

D OSSIÉ

La société de la connaissance et l'école : jalons pour une discussion

Présentation

ALEXANDRE LÉNÉ

Université de Lille I

CLERSE, Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques
IFRESI, Institut fédératif de recherche sur les économies et les sociétés industrielles
2, rue des Canoniers, 59800 Lille

DANILO MARTUCCELLI

CNRS, CLERSE, Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques
IFRESI, Institut fédératif de recherche sur les économies et les sociétés industrielles
2, rue des Canoniers, 59800 Lille

La société de la connaissance apparaît comme l'horizon incontournable de nos sociétés si l'on juge par les millions de sites qui lui sont consacrés sur Internet ou à sa présence plus ou moins incantatoire dans un nombre croissant de déclarations internationales. À première vue, cependant, rien ne paraît fondamentalement novateur dans cette problématique. Après tout, l'importance croissante du savoir dans la "société postindustrielle" est affirmée dès les années 1960. De plus en plus indispensable à la réalisation des tâches socioprofessionnelles, elle va de pair avec une expansion croissante de la scolarisation. Si l'éducation est un "investissement productif", le "capital humain" est un facteur majeur de la croissance économique et un outil précieux de mobilité sociale. Pourtant, depuis quelques années, nous assistons à un renouveau important.

Nous serions entrés dans un nouveau type de société dans lequel l'“information” et la “connaissance” détiendraient une fonction majeure. Pour aussi invraisemblable que cela puisse paraître, le système éducatif en tant que tel est souvent oublié dans les présentations de la charpente analytique de cette “nouvelle société” (pour une “absence” notoire, Castells 1998).

La vocation de ce dossier d'*Éducation et Sociétés* est justement de soumettre à exploration la notion de société de la connaissance et plus particulièrement ses conséquences dans l'univers scolaire. Néanmoins, il ne s'agit pas, dans les articles qui suivent, de mettre radicalement en question le bien-fondé de l'importance croissante de l'investissement intangible dans les économies contemporaines ou de la centralité de la connaissance dans nos sociétés. Il s'agit, en revanche, chaque fois, de prendre avec précaution des propositions générales de ce type, en essayant, dans la mesure du possible, de les mettre à l'épreuve des constats empiriques, nous contraignant à nuancer leur portée. L'exercice, comme on le verra, n'est pas sans difficulté. Les affirmations générales ne peuvent s'appuyer que sur des preuves empiriques locales, tant la preuve est toujours sujette à caution dans un domaine où les indicateurs et les éléments susceptibles d'être pris en considération sont pluriels et grande la variété des expériences nationales ou locales. Si les sciences sociales ne font pas cet indispensable travail de réflexion, y compris en reconnaissant ses limites, il sera fait, avec sans doute moins de précision et plus d'a priori, par une administration internationale immergée dans un insaisissable esprit du temps.

C'est donc dans l'attente de nécessaires recherches supplémentaires (sur certains points, elles sont encore simplement inexistantes) que ce dossier se voudrait une approche raisonnée et critique, certainement non exhaustive, des relations entre l'école et la société de la connaissance.

Mais... que faut-il comprendre par société de la connaissance ? Plutôt qu'à un énième essai insatisfaisant de définition, nous nous bornerons dans cette introduction, en résonance avec les articles, à circonscrire quatre grands thèmes de discussion : la nature du savoir ; les modifications dans la forme scolaire ; le rapport entre la connaissance et le développement ; enfin, la signification politique de la formation tout au long de la vie.

Quels savoirs pour une société de la connaissance ?

La consolidation de l'idée d'une société de la connaissance transforme la nature du savoir dans cette société. Si certains des thèmes critiques développés à propos des sociétés industrielles dans les années 1970 sont toujours de rigueur (notamment certains aspects soulevés par la théorie du filtre), en revanche, la discussion contemporaine semble exiger des excursions novateurs. Si on laisse

en effet pour l'instant de côté la thématique plus générale du lien entre la formation, l'innovation et l'emploi traité plus bas, c'est autour de deux grandes problématiques que semblent devoir s'organiser les travaux futurs.

En premier lieu, qu'est-ce qu'une "connaissance" ? Les critiques dont la culture scolaire a été l'objet n'empêchaient pas une sorte d'accord, au fond, sur la place et la fonction de l'école dans la société industrielle. Il y était accepté que les pratiques pédagogiques transmettaient aux élèves les principes directeurs de la société. En fait, les discussions portaient essentiellement autour de la légitimité du travail de sélection des connaissances transmises. Aujourd'hui, au contraire, s'impose un bilan critique d'un nouveau genre sur les relations entre les savoirs scolaires et les nécessités cognitives de la société de la connaissance. Cela contraint, en tout cas, à d'indispensables distinctions entre différentes notions : entre certification, codification des savoirs, compétences ; ou encore, entre connaissance, information, savoir (David & Foray 2002, Steinmueller 2002).

En fait, cette polysémie cache un problème majeur : qu'est-ce qu'une connaissance dans une société où la prolifération des informations est désormais devenue une réalité ? Certains reviennent sur les contenus à transmettre (Morin 1999), d'autres, comme Breton dans ce numéro (45), s'inquiètent pour l'avenir de l'esprit critique dans un monde d'informations ; d'autres encore s'intéressent à ce que savent concrètement les individus dans une société moderne –ou à l'existence de sources alternatives ou informelles de "connaissance" dans les sociétés contemporaines. D'autres études s'interrogent sur la relation entre les connaissances scolaires et les compétences requises dans une économie fondée sur la connaissance (Paul 2002). En réalité, le système éducatif est aujourd'hui le théâtre d'un conflit, parfois larvé mais toujours important, entre différentes conceptions de l'éducation. La question, bien sûr, n'est pas nouvelle. Mais elle a peut-être désormais davantage d'acuité : la traditionnelle opposition entre finalités éducatives est surplombée par la difficulté croissante à définir institutionnellement les capacités cognitives visées. Du coup, c'est la fin progressive du monopole légitime de l'école en tant qu'institution de transmission –et de certification– de la connaissance qui est à l'arrière-plan de ces débats (Ropé & Tanguy 2000).

En deuxième lieu, c'est évidemment la nature de l'ethos que transmet l'école qui doit faire l'objet de nouvelles études indissociablement descriptives et normatives. L'école était naguère, comme bien d'autres organisations propres à la société industrielle, le lieu d'une réglementation stricte et d'une division des pratiques, dont le but était l'apprentissage de la docilité et de l'obéissance, afin de répondre aux nécessités d'une main-d'œuvre vouée à des tâches de production répétitives au sein d'univers taylorisés. Aujourd'hui, les "aptitudes" requises dans le monde du travail sont différentes, même si sur ce point il faut se garder de conclusions hâtives. Le travail taylorien (comment le négliger ?) n'a nulle-

ment disparu dans les sociétés contemporaines. En revanche (comment ne pas le reconnaître ?), le travail exige aujourd'hui des formes nouvelles d'implication de la part du salarié, au moment où l'école, elle, est le théâtre d'une augmentation des stratégies de réticence, de retrait ou de formations parallèles de la part des élèves. Il est alors bien insatisfaisant de prôner l'idée d'un fonctionnalisme par l'absurde selon lequel l'école serait fonctionnelle par l'expérience de perte de sens qu'elle fait connaître aux élèves... De plus, l'équation jadis établie entre le travail fourni à l'usine et le salaire d'un côté, le travail scolaire et la note à l'école de l'autre côté, semble être de plus en plus l'objet d'une myriade de désaccords subjectifs –tant se répand le sentiment que le système de reconnaissance du mérite est en panne et que les récompenses scolaires ne reflètent plus la réalité de l'investissement en termes de travail (Barrère 2003). Bien entendu, sur bien d'autres points, les "correspondances" sont plus faciles à établir : il suffit de penser, y compris dans ses composantes seulement rhétoriques, à l'importance accordée actuellement à la créativité ou à la prise d'initiative, autant dans le monde du travail qu'à l'école, ou encore, à l'omniprésence de la logique du projet. Il n'empêche, sur ce point, nous ne pouvons qu'être dans l'attente de nouvelles études.

Vers un renouveau de la forme scolaire ?

L'invention de la forme scolaire a signé l'avènement de la véritable nature de l'extranéité de l'école vis-à-vis de la société : un lieu distinct, un temps propre, une discipline spécifique, une distanciation entre le savoir scolaire et le faire social et, surtout, l'apparition d'un type particulier de rapport social –le lien pédagogique (Vincent 1980). La forme scolaire était indissociable de la polysémie de la notion de discipline, à la fois en tant que choix thématique d'organisation du savoir et en tant que pratique de contrôle et de gestion du corps. Sur ce point aussi, la société de la connaissance force à des développements théoriques nouveaux d'autant plus nécessaires qu'il est indispensable de disposer d'une représentation dépassionnée des réelles conséquences des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) sur l'école.

Pourtant, sur ce registre la production est souvent bicéphale. D'un côté et en accord avec une logique d'énonciation désormais de rigueur, nous avons assisté avec l'expansion des NTIC à un large éventail de productions intellectuelles utopistes ou peu crédibles, se résumant toujours à l'affirmation d'un déterminisme technologique supposant que les NTIC engendreraient nécessairement une société de la connaissance... De l'autre, presque à l'opposé, nous disposons d'une série de travaux analysant des expériences, plus ou moins pilotes, montrant concrètement comment la forme scolaire peut en être véritablement

modifiée. On pense, bien entendu, comme on le verra ci-dessous, aux travaux portant sur les réalités du télé-enseignement ou encore sur des expériences innovantes, notamment dans certains pays émergents. Au-delà des possibilités éducatives des NTIC, ils mettent en évidence la survenue de nouvelles formes d'inégalité liées aux différences d'accès à l'information ou à la connaissance –la soi-disant fracture numérique. Pourtant, cela ne concerne pas seulement les pays du Sud. En France, cette question touche l'enseignement supérieur massifié où au manque d'installations ou de terminaux, s'ajoute souvent l'incompétence des étudiants vis-à-vis de ces nouveaux supports techniques. Sur ce point d'ailleurs, un important écart s'est creusé entre les formations ou les universités, voire entre les filières au sein d'une même université. Mais entre la rhétorique globale et les études ponctuelles, il est parfois difficile de s'y retrouver, comme le montre fort justement l'article de Chaptal dans ce même numéro (59).

Le premier défi consiste ainsi à cerner la véritable profondeur du changement induit par les NTIC. Après tout, en dépit de maintes affirmations plus ou moins utopiques, la forme scolaire est largement passée à côté de la radio et de la télévision malgré les potentialités éducatives qu'elles recelaient. Bien sûr, la transformation en cours est d'une autre nature et sans doute ses conséquences seront plus importantes –elles le sont déjà. Reste pourtant à savoir ce qui sera effectivement modifié et le statut qui sera donné à ces nouveaux instruments (Bruillard 2003). En fait, la question centrale est de savoir si les NTIC seront ou non synonymes de changement dans la forme scolaire elle-même et si elles infléchiront la notion de discipline au double sens du terme. De ce point de vue, les conclusions de recherches montrant d'ores et déjà les différences en matière de résultats entre la (traditionnelle) formation à distance et "l'e-learning" sont sans doute une voie majeure qui invite à de nouvelles explorations. La question est de savoir si les NTIC peuvent devenir, enfin et sans tomber dans des utopies faciles, le support indispensable pour mettre en place, au sein d'un système éducatif massifié, les jalons d'une véritable pédagogie différenciée ou s'il ne s'agit que d'un complément marginal réservé à quelques élèves.

D'un autre côté, c'est le deuxième défi, il est nécessaire de savoir si, plus fondamentalement, les NTIC apportent ou non de réelles modifications cognitives autant pour les enseignants que pour les élèves et étudiants. Ici aussi, nous disposons parfois davantage, à l'instar des travaux pionniers de McLuhan, d'affirmations saisissantes ou stimulantes que de véritables résultats de recherche. Il est probable que ces nouveaux supports techniques modifient certaines de nos pratiques ou disciplines d'esprit, nous fassent entrer dans une culture où le son et l'image seront largement réévalués au détriment de l'écrit ; il n'est pas impossible que les possibilités techniques offertes par l'hypertexte ou les interactions à distance changent notre pratique des références aux sources ; sans parler des évidents changements concernant l'écriture (désormais, un exercice sans fin de

réécriture permanent sur des textes toujours déjà là...) ainsi que de plus grandes capacités de calcul ou, bien sûr, de l'apparition de nouvelles compétences qui devront définir de nouveaux exercices scolaires portant sur les capacités de navigation sur internet. Mais ce ne sont là que des probabilités qu'il s'agit de confirmer ou d'infirmer.

L'école, la connaissance, l'emploi

Il s'agit presque d'un dogme de nos sociétés : l'augmentation de la connaissance est une des clés de la réussite des économies modernes. C'est le postulat fondamental de l'expression "économie du savoir" : le facteur déterminant du succès des entreprises et des économies nationales dépend de leur capacité croissante à exploiter des connaissances et des informations. Si l'existence d'apports positifs n'est pas à remettre en question, en revanche, il faut interroger plus précisément l'apport de l'innovation dans la croissance économique de bien des secteurs d'activité ou de manière critique, montrer les limites de la formation continue notamment dans les PME ou en direction des certaines catégories de salariés (comme le fait ci-dessous Léné, 91). Et plus fondamentalement, le nouveau rôle voué dans ce contexte à l'école et à la formation initiale.

Bien entendu, il ne s'agit nullement d'une affaire de tout ou rien. Mais il est peu prudent d'épouser, sans évaluation supplémentaire, la conviction que le progrès des connaissances est le facteur clé de la santé économique d'une société. À bien des égards, celle-ci dépend davantage des politiques économiques nationales qu'elle n'est une conséquence directe et immédiate du niveau de qualification des salariés. Ces points méritent au moins qu'on s'y attarde. De manière nullement exhaustive, limitons-nous à souligner certains d'entre eux.

