiquement au professeur. La permanence de ces représentations crée un décalage entre la réaction que les professeurs disent avoir dans une situation donnée et cette même réaction imaginée par les instituteurs.

L'attitude supposée du professeur par rapport au travail scolaire de l'élève donne lieu à une divergence. Pour les instituteurs, les résultats scolaires ayant une plus grande importance au collège qu'à l'école élémentaire tout manquement à la règle est souligné par le professeur qui est en droit d'exiger des explications. La méconnaissance des pratiques « habituelles » des professeurs transparait à cette occasion. Le manque de communication des enseignants entre eux, à un même niveau et plus encore à deux niveaux différents, permet l'existence de représentations qui en restant ignorées des uns et des autres peuvent contribuer à une incompréhension mutuelle.

Le rapport des enseignants au savoir constitue une autre occasion de repérer des phénomènes analogues.

Une différence sensible dans les rapports au savoir

Le facteur dominant dans ce thème est l'opposition théorie / pratique. Les enseignants rejettent la théorie au profit de la pratique mais cette tendance générale souffre une exception. En effet, les instituteurs attribuent aux professeurs un intérêt plus marqué pour la théorie. La lecture des cas école nous conduit à opposer la théorie jugée inutile à la pratique jugée utile. La première qualification – théorie inutile – relèverait d'un choix personnel, chacun disposant de son temps libre comme il l'entend, alors que la seconde – pra-

tique utile – serait une obligation professionnelle prenant place dans le cadre institutionnel.

Dans les cas collège, la théorie présentée sous la forme d'un livre pédagogique est valorisée par les instituteurs répondant en tant que professeurs mais pas du tout dans le cas école correspondant (cas 6c et 3é). Il s'agit d'une représentation du professeur sous l'image d'un être studieux et intéressé par de nouvelles propositions qui méritent d'être discutées. La différence, jusqu'à une époque assez récente, entre la durée et le niveau de la formation initiale des instituteurs et des professeurs, explique sans doute cette valorisation de l'écrit théorique. Les instituteurs pensent que le professeur a un univers de référence différent du leur où l'approche théorique occupe une place plus importante que l'approche pratique.

La même opposition apparaît par rapport à une autre facette de la théorie présentée sous la forme du savoir universitaire. Les instituteurs – professeurs virtuels – accordent un intérêt plus grand que les professeurs eux-mêmes au savoir universitaire alors qu'en tant qu'instituteurs cette attirance est nettement plus modérée (cas 12c et 8é). Le savoir théorique est distingué du savoir professionnel et l'impossibilité de passer de l'un à l'autre soulignée. Les instituteurs prêtent au professeur de l'intérêt pour l'université. Cette vision permet de comprendre le repli vers le côté utile de la pratique et, indirectement, la mise en avant de la formation pédagogique caractéristique des instituteurs. Adoptant peut-être le raisonnement contraire, les professeurs se défendent de s'en tenir aux théories et souhaitent donner d'eux l'image de professionnels de l'enseignement. Ce qui est rejeté par l'un comme compromettant – le savoir par le professeur – est valorisé par l'autre – l'instituteur – dans son rôle provisoire de professeur. Le dépassement de l'opposition théorie / pratique nous semble extrêmement prometteur et un vaste champ d'application nous paraît constitué par la formation des enseignants, tant initiale que continue.

LES MÉCANISMES DE GENÈSE DES REPRÉSENTATIONS

Un certain nombre de mécanismes qui permettent d'expliquer l'origine d'une partie des représentations sont repérables à travers l'étude des

réponses fournies à l'ensemble des cas. Nous allons les examiner un à un et donner des exemples de manifestation de ces mécanismes.

La projection de sa propre conception des choses

La thèse de la méconnaissance de l'autre sort renforcée quand ce mécanisme se manifeste. On prête à l'autre sa propre façon de penser en lui attribuant les traits dominants de sa personnalité ou de ses pratiques. Le phénomène semble attesté dans les deux sens et c'est la comparaison des réponses des instituteurs et des professeurs qui nous permet d'inférer ce type de raisonnement.

Pour les instituteurs, nous pouvons trouver un exemple de projection de sa manière habituelle de faire dans les cas 1c, 2c, 5c et 8c. Nous émettrons l'hypothèse que ce phénomène, inconscient pour celui chez qui il se manifeste, concerne des points sensibles qui opposent instituteurs et professeurs. Dans les premières situations, le rôle de la famille semble accentué par les instituteurs, professeurs virtuels, dans les secondes, il est possible de trouver des traces de la transposition au collège de pratiques pédagogiques ou d'attitudes présentes à l'école élémentaire – activités de recherche sur un thème, primauté de la dimension affective dans la relation pédagogique. Pour les professeurs, ce phénomène est moins fréquent (cas 2é et 9é).

