

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 4 (1982)

Heft: 2

Artikel: Idéal et action chez les enseignants : une application du concept d'anomie à l'analyse de l'école

Autor: Moret, Jean-Robert / Patry, Jean-Luc

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786502>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 04.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Idéal et action chez les enseignants: une application du concept d'anomie à l'analyse de l'école

Jean-Robert Moret et Jean-Luc Patry

La recherche que nous avons effectuée repose sur l'une des hypothèses de base suivante: Il existe des enseignants anomiques, c'est-à-dire des maîtres primaires qui, au niveau de leurs actes, appliquent les caractéristiques d'un modèle d'éducation et qui, au niveau de leurs convictions personnelles, se rattachent à un modèle d'éducation différent.

Afin de procéder à l'analyse de nos hypothèses, que nous avons élaborées à partir des théories sociologiques de l'anomie et des modèles de l'école nouvelle et de l'école traditionnelle, nous avons construit un questionnaire qui a été envoyé à 319 enseignants primaires fribourgeois.

Les résultats montrent que l'anomie n'est pas causée par des variables de type socio-culturel: milieux urbains et ruraux, enseignants jeunes et moins jeunes, etc. . . ; par contre, on peut constater une tendance nette d'anomie positive: les enseignants souhaitent appliquer un modèle mais ne l'appliquent pas, et l'absence d'anomie négative: les enseignants n'appliquent pas un modèle qu'ils ne souhaitent pas. L'anomie positive est plus prononcée par rapport au modèle de l'école nouvelle que par rapport à celui de l'école traditionnelle.

«Ce dont je parle est une chose simple et naïve: la vérité n'existe pour l'individu que s'il la produit de sa propre action».

Kierkegaard

Don Juan – C'est le problème quand on parle. En parlant on mélange tout. Si on commence à parler à propos de faire, on finit toujours par parler de quelque chose d'autre. Il vaut mieux agir.

Carlos Castaneda

Notre recherche prend ses racines dans l'hypothèse de base suivante: il existe des enseignants anomiques, c'est-à-dire des maîtres qui, au niveau de leurs actes, appliquent les caractéristiques d'une méthode, d'une école ou d'un système, et qui, au niveau de leurs convictions personnelles, se rattachent à une méthode, une école ou un système différent. Autrement dit: L'anomie est le produit d'une contradiction. Est anomique celui qui anticipe sur l'expérience collective vécue. C'est celui qui trouble la relation qui existe entre le modèle fixé par la culture et une tradition de la personne. Duvignaud (1973) parle de «ce double jeu de l'anomie et de cette dialectique vivante de l'imaginaire et de l'institué» (p. 17).

Pourquoi choisir d'analyser un aspect de l'école actuelle par le biais des enseignants en cherchant à mesurer la contradiction qui peut exister entre leur idéal et leur pratique prétendue? Cette question est issue de notre propre expérience d'enseignant, de maître anomique pourrions-nous écrire. Nous nous souvenons avoir cherché à tenir compte des besoins des enfants, d'avoir tenté, en milieu scolaire, de leur laisser un peu plus de place qu'on nous avait enseigné à le faire, autrement dit de les laisser vivre à leur rythme et par rapport à eux-mêmes. Souvent, alors que nous étions en classe, nous revenait à l'esprit cette pensée de Neill: «Vivre et laisser vivre». Donner la parole aux enfants, les écouter, tenir compte de leurs intérêts n'est pas facile quand on se trouve à l'intérieur d'une institution au cadre strictement et impérativement défini. Ainsi, au travers de notre expérience, nous pensions que nous devions certainement pas être seuls comme enseignants anomiques. Et cette recherche nous donne raison puisque, comme nous allons le voir, il en existe d'autres.

Au même titre que le concept d'aliénation, le concept d'anomie participe de la critique sociale: «Cette mise en question de la civilisation industrielle fait partie intégrante de l'ordre social lui-même. Deux thèmes la dominent: celui de l'anomie et celui de l'aliénation» (Aron, 1969, p. 162). Le choix du concept sociologique d'anomie pour procéder à une

analyse de la situation des enseignants par rapport à l'institution relève précisément du fait que l'anomie permet d'analyser le lien qui rattache l'individu à la société.

Cette remise en question passe par deux pôles opposés: le système social d'une part et la personne humaine d'autre part. L'anomie est le produit d'un déséquilibre: là où il y a anomie, le consensus social en place est brisé dans le sens où le consensus pose le problème des libertés individuelles. L'anomie nous amène à poser la question: «Dans quelle mesure vais-je pouvoir m'intégrer à la société tout en obéissant à moi-même?»

L'objet principal de notre recherche est donc la mise à jour de la présence de personnalités anomiques.

Outre cette question centrale, nous avons tenté de répondre à une série de questions qui découlent de cette hypothèse: Qu'est-ce qui fait qu'un enseignant puisse être en contradiction entre ce qu'il fait et ce qu'il pense? Est-ce son âge, son lieu de travail, le nombre d'élèves dans sa classe, sa pratique de l'enseignement, le milieu d'où proviennent les élèves? Comment les enseignants souhaitent-ils motiver les enfants, comment prétendent-ils agir? Sont-ils en accord avec le système de valeurs qu'ils prônent?

Cependant, avant de pouvoir aborder ces questions, il nous faut préciser ce que nous entendons par anomie à l'école.

1. Anomie

Il faut remonter à Platon pour trouver la première mention du concept d'anomie chez qui il signifie «sans loi, sans règle, état de désordre et d'anarchie» (cité par Maisonneuve, 1973, p. 238). Toutefois, c'est Durkheim (1902) qui forge véritablement le concept dans son ouvrage consacré à *La division du travail*. Lorsque les individus ne sont pas soumis à des règles communes imposées par la société, la division du travail devient anomique: «Il y a anomie au niveau de la division du travail social lorsque la coopération est remplacée par le conflit et la concurrence, et lorsque les valeurs qu'acceptent ou les buts que se fixent les individus cessent d'être collectifs pour devenir de plus en plus individualisés» (Boudon, 1968, p. 12).

Dans l'étude qu'il consacre au Suicide, Durkheim (1897), comme dans *La division du travail* «veut montrer à quel point les individus sont déterminés par des réalités collectives» (Aron, 1967, p. 331), et ce qui retient son attention, c'est la crise de la société moderne qui se définit par la désintégration des normes sociales, par leur absence, et également par la faiblesse des liens qui rattachent l'individu au groupe.