Le premier point à soumettre à un regard critique est l'affirmation des conséquences universellement positives de la formation sur l'insertion et l'emploi. Si dans certains pays les diplômes sont une garantie plus ou moins durable contre les risques de chômage, dans d'autres sociétés et, notamment pour les jeunes, cela ne se confirme pas (en Europe, par exemple, c'est le cas de l'Espagne, de l'Italie, de la Grèce et, dans une certaine mesure, du Portugal). Certes, au-delà de 29 ans, cette tendance se corrige au point que, même dans ces pays, les plus diplômés finissent par avoir un taux de chômage inférieur à celui des moins diplômés (Brunet & Belzunegui 2003, 60). S'y ajoute le différentiel d'insertion des diplômés en fonction des mouvements des cohortes générationnelles (Chauvel 1998). Des constats de ce type conduisent à introduire de nécessaires nuances. La jeunesse actuelle est la mieux formée de toute l'histoire et, du coup, l'explication de son taux de chômage doit faire intervenir d'autres critères que le simple recours à la thèse d'un défaut de formation. Bien entendu, ces anomalies

n'enlèvent pas toute valeur aux diplômes qui sont effectivement devenus un critère actif de sélection au moment de l'embauche, y compris parce que, comme la "théorie du filtre" l'a depuis longtemps souligné, les entreprises y voient un facteur de sélection sociale –soumission, docilité, appartenance sociale...– de la main-d'œuvre. Cette perspective a même connu un récent regain d'intérêt : dans des contextes changeants, le diplôme initial devient, aux yeux des entreprises, un indicateur majeur des capacités d'adaptation des individus. Cependant, à côté de ce constat désormais massivement établi, faut-il vraiment rappeler le rôle discriminant qu'à diplôme égal, les variables d'origine sociale et de sexe, jouent dans l'accès à l'emploi ? Il permet en tout cas de nuancer des affirmations péremptoires et unilatérales quant aux bienfaits universels de la formation en termes d'insertion professionnelle.

En ce qui concerne l'avenir de l'emploi aucune fatalité ne semble acceptable : y compris dans le secteur industriel, maints exemples régionaux existent où, à la suite d'une volonté politique et d'une synergie locale, il a été possible de préserver la production industrielle dans des pays à hauts salaires et forte protection sociale –et par voie de conséquence des emplois secondaires parfois faiblement qualifiés. Ce type de constats n'invalide pas l'importance de la connaissance comme facteur de croissance économique, mais incite à ne pas voir en elle la seule ou la principale panacée aux défis contemporains.

Si l'augmentation du niveau éducatif accroît "en général" la possibilité pour les individus de trouver en emploi, en revanche, force est de constater qu'il existe une sous-utilisation chronique du capital humain. Les entreprises ne créent pas, en tout cas pas toujours dans les proportions espérées, de postes de travail à haute qualification. L'idée, là encore, est loin d'être nouvelle mais la question d'une surqualification structurelle de la main-d'œuvre –avec son contingent spécifique de frustrations et d'inégalités– doit devenir le pôle incontournable de la réflexion sur le niveau scolaire dans une société. Dans ce sens, la polarisation quasi exclusive de la sociologie de l'éducation en France sur les problèmes d'échec scolaire, de décrochage, d'illettrisme ou d'abandon en premier cycle universitaire, ne doit aucunement obscurcir cette autre partie de la réalité. Sur ce point, les travaux en économie ont pris de l'avance.

Mais la surqualification n'est qu'une partie du problème. L'augmentation du niveau éducatif et des compétences ne doit pas faire oublier la réalité structurelle de l'offre d'emploi dans les sociétés contemporaines, autant dans les pays avancés qu'en voie de développement. D'un côté, comment minimiser le fait que, dans bien des économies développées contemporaines, une part très importante des actifs occupe des emplois non qualifiés ? Ainsi, en France, après une période de baisse des emplois non qualifiés jusqu'en 1994, on a assisté à leur augmentation constante, au point qu'en 2001 le nombre d'actifs concernés a pratiquement retrouvé le niveau qu'il avait vingt ans auparavant –un peu plus de cinq

millions de personnes ; parmi lesquels 26% sont des jeunes de moins de trente ans et 13% ont au moins le baccalauréat (Chardon 2001). De l'autre côté, comment ne pas être sensible au fait que dans bien des pays du Sud l'expansion du système d'enseignement a coïncidé avec un rétrécissement de l'action publique dans les secteurs de la santé, de la formation, du social. D'un côté, on a un besoin accru de main-d'œuvre non qualifiée ; de l'autre, des salariés qualifiés restent sans débouchés professionnels réels et sont tentés par l'émigration.

Enfin, la prétendue linéarité du lien entre connaissance, formation, insertion et l'importance proclamée du capital humain dans les sociétés contemporaines doivent être mises en rapport, partout et toujours, avec la manière dont la qualification féminine est utilisée dans bien des secteurs économiques. En un mot : les femmes sont de plus en plus qualifiées, mais l'utilisation sociale de leurs compétences, sanctionnée ou non par des diplômes, reste encore largement limitée (cf. ci-dessous Gadrey, 105).

L'affirmation du cercle vertueux entre le niveau de formation et l'emploi commence également à connaître quelques fissures au fur et à mesure qu'une nouvelle logique économique se fait jour dans le capitalisme patrimonial contemporain. Les effets de la concurrence économique entre pays développés et pays émergents, qui se sont jusqu'à récemment faits ressentir presque uniquement sur les salariés ayant de bas salaires et dits peu qualifiés, ont désormais de plus en plus tendance à concerner également les salariés hautement qualifiés (Giraud 1996). La conséquence est importante : le pacte de confiance traditionnel et tacite entre les employeurs et les salariés hautement qualifiés –les “manipulateurs de symboles” dans la dénomination de Reich (1993)–, longtemps de rigueur, connaît depuis quelques années des ruptures plus ou moins importantes (Bouffartigue 2001). Les licenciements interviennent en fonction des opportunités, des conjonctures du marché ou des exigences de rentabilité financière tout autant (sinon davantage) qu'en fonction de politiques industrielles à moyen ou long terme (et donc en relation avec les qualifications des salariés). Si l'apport de la qualification à la productivité est important, encore faut-il rappeler que ce sont les entreprises –et les synergies produites en leur sein et avec leur environnement– et non les individus qui sont les acteurs économiques stratégiques dans la concurrence internationale. ni la qualification des salariés, ni l'innovation technologique n'expliquent forcément leur succès ou leur échec qui relèvent parfois même davantage des politiques économiques. Bien entendu, l'existence d'une main-d'œuvre qualifiée est un atout dans ce processus, mais il n'est pas le seul et certains bilans soulignent même qu'elle est loin d'être le facteur décisif (Brunet & Belzunegui 2003).

Dans le secteur de l'innovation non plus on ne peut pas en rester à l'image d'un cercle vertueux entre la recherche, les entreprises de pointe et la croissance économique. Dans ce sens, il est quelque peu abusif d'affirmer le passage à un capitalisme de “l'innovation intensive” dans lequel les “organisations orientées

conception" (Hatchuel, Le Masson & Weil 2002) exigeraient que tous les "facteurs" d'une entreprise soient concernés par une logique d'innovation, pour répondre à la mise en danger constante de toutes les formes d'apprentissage héritées. L'analyse de quelques expériences pilotes ne devrait pas cacher le grand nombre d'entreprises ou de secteurs d'activité n'opérant que faiblement au travers d'un flux incessant de connaissances.

Plus largement, il est discutable d'affirmer que tous les pays capitalistes avancés fondent, aujourd'hui et au même degré, leur modèle économique sur l'innovation. C'est plus ou moins le cas notamment dans les pays dont le système de formation professionnelle est efficace et différencié ou dans ceux qui disposent d'un système de recherche et d'éducation supérieure performant, l'un et l'autre couplés à une politique économique favorable. Mais cela ne concerne pas, et de loin, toutes les variantes contemporaines. D'un point de vue sociétal, on ne peut négliger alors la diversité des configurations issues de la mise en relation d'un système financier, des relations industrielles, d'un système d'éducation et de formation, de l'organisation des firmes et de leur spécialisation. Dans ce système d'interdépendance, l'éducation et la formation –pour importantes qu'elles puissent être– ne sont qu'un des aspects à prendre en considération (Boyer 2004).

La France se caractérise, certes, par un modèle social où les antécédents scolaires et universitaires ont souvent un impact déterminant sur la trajectoire des salariés, ce qui permet justement de souligner l'existence d'un lien fort entre l'emploi et la formation. En France, le rapport salarial est effectivement (quelle que soit la régulation d'ensemble en termes d'adéquation entre la formation et l'emploi) à la croisée entre un système éducatif et des évolutions d'entreprises. Le pur appel à une augmentation de connaissances doit céder le pas à l'étude d'ensemble, sous forme par exemple d'un "effet sociétal", du lien entre les politiques économiques et les politiques éducatives (Maurice, Sellier & Sylvestre 1982). Si on oublie ce point de départ, on aura de la peine à comprendre le différentiel d'insertion des diplômés et leur enchevêtrement avec l'économie. La connaissance ne se transmet pas dans un vide et ses effets ne prennent place et forme qu'à l'intérieur d'un engrenage sociétal spécifique.

La formation tout au long de la vie : nouvel horizon de l'État-providence dans la société de la connaissance ?

Sans grand examen critique, la "formation continue", la formation "tout au long de la vie", le "chèque de la deuxième chance"... sont en train de devenir le nouveau socle utopique des sociétés développées. Si le thème était présent dans les années 1960 (entre autres sous l'appellation d'éducation permanente),

la fonction qui lui est vouée dans la société de la connaissance est aujourd'hui différente. En bref : d'un thème UNESCO il est devenu un programme OCDE.

Après la réduction du temps de travail, la formation continue apparaît de plus en plus dans les discours experts comme la nouvelle manière d'harmoniser le maintien et le renouveau des protections sociales avec les exigences de la concurrence économique. L'idée est souvent présentée comme une évidence incontournable : dans une période où il n'est plus possible de garantir la stabilité des emplois, il faudrait parvenir, au moins, à garantir celle des trajectoires individuelles. L'État-providence de demain devra ainsi se restructurer autour de la formation (Castel 2003, Gautié 2003), au risque d'une précarisation croissante de la main-d'œuvre due à la concurrence internationale. Lorsque les salaires des pays avancés sont jugés trop élevés, il faudrait opposer à une politique de baisse des revenus une politique d'augmentation de la productivité, en effectuant tous les investissements nécessaires afin de rendre possible le haut niveau de salaire possible (Brender 1996).

C'est dire si la thématique de la société de la connaissance semble s'enchaîner naturellement, aux yeux d'un certain nombre de responsables politiques, avec des changements à opérer du côté de l'État-providence. La mondialisation, en effet, en limitant d'un côté les capacités financières des États et en produisant de l'autre de nouveaux risques d'exclusion sociale, en appelle à une modification de ses principes fondateurs.

En tout cas, face à une vision limitative de la protection sociale, certains défendent de nouvelles formes d'intervention publique. Giddens en a donné une formulation à la fois ramassée et ambitieuse sous le nom de la "Troisième Voie" (1998). Si le modèle ne se limite nullement à la seule idée de l'éducation tout au long de la vie, il lui accorde cependant une place privilégiée. Pour faire face à l'incertitude économique et à l'obsolescence continue des compétences, l'État ne doit pas se limiter à un simple rôle de pansement des ratés du progrès, mais avoir une véritable logique d'investissement social notamment en matière de capital humain. Le but est de mettre en place une politique d'activation encourageant les individus à prendre des risques (comme par exemple s'engager dans une formation au vu d'un changement d'emploi). Et dans cette philosophie, l'investissement dans la formation apparaît comme une mission prioritaire du nouvel État-providence.

Certes, la tension est encore assez forte entre la valorisation de la connaissance et de la formation continue et les dépenses effectives qu'on lui consacre. En Europe cependant, après une phase fortement rhétorique, des fonds publics conséquents commencent désormais à y être investis (entre autres en Allemagne et en Grande-Bretagne). En tout cas, quelles que soient les justes réticences que l'on peut avoir envers la Troisième Voie, elle a le mérite de rappeler qu'à l'heure de la mondialisation, les politiques sociales qui ne prennent pas en charge le défi de la compétitivité économique risquent d'être à terme contre-productives.

Pourtant, l'accent mis sur la formation continue en tant que nouvel horizon de l'État-providence doit définir clairement l'équilibre à établir entre formation initiale et formation tout au long de la vie. Il en va, à terme, de l'équilibre de la pyramide organisationnelle du système éducatif et des nécessaires choix budgétaires des années à venir entre l'école primaire, le secondaire, l'enseignement supérieur et la recherche. Sur ce point, d'ailleurs, bien des études mettent déjà en garde contre le danger de négliger les premières années de formation. À défaut d'une bonne formation initiale, les efforts plus tardifs ne semblent connaître qu'un taux de réussite modéré (sur ce point, cf. les conclusions établies dans ce numéro par Doray & Bélanger, 119).

Il est donc trop tôt pour tirer une conclusion, mais c'est sur ce point qu'il sera nécessaire d'être particulièrement vigilant. À la différence des vieilles politiques sociales qui promouvaient l'amélioration des conditions de vie des citoyens, notamment par la redistribution du revenu national, la philosophie de cette nouvelle question sociale, en mettant l'accent sur la formation et la prise de risques individuelle, peut devenir une machine d'approfondissement des inégalités sociales. Dans la mesure où ses programmes favorisent davantage, par la force des choses, ceux qui sont déjà les plus favorisés en compétences au détriment de ceux qui en sont, au départ, relativement dépourvus, le danger est bien réel d'assister au développement d'un nouveau type de dualisation de la main-d'œuvre (Esping-Andersen 1999). On comprend l'intérêt décisif de ce point, d'autant plus qu'il y va de l'équilibre général des systèmes éducatifs et, plus largement, d'une conception de la justice scolaire. Pour le dire simplement : si l'État n'intervient pas dans la formation, les inégalités se creuseront parce que ce seront les individus déjà insérés dans des entreprises qui en bénéficieront ; si l'État intervient sans garde-fou, il creusera les inégalités parce que les bienfaits de la formation rejailliront davantage sur ceux qui avaient déjà des compétences.

