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: 16 (1994)

Heft: 1

Artikel: Divergences entre enseignants de l'école primaire et du Cycle d'orientation à Genéve: réelles ou imaginaires? L'exemple de l'enseignement précoce de l'allemand

Autor: Maulini, Olivier

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786189

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 02.07.2025

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

Divergences entre enseignants de l'école primaire et du Cycle d'orientation à Genève: réelles ou imaginaires? L'exemple de l'enseignement précoce de l'allemand

Olivier Maulini

Divisée verticalement, l'école ne représente pas un bloc homogène. En guise d'illustration, cette recherche s'intéresse aux réactions des enseignants du primaire et du secondaire inférieur lors de l'introduction de l'allemand précoce à Genève. On y voit tout d'abord une nette convergence entre les objectifs des premiers et les attentes des seconds; mais aussi - et surtout - une grande incompréhension réciproque, caractérisée par des perceptions et des représentations très stéréotypées. En dernière analyse, on évoque les «stratégies» élaborées par les uns et les autres pour défendre des intérêts pas toujours compatibles.

La division verticale de l'enseignement

L'institution scolaire est souvent considérée comme un bloc monolithique. Pourtant, on la sait composée, par «entassement» vertical, de différentes subdivisions relativement autonomes, aux pratiques et aux intérêts pas nécessairement convergents (enseignements élémentaire, primaire, secondaire inférieur et supérieur, professionnel, universitaire).

Etrangement, la littérature «scolaire» ou «pédagogique» aborde très peu cette problématique. Dans un article relatif à l'enseignement des langues, Jeanneret (1984, pp 63-64) résume la situation comme suit: tout d'abord, d'un point de vue institutionnel, là où, idéalement, on pourrait imaginer une structure en continuum, «la scolarité se présente comme une suite d'éléments isolés les uns des autres». Sur le plan pédagogique pourtant, si la formation scolaire est considérée comme «progressive et cumulative», force est de reconnaître que les écoles des degrés supérieurs ne tiennent que «relativement peu compte des

acquis précédents». Parfois même, des conflits assez sérieux peuvent surgir entre deux ordres d'enseignement au sujet de tel ou tel aspect de leurs pratiques respectives.

Le présent travail se voudrait une illustration, parmi certainement beaucoup d'autres possibles, de tiraillements entre deux groupes d'acteurs à intérêts divergents, mais aussi de la problématique plus générale de la division verticale de l'enseignement. Elle s'intéresse à l'articulation entre l'Ecole primaire et le Cycle d'orientation à Genève, plus particulièrement dans le domaine de l'allemand. En effet, l'enseignement précoce de l'allemand, dernière grande innovation en date de l'école genevoise, paraît très révélateur des dysfonctionnements que peuvent générer certaines incompréhensions mutuelles.

La transition de l'Ecole primaire au Cycle d'orientation: le problème de l'allemand

A Genève, l'enseignement obligatoire se répartit entre le secteur primaire (degrés 1-6, tronc commun, maîtres généralistes) et le secteur secondaire inférieur (degrés 7-9, sections, maîtres spécialistes). Le passage d'une structure à l'autre s'effectue pour les élèves vers 12 ans.

Par moments, les relations entre les deux secteurs ont pu s'avérer problématiques, en particulier lors de certaines innovations pédagogiques (enseignement des mathématiques modernes, du français, par exemple). L'allemand précoce était d'emblée, pour des raisons diverses, une source potentielle de conflit.

L'introduction de l'allemand à l'Ecole primaire dès la 4e année s'est effectuée progressivement: zone expérimentale, puis généralisation en trois temps. Entre l'introduction expérimentale en 1981 et 1989, moment où tous les élèves du canton avaient commencé l'étude de cette langue en 4e primaire, on a vu se succéder:

- les différends entre enseignants de l'Ecole primaire et du Cycle d'orientation quant au travail et aux exigences des uns et des autres (rapports de recherche provenant du Cycle d'orientation et jugeant les élèves insuffisamment préparés; protestations des maîtres de l'Ecole primaire suivies d'une vive polémique);
- les aménagements au coup par coup de la transition entre l'Ecole primaire et le Cycle d'orientation aboutissant finalement à une option dite «zéro» (redémarrage au Cycle d'orientation à l'aide d'une nouvelle méthode, sans faire l'économie d'un volume comme prévu initialement);
- les tentatives de rapprochement entre maîtres des deux ordres d'enseignement (création d'une commission de liaison, mise sur pied de rencontres et de stages réciproques).