R.K. Merton (1970) reprend le concept durkheimien d'anomie pour analyser les origines sociales et culturelles des comportements déviants. A cet effet, il distingue deux aspects essentiels des structures culturelles et sociales. D'une part la structure culturelle, constituée d'un ensemble d'idéaux, de buts et d'intérêts propres à la culture qui sont légitimes pour beaucoup, et d'autre part la structure sociale qui définit, réglemente et contrôle les moyens acceptables pour suivre les fins qui constituent des modèles de comportement. L'équilibre entre les deux structures est réalisé «tant que les individus qui se conforment aux deux contraintes culturelles reçoivent des satisfactions: satisfactions provenant directement des façons institutionnellement prescrites pour les atteindre» (p. 396). Quand une dissociation se crée entre les buts et les moyens, on a un déséquilibre; et l'anomie est le produit de ce déséquilibre, de ce divorce fondamental entre les deux structures. Est donc anomique pour Merton:

toute situation où les moyens légaux conviennent mal aux objectifs de l'acteur;

toute situation où les fins proposées sont disproportionnées par rapport aux moyens.

Duvignaud (1973) établit, quant à lui, une relation étroite entre mutation et anomie: le problème de l'anomie est irréductiblement lié à celui de la rupture sociale. C'est la cohérence interne des systèmes et leur succession dans le temps qui l'intéressent. Il constate, en se penchant sur les événements du passé, que des systèmes se sont succédé et que cette modification de systèmes a entraîné des crises difficiles, qui correspondent parfois à la destruction d'un modèle au moment où le type suivant n'était pas encore défini. Son intérêt se porte précisément sur ces périodes de crise parce qu'elles permettent d'expliquer le comportement des hommes non pas par rapport aux valeurs et aux normes culturelles de l'époque, mais plutôt par rapport à «l'inconnu, la spontanéité inventive de l'action, «cet infini sans limite» qui caractérise un comportement qu'aucune définition connue des valeurs établies et stables ne vient borner» (p. 57).

La théorie généralisée de l'anomie que nous propose Duvignaud nous permet de comprendre comment la rupture entre deux types de société qui se succèdent dans le temps entraîne l'apparition de faits particuliers qui ne sont pas réductibles à une règle ou à une norme culturelle de l'époque. Ces faits particuliers sont donc repérables individuellement tout en restant inclassables, parce que les valeurs auxquelles ils se réfèrent ne recoupent pas celles des sociétés en place. Plus tard, ces phénomènes particuliers se trouveront résorbés dans la trame de la nouvelle société. Duvignaud veut donc montrer comment les individus ou des groupes particuliers ne sont isolés qu'en raison du changement qui s'opère dans le milieu dans lequel ils se trouvent, et que leurs actes ou leurs productions «reproduisent déjà la réalité de ce qui va être demain la règle universelle – et cela jusqu'à une nouvelle mutation» (p. 46). Les personnalités anomiques ne sont donc pas seulement des victimes du changement, elles constituent également les matrices d'attitudes, de croyances, voire d'institutions nouvelles.

2. Les modèles d'école: L'école traditionnelle et l'école nouvelle

2. 1 Le modèle de l'école traditionnelle

De l'Ecole traditionnelle – traditionnelle – devrions-nous écrire, dans le sens où «est traditionnelle l'agent par lequel passe la tradition, l'instrument par lequel se transmet le passé» (Gilbert, 1973, p. 48), nous retiendrons une seule variable, celle de la relation de l'adulte à l'enfant.

Pour Piaget (1932), la pédagogie qui s'inspire d'un modèle à propos d'éducation traditionaliste «compte sur des méthodes foncièrement autoritaires pour aboutir à la liberté intérieure de la conscience» (p. 273). L'enseignant ou l'adulte y est défini comme une personne qui doit former l'enfant par rapport à un modèle préétabli. La transmission de connaissances, d'habitudes et de valeurs s'effectue dans le but de donner à la conduite de l'enfant la forme prônée par le modèle développé par l'adulte. Cette façon de voir peut être illustrée par cette définition de l'éducation proposée par Durkheim (1966): «L'éducation a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la politique dans son ensemble . . .» (p. 41). La principale caractéristique de cette relation est donc qu'elle envisage le rapport entre deux êtres de façon unilatérale, selon un schéma A – B, que Jacques Ardoino (1967) définit comme le «modèle d'un déterminisme linéaire» (p. 9).

Se fixant comme objectif d'amener l'enfant – tant du point de vue de son développement intellectuel que moral – à coller à un idéal communément admis, l'école traditionnelle fonde son action éducative sur une vision négative et pessimiste de l'homme que l'on peut illustrer par la «théorie X» développée par Mc Gregor (cité par Ardoino, 1967, p. 26):

1. «L'être humain ordinaire (ou moyen) éprouve une répugnance naturelle pour le travail et évitera celui-ci autant qu'il le pourra»
2. «Précisément en raison d'une telle répugnance, la plupart des gens doivent être dirigés, contrôlés, contraints, menacés, avec utilisation de sanctions pour être incités à fournir un effort adéquat à la réalisation des objectifs d'une organisation»
3. «L'être humain ordinaire (ou moyen) préfère être dirigé, souhaite fuir la responsabilité, a relativement peu d'ambition et désire la sécurité par dessus tout»

Cette conception selon laquelle les instincts humains sont foncièrement mauvais procède d'une défiance fondamentale face à l'enfant et à son affectivité en particulier. Celle-ci est saisie comme un obstacle au développement: pour développer la raison et la volonté, il faut faire taire les désirs.

Schématiquement, on peut dire que le modèle de l'école traditionnelle, dans son seul souci de reproduction, prône un enseignement qui nécessite une direction autoritaire de l'enfant, qui exerce un contrôle de type normatif. Ce faisant, cet enseignement nie en général, dans la relation éducative, le feed-back, ou ce qu'on peut appeler la faculté de se laisser interroger par les attentes et les besoins de l'enfant: «l'activité éducative ainsi conçue se déroule tout entière en dehors du sujet» (Artaud, 1975, p. 54).