En raison des liens complexes que la formation continue entretient avec la formation initiale, en termes de bases acquises, d'aptitudes générales, mais aussi d'image de soi, il est nécessaire de s'intéresser de près à des difficultés subjectives et scolaires d'un nouvel ordre. Par exemple, les individus ne semblent réussir leurs reconversions professionnelles lourdes ou leurs bifurcations de vie que lorsqu'ils suivent un long processus de latence intérieure et après un important travail sur soi (Negroni 2003).

À moins que ces points ne soient traités et pris en considération, bien des politiques publiques contemporaines d'activation, visant à équiper les individus pour qu'ils puissent transiter avec succès d'un emploi vers un autre, en leur donnant ce que certains appellent le chèque de la deuxième chance, risquent de devenir un paradoxal outil social d'accentuation des inégalités et de domination par surresponsabilisation des acteurs individuels.

Conclusion

À la lecture de cette introduction, le sentiment du lecteur doit être mitigé. De toute évidence nous sommes face à une problématique sociale majeure. Mais de toute évidence également nous abordons un domaine où les rhétoriques, voire les prises de positions carrément idéologiques (à commencer par celles des experts ou des chercheurs eux-mêmes pour qui l'augmentation du savoir va souvent de pair avec l'augmentation de leur propre influence ou pouvoir dans la société) devancent souvent les résultats de recherches ou gommement les réalités contradictoires. C'est cet état de fait qui explique la nature, quelque peu hétérodoxe, du dossier que le lecteur a entre les mains. Comme on le verra, les articles, à la fois de sociologues et d'économistes, s'articulent moins en termes de prises de positions entre les pour ou les contre, qu'ils ne représentent une série de regards informés, nourris par des résultats de terrain, mais ayant fait l'effort de discuter, à un certain niveau de généralité, des promesses et problèmes de la thèse de la société de la connaissance et de ses relations avec le système éducatif. L'heure n'est pas encore au bilan. Le dossier n'a d'autre vocation que de participer à des éclaircissements réciproques et d'inviter à l'ouverture, dépassionnée, d'une discussion désormais nécessaire.

Bibliographie

- BARRÈRE A. 2003 *Le travail à l'école. Que font les enseignants du secondaire ?* Rennes, PUR
- BOUFFARTIGUE P. 2001 *Les Cadres. Fin d'une figure sociale*, Paris, La Dispute
- BOYER R. 2004 *Une théorie du capitalisme est-elle possible ?*, Paris, Odile Jacob
- BRENDER A. 1996 *L'impératif de solidarité*, Paris, La Découverte
- BRUILLARD E. 2003 Les technologies de l'information et de la communication : moyens et objet d'enseignement, instruments de travail. Quelle évolution des pratiques et des contenus ?, in Derouet J.-L. (dir), *Le collègue unique en question*, Paris, PUF, 235-249
- BRUNET I. & BELZUNEGUI A. 2003 *Flexibilidad y formación*, Barcelona, Icaria editorial
- CASTEL R. 2003 *L'insécurité sociale ?*, Paris, Seuil
- CASTELLS M. 1998 *La société en réseaux*, Paris, Fayard
- CHARDON O. 2001 "Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans", *Insee Première*, 796, juillet
- CHAUVEL L. 1998 *Le destin des générations*, Paris, PUF
- DAVID P. A. & FORAY D. 2002 "Une introduction à l'économie et à la société du savoir", *Revue internationale de sciences sociales*, 171, mai, 13-28
- ESPING-ANDERSEN G. 1999 *Social Foundations of Postindustrial Economies*, Oxford, Oxford University Press
- GAUTIÉ J. 2003 "Marché du travail et protection sociale : quelles voies pour l'après-fordisme ?", *Esprit*, novembre, 78-115

- GIDDENS A. 1998 *The Third Way*, Cambridge, Polity Press
- GIRAUD P.-N. 1996 *L'inégalité du monde*, Paris, Gallimard
- HATCHUEL A., LE MASSON P. & WEIL B. 2002 "De la gestion des connaissances aux organisations orientées conception", *Revue internationale de sciences sociales*, 171, mai, 29-42
- MAURICE M., SELIER F. & SYLVESTRE J.-J. 1982 *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF
- MORIN E. 1999 *La tête bien faite*, Paris, Seuil
- NEGRONI C. 2003 *La vocation de soi : une sociologie de la reconversion professionnelle volontaire*, thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2
- PAUL J.-J. 2002 *Le passage à une économie fondée sur la connaissance entraîne-t-il une transformation des contenus de l'éducation ?*, octobre, Irédu, miméo
- REICH R. 1993 *L'économie mondialisée*, Paris, Dunod
- ROPÉ F. & TANGUY L. 2000 "Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise", *L'Année sociologique*, 50-2, 493-520
- STEINMUELLER W. E. 2002 "Les économies fondées sur le savoir – leurs liens avec les technologies de l'information et de la communication", *Revue internationale de sciences sociales*, 171, mars, 159-173
- VINCENT G. 1980 *L'école primaire française*, Lyon, PUL

La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif ?

JEAN-JACQUES PAUL ET FATIMA SULEMAN

IRÉDU

Université de Bourgogne, Pôle AAFE

Esplanade Érasme B.P. 26513

F 21065 Dijon Cedex France

Il est acquis de longue date que l'éducation constitue un élément essentiel de la qualité du travail et qu'elle joue par là même un rôle essentiel dans la production. Si une telle position a fondé les premiers travaux des théoriciens du capital humain, elle ne peut que se voir renforcée lors du passage à un modèle de production fondé sur le recours intensif à la connaissance. Dans le modèle de production précédent, la croissance stable et permanente permettait la perpétuation de postes de travail au contenu bien établi. L'organisation traditionnelle du travail à la chaîne reposait à la fois sur des travailleurs aux tâches limitées et bien définies et sur des superviseurs qui s'appuyaient sur des cadres bien établis diffusés par le système éducatif. Les spécialistes de haut niveau évoluaient dans un environnement structuré et planifié, basé sur une demande prédictible. Le rôle de l'école pouvait être de légitimer des compétences en grande partie acquises en dehors d'elle, notamment dans le milieu social, et de hiérarchiser les individus de façon à faciliter l'accès aux professions et aux statuts. Le marché de l'éducation pouvait donc s'apparenter à une opération de transsubstantiation, à travers laquelle des attributs individuels se transformaient en des titres donnant droit à des professions associées à des positions sociales. C'est ainsi en tout cas que les théoriciens du filtre, à l'instar de Wiles (1974) ou d'Arrow (1973), percevaient le fonctionnement de l'école.

La thèse défendue est que les économies nationales, compte tenu du renforcement simultané des activités fondées sur la connaissance et de la concurrence internationale, peuvent de moins en moins donner à leurs systèmes d'enseignement supérieur une pure fonction de filtre. Le contenu et la forme des enseignements prennent une importance stratégique. Il est d'ailleurs remarquable qu'un auteur comme Carnoy (1995) reconnaisse que les transformations qu'a connues l'économie mondiale, qui est devenue plus concurrentielle, plus globale

et de plus en plus dominée par les technologies de l'information et de la communication, ont fait du capital humain un input de plus en plus crucial dans le processus de production. Ce regain d'attention pour la formation du capital humain et sa signification doit, selon le même auteur, mobiliser tant les promoteurs de la vision strictement néo-classique du concept que ceux qui l'ont contesté depuis plus de trente années.

Notre présentation traitera donc de l'intérêt à porter aux contenus de la formation, au-delà des mesures traditionnelles en nombre d'années d'études. La prise en compte des compétences développées par le système éducatif et notamment de celles recherchées par les économies fondées sur la connaissance constituera le point d'ancrage du développement. Mais il faut également attirer l'attention sur le rôle de l'entreprise dans ce processus de production de compétences.

Notre analyse procédera donc en cinq étapes. Tout d'abord, nous discuterons rapidement, à l'aide de quelques auteurs, des liens entre éducation et innovation. Puis nous étudierons la valorisation des compétences à partir d'une population de diplômés de l'enseignement supérieur européen, avant de prendre en compte, dans la lignée de la réflexion de Reich, une classification des emplois fondée sur les transformations du modèle organisationnel. Dans un troisième temps, nous considérerons globalement, à partir de la même population, les connaissances et capacités acquises pendant les études et requises par leur emploi, avant, dans un quatrième temps, de rechercher dans quelle mesure on peut mettre en évidence un lien entre pédagogie et compétences acquises. Enfin, à partir d'une enquête spécifique que nous avons réalisée au sein du secteur bancaire portugais, nous montrerons l'intérêt direct que manifestent les entreprises pour certaines compétences, et comment elles participent à leur production.

Éducation et innovation

Quelques éléments d'histoire de la pensée en économie de l'éducation révèlent que la question de l'innovation est très rapidement venue sur le devant de la scène. C'est sans doute l'article de Nelson & Phelps (1966) qui le premier attire l'attention sur le lien entre l'éducation et l'innovation, soit quatre années après la publication fondatrice de la théorie du capital humain que représente le numéro spécial du *Journal of Political Economy* d'octobre 1962 consacré à l'investissement dans les êtres humains.

Nelson & Phelps rappellent que la théorie suppose que l'éducation améliore la capacité individuelle à recevoir, décoder et comprendre l'information et que le traitement et l'interprétation de l'information sont importants pour exécuter ou apprendre à exécuter de nombreuses tâches.

Ils proposent alors de classer les fonctions selon leur degré d'exigence d'adaptation au changement ou d'exigence d'apprentissage au cours de l'exécution de cette fonction. Au bas de cette échelle, on trouverait les fonctions hautement routinisées (par exemple, utiliser une scie électrique ou diagnostiquer un dysfonctionnement sur une automobile). Dans ces fonctions, les discriminations à opérer et les opérations fondées sur elles restent relativement constantes au cours du temps. En haut de l'échelle, on trouve les fonctions d'innovation qui requièrent de se tenir au courant des améliorations technologiques. Dans ces fonctions, il est nécessaire d'apprendre à suivre et à comprendre les nouveaux développements technologiques.

Welch (1970), reprenant les développements de Nelson & Phelps, insista sur le rôle de l'éducation dans les situations en évolution, qui renforce l'efficacité allocative, en permettant au travailleur ou à l'entrepreneur plus éduqué de sélectionner les meilleurs facteurs et techniques de production.

Pour Carnoy (1995), le développement de Welch s'applique bien à l'agriculteur, travailleur autonome, mais plus difficilement au travailleur salarié, inséré dans une organisation où ses tâches sont souvent prescrites et où ses marges de décision sont limitées. Lorsqu'on aborde la question des rapports entre la société fondée sur la connaissance et le capital humain, il faut traiter de celle des rapports de production. La société de l'innovation est une société du changement, qui implique donc une évolution du rapport de production, dans la mesure où, pour que le travailleur soit acteur du changement, en promouvant l'innovation en tant que concepteur ou en tant que vecteur, il lui faut un espace d'autonomie.

La définition que Foray (2000) fait de l'économie ou de la société fondée sur la connaissance permet de donner toute sa place aux investissements en capital humain mais elle reste à cet égard assez technique. Il pose l'économie fondée sur la connaissance comme le point de rencontre entre un mouvement continu de croissance des investissements et des activités dévolues à la connaissance d'un côté, et une révolution des techniques de production et de transmission des connaissances de l'autre.

Le passage à une société fondée sur la connaissance rend nécessaire l'évolution de l'organisation de la production, mais aussi essentielle l'évolution des contenus de formation. Le type de capital humain développé pour la société fondée sur la connaissance doit être tourné vers l'innovation et non uniquement vers l'utilisation et la reproduction de savoirs anciens. Il s'agit donc alors, pour les systèmes de formation, de promouvoir le développement de compétences adaptées à cette société. Les économies fondées sur la connaissance requièrent une proportion élevée de travailleurs occupant des emplois hautement qualifiés. Dans des pays tels que la France ou la Grande-Bretagne, la proportion de ces emplois a doublé de 1970 à 2000 (approximativement de 15% à 30%). Dans ces

emplois hautement qualifiés, une participation plus active des travailleurs est requise en termes de prise de décision dans le processus de production. Bien sûr, ces travailleurs utilisent intensivement les technologies de l'information telles que l'informatique et les ressources offertes par le Web. Toutes ces évolutions impliquent que l'enseignement supérieur développe de nouvelles compétences, liées aux technologies de l'information, mais permettant avant tout aux diplômés d'évoluer dans un monde en perpétuel changement. Ces compétences reposent sur des capacités de même que sur des traits de comportements. On peut rejoindre la position de Thurow (1975) selon laquelle de meilleurs niveaux d'éducation permettent de développer ce qu'il convient de nommer triptyque de l'apprentissage : capacité d'apprentissage, réceptivité à l'apprentissage et effort d'apprentissage. Les individus plus scolarisés apprennent plus facilement, mais ils sont aussi plus disponibles à apprendre et montrent des comportements proactifs de recherche de formation.