L'apport conceptuel: sciences politiques, psychologie sociale et sociologie des organisations

S'il n'existe pas - au sens strict et à notre connaissance - de littérature spécifiquement consacrée à la division verticale de l'enseignement, en particulier dans le domaine conceptuel, les sciences politiques ont depuis longtemps abordé l'analyse du fonctionnement des institutions, des administrations. A l'aide de ces analyses, et sans entrer dans les détails, on peut dire que les ordres scolaires sont séparés à plusieurs niveaux. La segmentation verticale du cursus scolaire provoque une départementalisation des écoles, toutes jalouses de leur indépendance. Leurs mandats sont différents, leurs structures également. S'y ajoute une différenciation professionnelle. En effet, les formations des enseignants, leur «métier» ne sont pas identiques (Bacharach & Lawler, 1981). A ces deux clivages structurels, on peut ajouter, comme nous le verrons plus loin, un ensemble de nuances culturelles importantes (options, comportements divergents). La présence de sous-systèmes distincts a pour conséquence directe l'existence de différences, voire d'incompatibilités au niveau des intérêts respectifs et des perceptions réciproques (Mach & Simon, 1979) et l'émergence régulière de conflits lors d'une innovation pédagogique.

A partir de là, la science politique fait de nombreux emprunts auprès des différentes sciences humaines, notamment la psychologie sociale, accent mis sur l'étude des perceptions; concepts de groupe social, de différenciation catégorielle en faveur du groupe d'appartenance, de représentation sociale stéréotypée, souvent assimilée à la notion d'habitus (Doise, 1976; Bourdieu, 1980); et à la sociologie des organisations, en particulier l'approche plus dynamique de l'analyse stratégique, accent mis sur l'étude des intérêts; concepts d'acteur social, de zone d'incertitude maîtrisée par chacun et source de pouvoir, de stratégie offensive et/ou défensive visant à maximiser les profits (Crozier et Friedberg, 1977).

L'innovation comme révélateur d'un dysfonctionnement et stratégies des enseignants

En appliquant ce cadre à des processus d'innovation scolaire, on obtient plusieurs postulats intéressants:

Pour commencer, disons que le phénomène de changement n'est pas naturel. Pour qu'il intervienne, il doit être accepté par l'acteur. Or, il faut que ce dernier gagne quelque chose. Autrement dit, que le profit escompté dépasse l'investissement demandé. A contrario, celui qui a le sentiment de perdre ne peut que refuser le changement ou tenter de le freiner. On assiste alors à des phénomènes de résistance au changement fréquemment dénoncés par les agents innovateurs. Cette tendance naturelle à l'homéostasie a en fait plusieurs causes: abandon de routines rassurantes (menace sur la sécurité), critique virtuelle des pratiques

antérieures (menace sur la valorisation), normes de persistance, innovations éventuellement perfectibles ou néfastes. Dans le contexte scolaire, le phénomène peut être renforcé par le fort cloisonnement des divers services et leur faible interdépendance, des attitudes conservatrices du corps enseignant, un milieu saturé de normes «altruistes» qui, rendant le conflit difficilement acceptable, en favorisent le camouflage (Huberman, 1982; Perrenoud, 1988).

Pour ce qui nous occupe ici, on peut dire que nous sommes pratiquement en présence de deux systèmes ou sous-sytèmes différents, soit de deux groupes de maîtres aux intérêts et aux perceptions pas forcément identiques. Au moment où l'on modifie la structure des relations existantes en introduisant une innovation scolaire (en l'occurence, celle de l'allemand précoce), il peut en résulter un conflit, des mises en cause réciproques, des blocages.