2. 2 Le modèle de l'école nouvelle

L'objectif fondamental visé par le modèle de l'école nouvelle, c'est le plein épanouissement de la personne humaine. En ce sens, il cherche, dans son approche éducative, à se centrer sur l'enfant.

A cette conception humaniste, qui place l'homme au coeur de ses préoccupations, s'ajoute une conception scientifique, dans la mesure où les sciences humaines peuvent nous apporter des connaissances nouvelles sur l'homme. Pour Piaget (1969), l'éducation nouvelle ne peut être comprise que si l'on tient compte de quatre points au moins: «La signification de l'enfance, la structure de la pensée de l'enfant, les lois du développement et les mécanismes de la vie sociale enfantine» (p. 221).

Du point de vue du développement intellectuel de l'enfant, les recherches ont montré que l'intelligence ne peut pas être conçue comme une faculté donnée une fois pour toutes. On «attribue à cette intelligence une activité véritable et non pas seulement une faculté de savoir» (Piaget, 1969, p. 230). Ainsi, les fonctions les plus importantes de l'intelligence «consistent à comprendre et à inventer, autrement dit à construire des structures en structurant le réel» (Piaget, 1969, p. 47). Comprendre, c'est inventer. Ce qui compte alors, ce n'est pas l'étendue d'un programme parcouru mais bien plutôt la qualité du travail effectué. Le but de l'éducation intellectuelle, à la lumière de la psychologie du développement, c'est de permettre à l'enfant d'apprendre, par lui-même, à maîtriser la réalité qui l'entoure.

De même au niveau de l'éducation sociale des enfants, l'école nouvelle cherche à favoriser un système d'interactions plus riche que celui qui s'est développé dans le système traditionnel: on amène les enfants à travailler entre eux, on les encourage à collaborer afin de leur permettre de découvrir, dans l'action même, un système de règles, une discipline morale. Pour Piaget (1932), le système pédagogique qui correspond le mieux aux résultats de ses recherches, c'est la méthode du «travail par groupes» et du «self-government». Cette

méthode permet que les forces collectives soient utilisées, la coopération présentant une importance égale à l'action de l'adulte sur l'enfant. La coopération et le travail en commun permettent aux enfants de dégager une discipline de groupe autonome qui prend ses racines dans l'action même.

Dans leur ouvrage consacré à «Piaget à l'école», Schwebel et Raph (1976) énoncent trois principes tirés des théories de Piaget qui constituent, d'une part, des solutions concrètes et, d'autre part, une sorte de charpente et de résumés des principes du modèle de l'Ecole nouvelle:

1. L'apprentissage doit être un processus actif: «On ne peut pas faire une bonne pédagogie sans mettre l'enfant en situation» (p. 180);
2. les interactions sociales entre les enfants en classe ont une grande importance: la vie collective se trouve être indispensable pour le développement et l'épanouissement de la personnalité;
3. l'action intellectuelle devrait se fonder sur l'expérience plutôt que sur le langage.

3. Anomie et école

Les théories de l'anomie de Durkheim, Merton et Duvignaud qui analysent, chacune selon un point de vue qui lui est propre, le déséquilibre qui se manifeste entre le système social et la personne humaine, et la description des deux modèles d'école nous permettent de définir ce qu'est un enseignant anémique.

Dans la relation éducative, l'enseignant peut adopter deux types de conduite de classe dont on peut distinguer théoriquement les extrêmes: des *rapports de contrainte*: il s'agit d'imposer de l'extérieur à l'individu, un système de règles – morales et logiques – considéré comme nécessaire, et des *rapports de coopération*: il s'agit de permettre aux individus de découvrir par eux-mêmes l'ensemble des règles nécessaires à l'action – tant au niveau logique que moral – et la manière dont il faudra les appliquer. Lewin (1959) distingue quant à lui trois types de conduite: la conduite autoritaire, la conduite démocratique et le laisser-faire. Pour notre part, nous en avons retenu deux qui nous paraissent correspondre aux définitions que nous avons données des deux modèles d'école: la conduite autoritaire pour le modèle de l'Ecole traditionnelle et la conduite démocratique pour le modèle de l'Ecole nouvelle.

Qu'est-ce, alors, l'anomie à l'école? Un enseignant peut être considéré comme anémique dès que les deux types de conduite, rapports de contrainte et rapports de coopération, sont identifiables chez lui. Autrement dit, il est anémique s'il choisit d'adopter un type de conduite (son *idéal*, pour reprendre la terminologie mertonienne) et qu'il agit (ce qui se rapporte aux *moyens* chez Merton) conformément à un type de conduite différent.

Un enseignant anémique est donc un enseignant qui, au niveau de ses actes, applique les caractéristiques d'une méthode ou d'une école ou d'un système et qui, au niveau de ses convictions personnelles, se rattache à une méthode, un modèle d'école ou un système différent.

L'enseignant anémique souscrit aux buts proposés par le modèle d'une école mais reste prisonnier, au niveau des faits, des moyens institutionnels mis à sa disposition: c'est un enseignant, par exemple, pour qui le développement de la personnalité de l'enfant représente un idéal à atteindre, mais qui se sent contraint de pratiquer une pédagogie de type autoritaire, ceci pour de multiples raisons plus ou moins conscientes. Il est à cheval entre deux positions. Son action n'est pas le produit de sa pensée. Son intégration n'est idéale dans aucun des systèmes proposés.

L'hypothèse qui découle de cette définition est que, s'il y a anomie, les enseignants appliquent le modèle de l'école traditionnelle mais souhaitent celui de l'école nouvelle, ceci parce que le modèle de l'école traditionnelle est en crise, et que l'on peut parler, à son sujet, de la désintégration de ses normes et de ses valeurs (Durkheim, 1897, 1902) et que les enseignants anomiques anticipent un changement (Duvignaud, 1973) qui va dans le sens du modèle de l'école nouvelle.

Cette hypothèse peut être opérationnalisée comme suit:

1.a) **Anomie positive** (Idéal +; action -)

Le pourcentage des enseignants qui souhaitent (niveau idéal) un type de motivation, mais qui affirment ne pas l'appliquer (niveau action), est *plus élevé* au niveau des catégories qui caractérisent le modèle de l'Ecole nouvelle que pour celles du modèle de l'école traditionnelle.