On peut cependant admettre, avec Reich (1993, 160 et s.), que tous les emplois ne sont pas concernés avec la même intensité par ces considérations. À la suite de cet auteur, on distingue les emplois des manipulateurs de symboles, ceux des services personnels, ceux des services publics et ceux liés à la production courante (que Reich nomme les fantassins de l'industrie). Les manipulateurs de symboles échangent données, mots, représentations orales et visuelles. Les catégories concernées sont celles de chercheurs, ingénieurs, informaticiens, consultants, etc. ; elles concernent toutes les activités de résolution de problèmes, d'identification de problèmes et de courtage stratégique... Elles sont sans doute les premières à affronter les enjeux de l'innovation et donc à devoir mettre en œuvre les compétences évoquées précédemment.

Les compétences dans les modèles de gains des diplômés de l'enseignement supérieur européen

La mesure du stock individuel de capital humain se fait traditionnellement sous la forme du total d'années d'études. Certains, comme Jarousse & Mingat (1986) ont relevé qu'il était plus pertinent de raisonner en nombre total d'années d'études validées, les années redoublées n'apportant rien, voire pouvant avoir un impact négatif. Les mêmes auteurs ont également proposé une mesure du stock d'éducation d'individus appartenant à des générations différentes qui tienne compte du classement relatif des individus au sein de leur génération en termes d'éducation. D'autres auteurs, comme Birdsall & Behrman (1983), se sont interrogés sur la qualité de l'éducation reçue, dont la variabilité rendait difficile le recours à une mesure homogène de l'éducation en termes de nombre d'années d'études. Effet de filtre, pouvoir classant, effet de qualité, autant de

grandeurs qui sont venues perturber la mesure routinière du capital humain en nombre d'années d'études, mesure routinière souvent contrainte par les données disponibles, notamment dans les enquêtes de main-d'œuvre, qui ne fournissaient en général que l'âge à la sortie de l'école et l'âge au moment de l'enquête. Aujourd'hui, les enquêtes sont souvent plus détaillées quant à l'éducation reçue par les individus. Le cursus scolaire est plus détaillé et les diplômes possédés connus. Mais au-delà, certaines approches internationales ont promu la prise en compte des acquisitions scolaires (voir les travaux pionniers de l'IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement) et même des compétences scolaires (comme les récents travaux de PISA, Program for International Student Assessment).

On voit émerger, dans cette lignée, quelques travaux qui visent à relier compétences et réussite sur le marché du travail, comme ceux de Green (1998) et d'Allen & Van der Velden (2000), qui incorporent des mesures de compétences auto-évaluées dans un modèle de gains. Green & Riddell (2001) ont construit des modèles de gains incorporant trois mesures de la littéracie (compréhension de textes suivis, compréhension de textes schématiques, compréhension de textes au contenu quantitatif) à partir d'un échantillon de 5660 adultes canadiens. Selon ces auteurs, la littéracie a un effet important sur les gains et représente environ le tiers du "rendement estimé de la scolarité". Hanushek & Kimko (2000) ont montré quant à eux que les mesures de la qualité de la main-d'œuvre fondées sur les compétences en mathématiques et en sciences sont fortement reliées à la croissance.

Nous nous proposons ici d'exploiter la base de données du projet européen CHEERS (Careers after Higher Education : a European Research Survey). Celui-ci a permis de reconstituer les premières années de vie professionnelle de 35000 diplômés de l'enseignement supérieur de 1994-1995 enquêtés en 1999 dans onze pays d'Europe et au Japon. Outre les informations relatives aux situations professionnelles rencontrées, l'enquête a collecté des éléments d'évaluation de l'enseignement reçu recueillis à partir de questions adressées aux anciens étudiants. En particulier, il leur a été demandé d'évaluer, à partir d'une liste de trente-six compétences, le niveau acquis au moment de quitter l'enseignement supérieur et le niveau requis dans l'emploi occupé au moment de l'enquête.

Le modèle de base s'inspire du modèle de Mincer (1974) où le logarithme du salaire est expliqué au moyen d'un modèle de régression multiple par le nombre d'années d'études et l'expérience professionnelle. Compte tenu des caractéristiques spécifiques de la population, le nombre d'années d'études se réfère au nombre d'années d'enseignement supérieur requises pour obtenir le diplôme de sortie (on élimine ainsi les années redoublées ou consacrées à d'autres activités). L'expérience professionnelle est calculée par la durée totale en emploi depuis la sortie du système d'enseignement supérieur. Outre ces deux variables, le modèle

de base incorpore le genre, le pays et le nombre hebdomadaire d'heures travaillées. À côté de ces variables traditionnelles, le modèle incorpore les réponses relatives aux compétences déclarées par les diplômés au moment de l'obtention du diplôme. Pour chacune des trente-six compétences proposées (voir la liste en annexe), le diplômé était invité à noter de 1 (pas du tout) à 5 (énormément) l'intensité de la possession de la compétence.

Les résultats du modèle de base

	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
	B	Erreur standard	Bêta		
(constante)	2.976	.078		38.220	.000
Espagne	-.181	.018	-.093	-9.784	.000
France	.333	.016	.230	20.928	.000
Autriche	.450	.016	.280	27.394	.000
Allemagne	.628	.015	.440	40.808	.000
Pays-Bas	.326	.017	.194	19.235	.000
Royaume-Uni	.509	.017	.349	30.033	.000
Finlande	.445	.021	.191	21.161	.000
Norvège	.661	.015	.484	43.422	.000
Italie (variable omise)					
Expérience professionnelle (années)	3.631E-03	.000	.109	13.246	.000
Genre (femme = 1 ; homme = 0)	-.129	.008	-.129	-15.516	.000
Année de naissance	-7.411E-03	.001	-.064	-7.658	.000
Heures de travail hebdomadaires	8.391E-03	.000	.163	20.341	.000
Sciences sociales	5.172E-02	.015	.032	3.424	.001
Gestion	.171	.014	.132	12.491	.000
Droit	5.712E-02	.017	.030	3.371	.001

	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
	B	Erreur standard	Bêta		
Sciences et santé	.104	.012	.089	8.463	.000
Sciences de l'ingénieur	.157	.013	.133	11.955	.000
Lettres (variable omise)					
Nombre d'années d'études théoriques pour l'obtention du diplôme	4.293E-02	.005	.075	8.912	.000
Connaissance de langues étrangères	1.156E-02	.004	-.026	-3.086	.002
Compétences en informatique	1.984E-02	.004	-.046	-5.335	.000
Capacités de raisonnement économique	1.118E-02	.004	-.025	-2.990	.003
Compétences analytiques	1.082E-02	.005	-.020	-2.317	.021
Capacités d'apprentissage	1.310E-02	.005	-.020	-2.392	.017
R ² ajusté	0.415	.000			

a variable dépendante : logarithme du revenu brut annuel (Kilos Euros)

Le modèle fournit des résultats habituels : le salaire croît avec l'expérience professionnelle, le nombre requis d'années d'études, l'âge et le nombre total d'heures de travail. Le salaire des femmes est inférieur à celui des hommes. Les diplômés en gestion reçoivent les salaires les plus élevés alors que ce sont ceux en lettres et sciences humaines qui sont les moins rémunérés.

Mais l'intérêt principal réside dans le repérage des compétences qui semblent les plus valorisées et donc les plus recherchées.

Les compétences en informatique apparaissent en premier lieu, suivies de la maîtrise d'une langue étrangère. Trois autres compétences semblent associées

à un revenu plus élevé : la maîtrise d'un raisonnement économique, l'aptitude à apprendre et les compétences analytiques.

Ces compétences ne sont certainement pas requises avec la même intensité dans toutes les situations professionnelles. Il peut être intéressant de repérer celles qui sont les plus valorisées selon la position dans la société de l'information. Nous pouvons donc reprendre les catégories exposées précédemment suite à la typologie de Reich. Nous distinguerons les manipulateurs de symboles, les employés de services aux personnes, les emplois du secteur public et les autres emplois.

Pour repérer tout d'abord les manipulateurs de symbole, nous avons effectué une analyse factorielle sur l'ensemble des trente-six compétences requises dans l'emploi occupé au moment de l'enquête. Sans exposer les résultats détaillés de cette analyse, signalons que le premier axe absorbe l'effet des notations systématiquement élevées (27,6% de la variance totale) alors que le second axe (5,5% de la variance totale) identifie les emplois reliés aux compétences suivantes : compétences en informatique (corrélation de .601 avec l'axe), en langues étrangères (.426), de compréhension des systèmes complexes (.424), d'analyse (.407), de recherche d'idées et d'informations (.330), de raisonnement économique (.315). Ces compétences font toutes référence à celles que Reich attribue aux manipulateurs de symboles. La valeur de ce deuxième facteur est alors calculée pour chacun des individus. Ce facteur a un minimum de -3.97 et un maximum de 4.62 (et bien entendu une moyenne nulle et un écart type égal à l'unité). Pour déterminer à partir de là quels sont ceux qui peuvent être considérés comme manipulateurs de symboles, on prend comme référence les spécialistes en informatique (computing professionals) et on retient comme seuil critique du facteur, la valeur pour laquelle les trois quarts de ceux-ci peuvent être considérés comme manipulateurs de symboles (.3228). On considère donc comme tels tous les individus dont le deuxième facteur est supérieur ou égal à .3228 ; ils constituent 22,7% de la population dont on peut étudier les caractéristiques professionnelles. Les trois autres catégories seront établies à partir des 77,3% individus autres.

Modèles de salaire par groupe professionnel incluant les compétences

	Beta	Signification
Manipulateurs de symboles		
Compétences en langues étrangères	.043	.002
Compétences en informatique	.028	.039
Compétences d'analyse	.035	.008
Aptitudes à apprendre	.033	.013

	Beta	Signification
Autres variables du modèle de base		
N	3871	
R2 ajusté	.443	.000
Emplois des services aux personnes		
Pensée réflexive, capacité à évaluer son propre travail	.051	.054
Capacité à trancher, à persévérer	.057	.024
Autres variables du modèle de base		
N	953	
R2 ajusté	.449	.000
Emplois du secteur public		
Capacité à appliquer les règles et les règlements	.076	.000
Autres variables du modèle de base		
N	1634	
R2 ajusté	.370	.000
Autres emplois		
Compétences en informatique	.063	.000
Raisonnement économique	.041	.017
Autres variables du modèle de base		
N	2442	
R2 ajusté	.409	

Pour construire la seconde catégorie retenue par Reich, celle des emplois de services, ont été regroupés tous les emplois repérés comme tels dans l'enquête sur la base de la nomenclature ISCO mise au point par l'Organisation Internationale du Travail (ils sont composés dans notre population aux deux tiers d'emplois de la santé).

Les emplois publics ont été obtenus par regroupement des emplois des trois secteurs de l'administration publique, de l'éducation et de la santé (non retenus dans la catégorie précédente). Enfin, les emplois de production traditionnels ont été obtenus par le solde par rapport aux trois premières catégories. Ils sont constitués à 48% d'emplois de secteurs industriels et à 42% d'emplois tertiaires.

Une fois ces quatre catégories définies, nous pouvons nous intéresser aux compétences valorisées dans chacune d'entre elles, en appliquant le modèle de base déjà présenté (logarithme du salaire régressé sur la durée totale d'emploi, le

genre, l'année de naissance, le nombre total d'heures de travail, le nombre d'années d'études normalement requis, les filières d'études et les pays) auquel nous ajoutons les trente-six compétences possédées par les individus à la sortie de l'enseignement supérieur. Ne seront finalement conservées que les compétences qui sont reliées positivement et significativement au salaire.

Le pouvoir explicatif du modèle varie de 37,0% pour les emplois du secteur public à 44,3% pour les emplois de manipulateurs de symboles et à 44,9% pour les emplois des services personnels. Comme l'hypothèse en avait été faite, ce ne sont pas les mêmes compétences qui sont rémunérées dans les quatre groupes d'emplois. Ainsi, au sein des emplois des manipulateurs de symboles, ce sont les compétences en langues étrangères, les capacités d'analyse, les capacités à apprendre et les compétences en informatique qui sont les plus rémunérées.

Pour ce qui concerne les emplois liés aux services personnels, ce sont plutôt les capacités à penser de façon réflexive, à auto-évaluer son travail, de même que les compétences de prise de décision, de persévérance qui sont les plus prisées. Rappelons que les professionnels de la santé sont majoritaires dans ce groupe. Les résultats relatifs aux emplois du secteur public indiquent, de façon presque surprenante de pertinence, que ce sont les capacités à appliquer les règles et les règlements qui sont les plus rémunérées. Quant aux autres emplois des secteurs industriels et tertiaires, ce sont avant tout les compétences en informatique et celles de raisonnement économique qui ont l'impact le plus fort sur le salaire.

De tels résultats montrent bien que notre concept traditionnel de capital humain en termes d'années d'études mérite d'être enrichi par d'autres variables, notamment lorsque l'on s'éloigne de considérations en termes de répartition des revenus pour prendre en compte les politiques éducatives à mettre en œuvre et les contenus de formation à promouvoir. Que les capacités d'analyse et les capacités à apprendre telles que nous les avons repérées dans l'enquête, c'est-à-dire de manière relativement fruste, se révèlent correspondre à ce point à ce que nous attendions, montre que nos conceptions pédagogiques encore trop souvent fondées sur le par cœur et les exercices répétitifs doivent être remises en question au profit de pédagogies qui donnent plus de place à l'apprentissage par problèmes et par projets notamment.

Les connaissances et capacités acquises par les diplômés européens et requises par leur emploi

Les trente-six connaissances, capacités, compétences peuvent être regroupées en trois sous-ensembles : connaissances et compétences théoriques, pratiques et comportementales. Les connaissances théoriques sont représentées par quatre items (voir la liste complète en annexe), comme par exemple

“culture générale”, “connaissances propres à une filière”. Les connaissances et capacités pratiques sont décrites sur la base de sept items, tels que “capacités à la communication écrite”, “connaissance de langues étrangères”, “compétences en informatique”.