Conceptuellement, et nous nous limitons au concept de stratégie qui revêt un rôle central dans cette étude, on peut dire que chaque acteur, face à ce changement, à cette réforme, a le choix entre trois stratégies majeures. La stratégie résistante (refus, déclaré ou non, de s'adapter au changement; maintien des pratiques antérieures). Ceci pourrait aller jusqu'à, par exemple, refuser d'enseigner l'allemand à l'EP. La stratégie innovatrice militante. Elle impliquerait l'accueil favorable de la réforme, une priorité donnée aux conceptions généralement admises de son propre ordre d'enseignement (l'autre doit s'adapter: par exemple, pour les maîtres du CO, revendiquer des notes et des devoirs à l'EP). La stratégie innovatrice conciliante. Elle présuppose l'accueil favorable de la réforme, une priorité donnée aux conceptions généralement admises de l'autre ordre d'enseignement (s'adapter soi-même: par exemple, pour les maîtres de l'EP, accepter notes et devoirs).

En amont, ces stratégies dépendent de deux facteurs principaux : les représentations (définies ici comme structures cognitives relativement durables, bien intégrées, souvent stéréotypées, à la fois produits et génératrices des perceptions de la réalité par le sujet) que les acteurs se font d'eux-mêmes (auto-représentation, image de soi) et des autres (hétéro-représentation, stéréotypes sociaux). Ces représentations découlent directement du statut professionnel des acteurs: situation dans la structure scolaire (différenciation catégorielle), formation (construction d'un habitus); leurs intérêts, eux-mêmes fonction du statut professionnel et des différents facteurs extrascolaires. Toutes ces relations sont dialectiques. Si les intérêts et les représentations déterminent les stratégies, la réciproque est également vraie: toute stratégie vise la maximisation des profits, matériels ou symboliques. En aval, les stratégies ont une influence sur le niveau des exigences des maîtres dans le domaine de l'allemand (objectifs de l'EP, attentes du CO), sur la recherche d'informations de façon à corriger d'éventuelles fausses perceptions, représentations et sur le décalage évoqué entre objectifs EP et attentes CO. Ce dernier ne doit être confondu, ni avec le décalage perçu (qui peut être volontairement minimisé ou, au contraire, exagéré), ni avec le décalage «réel» (qui peut être *involontairement* sous-estimé).

Méthodologie de recueil des données

Notre recherche tente donc d'analyser l'étendue réelle, puis telle que les enseignants se l'imaginent, des divergences entre maîtres de l'Ecole primaire et du Cycle d'orientation dans le domaine de l'allemand, ainsi que les stratégies éventuelles poursuivies par les enseignants des deux ordres dans le but de défendre leurs intérêts.

L'analyse conceptuelle qui précède nous permet de formuler une série de questions:

- Quels sont les objectifs des maîtres de l'EP, les attentes des maîtres du CO; quel est le décalage «réel»?
- Quelles sont les perceptions réciproques de ces exigences; quels sont les décalages évoqués?
- Quelles sont les représentations (auto/hétéro) réciproques; quels sont les décalages évoqués?
- Quelles stratégies de convergence/divergence développe-t-on de part et d'autre?

Afin de pouvoir y répondre, nous avons entrepris, au printemps 1989, une enquête auprès des enseignants. A ce moment-là, conformément au plan de généralisation, toutes les classes concernées de la première zone d'extension étaient soumises à l'allemand, dans la troisième zone seulement les classes de 4e. Les instituteurs interrogés sont ceux qui, dans leur école, enseignaient l'allemand à la première volée (de 6e dans la zone 1, de 5e dans la zone 2 et de 4e dans la zone 3). La zone 1 était officiellement en interaction avec le CO (stages, rencontres organisées pour parer à la toute prochaine arrivée des enfants au CO).

Dans un premier temps, nous avons envoyé un questionnaire à l'ensemble des maîtres d'allemand du CO (300 personnes) et à 200 instituteurs de l'école primaire. Construits de façon symétrique, ces questionnaires comportent trois parties[1]:

- une question ouverte et une liste de 20 items servant à analyser les *objectifs* des maîtres EP dans le domaine de l'allemand (domaine affectif et cognitif, la dernière encore subdivisée en compétences communicatives et compétences formelles) puis les *attentes* correspondantes des maîtres du CO, ainsi que la *perception* des objectifs EP par les maîtres du CO et, symétriquement, la perception des attentes des maîtres du CO par les maîtres de l'EP

  Voici une liste indicative de compétences. Pour chacune d'elles, indiquez dans quelle mesure vous jugez important que les élèves sortant de la 6e primaire l'aient acquise.