La stratégie développée par ces enseignants correspond au transfert de leur propre façon de faire et permet de passer du connu à l'inconnu. Elle se base sur un principe sécurisant et entraîne une homogénéisation artificielle des pratiques par un procédé d'extension.

D'autres mécanismes sont à l'œuvre dans la formation des représentations.

L'attribution d'un trait caractéristique

Chaque personne a sur le monde qui l'entoure une vision préétablie. Sans en avoir, dans certains domaines, une expérience directe, elle comble les « vides » par une représentation. Il s'agit pour la majorité des enseignants d'imaginer un monde, par hypothèse, mal connu. Cette hypothèse se trouve confirmée par le fonctionnement du mécanisme repéré.

Certains cas que nous pouvons rattacher à ce phénomène montrent une nette différence de tendance dans les réponses (cas 3c et 5é) ou une simple accentuation de la tendance (cas 6é). Un trait propre au collège, selon les instituteurs, est l'absence de relation avec les parents des élèves ou plutôt le fait de faire passer ces relations au second plan (cas 3c). Les professeurs attribuent quant à eux deux traits distincts à l'école élémentaire. Le premier concerne le libéralisme dont les instituteurs font preuve par rapport aux élèves (cas 6é), le second l'attachement des instituteurs à conserver le groupe-classe dans sa totalité (cas 5é).

En comparant les réponses des uns et des autres, trois domaines peuvent distinguer instituteurs et professeurs : les relations avec les familles, la sévérité des enseignants et l'attachement au groupe-classe. Ils semblent tous fonctionner par contraste. L'attitude supposée de l'autre est construite par rapport à la sienne propre.

Une dernière caractéristique des représentations consiste à amplifier, et par là à uniformiser, la réalité supposée.

Une tendance à l'amplification

Ce mécanisme recoupe sans doute partiellement les deux phénomènes déjà repérés et nous conforte dans l'idée de la méconnaissance réciproque des enseignants. Il s'agit d'un grossissement qui exagère l'attitude supposée de l'autre. Face aux réponses émanant des enseignants devant s'imaginer dans le rôle de l'autre, regroupées dans la même catégorie, se trouve la diversité des réponses de l'autre groupe d'enseignants, celui qui tient son rôle « habituel ».

Les cas (5c, 6é ; 2c, 8c ; 6c, 12c ; 9c), répartis dans les quatre thèmes étudiés, relèvent de ce phénomène qui concerne aussi bien les instituteurs que les professeurs.

Cette amplification de la réalité supposée nous indique l'existence d'une représentation qui fonctionne à plein dans la situation proposée. Elle semble faire l'objet d'un accord général bien que personne ne se soit concerté et comble ce qu'une expérience directe n'a pas apporté.

Les représentations ont dans ce cas une fonction normative. Pour une majorité des enseignants

ayant répondu le comportement supposé est le même. Il devient donc une caractéristique attribuée à l'autre. Le caractère simplificateur de ce phénomène peut nous renvoyer au stéréotype. Par ce procédé les traits remarquables séparément sur chaque individu représentant d'un groupe, par exemple celui des professeurs, sont attribués à un professeur type.

CONCLUSION

Au terme de l'examen des réponses faites aux différents cas, la méthode indirecte utilisée dans l'enquête semble avoir tenu ses promesses. Il nous a été possible de décrire assez précisément la façon dont le professeur conçoit le rôle de l'instituteur dans les domaines étudiés et la réciproque, même si un risque de biais tenait à la tendance à accepter une proposition d'autant plus facilement que l'on n'est pas partie prenante. Les instituteurs pouvaient se sentir moins engagés par la totalité des cas collège, de même que les professeurs par les cas école. Seuls quelques cas semblent pourtant marqués par cette tendance de manière repérable.

La reprise fréquente, depuis plus de vingt ans, du thème de la liaison CM2/6^e nous a incité à essayer de montrer pourquoi l'exhortation à travailler ensemble n'a pas eu plus de succès.