1.b) **Anomie négative** (Idéal -; action +)

Le pourcentage des enseignants qui ne souhaitent pas (niveau idéal) un type de motivation, mais qui prétendent l'appliquer (niveau action), est *moins élevé* au niveau des catégories qui caractérisent le modèle de l'école nouvelle que pour celles du modèle de l'école traditionnelle.

En plus de la présence de l'anomie, nous nous sommes posé quelques questions concernant les caractéristiques socio-culturelles des enseignants anomiques, ce qui, en définitive, consiste à se demander pourquoi les enseignants sont anomiques. A ce sujet, nous avons émis les hypothèses suivantes:

2. Les causes de l'anomie

Il y a plus d'enseignants anomiques parmi:

- a) les jeunes enseignants que parmi les anciens. Sortant de formation, ils sont plus imprégnés par les théories de l'éducation que par l'épreuve des faits. De plus, leur jeunesse les rend plus aptes au changement;
- b) ceux qui travaillent avec de grands élèves (4e, 5e, 6e) que parmi ceux qui travaillent dans les classes inférieures (1re, 2e, 3e). Les nouvelles méthodes sont plus difficilement adaptables aux grands élèves. Les programmes sont plus chargés au niveau des classes supérieures en raison des examens pour le passage au cycle d'orientation;
- c) ceux qui travaillent dans des classes nombreuses (plus de 20 élèves) que parmi ceux qui travaillent avec peu d'élèves. Il est plus difficile de proposer des activités et un apprentissage basés sur l'initiative et la coopération quand le groupe est important;
- d) les enseignants qui travaillent avec des enfants provenant de milieux moins aisés que parmi les enseignants qui travaillent avec des élèves provenant de milieux aisés. L'attitude et le milieu culturel des parents moins aisés facilitent moins un apprentissage qui fait appel à l'esprit critique;
- f) ceux qui travaillent à la ville que parmi ceux qui travaillent à la campagne. Il est plus facile à un enseignant isolé d'aller selon ses idées. Il échappe plus aux influences de l'institution scolaire;

- g) les enseignants qui travaillent dans de grands complexes scolaires (plus de 3 classes) que parmi ceux qui travaillent là où il y a moins de trois classes. Comme pour l'hypothèse d), il est plus facile d'adopter sa méthode en dehors des influences de l'institution (directeur, collègues hostiles, problèmes administratifs).

4. Schéma expérimental

Afin de pouvoir mettre à jour la présence d'enseignants anomiques, nous avons construit un questionnaire. Pour ce faire, nous nous sommes référés à deux sources théoriques: les taxonomies d'une part, parce qu'elles envisagent l'apprentissage selon une hiérarchie: à une extrémité, l'enfant est placé dans une situation de type hétérome, et à l'autre extrémité, dans une situation de type autonome; et les théories de l'influence du milieu de Skinner et Piaget d'autre part, qui toutes deux débouchent sur des implications pédagogiques précises.

Pour ce qui concerne les taxonomies, nous avons retenu celle de Kratwohl (cité par De Landsheere, 1975, p. 132), qui mesure l'intérêt, l'appréciation et les valeurs, ainsi que celle de Gilbert De Landsheere (1975) qui a été construite par rapport aux données de la psychologie développementale, notamment d'après une analyse de Osterrieth.

Tant chez De Landsheere que chez Kratwohl, on peut dégager des taxonomies la progression suivante: tout d'abord l'individu répond à une stimulation extérieure; il est placé dans une situation de réceptivité uniquement (schéma $S \longrightarrow R$), et dans un second temps, selon une progression linéaire, on définit l'individu par rapport à son initiative: il est placé dans une situation qui fait appel à une action autonome.

On retrouve, à un autre niveau, ces distinctions concernant la situation de dépendance ou d'indépendance de l'individu quand on se réfère aux conceptions de l'influence du milieu développées par Skinner et Piaget.

Pour Piaget, l'enfant participe activement au processus évolutif:

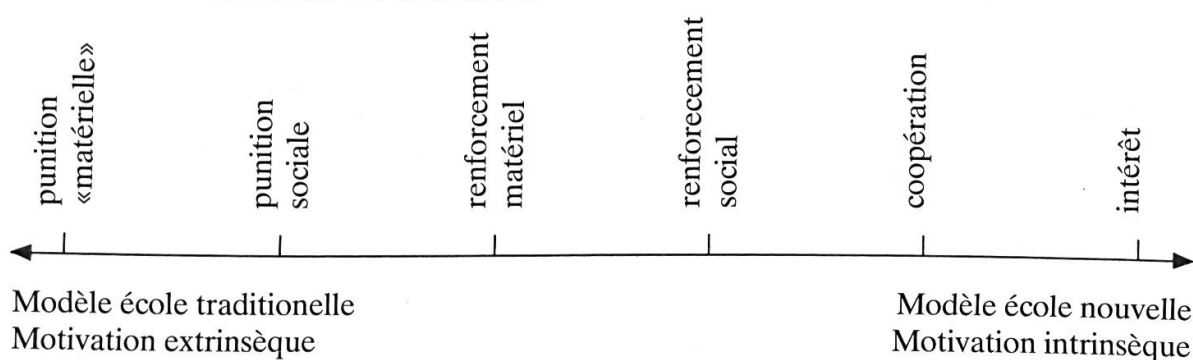
«L'enfant dès sa naissance commence à développer des structures cognitives sur la base de ses propres actions et il s'agit d'un processus spontané, inéluctable, inné» (Schwebel et Raph, 1976, p. 142). Pour Skinner, l'enfant est davantage modelé par les circonstances immédiates du renforcement: «Il insiste sur les aspects réactionnels du comportement de l'enfant et non pas sur sa propre activité dans la recherche et l'orientation de ses réponses» (Schwebel et Raph, 1976, p. 142).

Notre objectif étant de découvrir à la fois la manière dont l'enseignant pense qu'il est souhaitable de motiver un enfant et son mode d'action dans ce domaine, nous avons cherché à traduire l'ensemble de ces informations théoriques relatives aux taxonomies et à l'influence du milieu en méthodes pédagogiques. Ce qui nous a amené à définir trois types de motivations.