  D'après ce que vous savez, quelle est selon vous l'importance relative que les enseignants du Cycle d'orientation (de l'Ecole primaire) donnent à ces mêmes compétences. Autrement dit, dans quelle mesure attendent-ils que les élèves sortant de 6e primaire en soient dotés?

- une grille identique pour les deux ordres d'enseignement permettant de mesurer principalement l'importance de *représentations* de type stéréotypique; [2]

  On entend exprimer un certain nombre d'affirmations concernant l'apprentissage de l'allemand à l'Ecole primaire et au Cycle d'orientation. Veuillez indiquer votre degré d'accord avec chacune d'elles, même si vos idées sont vagues et que vous ne donnez qu'une appréciation très subjective.

- des questions plus ouvertes relatives aux *stratégies* des maîtres de l'EP et du CO face à l'innovation;

  Suite à l'introduction de l'allemand à l'Ecole primaire, les maîtres du Cycle d'orientation vont certainement devoir (ou ont certainement déjà dû) modifier leur enseignement dans ce domaine. Selon vous, lequel des scenarii suivants correspond le mieux à la façon dont se comporteront (ou se comportent déjà) la majorité des maîtres du Cycle d'orientation durant les trois premiers mois de 7e? [3]

La dernière partie du questionnaire devait fournir quelques données statistiques préalables à l'analyse plus qualitative des réponses d'entretiens qui constituent la deuxième étape de l'enquête. Ces entretiens étaient centrés sur les stratégies poursuivies face à l'autre ordre d'enseignement. Neuf enseignants de chaque ordre, sélectionnés sur la base de leurs réponses au questionnaire (trois résistants, trois innovateurs conciliants, trois innovateurs militants), ont été interviewés. Du fait de certaines faiblesses méthodologiques (découpage du concept, échantillonnage trop restreint) cette deuxième étape ne sera que brièvement évoquée ici.

Résultats

1. Objectifs de l'Ecole primaire et attentes du Cycle d'orientation.

Quels sont les objectifs déclarés des maîtres de l'EP? Quelles sont les attentes déclarées des maîtres du CO? Quel décalage observe-t-on entre les uns et les autres? [4]

Tout d'abord, on n'enregistre qu'un très faible écart, quoique significatif, en faveur de l'enseignement secondaire, entre les niveaux globaux d'exigences des maîtres.

L'ordre des priorités semble être, en général, comparable: viennent en tête (moyennes élevées) des préoccupations de type affectif (attitude positive des élèves) et de communication orale (expression, compréhension, prononciation); en queue, des compétences formelles (cas, noms composés, phrases subordonnées).

Quelques écarts significatifs apparaissent çà et là. En fait, on dénombre, sur un total de 20 items, 10 écarts significatifs: 3 en faveur de l'EP et 7 en faveur du CO, avec un léger accent mis sur quelques compétences de type grammatico-orthographique (par ailleurs classées au bas de l'échelle au niveau des priorités) et un accent plus fort mis sur la prononciation et le genre des noms.

2. *Perceptions réciproques*

Quelles sont les perceptions réciproques de ces exigences; quels sont les décalages évoqués?

En comparant deux à deux les réponses obtenues aux questions fermées (vos objectifs/attentes et votre perception des objectifs/attentes des enseignants de l'autre ordre), on peut faire deux analyses différentes. D'abord, déterminer un décalage «objectif» [5], où l'on compare les objectifs/attentes déclarés d'un ordre d'enseignement aux perceptions qu'en a l'autre ordre, ce qui ne veut pas dire que ces objectifs/attentes déclarés soient forcément conformes aux objectifs/attentes réels des maîtres (sur- ou sous-estimations possibles, volontaires ou non). Puis, déterminer un décalage «subjectif», où l'on compare les objectifs/attentes d'un ordre aux perceptions du même ordre. On devrait donc y mesurer le sentiment de décalage des enseignants de cet ordre.