Au-delà de problèmes matériels bien réels pour des enseignants appartenant à deux administrations différentes, il nous semble que les représentations réciproques de ces deux catégories d'enseignants constituent l'obstacle majeur à une coopération efficace. L'hypothèse de la méconnaissance par manque de relation sort renforcée par l'étude menée. Pourtant elle ne semble pas être d'ordre accidentel, mais correspondre à une volonté délibérée. Les obstacles que nous espérons mettre en évidence ont une existence certaine. Mais le statut d'obstacle accordé aux représentations, obstacle pouvant entraver un travail commun et souhaité, n'est peut-être pas approprié. Il s'agirait de concevoir les représentations comme autant de remparts possibles pour justifier l'absence d'identité entre le premier et le second degré. Une certaine mésestime confortée par un repli sur des positions figées empêche une coopération fructueuse.

Le conflit latent qui semble opposer instituteurs et professeurs ne prend pas appui sur la manière de faire classe. Les relations avec les élèves et les parents ainsi que le statut du savoir théorique mettent en évidence une véritable hiérarchie de valeurs entre le premier et le second degré.

La difficulté persistante à promouvoir un travail commun entre instituteurs et professeurs limite la coopération entre ces enseignants à d'épisodiques rencontres souvent sans lendemain.

Les IUFM auraient un rôle majeur à jouer lors de la formation initiale des enseignants dans la constitution d'un esprit de corps propre à transcender les grades et les affectations ultérieures. Les avatars de la formation commune aux institu-

teurs et aux professeurs nous rappellent l'ampleur du travail qui reste à effectuer pour faire évoluer les représentations des enseignants des deux degrés. Une formation continue associant les enseignants du primaire et du secondaire contribuerait au même objectif.

La volonté politique nécessaire à l'aboutissement de tels choix pourrait-elle entraîner l'adhésion des enseignants à ce projet propre à développer une véritable continuité éducative ?

Bertrand Christ
Laboratoire d'Intelligence des Organisations (LIO)
Formations initiales et Didactiques
Université de Haute-Aisance

NOTES

- (1) Le terme instituteur sera utilisé pour désigner de manière unique les enseignants de l'école élémentaire sans distinction de statut, qu'ils soient instituteurs ou professeurs des écoles. De la même manière, le terme professeur est à prendre dans un sens générique qui regroupe tous les enseignants du collège quel que soit leur statut administratif.
- (2) Ministère de l'Education nationale, **Synthèse de l'audit sur les collèges**, 1998 (Rapport Duret).
- (3) **Le collège des années 2000, Texte d'orientation, Présentation des mesures**, supplément au B.O. n° 23 (10-6-1999).
- (4) Institué par la loi de 1975, connue sous les termes Réforme Haby, du nom du ministre de l'époque, entrée en vigueur à la rentrée 1977.
- (5) Nous ne pouvons citer toutes les références. Vous les trouverez in Christ B. (1996), p. 99-100.
- (6) Ces rentrées ne sont préparées par aucun texte particulier, sans doute en raison de l'expérimentation introduite en 6^e en 1994.
- (7) Cf. Christ B. (1996), p. 102.
- (8) Cf. p. 90.
- (9) Cf. l'énoncé de certains cas proposés et les réponses obtenues en annexe, p. 97-98.
- (10) Cf. Houssaye J. (1988) et (1993).
- (11) Cf. annexe p. 97-98.

(12) Taux de retour

	Population globale	Nombre de personnes ayant retourné le document	Taux de retour %
CAS COLLÈGE			
collège g	60 (pg)	20	33
collège s	42 (ps)	11	26
secteur du collège g	67 (ig)	12	18
secteur du collège s	48 (is)	18	37
CAS ÉCOLE			
collège g	80 (pg)	8	13
collège s	42 (ps)	5	12
secteur du collège g	67 (ig)	9	13
secteur du collège s	48 (is)	14	29

(pg) : professeur du collège g

(ps) : professeur du collège s

(ig) : instituteur du secteur du collège g

(is) : instituteur du secteur du collège s

- (13) L'analyse détaillée des réponses figure in Christ B. (1996).
- (14) Colomb J. (dir.) (1987).
- (15) Colomb J., « Contrat didactique et contrat disciplinaire », in Houssaye J. (dir.) (1993), p. 39.
- (16) Colomb J. (dir.) (1987), p. 141-142.