Pour ce qui concerne le point de vue «skinnérien» et l'idée d'hétéronomie, nous avons emprunté les concepts à la théorie de la modification du comportement: la *punition* (Buckley et Walker, 1974, p. 47) et le renforcement positif (ibid, p. 35). Au sujet du point de vue piagétien et de l'idée d'autonomie, nous avons retenu deux principes pédagogiques défendus par Piaget (1969): La coopération entre le maître et les élèves, et la loi de l'intérêt. Dans le but d'établir une hiérarchie plus fine dans le continuum qui va de l'hétéronomie à l'autonomie, nous avons dédoublé les deux types «skinnériens»: la *punition* et le renforcement positif. Ce qui nous donne finalement les six motivations suivantes:

1. La punition «matérielle» (travail supplémentaire, retenue en classe, mauvais points, pages à copier . . .)
2. la punition sociale (feedback négatif, ironie, sarcasme, menaces . . .)
3. le renforcement matériel (ce sont des renforçateurs que l'on peut manger, regarder, sentir, toucher, avec lesquels on peut jouer)
4. le renforcement social (les conduites verbales positives ou feedback positif: félicitation, mimique, encouragement . . .)
5. la coopération entre maître et élèves
- 6 la loi de l'intérêt (plaisir de connaître, de chercher, découvrir, ou renforcement intrinsèque)

Tableau 1: *Hiérarchie des motivations*



Les catégories de renforcement et de punition constituant une manière de motiver l'enfant, il nous a fallu préciser les comportements que le maître cherchait à atteindre à l'aide de ces motivations. Pour ce faire, nous avons choisi quatre objectifs selon l'importance que leur accordaient à tour de rôle: 1. les parents (De Landsheere, 1975, p. 155); 2. les professeurs (De Landsheere 1975, p. 161); 3. les élèves (Etude du cycle d'orientation, Genève, 1974); 4. les élèves, les parents et les professeurs (De Landsheere, 1975, p. 164). Ces objectifs sont: l'élève réussit un examen (parents), il écoute et observe (professeurs), il est accepté par le maître (élèves), il prend ses responsabilités (professeurs et élèves). Chacun de ces objectifs a été traduit en termes de comportement, ce qui nous donne:

1. l'élève travaille; 2. l'élève écoute et observe; 3. se conforme aux règles; 4. l'élève est actif.

Dans sa phase finale, le questionnaire est constitué de 24 items dont chacun propose une situation dans laquelle l'enseignant engage l'enfant à accomplir une action, en utilisant tantôt la punition, le renforcement social ou matériel, l'intérêt ou la coopération.

Pour chaque item, les enseignants avaient à répondre à deux questions en situant leur point de vue sur une échelle d'évaluation en cinq points: «Est-il souhaitable ou non de motiver l'enfant de cette façon?»; «Agissez-vous de cette manière ou non?».

Ces distinctions entre ce qui est souhaitable ou non et l'action prétendue se rapporte à la distinction effectuée par Merton (1970) dans sa typologie quand il distingue les *buts* (souhaitables pour nous) et les *moyens* (action chez nous). C'est cette distinction qui devait nous permettre de détecter des enseignants anomiques, c'est-à-dire des enseignants qui sont en contradiction entre «le choix du faire» (but) et le «faire» (moyens). Chaque item contenait donc deux questions, la première portant sur les objectifs, la deuxième sur la pratique prétendue. Exemple (item 20):

20. Est-il souhaitable que le maître dise à un élève inactif afin de l'engager à être actif: «les élèves inactifs n'ont qu'à rester à la maison. Ils perdent leur temps en classe»?

	souhaitable	+2	+1	0	-1	-2	non souhaitable
Agissez-vous de cette manière?	jamais	0	1	22	3	4	toujours

(Le questionnaire complet peut être obtenu auprès des auteurs)

Ils s'agissait donc de deux échelles différentes, l'une bipolaire, l'autre unipolaire. Pour faire l'analyse, en ce qui concerne l'échelle des objectifs afin que les deux échelles aient les mêmes intervalles, la réponse «-2» était codée «0», «-1» était codé comme «1», «0» comme «2», etc., afin de couvrir le même intervalle (0,4) avec les deux échelles. On pouvait considérer qu'il y avait anomie, au niveau d'un item, si la différence entre les indications sur les deux échelles dépassaient 1 point. Par ex., si un maître répondait «0» à la première question de l'item 20 (codé comme 2) et 0 à la deuxième question, il y avait anomie. Au niveau de chaque catégorie nous avons calculé la somme des différences des 4 items correspondants; un maître est anémique dans une catégorie (intérêt, coopération, . . .) si cette somme dépasse 3 ou si elle est inférieure à -3.

5. Population

La questionnaire a été envoyé au mois de juin 1978 à 319 maîtres et maîtresses primaires fribourgeois. L'échantillonnage a été fait au hasard selon une liste de nombres aléatoires. Le 47,6% de la population totale a été ainsi retenu. Sur les 319 questionnaires envoyés, 123 nous ont été retournés, ce qui représente le 40,7% de l'échantillonnage total.

6. Résultats

Avant même d'analyser les résultats relatifs aux deux séries d'hypothèses, il convient de mentionner le fait qu'il existe des enseignants anémiques, selon la définition que nous avons formulée concernant les différentes catégories; la figure 1 montre les distributions des sommes des différences pour les différentes catégories (certains maîtres n'ayant pas répondu à toutes les questions, le nombre peut différer d'une catégorie à une autre). 86% des maîtres sont anémiques dans au moins une catégorie.

Test des hypothèses

A. Les causes de l'anomie

Elaborée à partir de six variables indépendantes: âge et endroit de travail des enseignants, nombre d'élèves et niveau de la classe, nombre de classes dans le bâtiment, provenance sociale des élèves, cette série d'hypothèses devait nous fournir des renseignements sur les

causes de l'anomie. Cette analyse reposant sur la subdivision de l'ensemble des enseignants en plusieurs groupes, chacun constituant une variable indépendante, les différences significatives entre ces groupes ont été cherchées à l'aide de l'analyse de la variance. Les résultats de l'analyse de la variance nous ont contraints à adopter l'hypothèse nulle pour la majorité des relations. En effet, une seule différence sur 36 (2,8%) est significative à $p < .05$, ce qu'on peut attribuer au hasard ou à la variance naturelle. Ainsi, nous pouvons conclure que les variables indépendantes proposées ne se prêtent pas à expliquer une partie de la variance d'anomie parmi les enseignants.