Les données obtenues permettent les constats suivants. «Objectivement», les maîtres du CO ont tendance à sous-évaluer les objectifs déclarés de l'EP et les maîtres de l'EP ont plutôt tendance à sur-évaluer les attentes déclarées du CO, à l'exception des domaines affectif et oral qu'ils sous-évaluent. «Subjectivement», les maîtres du CO ont tendance à ressentir les objectifs de l'EP comme minimalistes (inférieurs au niveau d'exigence raisonnable à leurs yeux) et les maîtres de l'EP ressentent plutôt les attentes du CO comme maximalistes (supérieures au niveau d'exigence raisonnable pour eux), à l'exception ici encore des domaines affectif et oral.

On s'est encore intéressé aux corrélations éventuelles entre le niveau des objectifs des maîtres EP et celui de leurs perceptions des attentes CO et le niveau des attentes des maîtres CO et celui de leurs perceptions des objectifs EP. En calculant des coefficients de corrélation entre le niveau des objectifs des maîtres de l'Ecole primaire et celui de leurs perceptions des attentes des maîtres du Cycle d'orientation et, de manière corollaire, entre le niveau des attentes des maîtres du CO et celui de leurs perceptions des objectifs des maîtres de l'Ecole primaire, on constate que les objectifs des maîtres EP sont souvent correlés avec leurs perceptions des attentes du CO, avant tout dans le domaine cognitif (forme et écrit). Ce phénomène apparaît beaucoup moins nettement au CO.

A titre d'hypothèse, on peut voir ici une plus forte propension des maîtres EP à se conformer aux attentes supposées des maîtres du CO. Autrement dit, si le sentiment d'un écart est net tant au CO qu'à l'EP, il impliquerait davantage pour l'EP que pour le CO la nécessité de se conformer aux exigences de l'autre ordre. La tension serait donc réciproque, mais pas forcément symétrique.

3. Représentations réciproques

Quelles sont les représentations (auto/hétéro) réciproques; quels sont les décalages évoqués?

On demandait ici aux enseignants de se situer face à différentes caractéristiques - de type stéréotypique - communément attribuées à leur propre confrérie (auto-représentation) et aux enseignants de l'autre ordre (hétéro-représentation). Les items étaient censés mesurer trois dimensions: la motivation et la compétence des maîtres, les méthodes de travail (communication vs acquisitions formelles, oral vs écrit) et les «attitudes collectives».

En ce qui concerne la première dimension, motivation et compétences des maîtres, on observe une différence très significative entre la façon dont un ordre d'enseignement se juge lui-même globalement (auto-représentation) et celle dont il est jugé par l'autre ordre (hétéro-représentation): d'une part, la motivation et la compétence de la majorité des maîtres de l'EP sont jugées plus faibles par les maîtres du CO que par les instituteurs eux-mêmes et la réciproque est plus nette encore.

Les items relatifs au travail des instituteurs présentent des résultats ambigus, leur libellé ayant été certainement diversement interprété par les enseignants. Quand on demande, par exemple, à un instituteur si les maîtres de l'EP privilégient trop la communication, il peut répondre «pas du tout d'accord» parce qu'il estime qu'ils en font peu et devraient en faire d'avantage, ou qu'ils en font déjà beaucoup mais n'en feront jamais trop. Or, il semble que certaines personnes, partisanes de cette seconde option mais craignant d'être mal comprises, aient préféré répondre «tout à fait d'accord» dans le but d'insister sur le caractère positif de l'approche communicative comme certaines annotations sur les questionnaires le confirment.

De manière générale on peut considérer que les enseignants du CO ont dans ce domaine une relativement bonne opinion de leurs collègues primaires. L'inverse n'est pas vrai. Les items y relatifs montrent des maîtres primaires moins bien disposés et des écarts importants. A l'évidence, il y a ici aussi l'indice d'une incompréhension assez profonde.

Sur la dimension des «attitudes collectives», ce sont les items réintroduisant des jugements de valeur qui s'accompagnent d'écarts significatifs. On critique ici l'attitude générale des maîtres de l'autre ordre. Là aussi, les maîtres de l'Ecole primaire ont tendance à être plus sévères pour les enseignants du CO que l'inverse.