Pour ce qui est des compétences comportementales, deux niveaux peuvent être considérés, le niveau individuel, qui concerne le rapport direct du travailleur aux tâches qu'il a à accomplir et le niveau collectif, qui situe le travailleur comme membre d'une organisation collective du travail. Pour chaque individu, sept compétences sont repérées, telles que “capacité à résoudre des problèmes”, “travailler sous pression”, “gestion du temps”, “bonne forme physique”, “pouvoir de concentration”. Collectivement, huit compétences sont décrites telles que “prendre des responsabilités et des décisions”, “travailler en équipe”, “planifier, coordonner et organiser”, “leadership”.

Cette classification peut être comparée à celle proposée par Lundvall & Johnston (1994), qui distinguent quatre types principaux de connaissances :

- savoir quoi (know-what) : connaissance substantive et connaissance des faits ;
- savoir pourquoi (know-why) : compréhension des principes de base et des lois de la nature ;
- savoir comment : capacités humaines et compétences nécessaires pour agir intelligemment dans un environnement changeant et complexe ;
- savoir qui : capacité sociale à coopérer, à communiquer et à établir des relations de confiance.

Puisque notre typologie de connaissances, capacités, compétences n'est pas spécifique d'un domaine professionnel particulier, elle ne traite pas le “savoir quoi”. On peut admettre que nos connaissances théoriques correspondent au “savoir comment” alors que les connaissances et compétences pratiques partagent quelques traits avec le “savoir pourquoi” et le “savoir comment”. L'importance accordée aux compétences comportementales peut permettre de repérer dans quelle mesure les universités sont capables de traiter ces dimensions qui ne font pas référence aux domaines traditionnels de la connaissance. Les compétences comportementales individuelles correspondent en partie au “savoir comment” de Lundvall & Johnston, alors que les compétences comportementales individuelles peuvent se référer à leur “savoir qui”.

Pour étudier dans quelle mesure les institutions d'enseignement supérieur préparent à ces compétences et comment elles s'y prennent, il est nécessaire d'établir préalablement une typologie des modalités d'enseignement et d'apprentissage.

Les diplômés de l'enquête ont eu à noter les modalités d'enseignement et d'apprentissage qu'ils avaient connues, sur une échelle de un à cinq. Douze items

étaient proposés, tels que par exemple “apprentissage indépendant”, “fréquentation régulière des cours”, “apprentissage par projet et par problème”, “acquisition directe de l’expérience professionnelle” (liste détaillée en annexe). Les diplômés avaient également à évaluer la qualité des enseignements à partir de dix-huit items, tels que “contenu des cours”, “variété des cours offerts”, “aspects pratiques de l’enseignement et de l’apprentissage”, “fourniture de stages et d’autres expériences professionnelles”, “qualité des équipements techniques (ordinateurs, instruments de mesure, etc.)”.

Nous pouvons donc considérer dans quelle mesure ces différentes compétences sont acquises pendant les études et sont requises par le contexte professionnel, à travers les réponses fournies par les diplômés. Cette analyse se fonde sur les réponses de tous les diplômés. Une autre méthode aurait pu être de n’utiliser que les réponses des diplômés occupant des emplois reliés directement à la production et à la transmission de connaissances. Bien que cette méthode ait pu permettre d’identifier les compétences plus fortement liées aux économies fondées sur la connaissance, elle aurait pu être jugée trop étroite, dans la mesure où chaque travailleur et chaque citoyen, qu’ils le veuillent ou non, doivent évoluer dans ce nouveau contexte.

Globalement, les réponses révèlent des exigences élevées dans un nombre important de domaines. Au total, vingt-quatre types de connaissances, capacités et compétences sont requis à un fort degré dans leur emploi par au moins deux tiers des diplômés. Néanmoins, le même critère permet d’observer que les diplômés se considèrent eux-mêmes qualifiés et compétents dans seulement cinq domaines.

Les connaissances, capacités et compétences les plus recherchées ont plus trait à des domaines généraux. Ainsi, plus de 80% des diplômés considèrent que sont hautement recherchées des capacités et compétences génériques telles que l’aptitude à résoudre des problèmes, la communication orale, le travail autonome, travailler sous pression, savoir prendre des responsabilités et des décisions, travailler en équipe, l’adaptabilité.

Si nous retenons le même critère de deux tiers des diplômés considérant qu’ils sont hautement compétents, seuls cinq domaines apparaissent généralement maîtrisés : l’aptitude à apprendre, le pouvoir de concentration, savoir travailler de façon autonome, loyauté-intégrité, connaissance théorique d’une filière. La compétence la plus fréquemment citée parmi les maîtrisées, “l’aptitude à apprendre” n’est classée que 17^e sur trente-six parmi les connaissances et compétences requises. Comme Carnoy (1995) le suggère, “le rendement le plus élevé du capital humain s’observe quand le travailleur participe aux décisions, le développement de la production flexible rémunérant l’innovation endogène et l’apprentissage par l’expérience”.

Connaissances, capacités au moment de l'obtention du diplôme en 1995 (pourcentage de "élevées"; réponses 4 et 5)

	Union européenne	Japon	Moyenne
Capacités d'apprentissage	83	55	80
Pouvoir de concentration	72	62	71
Loyauté, intégrité	68	70	68
Autonomie de travail	72	31	68
Connaissances théoriques propres à une filière	67	53	66

De façon à repérer les connaissances, capacités et compétences les moins produites par les institutions d'enseignement supérieur, nous pouvons calculer pour chaque item la différence entre la proportion de diplômés qui estiment qu'un ensemble donné est fortement ou très fortement requis et la proportion de ceux qui estiment maîtriser fortement ou très fortement les connaissances, capacités et compétences du même ensemble. La moyenne de cette différence est de 20% avec un écart type de 10%. De ce fait, nous considérerons les compétences correspondant à une différence entre les deux proportions au moins égale à 30%.

Sous cette hypothèse, six compétences peuvent être considérées comme particulièrement sous-produites. Quatre sont reliées à celles mises en œuvre par le travailleur dans l'exécution de ses propres tâches, "capacité à résoudre des problèmes", "travailler sous pression", "gestion du temps", "compétences en informatique". Les deux autres font référence à la gestion collective des tâches, "prendre des responsabilités et des décisions", "planifier, coordonner et organiser".

Proportion d'individus s'estimant bien ou très bien préparés pour les compétences sous-produites

	Union européenne	Japon	Moyenne
Capacité à résoudre des problèmes	58	39	56
Travailler sous pression	55	36	53
Prendre des responsabilités, des décisions	48	29	47
Gestion du temps	45	33	44
Planifier, coordonner et organiser	39	18	37
Compétences en informatique	31	29	31

Nous pouvons distinguer les compétences qui sont largement développées, comme la capacité à résoudre des problèmes ou à travailler sous pression, mais pas encore suffisamment pour faire face aux exigences (qui sont particulièrement élevées, et les compétences qui sont clairement sous-produites, comme celles relatives à la planification et à l'organisation, ou les compétences en informatique.

Cette analyse peut être détaillée en considérant, pour chacun des pays de l'enquête, les proportions de diplômés qui ont signalé de forts besoins pour les différentes compétences retenues.

**Position des pays
 par rapport à la production des compétences sous-produites**

	Compétences sous-produites (tâches individuelles)				Compétences sous-produites (tâches collectives)	
	Capacité à résoudre des problèmes	Travailler sous pression	Gestion du temps	Compé- tences en infor- matique	Prendre des responsa- bilités, des décisions	Planifier, coordon- ner, organiser
Suède	75	68	32	29	62	54
R.U.	65	67	55	41	61	37
Pays-Bas	64	56	49	39	53	33
Norvège	64	62	44	33	51	31
Allemagne	59	56	38	32	51	46
Finlande	59	54	43	37	49	51
Autriche	58	59	44	36	47	38
France	52	48	45	24	46	41
Espagne	51	37	54	21	39	39
Italie	47	51	50	20	39	18
Rép. tchèque	41	46	36	30	38	35
U.E.	58	55	45	31	48	39
Japon	39	36	33	29	29	18

Dans six pays, l'enseignement supérieur paraît clairement produire deux des compétences très recherchées, mais généralement sous-produites, "capacité à résoudre des problèmes" et "travailler sous pression". Ce groupe est principalement composé de pays du nord de l'Europe, Suède, Norvège, Finlande, Pays-Bas, Royaume-Uni, Allemagne, Autriche. Au contraire, de telles compétences sont insuffisamment produites au Japon, en République tchèque, mais aussi dans les pays du sud de l'Europe que sont la France, l'Espagne et l'Italie. Apparaît également un manque général de compétences en informatique, notamment dans ces pays. Le déficit est moins criant au Royaume-Uni, aux Pays-Bas, en Finlande et en Autriche.

Si l'on considère les compétences reliées à l'organisation collective du travail, la Suède, la Norvège et le Royaume-Uni semblent plus que les autres former leurs étudiants à prendre des responsabilités et des décisions, et à planifier, coordonner et organiser les tâches. L'Espagne et l'Italie, qui sont mal placées pour de nombreuses compétences, semblent mieux former leurs étudiants dans ces domaines. Les diplômés japonais se sentent mal préparés dans ces dimensions.

La relation entre les pédagogies et les compétences acquises

Y a-t-il une relation entre les modes d'enseignement et d'apprentissage, la qualité des études d'un côté et les compétences produites par l'enseignement supérieur de l'autre ? Est-ce que les pays qui apparaissent produire plus les compétences requises par les économies fondées sur la connaissance mettent en œuvre un certain type de pédagogie ?

Pour étudier une telle relation, les corrélations entre les variables des deux dimensions (organisation et qualité des études d'un côté et compétences de l'autre) ont été systématiquement calculées pour les 35 000 diplômés. Ont été retenues les compétences sous-produites telles que nous venons de les étudier, compétences ayant trait aux tâches individuelles et compétences ayant trait aux tâches collectives.

Il apparaît clairement que certaines pédagogies sont plus appropriées pour le développement de compétences requises par les économies fondées sur la connaissance. Ainsi, les pédagogies fondées sur l'apprentissage par problème et par projet, l'autonomie de l'apprentissage, l'accent mis sur la pratique, la qualité de l'enseignement, sont des traits qui favorisent le développement de compétences comportementales individuelles et collectives. Le contenu des cours semble plus influent individuellement. Enfin, l'accent mis sur les attitudes et capacités socio-communicatives, ainsi que sur l'expérience professionnelle, stimule des compétences collectives utiles.

Les résultats indiquent aussi que les institutions d'enseignement supérieur de certains pays préparent mieux leurs étudiants dans certains domaines de compétences, car elles recourent plus fréquemment à des pédagogies appropriées. C'est le cas des pays du Nord (Norvège et Suède) et du Royaume-Uni. Les diplômés des autres pays européens et du Japon ne semblent pas particulièrement bien prêts à affronter les défis posés par les économies fondées sur la connaissance. En conséquence, les universités et autres institutions d'enseignement supérieur devraient s'engager dans un processus d'évaluation de leurs pratiques d'enseignement et devraient évaluer dans quelle mesure elles préparent aux compétences requises par les sociétés contemporaines.

**Les pédagogies mises en œuvre
 qui ont un impact plus fort sur les compétences sous-produites,
 et pays les utilisant plus fréquemment**

Modes d'enseignement et d'apprentissage, éléments de qualité des enseignements	Influence sur les compétences sous-produites		Pays utilisant le plus les pédagogies mises en valeur
	Niveau individuel (1)	Niveau collectif (2)	
Attitudes et capacités sociocommunicatives		X	Pays-Bas, Royaume-Uni, Norvège
Apprentissage fondé sur les projets et les problèmes	X	X	Royaume-Uni, Norvège
Apprentissage autonome	X	X	Italie, Pays-Bas, Royaume-Uni, Finlande, Norvège
Acquisition directe de l'expérience professionnelle		X	Suède, Pays-Bas, Norvège
Accent pratique mis dans l'enseignement et l'apprentissage	X	X	Pays-Bas, Royaume-Uni
Qualité d'enseignement	X	X	Royaume-Uni
Qualité du contenu des cours	X		Royaume-Uni

(1) "capacité à résoudre des problèmes", "travailler sous pression", "gestion du temps". (2) "prendre des responsabilités, des décisions", "planifier, coordonner et organiser". Ce tableau a été produit en considérant les niveaux de corrélation les plus élevés entre les modes d'enseignement et d'apprentissage et les compétences ($\alpha < 0.01$), $N = 35349$.

Le jugement de l'entreprise sur les compétences et son rôle dans leur production

Jusqu'ici nous avons discuté du rôle du système éducatif dans la production de compétences pour la société de la connaissance. Il ne fait guère de doute que mettre en place ce type de compétences sollicite la participation des entreprises dans ce processus de production. Les compétences utiles pour la société de la connaissance dépendent également des choix des entreprises, des moyens qu'elles utilisent pour en obtenir et les conditions qu'elles créent pour produire/développer ces compétences. Une analyse microéconomique qui inclut les entreprises dans son objet peut montrer les formes de coordination qu'elles utilisent pour obtenir ce que nous avons identifié comme les compétences les plus pertinentes dans une société de la connaissance.

Notre deuxième thèse est que le rôle des entreprises est central dans la production de ce type de compétences. En valorisant certaines compétences, les entreprises révèlent les plus recherchées ou les plus exigées, ainsi que le type de formation que leurs ressources humaines doivent détenir. Les résultats d'une recherche conduite dans le secteur bancaire portugais nous amènent à une réflexion sur les règles salariales que les entreprises utilisent pour obtenir les compétences utiles à l'innovation. L'enquête cherchait à évaluer les compétences des employés chargés des activités commerciales. Le questionnaire portait pour chacun des employés d'une agence bancaire sur l'évaluation par son superviseur à partir d'une carte de compétences et l'échantillon comportait 1100 employés de six banques. Sans entrer dans le détail, il faut retenir que les compétences cognitives sont les plus valorisées, en particulier à travers de multiples règles salariales, ce qui interroge sur les raisons d'une valorisation de compétences générales, transversales, c'est-à-dire transférables d'une entreprise à une autre. Trois ensembles de raisons peuvent la justifier. En premier lieu, les compétences cognitives représentent l'infrastructure pour en acquérir indéfiniment d'autres, techniques et spécifiques. En deuxième lieu, dans une société en mutation permanente, les compétences cognitives facilitent la capacité d'adaptation et d'apprentissage. Enfin, l'investissement en compétences générales apparaît comme un moyen de gérer à long terme les irréversibilités liées aux routines (Stankiewicz 1995).