B. Anomie positive et négative

La série d'hypothèses relatives à l'anomie positive devait nous permettre de connaître le pourcentage d'enseignants qui souhaitent (niveau idéal) un type de motivation, mais qui affirment (niveau action) ne pas l'appliquer. Les hypothèses postulaient que le pourcentage des enseignants anomiques serait plus élevé au niveau des catégories intérêt et coopération que pour les catégories renforcement social et renforcement matériel, de même que pour les catégories renforcement social et renforcement matériel par rapport aux catégories de la punition. Ces résultats apparaissent dans la diagonale du tableau II. De plus, nous avons calculé le pourcentage de maîtres présentant des résultats anomiques dans deux (ou plusieurs) catégories; ces combinaisons se trouvent au-dessous de la diagonale dans le tableau II.

Tableau II: Anomie positive: pourcentage des enseignants anomiques par catégorie (en italique) et dans au moins deux catégories (au-dessous de la diagonale)

Intérêt	72					
Coopération	47	56				
Renforcement social	39	39	48			
Renforcement matériel	26	21	24	31		
Punition sociale	12	13	10	10	15	
Punition matérielle	19	16	19	11	14	22
	Intérêt	Coopération	Renforcement social	Renforcement matériel	Punition sociale	Punition matérielle

Pour tester l'hypothèse selon laquelle il y avait plus d'anomie positive dans les catégories représentant plutôt le modèle de l'école nouvelle ou la motivation intrinsèque, nous avons utilisé le Cochran-Q-Test selon Heller et Rosemann (1974, 235-237). Les résultats vont dans le sens de nos hypothèses: le pourcentage des enseignants anomiques est significativement plus grand au niveau des catégories intérêt et coopération que pour les catégories

renforcement matériel et pour les punitions, le renforcement social se situant entre deux ($p < .001$).

On notera également le fait que les enseignants qui sont anomiques à un niveau plus «bas» selon la hiérarchie des catégories (fig. 1; annexe) sont en grande partie aussi anomiques à un niveau plus «haut». Par ex., plus de 80% des maîtres qui sont anomiques en ce qui concerne la coopération le sont aussi par rapport à l'intérêt. La seule différence par rapport à la hiérarchie du tableau I porte sur la punition, la punition matérielle suscitant plus d'anomie que la punition sociale. Là aussi, presque tous les enseignants qui soutiennent la punition sociale sans l'appliquer font de même pour la punition matérielle. Ainsi on peut, par conséquent, considérer la hiérarchie du tableau I comme reflétant assez bien les problèmes qui se posent aux maîtres: ils voudraient appliquer certains principes du modèle de l'école nouvelle, mais ils ne le peuvent pas.

Quant à l'anomie négative, la figure I montre qu'elle est très rare; en effet, 14 maîtres seulement prétendent appliquer une méthode qu'ils ne souhaitent pas; un de ces maîtres est anomique (négatif) tant en ce qui concerne le renforcement matériel que dans les deux catégories de punition. A notre avis, ce nombre est trop restreint pour pouvoir tester notre hypothèse qui concernait l'anomie négative. Toutefois, il est intéressant de souligner que les enseignants n'ont que rarement, à leurs dires, la tendance à ne pas souhaiter la punition, mais de l'appliquer, contrairement à ce que nous avons imaginé au départ.

7. Discussion

Dans la première série d'hypothèses, où nous pensions que des variables de type socio-culturel avaient une influence sur le degré d'anomie des enseignants, les résultats nous ont contraints à adopter l'hypothèse nulle pour chacune des variables. Il semble donc que l'anomie, chez les enseignants, ne soit pas déterminée par des éléments socio-culturels aussi importants, quand on approche le problème de l'enseignement, que ceux que nous avons choisis comme variables indépendantes. Toutefois, afin de nuancer l'interprétation des résultats, qui va dans le sens du rejet de la probabilité de l'influence de certaines variables de type socio-culturel, il faut mentionner que de nombreuses remarques ont été ajoutées par des enseignants au bas du questionnaire, remarques qui allaient dans le sens de notre hypothèse, en particulier pour ce qui concerne le nombre d'élèves dans la classe. Une autre variable a été mentionnée fréquemment, mais dont nous n'avons pas pu tenir compte: c'est l'ampleur des programmes.

Au sujet de l'anomie positive, on peut relever les pourcentages élevés obtenus dans les catégories de l'intérêt, de la coopération et du renforcement social. Le taux des enseignants anomiques par rapport aux catégories qui touchent le plus les méthodes préconisées par le modèle de l'école nouvelle constitue la moitié ou plus de l'ensemble des enseignants. Ainsi, là où l'apprentissage est envisagé sous la forme d'une participation active de l'enfant, nous avons des pourcentages significativement plus élevés que pour les types de renforcement qui se rapprochent le plus du schéma stimulus-réponse, où la stratégie d'apprentissage est plus directive, voire autoritaire.

Duvignaud (1973) voit dans la personnalité anomique un contestataire par qui le monde peut changer: «Pourtant l'anomie n'est pas seulement subversive. Plus précisément, elle anticipe sur l'expérience actuelle d'une époque ou d'un type de société et s'ouvre à des émotions nouvelles, jusque là inconnues» (p. 24). Entrevue sous cet angle, l'anomie constatée chez les enseignants, au niveau des catégories qui se rapprochent le plus du modèle

de l'école nouvelle, peut être réjouissante: elle peut signifier que de nombreux enseignants imaginent une école plus centrée sur les besoins de l'enfant. Toutefois, si elle marque leur souci de tenir compte de l'enfant, elle marque également leur incapacité, ou leur impossibilité, de répondre à ce souci. Ainsi, si cette recherche nous a révélé une contradiction, elle devrait nous engager à tenter de la résoudre. Pourquoi les maîtres n'enseignent-ils pas comme ils l'entendent? Pourquoi, malgré le fait qu'ils trouvent souhaitables certaines catégories de renforcement (nous pensons en particulier aux catégories qui se rattachent au modèle de l'école nouvelle pour lesquelles le pourcentage des enseignants anomiques est le plus élevé), ne les appliquent-ils pas? Que faire devant cette volonté inopérante que possède près de la moitié des enseignants de vouloir enseigner en tenant compte de la personnalité de l'enfant?