ANNEXE

Présentation de certains cas et de quelques résultats

Thème	Cas collège	Cas école
Relations avec les élèves et les parents	1c, 3c, 5c	2é, 6é, 11é
Organisation pédagogique	2c, 4c, 8c, 10c	5é, 10é, 9é
Rapport des enseignants au savoir	6c, 12c	1é, 3é, 8é
Relations entre les enseignants	7c, 9c, 11c	4é, 7é

L'indice c indique un cas collège (cas 1c), alors que l'indice é concerne les cas école (cas 5é).

IP : instituteur répondant en tant que professeur

II : instituteur répondant en tant qu'instituteur

PP : professeur répondant en tant que professeur

PI : professeur répondant en tant qu'instituteur

Nous ne pouvons présenter l'ensemble des cas et des résultats. Le lecteur les trouvera in Christ B. (1996), p. 128-389.

Rapport des enseignants au savoir

Cas 6c :

Je m'arrête au C.D.I. pour demander un renseignement à la documentaliste. En quittant le C.D.I., je remarque sur l'étagère « documentation pédagogique » la présence d'un nouvel ouvrage. Son titre me laisse songeur : « Pour la réussite de tous, réorganisons nos classes. De la théorie à la pratique ».

Je m'arrête et commence à feuilleter cet ouvrage. Je ...

	IP		PP	
	N = 30	%	N = 31	%
l	19	63	9	29
p	8	27	8	26
r	3	10	14	45
	30	100	31	100

l : lis le livre ou le feuillette pour en découvrir le contenu

p : prise de référence, position intermédiaire

r : repose le livre

Cas 12c :

La dernière note d'information qui a été diffusée au collège proposait, sous le point « divers », une année de congé pour entreprendre ou reprendre des études universitaires. Les conditions semblent intéressantes : on reste titulaire de son poste tout en percevant l'intégralité de son salaire. Je ...

	IP		PP	
	N = 30	%	N = 31	%
a	19	64	11	36
i	1	3	3	9
r	8	27	15	49
tnr	1	3	1	3
nr	1	3	1	3
	30	100	31	100

a : accepte la proposition, avec ou sans condition ;
montre de l'intérêt

i : réaction indécise

r : refuse

tnr : texte ne donnant pas de réponse

nr : non-réponse

Relations entre les enseignants

Cas 7c :

En salle des professeurs, sur le panneau d'affichage, je remarque une affiche qui propose à tous les professeurs volontaires de rencontrer un groupe d'instituteurs des écoles environnantes. Cette réunion doit avoir lieu au collège un vendredi soir de 17 h à 18 h. Encore une réunion et toujours du bénévolat ! L'objectif de la rencontre n'est même pas précisé. Personne ne s'est encore inscrit sur la liste accrochée sous l'affiche. Je ...

	IP		PP	
	N = 30	%	N = 31	%
i	9	30	8	26
n	16	53	8	26
r	5	17	15	48
	30	100	31	100

i : m'inscris pour participer à cette réunion

n : suis indécis, éventuelle inscription

r : refuse de participer à la réunion

Cas 9c :

Deux nouveaux collègues de français ont été nommés dans notre établissement cette année. Après les vacances de la Toussaint, étant bien habitués à leur nouveau lieu de travail et à leurs élèves, ils trouvent qu'il faudrait rompre la monotonie du « chacun pour soi ». Ils invitent tous les collègues de français, et même tous les autres collègues qui seraient intéressés, à se retrouver un soir de 17 h à 18 h et ils proposent de réfléchir à la manière d'introduire un travail en équipe.

Je décide de ...

	IP		PP	
	N = 30	%	N = 31	%
rpe			6	19
a	29	97	16	52
n	1	3	6	19
r			3	10
	30	100	31	100

rpe : référence à une pratique effective

a : assister à la réunion avec conviction ou sans

n : réponse indéterminée, éventuelle participation ; autres facteurs en jeu (affinité)

r : refuser de participer à la réunion

Cas 11c :

En salle des professeurs une affiche annonce :

« Vivez une expérience enrichissante, enseignez pendant une année dans une école élémentaire. Vous conserverez votre poste durant cette année ainsi que votre traitement. Vous aurez les mêmes obligations de service que les instituteurs.

Pour tout renseignement, adressez-vous au Principal. »

Je ...

a : accepte avec ou sans condition, m'y intéresse

n : me renseigne ; réponse indéterminée

r : refuse

	IP		PP	
	N = 30	%	N = 31	%
a	8	27	2	6
n	8	27	7	23
r	6	20	21	68
ci	5	16		
nr	3	10	1	3
	30	100	31	100

ci : commentaire fait en tant qu'instituteur

nr : non-réponse

Cas 4é :

La semaine dernière, vous avez reçu dans votre école une lettre en provenance du collège. Des professeurs de français proposent à tous les instituteurs de C.M. du secteur du collège d'assister à une réunion un mardi, de 17 h à 18 h, et ceci en accord avec les autorités hiérarchiques respectives.