Les résultats exposés jusqu'ici permettent donc de répondre aux trois premières questions de recherche. L'écart observé entre objectifs de l'Ecole primaire et attentes du Cycle d'orientation semble très peu important. Il est par contre considérable dans l'esprit des maîtres des deux ordres qui sous-évaluent souvent et parfois sur-évaluent leurs ambitions réciproques, en les accompagnant de représentations négatives. Souvent, ces mauvaises perceptions réciproques s'accompagnent de représentations stéréo-typiques bien ancrées, [6] apparemment d'autant plus fortes que la position des enseignants semble vulnérable. [7]

On le voit, les concepts et les hypothèses empruntées à la psychologie sociale se sont révélés plutôt fiables dans le contexte qui nous intéresse. On s'aperçoit en effet que deux groupes aux statuts différents élaborent chacun de leur côté un ensemble de représentations stéréotypées de leur propre groupe (auto-représentation) et de l'autre groupe (hétéro-représentation). Ces représentations sont par ailleurs source et produit de perceptions mutuelles souvent erronées, pouvant par exemple entraîner les maîtres à mal estimer les exigences de l'autre ordre et, partant, à imaginer des divergences démesurées.

4. Les stratégies de convergence/divergence

Dans le questionnaire, quatre items font déjà directement référence à des orientations stratégiques possibles pour chaque ordre d'enseignement. Ce sont les seules données quantitatives dont nous disposons et elles suggèrent les remarques suivantes: d'une part, lorsqu'on préconise des adaptations d'un côté, ce sont les enseignants de l'autre bord qui approuvent le plus massivement; d'autre part, si les enseignants du CO attendent des adaptations conjointes, il n'en est rien à l'EP où l'asymétrie est complète. On a ici de nouveaux indices d'une tension EP/CO qui, semble-t-il, serait aussi plus violemment ressentie chez les instituteurs.

Quelques remarques en guise de conclusions

Il est difficile, devant de tels résultats, de nier l'existence de graves et profondes incompréhensions, auxquelles s'ajoutent d'ailleurs certainement, et c'était l'objet de la seconde partie du travail, des stratégies délibérées de divergence. Les entretiens effectués auprès du petit échantillon de maîtres des deux ordres, même s'ils ne fournissent que des pistes d'une réflexion inaboutie, ont en effet souvent corroboré les hypothèses audacieuses de l'analyse statistique. Ceci mériterait, à notre sens, l'enquête plus massive qui reste à mener. Mentionnons aussi que les analyses de Crozier et Friedberg - sans doute moins «classiques» que celles de la psychologie sociale - correspondent partiellement aux attitudes de certains maîtres ou groupes de maîtres de l'Ecole primaire et du Cycle d'orientation. En effet, à travers un niveau d'exigences volontairement réduit ou amplifié dans le but de se protéger, ils préservent objectivement leurs intérêts.

Face au relatif échec de la réforme (Hexel et al., 1991) et compte tenu de son caractère exemplaire, on peut encore se demander quelle politique préconiser pour l'avenir. La plupart des maîtres interrogés optent ici pour des modèles - à notre sens obsolètes - de type coercitif (imposer une conduite aux enseignants par voie hiérarchique) ou persuasif (convaincre les maîtres par des informations plus adéquates). Personnellement, nous nous rallions plutôt aux enseignants qui préconisent une véritable négociation entre maîtres des deux ordres d'enseignement dans quelques domaines importants et concrets. Précisons avec

Bellenger (1984, pp 24 et 33) que la négociation peut se définir «comme une confrontation de protagonistes, étroitement interdépendants, liés par un certain rapport de force et partageant plus ou moins un projet commun: aboutir à un accord en vue de réduire un écart, une divergence.» L'existence d'un projet «supra-ordonné» est le seul susceptible de rapprocher deux groupes antagonistes (Sherif, 1971). Autrement dit, en proposant aux maîtres de l'Ecole primaire et du Cycle d'orientation un nouvel objectif qu'ils soient susceptibles de partager, on pourrait - en créant une interdépendance positive entre les deux groupes - leur permettre de se constituer une nouvelle identité commune.

Notes

[1] Une quatrième partie était consacrée aux données personnelles des répondants.