Si on se réfère à la théorie de l'anomie, ce divorce entre l'idéal et l'action peut être interprété comme le révélateur d'une contradiction plus fondamentale encore, celle qui se manifeste entre les normes et les buts collectifs et les normes et les buts individuels. De cette manière, les enseignants seraient anomiques parce que les exigences et les attentes de l'institution son inconciliables avec une pédagogie qui se voudrait centrée sur l'enfant. «L'homme seul est plus grand que l'Etat» écrit Kierkegaard. Il est possible que les enseignants anomiques soient de ces personnages qui s'avouent, à voix basse parfois et confusément, qu'il se peut que l'enfant soit plus important que l'école. Leur présence, statistiquement repérée, laisse augurer, au-delà du fait qu'elle confirme l'état de crise de l'école, que la mutation qui s'opère en son sein va dans le sens de la philosophie du modèle de l'école nouvelle.

ANNEXE

Figure 1: Distribution des sommes des différences selon les catégories

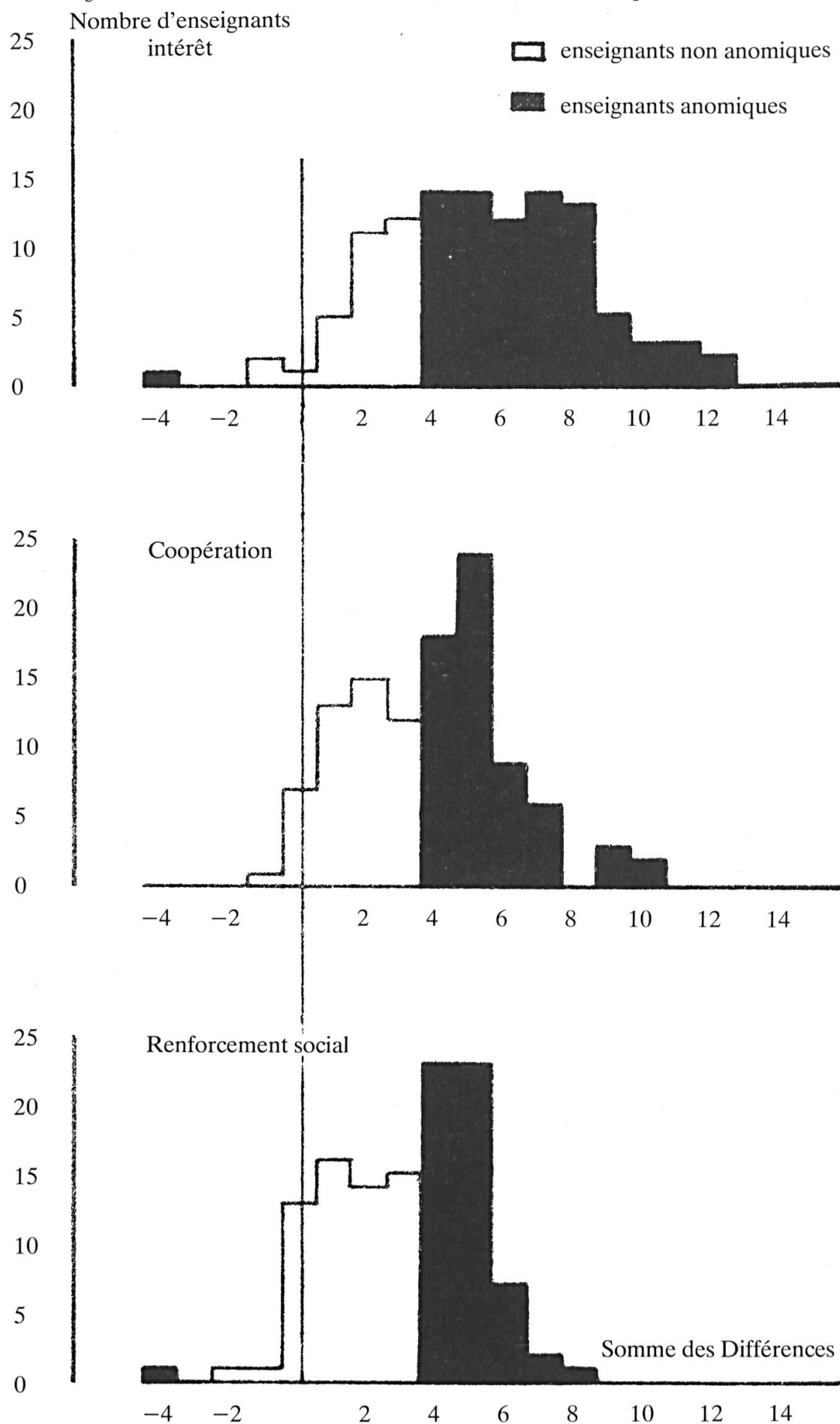
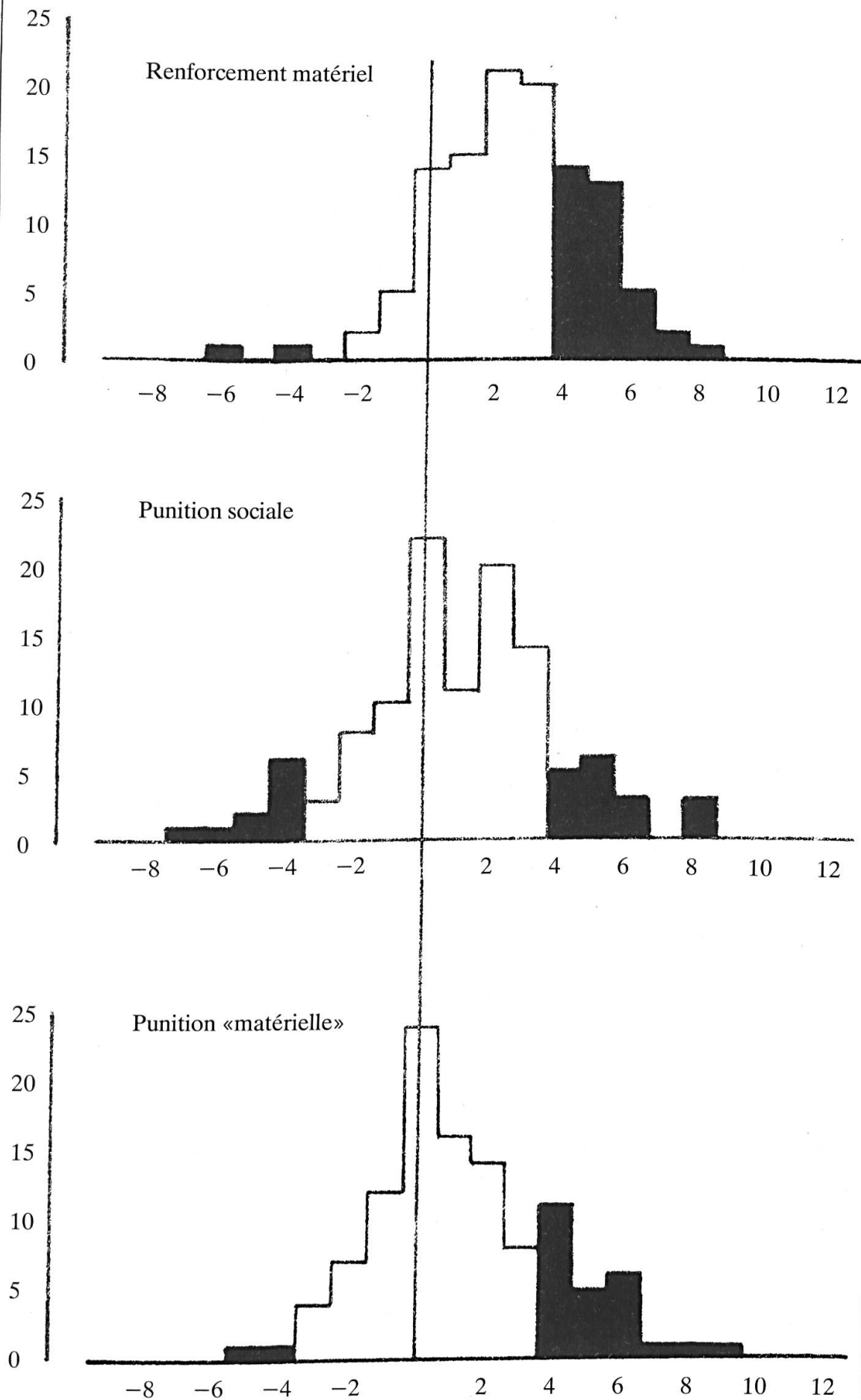