C'est pourquoi les entreprises cherchent des règles salariales pour garantir la fidélité des employés détenant des compétences cognitives telles que : les connaissances techniques spécifiques, les capacités au travail autonome, à la prise de responsabilité, l'adaptation, l'innovation, l'analyse, la sélection et le traitement des informations, la résolution de problèmes, l'apprentissage, la planification et l'organisation du travail, au transfert et à la transposition des connaissances et des expériences et à la compréhension de la spécificité de l'activité bancaire. Ces

règles concernent la rémunération mensuelle, le partage des profits et les chances de promotions.

Les résultats montrent que les dimensions cognitives sont les plus valorisées. En contrôlant l'effet des variables du capital humain et des compétences dans une équation de Mincer, les compétences cognitives impliquent un accroissement de la rémunération de presque 5% ; une augmentation du partage, mesurée par la participation aux bénéfices, de 16,3% et une élévation des chances de promotion de 13,03%. La production et la valorisation des compétences cognitives sont donc des processus intrinsèquement liés.

Nous devons d'ailleurs admettre une pluralité de modalités et de lieux d'acquisition de ce type de compétences. Si nous comprenons le rôle du système éducatif et admettons sa valeur productive, il va de soi qu'il ne détient pas le monopole de la transmission de connaissances et de capacités cognitives. Il faut, d'autre part, reconnaître la part qu'y prennent les organisations. C'est à partir de la mobilisation, du jugement et de la valorisation des compétences cognitives que l'entreprise participe à la production de compétences utiles pour la société de la connaissance.

La production des compétences cognitives générales aboutit à un réexamen de la relation entre formation et emploi. Le débat sur la valeur informative ou productive de l'éducation s'élargit maintenant aux organisations. Les banques de notre échantillon ont révélé à la fois des comportements de sélection de compétences sur le marché du travail et des mécanismes de production de compétences. Dans tout ce processus, de sélection et de production, les règles salariales ont joué un rôle essentiel.

Conclusion

L'économie de l'éducation a permis d'éclairer d'un jour nouveau les questions de distribution des revenus et de formation des salaires. Les théoriciens du capital humain ont mis en avant l'influence de la formation initiale et de l'expérience professionnelle sur l'accroissement de la productivité individuelle. Les tenants du filtre ont privilégié le rôle classant de l'école et sa sélection de qualités acquises en dehors d'elle. Mais aujourd'hui se dégage un accord autour de l'importance de la qualité du travail comme facteur de compétitivité. Il reste que la notion de qualité du travail prend des configurations différentes selon la conjoncture économique et sociale, selon la complexité et les responsabilités de l'emploi.

En nous attachant à décrire les connaissances, capacités et compétences développées au sein du système éducatif, notamment au sein de l'enseignement supérieur, comme celles requises par le marché du travail, nous avons pu montrer

que le contenu de l'éducation importe aux yeux des employeurs. Ce résultat provient aussi bien de l'autoévaluation de leurs qualités par les salariés que de l'hétéro-évaluation menée par les superviseurs dans les entreprises.

Cependant, tous les emplois ne requièrent pas les mêmes qualités, et ceux qui sont plus directement concernés par l'économie fondée sur la connaissance, impliquent des capacités et des traits de comportement peu développés par la plupart des systèmes d'enseignement supérieur en Europe. Le système français n'apparaît pas franchement innovateur à cet égard, mais il aurait été surprenant que, constitué majoritairement d'universités aux maigres ressources et à des contingents importants d'étudiants, il ait pu mettre en œuvre des pédagogies plus demandeuses en encadrement, comme l'apprentissage par problèmes ou par projet.

Les entreprises sont également un agent essentiel de la production de compétences. La discussion de leur valeur productive et/ou de sélection permet de comprendre la façon dont elles participent à la production des compétences de la société de la connaissance. Cette participation renforce l'idée de l'interaction dynamique entre le système éducatif et productif, le premier produisant des capacités utiles et productives, le second garantissant le développement des compétences, de même que la production d'autres capacités.

Nous avons également pu montrer l'intérêt qu'il y avait à dépasser les approches traditionnelles du capital humain en termes d'années d'études et d'expérience, au profit d'une prise en compte des compétences acquises et requises. Nous proposons là de développer une économie des compétences, susceptible de compléter voire d'infléchir les approches traditionnelles des relations entre la formation et l'emploi retenues par la théorie du capital humain.

Bibliographie

- ALLEN J. & van der VELDEN R. 2000 *Educational Mismatches versus Skill Mismatches : Effects on Wages, Job Satisfaction and Job Search*, Maastricht, ROA, University of Maastricht, Paper prepared for the Conference : Skill Measurement and Economic Analysis, 27-29 March, University of Kent, Canterbury
- ARROW K. 1973 "Higher Education as a filter", *Journal of Public Economics*, 2, 193-216
- BIRDSALL N. & BEHRMAN J. 1983 "Quality of Schooling : Quantity Alone is Misleading", *American Economic Review*, 73-5 (December)
- BLAUG M. 1976 "The Empirical Status of Human Capital Theory : A Slightly Jaundiced Survey", *Journal of Economic Literature*, XIV, 227-255
- BLAUG M. 1985 "Where Are We Now in the Economics of Education ?", *Economics of Education Review*, 4-1, 17-28
- CARNOY M. 1995 Economics of Education, Then and Now, in *International Encyclopaedia of Economics of Education*, Carnoy M. (ed.), 1-7, Oxford, Elsevier

- FORAY D. 2000 *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte
- GREEN F. 1998 *The Value of Skills*, Canterbury, University of Kent
- GREEN D. & RIDDELL C. 2001 *Les capacités de lecture et de calcul et la situation sur le marché du travail au Canada*, Statistique Canada, produit n° 89-552-MPF, 8, Ottawa
- HANUSHEK E. & KIMKO D. 2000 "Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations", *American Economic Review*, 1184-1208 (December)
- JAROUSSE J.-P. & MINGAT A. 1986 "Un réexamen du modèle de gains de Mincer", *Revue Économique*, 6, 999-1031 (novembre)
- LUNDEVALL B.-A. & JOHNSTON B. 1994 "The learning economy", *Journal of Industry Studies*, I-2
- MINCER J. 1974 *Schooling, Experience and Earnings*, New York, National Bureau of Economic Research
- NELSON R.R. & PHELPS E.S. 1966 "Investment in Humans, technological diffusion, and economic growth", *American Economic Review, papers and proceedings*, 56-2, 69-75
- PAUL J.-J. 1999 (dir.) *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF-Elsevier
- PAUL J.-J. & SULEMAN F. 2004, "La production de compétences et les règles salariales : contribution à la compréhension des transformations de la relation d'emploi", Communication présentée au Colloque "Éducation, formation et dynamique du capitalisme contemporain", 24 et 25 juin 2004, Montpellier, Université de Montpellier
- REICH R. 1993 *L'économie mondialisée*, Paris, Dunod
- STANKIEWICZ F. 1995 "Choix de formation et critères d'efficacité du travail : adaptabilité et financement de la formation générale par l'entreprise", *Revue Économique*, 46-5, 1311-1332 (septembre)
- THUROW L. 1975 *Generating Inequality : the Distributional Mechanisms of the Economy*, New York, Basic Books
- WELCH F. 1970 "Education in Production", *Journal of Political Economy*, 78-1, janvier-février, 35-59
- WILES P. 1974 "The correlation between education and earnings : the external-test-not-content hypothesis", *Higher Education*, 3, 43-58

Annexes

Compétences au moment du diplôme en 1994/1995 par pays (pourcentages d'individus possédant "beaucoup" ou "énormément" ; réponses 4 et 5)

	Pays													Total
	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	SE	NO	CZ	EU	JP	
Culture générale	63	59	47	66	54	62	63	60	72	66	54	60	44	59
Pensée/connaissances interdisciplinaires	44	45	40	60	54	29	56	47	53	52	33	46	31	45
Connaissances propres à une filière	60	59	60	78	73	69	63	68	78	76	60	67	53	66
Connaissances de méthodes propres à une filière	37	39	41	56	53	57	49	51	62	60	27	48	38	47
Connaissance de langues étrangères	28	22	29	42	29	39	14	54	50	28	28	32	22	31
Compétences en informatique	20	21	24	36	32	39	41	37	29	33	30	31	29	31
Compréhension de systèmes techniques, organisationnels et sociaux complexes	12	16	15	33	32	25	28	17	32	24	35	24	18	24
Planification, coordination et organisation	31	33	35	41	39	37	51	38	54	46	18	39	18	37
Application des règlements	24	30	40	42	36	32	37	35	37	37	15	33	29	33
Raisonnement économique	23	32	25	35	28	29	25	28	41	24	23	28	20	27
Recherche d'idées et d'informations	39	46	61	42	39	38	61	41	59	47	22	45	33	44

	Pays													Total
	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	SE	NO	CZ	EU	JP	
Capacité à résoudre des problèmes	47	51	52	58	59	64	65	59	75	64	41	58	39	56
Compétences analytiques	58	56	52	67	62	57	63	65	74	57	41	59	43	57
Capacités d'apprentissage	82	79	70	88	82	81	83	86	90	87	81	83	55	80
Capacité d'autocritique de son travail	57	57	57	55	48	47	63	48	56	66	42	54	31	52
Créativité	50	48	34	42	42	54	54	49	62	45	43	47	29	46
Travailler sous pression	51	37	48	59	56	56	67	54	68	62	46	55	36	53
Précision et souci du détail	57	53	58	64	59	64	67	59	73	69	48	61	34	58
Gestion du temps	50	54	45	44	38	49	55	43	32	44	36	45	33	44
Négociation	26	22	19	16	11	24	26	31	19	19	23	21	18	21
Bonne forme physique	50	48	66	59	53	51	49	68	75	58	70	58	51	57
Habilité manuelle	32	35	28	29	32	35	27	39	58	47	41	36	37	36
Autonomie de travail	57	50	74	77	76	77	77	83	83	78	61	72	31	68
Travailler en équipe	53	57	54	50	50	69	68	60	86	73	53	61	46	60
Initiative	49	48	46	48	44	57	64	56	69	57	43	53	49	53
Adaptabilité	56	68	66	57	50	70	64	67	81	67	57	64	59	63
Se faire respecter, trancher, décider	66	61	37	56	48	59	44	58	51	47	42	51	45	51
Pouvoir de concentration	73	69	71	80	75	70	67	74	79	68	67	72	62	71
S'impliquer personnellement	71	71	62	69	61	69	52	68	73	63	59	65	59	64
Loyauté, intégrité	89	85	81	62	54	72	60	45	65	61	69	68	70	68
Pensée critique	71	65	61	70	62	66	62	64	74	61	51	64	43	62

	Pays													Total
	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	SE	NO	CZ	EU	JP	
Communication orale	63	52	41	66	56	54	67	57	66	62	48	57	43	56
Communication écrite	60	65	59	72	69	65	75	71	76	72	0	68	35	65
Tolérance, prise en compte d'autres points de vue	60	69	60	61	57	64	64	62	72	64	59	63	48	61
Leadership	35	31	21	21	15	29	38	23	42	30	26	28	28	28
Prendre des responsabilités, des décisions	51	53	38	46	39	61	49	47	62	51	39	48	29	47
Total (n)	(3059)	(2995)	(3036)	(2293)	(3470)	(3028)	(3412)	(2637)	(2624)	(3176)	(3022)	(32752)	(3398)	(36150)

Question : Veuillez indiquer dans quelle mesure vous possédiez les compétences suivantes au moment de votre diplôme de 1995 et dans quelle mesure elles sont requises dans votre travail ? Si vous n'êtes pas en emploi, veuillez uniquement remplir la colonne (A). Échelle des réponses de 1 = 'Pas du tout' à 5 = 'Énormément'.

**Compétences requises, par pays
 (pourcentages d'individus possédant "beaucoup" ou "énormément";
 réponses 4 et 5)**

	Pays													Total
	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	SE	NO	CZ	EU	JP	
Culture générale	54	43	42	51	48	63	61	69	67	78	50	58	77	60
Pensée/connaissances interdisciplinaires	59	55	53	70	70	44	66	60	58	75	41	60	43	58
Connaissances propres à une filière	60	66	60	57	59	63	62	57	63	71	56	61	60	61
Connaissances de méthodes propres à une filière	62	65	61	54	62	62	58	70	62	65	49	61	52	60
Connaissance de langues étrangères	38	28	27	39	33	35	10	54	47	27	43	34	32	34

	Pays													Total
	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	SE	NO	CZ	EU	JP	
Compétences en informatique	55	55	60	68	66	64	72	71	73	60	71	65	77	66
Compréhension de systèmes techniques, organisationnels et sociaux complexes	33	32	36	58	58	44	44	52	57	42	62	48	53	48
Planification, coordination et organisation	72	68	77	79	83	79	85	82	88	84	58	78	67	77
Application des règlements	58	56	58	58	61	50	70	57	49	66	45	58	71	59
Raisonnement économique	60	55	51	65	64	49	44	66	55	40	56	55	72	56
Recherche d'idées et d'informations	72	61	73	68	66	64	76	70	80	69	40	67	77	68
Capacité à résoudre des problèmes	82	80	80	88	88	89	80	90	89	90	85	86	87	86
Compétences analytiques	73	71	64	74	69	72	67	77	82	64	66	71	77	71
Capacités d'apprentissage	75	73	67	75	71	66	75	84	84	85	61	74	76	74
Capacité d'autocritique de son travail	77	70	78	67	67	67	75	77	63	86	66	72	65	72
Créativité	55	49	45	57	59	72	57	71	80	72	65	62	60	62
Travailler sous pression	81	69	73	84	84	86	91	90	92	88	72	83	81	83
Précision et souci du détail	76	69	67	81	81	86	89	78	85	82	70	79	83	79
Gestion du temps	79	74	80	80	81	85	89	86	61	83	71	79	80	79
Négociation	62	53	55	58	56	63	64	77	58	52	69	61	69	62
Bonne forme physique	55	60	71	88	87	33	70	63	90	83	67	70	86	71

La société de la connaissance et l'école
 La production de connaissances dans la société de la connaissance :
 quel rôle pour le système éducatif ?