L'objectif de cette rencontre est d'essayer d'élaborer une grille des connaissances devant être acquises à l'entrée au collège.

Mais j'avais prévu de rendre une visite amicale à un collègue ce jour-là. Je ...

	II		PI	
	N = 23	%	N = 13	%
a	18	78	10	77
i	1	4		
r	4	18	3	23
	23	100	13	100

a : assiste à la réunion

i : réponse indéterminée

r : refuse d'assister à la réunion

Cas 7é :

Dans sa dernière note de service, l'inspecteur signalait la possibilité, à titre expérimental, d'aller enseigner le français au collège à des élèves de 6^e et de 5^e. Les conditions semblent acceptables. On travaille 18 h, avec les mêmes obligations que les professeurs, tout en conservant le bénéfice de son poste et l'intégralité de son traitement. Pour avoir plus de précisions, on peut se renseigner auprès de l'inspection. Je ...

	II		PI	
	N = 23	%	N = 13	%
i	9	39	5	38
d	5	22	3	24
r	9	39	5	38
	23	100	13	100

i : montre de l'intérêt

d : doute, me renseigne

r : refuse la proposition

BIBLIOGRAPHIE

- BERGER I., BENJAMIN R. (1964). – **L'univers des instituteurs**. Paris : Ed. de minuit.
- BERGER I. (1979). – **Les instituteurs d'une génération à l'autre**. Paris : PUF.
- BONTE M.-C. (1999). – Le passage en sixième : que sait-on ? **Perspectives documentaires en éducation**, n° 46-47, p. 57-65.
- CHRIST B. (1996). – **De l'école au collège : continuité ou rupture ? Étude comparative des représentations des enseignants intervenant respectivement en cours moyen 2 et en sixième**, thèse de doctorat, Université de Strasbourg 2. Editée (1998). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Les collèges (1996). – **Revue française de pédagogie**, n° 115.
- COLOMB J. (dir.) (1986). – **Enseignants de CM2 et de 6^e face aux disciplines**. Paris : INRP, Coll. Rapports de recherches, 1986, 9.
- COLOMB J. (dir.) (1987). – **Les enseignements en CM2 et en 6^e : ruptures et continuités**. Paris : INRP (Coll. Rapports de recherches, 11).
- De l'école au collège : la transition CM2/sixième (1984). – **Cahiers pédagogiques**, n° 223-224.
- GARCIA J.-F. (1994). – **L'École unique en France**. Paris : PUF.
- INRP (1973). – **Liaison CM2/6^e**, document destiné à l'animation de rencontres entre instituteurs et professeurs du 1^{er} cycle. Paris : INRP.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1985). – Les primaires, ces « incapables prétentieux ». **Revue française de pédagogie**, n° 73, p. 57-65.
- HOUSSAYE J. (1988). – **Le triangle pédagogique**. Berne : Peter Lang.
- HOUSSAYE J. (dir.) (1993). – **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris : E.S.F.
- LEGER A. (1983). – **Enseignants du secondaire**. Paris : PUF.
- LEGRAND L. (1977). – **Pour une politique démocratique de l'éducation**. Paris : PUF.
- LEGRAND L. (1981). – **L'école unique : à quelles conditions ?** Paris : Scarabée.
- LEGRAND L. (1983). – **Pour un collège démocratique**. Paris : La documentation française.
- LELIEVRE C. (1990). – **Histoire des institutions scolaires (1789-1989)**. Paris : Nathan.
- PROST A. (1968). – **L'enseignement en France 1800-1967**. Paris : A. Colin.
- PROST A. (1992). – **Éducation, société et politiques**. Paris : Seuil.
- REBOUL O. (1992). – **Les valeurs de l'éducation**. Paris : PUF.
- 6^e, le cross de la rentrée (1986). – **L'École des parents**, n° 8.
- ZAY D. (1988). – **La formation des instituteurs**. Paris : Editions universitaires.
- ZAZZO B. (1982). – **Les 10-13 ans : garçons et filles en CM2 et en sixième**. Paris : PUF.
- ZELDIN TH. (1978). – **Histoire des passions françaises 1848-1945**, tome 2, **Orgueil et intelligence**. Paris : Recherches.