Fig. I: suite



Wunsch und Handlung bei Lehrern: eine anomietheoretische Untersuchung des Unterrichts.

Es wird die Hypothese geprüft, ob es anomische Lehrer gibt, d. h. Primarlehrer, die gemäss einer bestimmten Methode, Schule oder einem System handeln, jedoch als wünschenswert erachten, sich auf eine andere Methode, Schule oder ein anderes System abzustützen. Zur Analyse dieser Hypothese, die auf anomietheoretischen Ueberlegungen und auf der Unterscheidung zwischen traditioneller Schule und neuer Schule beruht, wurde ein Fragebogen konstruiert und 319 Lehrern vorgelegt.

Die Antworten zeigen, dass keine Unterschiede zwischen Stadt und Land, jungen und älteren Lehrern, etc. bestehen. Hingegen zeigt sich generell eine deutliche positive Anomie, d. h. die Lehrer möchten gerne bestimmte Methoden praktizieren, tun es aber nicht, während keine negative Anomie festzustellen ist, d. h. sie praktizieren nichts, was sie nicht auch befürworten. Die positive Anomie ist dabei grösser für Methoden der neuen Schule als für solche der traditionellen Schule.

Ideal and action in teachers: an analysis of teaching based on the concept of anomaly.

The hypothesis to be tested is that there are teachers in primary school who adopt certain methods or act according to a certain school model or system, while they would like to adopt another method or to act according to another model or system. This hypothesis is based on considerations following the theory of anomaly, and the central differences are supposed to be in the new school in opposition to the traditional school. A questionnaire was developed and sent to 319 teachers; 123 of them answered it completely.

The responses show no differences between town and countryside and no relation with the age of the teachers or with socio-cultural variables. However, there was an important number of teachers with positive anomaly, that is the teachers would like to act according a certain model, but they don't adopt methods they don't accept. Finally, there is more positive anomaly in action of the new school type as in those of the traditional school type.

LITERATURE

- Ardoino, J. (1967): *Propos actuels sur l'éducation*. Gauthier-Villars, Paris.
- Aron, R. (1967): *Les étapes de la pensée sociologique*. Gallimard, Coll. Sciences humaines.
- Aron, R. (1969): *Les désillusions du progrès*. Calman-Lévy.
- Artaud, G. (1975): *L'activité éducatrice*. In: *Sciences de l'Education I*, pp. 53-60.
- Boudon, R. (1968): «Anomie». In: *Encyclopaedia Universalis*, pp. 11-14.
- Buckley, N.K. & Walker, H.M. (1972): *Comment modifier le comportement en classe*. St-Yves, Québec.
- De Landsheere, G. (1975): *Définir les objectifs en éducation*. PUF, Paris.
- Durkheim, E. (1897): *Le Suicide*. Alcan, Paris.
- Durkheim, E. (1902): *De la division du travail social*. Alcan, Paris.
- Durkheim, E. (1966): *Education et sociologie*. PUF, Paris.
- Duvignaud, J. (1973): *L'anomie, hérésie ou subversion*. Anthropos, Paris.
- Gilbert, R. (1973): *Les idées actuelles en pédagogie*. Centurion, Paris.
- Heller, K. & Rosemann, B. (1974): *Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen*. Klett, Stuttgart.
- Lewin, K. (1959) 5: *Psychologie dynamique*. PUF, Paris.
- Maisonneuve, J. (1973)2: *Introduction à la psychologie*. PUF, Paris.
- Merton, R. K. (1970): *Structure sociale et anomie*. In: Levy, A., *Psychologie sociale*, Dunand, Paris.
- Piaget, J. (1932) 5: *Le jugement moral chez l'enfant*. PUF, Paris.
- Piaget, J. (1969): *Psychologie et Pédagogie*. Denoël, et Gonthier, Paris, Coll. Médiations.
- Piaget, J. (1976): *Mes idées*. Denoël et Gonthier, Paris, Coll. Médiations.
- Schwebel, M. & Raph, J. (1976): *Piaget à l'école*. Denoël et Gonthier, Coll. Médiations.