	Pays													Total
	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	SE	NO	CZ	EU	JP	
Habilitéte manuelle	30	26	18	24	31	26	32	31	54	67	42	35	47	36
Autonomie de travail	75	45	83	92	94	92	86	92	93	91	91	86	67	84
Travailler en équipe	74	74	78	74	73	86	89	82	93	92	76	81	81	81
Initiative	72	69	79	75	74	87	87	83	89	81	73	79	80	79
Adaptabilité	76	79	88	69	65	83	87	83	85	81	76	79	83	80
Se faire respecter, trancher, décider	80	72	74	83	82	87	83	75	77	83	75	80	71	79
Pouvoir de concentration	74	62	70	80	80	74	78	85	82	76	74	76	80	77
S'impliquer personnellement	75	76	75	84	81	80	68	81	67	77	73	76	66	75
Loyauté, intégrité	77	78	76	78	75	80	74	68	63	78	80	75	75	75
Pensée critique	72	59	62	63	64	81	68	74	82	76	62	70	60	69
Communication orale	81	77	81	84	84	78	91	89	91	91	81	84	83	84
Communication écrite	66	63	68	76	76	74	81	80	86	83	0	76	68	75
Tolérance, prise en compte d'autres points de vue	75	72	72	65	64	73	78	77	75	79	73	73	75	73
Leadership	57	44	44	55	56	54	67	53	69	61	61	57	56	57
Prendre des responsabilités, des décisions	80	79	75	82	83	85	85	83	89	85	78	82	66	81
Total (n)	(2596)	(2146)	(2201)	(2246)	(3216)	(2919)	(3139)	(2549)	(2507)	(3073)	(2882)	(29475)	(2937)	(32412)

Question : Veuillez indiquer dans quelle mesure vous possédiez les compétences suivantes au moment de votre diplôme de 1995 et dans quelle mesure elles sont requises dans votre travail ? Si vous n'êtes pas en emploi, veuillez uniquement remplir la colonne (A). Échelle des réponses de 1 = 'Pas du tout' à 5 = 'Énormément'.

La “société de la connaissance” : généalogie d’une double réduction

PHILIPPE BRETON

CNRS, Laboratoire Cultures et Sociétés en Europe
Université Marc Bloch – Strasbourg
22 rue Descartes, 67000 Strasbourg

Le terme de la “société de la connaissance” (knowledge society) a fait irruption, il y a peu de temps, dans le paysage politique et idéologique, notamment aux États-Unis et en Europe. Rien ne le distingue véritablement du terme de “société de l’information” (information society) qui avait été employé pendant toute la décennie des années 1990. Celui-ci, sans que son sens en ait été affecté, avait d’ailleurs remplacé le terme plus ancien de “société de la communication”, né dans l’immédiat après-guerre et utilisé, sans doute pour la première fois, par Norbert Wiener en 1947, lors de la rédaction de son ouvrage sur les rapports entre cybernétique et société.

On peut évidemment s’interroger sur les raisons qui conduisent à cette obsolescence notionnelle si rapide : vacuité du sens, usure de termes trop à la mode, incompréhension du public, rodomontade linguistique d’experts en mal de scientificité ?

Pourtant, derrière l’apparente superficialité de ces notions qui se succèdent, un sens profond se dégage, porteur d’enjeux essentiels. Il est donc nécessaire de faire de ce point de vue un travail de généalogie des idées.

On défendra ici l’idée selon laquelle la notion de société de la connaissance est le produit d’un double déplacement : d’une part la connaissance est assimilée à la science, plus précisément à la technoscience, d’autre part la connaissance scientifique est réduite à l’information.

La première hypothèse autour de laquelle cet article s’articule est que le contenu de cette notion de société de la connaissance a pris naissance au sein du paradigme informationnel cybernétique qui s’est formé dans les années 1940. La cybernétique semble bien, de ce point de vue, la matrice d’une réduction du scientifique à l’informationnel et, parallèlement, l’un des déclencheurs de l’intégration de la science et de la technique, qui jusque-là avaient des développements relativement séparés, en un même ensemble appelé technoscience.

La deuxième hypothèse est que la confusion entre science et connaissance, l’assimilation de l’une à l’autre, trouve son point d’origine dans la cassure

intervenue à la Renaissance, qui sépare la science de ses finalités sociales et humaines et disqualifie de ce fait toute autre forme de connaissance, notamment "l'opinion", comme produit cognitif du débat collectif et démocratique. Cette double opération de disjonction et de disqualification est portée aujourd'hui à son point d'incandescence avec cette notion de société de la connaissance, qui se déploie précisément dans un contexte d'apologie de la science, réduite à l'informationnel et de dévalorisation du politique, c'est-à-dire, in fine, de l'opinion, comme modalité légitime de connaissance.

De ce point de vue au moins, nous serons ainsi en accord par exemple avec Padioleau, qui, dans une communication sur le sujet, annonce d'une part la nécessité d'éviter "soigneusement les débats pour distinguer 'société de l'information' et 'société de la connaissance'" et, d'autre part, définit cette dernière, dans le prolongement de Drucker, inventeur de la formule "knowledge society", comme "la production, diffusion, consommation, de connaissances, de compétences et de pratiques cognitives... maîtrisées par des groupes sociaux qui s'en réclament (recherche/développement, 'services', professionnels des technosciences, etc.), génératrices de performances, individuelles ou collectives, économiques, sociales et culturelles" (Padioleau 2001).

On voit bien comment, dans cette définition, s'opère cette double réduction, de la science à la connaissance, et de la connaissance à l'information, cette dernière étant toujours prise dans la perspective opérationnelle des nouvelles technologies.

L'approche généalogique nous fournit donc quelques clefs de compréhension de l'usage qui est fait de cette notion de société de la connaissance et de tous les avatars qui ne manqueront pas, une fois que le terme sera usé, d'en faire resurgir la substance sous une autre appellation. Commençons par l'analyse du "paradigme informationnel" qui a été le creuset de l'intégration science/information pour ensuite revenir sur la rupture historique qui a qualifié la science au détriment de l'opinion.

L'information comme seule forme légitime de la connaissance

Les années 1940 voient naître, d'abord discrètement au sein de milieux très spécialisés, puis dans des cercles de plus en plus larges, jusqu'à sa popularisation dans les années 1970, le thème de la société de communication, postmoderne, qui se substituerait à la société industrielle, hiérarchisée et bureaucratisée, violente, livrée au hasard et à la désorganisation.

Depuis l'ouvrage de Wiener, publié en 1948 (Wiener 1954), jusqu'aux très nombreux rapports officiels commandés par les gouvernements occidentaux dans les années 1990 (par exemple, le rapport Bangemann "l'Europe et la société de

l'information planétaire" 1994, le rapport Théry sur "les autoroutes de la communication" 1994, le rapport au gouvernement anglais sur l'"information society initiative" 1996, le document allemand correspondant "info 2000" 1996) de très nombreux discours popularisent cette vision du futur. Ainsi, dans le champ politique, ceux du vice-président américain de l'époque, Al Gore (notamment le document de base en 1993 sur le projet NII, "The national information infrastructure : agenda for action" et le discours, très popularisé par les médias, prononcé le 11 janvier 1994 à Los Angeles devant l'Académie (américaine) des arts et des sciences de la télévision) ou les ouvrages de "militants du numérique" comme Nicolas Negroponte (1995) ou Bill Gates (1995).

L'analyse de ce thème fait alors l'objet de plusieurs approches, souvent critiques, dont celles de Musso (1997), de Mattelard (1999), de Neveu (1997), de Vedel (1996) et de Lacroix (1997), en plus de nos propres travaux sur le sujet (Breton 1997/2004, Breton 2000).

Ce modèle de société se présente au premier abord comme un élément central du discours qui accompagne et soutient la diffusion des nouvelles technologies à base d'informatique. Son analyse montre qu'en amont de ce thème, on trouve une vision du monde plus ample, qui fait de l'information (au sens technique, celui de la théorie de l'information) le noyau dur épistémologique d'une nouvelle représentation de l'humain aussi bien qu'un levier pour transformer en profondeur les méthodes scientifiques traditionnelles et d'une façon générale tous les modes d'appréhension du réel. Au bout du compte, c'est bien un véritable paradigme –que nous avons nommé "paradigme informationnel"– qui se dégage.

Ce paradigme a commencé à être formulé dans la période des années 1940, d'abord aux États-Unis, puis en Europe et, un peu plus tard, en Union Soviétique. Sa cohérence épistémologique est acquise dès les années 1940 au sein du domaine qui lui sert de premier vecteur institutionnel : la cybernétique, créée dans ce but par le mathématicien américain Wiener.

Ce domaine concerne progressivement des domaines de plus en plus nombreux et diversifiés, comme l'automatique, l'informatique et l'intelligence artificielle, la biologie et la génétique, les sciences humaines et sociales impliquées depuis le début dans l'opération, la philosophie et la psychanalyse, les sciences de la communication et le monde des médias, le champ des idées politiques (cf. l'important travail de Lafontaine, 2004, à propos de l'influence de la cybernétique sur les sciences humaines, de Lacan à Lévi-Strauss, en passant par le courant postmoderne).

Le creuset du paradigme informationnel

Le paradigme informationnel est formé d'éléments apparemment très hétérogènes. Il englobe des savoirs, à la fois techniques, scientifiques, philosophiques,

des dispositifs techniques mis au point en son sein (l'ordinateur en est un prototype central), des discours d'accompagnement, vulgarisateurs et descriptifs, mais surtout constitués sous la forme d'opinions et d'argumentaires en faveur du recours aux nouvelles technologies, de la prise en compte systématique de la notion d'information et de la promotion d'un nouveau modèle de société, société de l'information, puis société de la connaissance.

L'acte de naissance de ce paradigme est un texte de Wiener écrit plusieurs années avant la naissance de la "cybernétique" à proprement parler, où il propose un changement fondamental dans la méthode scientifique, dans la conception de l'homme et des sociétés. Le texte, publié pour la première fois dans la revue *Philosophy of Science* en 1943 à Baltimore sous le titre "Behavior, purpose and teleology", n'a été traduit (sous le titre "Comportement, intention et téléologie") qu'en avril-juin 1961 dans *Les Études philosophiques*. Il retranscrit, sous la triple signature du mathématicien Wiener, du cardiologue Rosenblueth et du logicien Bigelow, une conférence prononcée en 1942 dans un séminaire rassemblant un certain nombre de spécialistes dont le mathématicien Von Neumann, futur inventeur de l'ordinateur ou encore les anthropologues Mead et Bateson.

Il y a, pour Wiener, deux manières d'approcher le réel : la méthode scientifique classique, qu'il appelle "fonctionnelle", qui étudie la structure et les propriétés d'une réalité donnée et la nouvelle méthode qu'il se propose d'inventer et qu'il appelle "méthode comportementale d'étude". Cette dernière doit négliger, ce point est essentiel, ce à quoi, justement, l'analyse fonctionnelle s'attacherait à tort : la structure spécifique des objets et leur organisation propre. Elle doit par contre permettre de porter le regard sur les relations entre l'objet et son environnement, c'est-à-dire sur son comportement, défini comme "modification d'une réalité par rapport à son environnement". Wiener défend donc l'idée que "tout est comportement" et que la réalité des objets et des phénomènes naturels est entièrement épuisée dans l'information qui les constitue et qui s'échange dans un courant de communication permanent.

Ce texte prépare l'entrée en scène de la notion d'information puisque rapidement, pour Wiener, le "comportement" est assimilé à un message et le message à de l'information, définie à partir d'une opposition complémentaire avec l'entropie, celle-ci étant d'ailleurs, chez cet auteur, curieusement assimilée au "diable", dans une perspective à peine métaphorique (sur la nouvelle religiosité du paradigme informationnel, Breton 2000a).

Dans ce sens, il innove par rapport à l'héritage comportementaliste classique. Il propose ainsi une définition très large de l'information comme le "nom pour désigner le contenu de ce qui est échangé avec le monde extérieur à mesure que nous nous y adaptons et que nous lui appliquons les résultats de notre adaptation" (Wiener 1954, 19). Il y a bien sûr une étroite parenté entre cette

définition et la façon dont, aujourd'hui, dans certains milieux, le thème de la connaissance est présenté.

À partir de ces fondations et avec comme support institutionnel une nouvelle science largement interdisciplinaire, la cybernétique, Wiener lança deux axes majeurs de réflexion, qui constituèrent les deux branches centrales du paradigme informationnel : d'une part une réflexion sur la nature de l'humain, qui le conduisit à prendre des positions théoriquement anti-humanistes et d'autre part une réflexion de nature quasi sociologique sur la société idéale qui devait se reconstruire autour de l'information. Le paradigme informationnel accouche donc immédiatement du projet d'un "homme nouveau" vivant dans une "nouvelle société".