[2] Pour chaque item, les répondants indiquent leur degré d'accord sur une échelle comportant quatre options de réponses: très important, assez important, peu important, pas du tout important.

[3] Dans le questionnaire destiné aux enseignants du CO, les mêmes scenarii étaient présentés, précédés de trois domaines pour lesquels on leur demandait d'indiquer les changement probables ou déjà effectués: rythme de travail, méthodes d'enseignement, exigences/évaluation.

[4] Pour permettre une comparaison des scores EP et CO, on a calculé, pour chaque item et pour le total les moyennes, les écarts type et un test t (t de Student).

[5] Les décalages sont dits «objectifs» ou «subjectifs» par pure commodité.

[6] Subsidiairement, on peut constater que les contacts organisés entre maîtres des deux ordres ne semblent pas bouleverser la situation.

[7] Maîtres primaires devant assumer une innovation qu'ils n'ont pas nécessairement choisie, insuffisamment formés pour enseigner une discipline jusqu'ici réservée aux spécialistes, moins bien situés dans l'échelle des diplômes et des salaires.

Références bibliographiques

Bacharach, S.B., & Lawler, E. J. (1981). *Power and politics in organizations.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bellenger, L. (1984). *La négociation.* Paris: Presses Universitaires de France. (Que sais-je?)

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique.* Paris: Editions Minuit.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système; les contraintes de l'action collective.* Paris: Seuil (Points-Politiques).

Doise, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes.* Bruxelles: de Boeck.

Doise W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (Textes de base en psychologie).

Hexel, D., Moënne, M., Nidegger, Ch., & Schwob, I. (1991). *Touche pas à mon allemand...* Genève: Centre de recherches psychopédagogiques et Service de la recherche pédagogique.

Huberman, M. A. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation.* Paris: UNESCO/BIE.
Huberman, M. A. (1982). De l'innovation scolaire. *Revue européenne des sciences sociales, 63,* 59-85.
March, J. J., Simon, H. A. (1979). *Les organisations.* Paris: Dunod.
Maulini, O. (1990). *Les divergences entre enseignants de l'EP et du CO dans l'instruction publique genevoise: réelles ou imaginaires? L'exemple de l'enseignement précoce de l'allemand.* Mémoire de licence, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Genève.
Perrenoud, Ph., Montandon, C. et al. (1988). *Qui maîtrise l'école?* Lausanne: Réalités sociales.
Sherif, M. (1971). *Des tensions intergroupes aux conflits internationaux.* Paris: Editions ESF.

Unterschiedliche Auffassungen bei Primar- und Sekundarschullehrern: reel oder imaginär? Das Beispiel des Deutschunterrichts in der Genfer Primarschule

Zusammenfassung

Mit ihrer vertikalen Unterteilung ist die Schule keine homogene Einheit. Eine Illustration dafür wird in der vorliegenden Arbeit erbracht, die die Reaktionen der Grund- und Sekundarschullehrer hinsichtlich der Einführung von Frühdeutsch in der Genfer Schule untersucht.
Obwohl man eine gewisse Übereinstimmung zwischen den Zielen der Grundschullehrer und den Erwartungen der Sekundarschullehrer feststellen kann, stößt man auch - vielleicht sogar vor allem - auf ein gegenseitiges Unverständnis, das durch stereotypische Perzeptionen und Repräsentationen charakterisiert wird. Der Autor geht außerdem noch auf die Strategien ein, die Primar- und Sekundarschullehrer einsetzen, um ihre nicht immer übereinstimmenden Interessen zu verteidigen.

Divergent conceptions of primary and secondary school teachers: real or imaginary? The example of Early German in Genevan schools

Summary

With their vertical division, schools can not be regarded as a homogeneous system. To illustrate this statement, the present study investigates reactions of teachers at the primary and secondary level towards the introduction of Early German in Genevan schools.

Though the objectives of primary school teachers seem to converge with the expectations of their colleagues at the secondary level, there is also - and perhaps above all - a great deal of reciprocal incomprehension, which is characterized by stereotyped perceptions and representations. Finally, the author evokes the strategies adopted by both parties to defend interests which are not always compatible.