L'influence de la cybernétique s'exerça dans un premier temps sur les milieux scientifiques. Son influence sur la biologie, par exemple, est essentielle. La métaphore de l'information irrigue conceptuellement la découverte du "code" génétique au début des années 1950. La génétique n'est dans ce sens que la capture du "modèle informationnel de l'homme", que l'on peut dès lors faire circuler dans les réseaux de communication en l'ayant, au passage, amélioré, civilisé, "domestiqué" a dit plus tard le philosophe allemand Sloterdijk, héritier direct de la rupture cybernétique. Se situant ainsi dans le champ de la "cybernético-biotechnique", il milite en faveur du remplacement des "discontinuités métaphysiques par les continus postmétaphysiques". Il soutient par exemple, avec des accents très wieneriens "qu'il n'y a plus que cette dernière différence métaphysiquement codée séparant l'organisme de la machine ou ce qui est né et ce qui est fabriqué qui résiste encore à l'irruption de la pensée du continu postmétaphysique" (Sloterdijk 1999).

Une "nouvelle société"

Le deuxième axe de réflexion ouvert par le paradigme cybernétique concerne la réorganisation de la société sur une base informationnelle. Dès la fin des années 1940 et en dehors des cercles au début étroits dans lesquels se discutent les idées de Wiener, la question est posée au niveau politique. En France par exemple, une discussion s'ouvre à partir d'un article publié le 28 décembre 1948, dans le journal *Le Monde*, par celui qui fut plus tard l'avocat de Galilée dans le procès en révision auprès du Vatican, le père dominicain Dominique Dubarle, par ailleurs physicien et bon connaisseur de la pensée de Wiener (ce dernier commenta cet article dans un ouvrage ultérieur). Ce texte s'intitule "Vers la machine à gouverner - une nouvelle science : la cybernétique". Dubarle y décrit le futur ordinateur (une seule machine de ce type fonctionne alors dans le monde, depuis deux mois...) et discute avec précision de l'application que constituerait "la conduite rationnelle des processus humains", possibilité qui découle

directement de la capacité des nouvelles machines à “exécuter les tâches de la pensée”.

L'argument central est le suivant : les hommes politiques et, plus généralement, le système de la politique, sont incapables de prendre en charge la gestion des sociétés et ce à l'échelle mondiale. Le grand intérêt des nouvelles machines est de laisser entrevoir la possibilité d'une machine à gouverner rationnelle, qui conduirait éventuellement à une unification au niveau planétaire, vers un “gouvernement unique de la planète”.

Nous trouvons là bien évidemment les prémisses des débats actuellement en cours sur les enjeux d'Internet. D'une certaine façon, les grandes questions de ce débat sont déjà contenues dans l'ensemble des textes qui ont été écrits à la fin des années 1940 et dont l'article de Dubarle constitue une bonne synthèse.

Sous l'influence du paradigme informationnel, une longue lignée d'essais politiques a vu le jour qui eurent tous pour thème l'émergence d'une “société de l'information”, succédant à la société industrielle. Ils seront complétés, comme nous l'avons noté plus haut, à partir des années 1970, mais surtout les années 1990, par un important corpus de rapports rédigés ou commandés par des politiques. Les idéologues de la société de la connaissance prirent le relais dans les années 2000, sans qu'il y ait de rupture essentielle ni de véritables nouveautés – autres que lexicales.

Un vaste corpus s'est donc constitué sur le sujet des transformations sociales qui seraient associées au développement des nouvelles technologies. Ce corpus est essentiellement relayé et coproduit par les médias, qui se sont massivement emparés de ce thème, sur un mode assez déterministe : “les scientifiques géniaux inventent de nouvelles machines qui transforment notre vie et sur lesquels vos médias vous informent”.

Bien que le thème de la société de la connaissance s'appuie sur un vaste corpus largement préexistant, il comporte, comme d'ailleurs précédemment le thème de la société de l'information une particularité notable : l'amnésie de son origine et de son histoire. Bien qu'ils reproduisent, souvent à l'identique, des thèmes propres aux débuts du paradigme informationnel, les propos sur ce sujet se présentent la plupart du temps comme “radicalement nouveaux”, annonçant un futur auquel personne n'avait pensé jusque-là. La radicale nouveauté de tout discours sur les nouvelles technologies ou sur la nouvelle société de la connaissance constitue bien sûr un ingrédient indispensable à sa légitimité, au prix d'un effacement de la mémoire et des traces du chemin parcouru. La postmodernité, par définition, se doit de ne pas avoir de passé.

L'argumentaire en faveur de la société de l'information est un raisonnement à trois étages. Il postule la poursuite et l'extension d'une révolution technique dans le domaine des technologies de l'information. Il soutient ensuite que des modifications à la fois dans la connaissance scientifique et dans

l'organisation en profondeur des sociétés en résulteront, pour conclure enfin que ces modifications seront largement bénéfiques pour l'homme. C'est ce raisonnement qui est toujours à l'œuvre pour décrire la société de la connaissance.

Il se heurte bien sûr à l'argument mis en avant depuis longtemps par de nombreux auteurs. L'un des premiers d'entre eux fut D. de Rougemont (1981) dont le texte a été reproduit dans l'ouvrage collectif dirigé par Gras & Poirot-Delpech (1989). Pour lui, "l'informationnalisation" de la plupart des activités humaines dont rêvent tous les militants de ce nouveau paradigme, dans la mesure où elle serait techniquement possible et socialement souhaitée, n'en provoquerait pas moins un formidable processus de réduction de sens, car "l'information qu'il contient n'est jamais qu'une faible partie du sens global d'un événement, quel qu'il soit".

Les discours tenus dans cette perspective sur l'éducation, depuis la révolution informatique dans l'éducation, des années 1970 jusqu'à aujourd'hui avec le fantasme de "l'e-école" illustrent bien la tentation de réduire le processus de la connaissance à un traitement de l'information. La résistance de beaucoup de pédagogues aux nouvelles technologies de l'information n'est sans doute pas due à une résistance au changement (qui n'est certes pas absente) ni à un réflexe passéiste, mais à une volonté de dégagement par rapport aux effets de mode et à un doute fondamental ancré dans l'expérience quotidienne de la complexité du savoir et de sa transmission.

Beaucoup d'enseignants mettent en avant le fait que si le savoir était réductible à de l'information, on n'aurait pas besoin d'eux pour le transmettre, tentation qui a d'ailleurs été au cœur de l'utopie de l'EAO (enseignement assisté par ordinateur) qui dissimulait mal, dans les années 1970, le projet, souvent clairement affiché par certains ingénieurs, de construire un nouveau système d'enseignement... sans enseignant. La réduction de la connaissance à l'information, a en effet une fâcheuse tendance à faire disparaître, au passage, l'humain du dispositif.

La connaissance scientifique comme seule forme de connaissance légitime

Prenez maintenant le problème sous un autre angle. Car le processus qui conduit à la société de la connaissance remonte plus loin que les années 1940. La réduction de la science à l'information et la tentative en partie réussie de captation de la production scientifique par le paradigme informationnel, voient leurs effets amplifiés par le fait que la science (les sciences exactes et naturelles), depuis la Renaissance, avait elle-même capté à son profit l'essentiel du champ de la connaissance et était apparue comme la seule productrice de connaissances légitimes.

Il n'est donc pas inutile, du point de vue généalogique qui est le nôtre, de revenir sur le débat, ancien et permanent, sur le statut de la connaissance. Notre hypothèse ici est que l'une des dynamiques essentielles de ce débat concerne le déni récurrent du statut de connaissance à l'énoncé rhétorique (l'opinion) par rapport à l'énoncé de vérité (scientifique). Ce déni est actuellement à l'œuvre dans le thème de la société de la connaissance.

Pourtant, au départ, les choses sont claires et le statut de la connaissance est pris dans une problématique d'ensemble. Aristote, qui écrit, rappelons-le car ce point est essentiel, dans une société qui expérimente les normes et les pratiques de la démocratie, est le premier à systématiser une classification du savoir. Il y distingue radicalement la science à caractère démonstratif (l'analytique), le raisonnement à partir de prémisses probables (la dialectique et la rhétorique) et enfin la production de la fiction (la poétique).

Cet effort de systématisation rompt définitivement avec la pensée mythique, qui globalise en un seul et même ensemble de croyances, le savoir des sociétés anciennes. Il n'y a plus un savoir, régi par les mêmes règles de production et d'usage (à l'intérieur d'une société donnée), mais différents savoirs, qui relèvent chacun d'une heuristique particulière et qui découpent ainsi le réel en zones épistémologiques distinctes. Mesure-t-on assez les effets de cette diffraction originelle et ses conséquences sur la pensée jusqu'à aujourd'hui ? En tout cas, les termes du débat sont là, posés dès le IV^e siècle avant J.-C.

Les fondements de cette diffraction qui inaugure trois types de connaissances bien distincts sont, en plus de correspondre à la nouvelle organisation démocratique de la société, une réflexion typiquement grecque sur l'être. Beltran le rappelle : "Aristote, on le sait, part du principe que la question du logos doit se régler à partir de l'être. Dire ce qui est en toute nécessité appartient à l'analytique, qui est la science du raisonnement démonstratif fondé sur des prémisses certaines. Dire ce qui est mais qui aurait pu être autre, relève des Topiques : c'est à dire d'une part de la dialectique qui est l'art de l'argumentation à partir de prémisses probables, admises par la plupart des gens ; et d'autre part de la rhétorique qui est l'art de l'argumentation persuasive. Enfin la poétique –la fiction– se charge de dire ce qui n'est pas, mais qui aurait pu être malgré tout" (1998, 159).

Les conséquences vont bien au-delà d'une simple réflexion spéculative sur l'être. Cette diffraction dans l'ordre de la connaissance a ouvert le triple espace de la pensée scientifique (avec ces deux outils essentiels pour la production des connaissances scientifiques que sont le raisonnement déductif et le raisonnement inductif), de la pensée politique (le domaine des connaissances vraisemblables, doté d'outils spécifiques, l'enthymème –syllogisme portant sur des prémisses probables– et l'exemple) et de la création poétique (au sens large que lui donnent les Grecs et où la métaphore occupe une position centrale).

Grâce à Aristote, le jeu intellectuel sur l'opinion, inauguré par les sophistes, devient un véritable raisonnement qui appelle méthode et rigueur. La

rupture est essentielle : elle donne à l'opinion un statut de connaissance, ainsi disjointe du ressenti et de l'émotion. Comme il le dit lui-même à propos du raisonnement rhétorique : "la suspicion, la pitié la colère et autres passions de l'âme ne portent pas sur la cause" (Aristote 1967, livre I, 1354a ; pour le commentaire sur les enjeux actuels de cette question, Breton 2003b) et donc n'en relèvent pas.

Derrière ce nouveau statut tripartite de la connaissance, on voit donc qu'il y a un découpage des zones du réel (de l'être) en fonction de la pertinence de tel type de connaissance.

La réduction du champ de la connaissance

Mais l'affaire n'est pas si simple, car, sous l'influence dans un premier temps des philosophes du courant platonicien –avec lequel Aristote avait fait rupture, choisissant, comme il le dit lui-même dans l'*Éthique à Nicomaque*, "la vérité à l'amitié" (Aristote 1997)–, de nombreux auteurs tentèrent d'infléchir la symétrie aristotélicienne entre ces trois ordres du savoir, en minorant systématiquement le statut de la rhétorique, donc de l'opinion. C'est à ce point précis que le débat commence, et se poursuit encore, 2300 ans plus tard.

Le statut de l'opinion dans son rapport avec l'énoncé scientifique a été... l'objet de très grandes variations d'interprétation. Toute interrogation sur le statut des connaissances tient compte, bien sûr, du mouvement interne des idées produites, mais dépend également du contexte social dans lequel se déploient ces connaissances.

Pour illustrer cette question, prenons précisément, car il est à la fois symptomatique et au centre du débat, le cas de la réception du texte de la *Rhétorique* d'Aristote à la fois dans le monde arabe et dans le monde juif aux alentours des XIII^e et XIV^e siècle. Ce texte avait physiquement disparu pendant longtemps et a été redécouvert en Occident, via sa version arabe (texte d'Al-Farabi), en 1256 dans une traduction d'Hermann l'Allemand. Jusqu'au XIII^e siècle, le Moyen Âge avait réduit la rhétorique, au sein du "trivium", essentiellement à un art épistolaire, ce qu'elle est redevenue au XIX^e et au XX^e. Comme le dit de façon très clairvoyante et très synthétique Rothschild, "la rhétorique ne trouvait pas, chez les Juifs de langue arabe, d'application dans l'art du bien vivre, pour à peu près les mêmes raisons qu'en Islam : il n'y avait pas d'application possible au débat judiciaire qui n'existait pas, le travail du dayyan, juge religieux, comme celui du spécialiste musulman du fiqh, étant de déterminer le point de droit par l'exégèse de textes légaux ; ni à des délibérations politiques" (Rothschild 1998, 259).

En somme moins la politique a de place dans une société, plus le statut de l'opinion comme connaissance est faible. Ce rapport faible à la chose politique vaudrait-il comme symptôme de la société de la connaissance ?

Beltran nous rappelle “que la grande ambition de la rhétorique d’Aristote était de conférer à cette discipline un statut scientifique de façon à réglementer l’usage de la parole en public” (Beltran 1998, 162). Les humanistes les plus proches d’Aristote s’étaient inscrits dans cette perspective en soutenant, comme Jean de Jandun, que c’est avec la politique que la rhétorique entretient les liens les plus étroits, car elle est porteuse de l’ambition d’une rectitude politique du discours, question évidemment encore actuelle.

La redécouverte du texte de la rhétorique suscita des discussions qui ne sont pas, toutes proportions gardées, sans rappeler certains accents contemporains du débat sur le statut de la connaissance. Malgré le fait que certains auteurs tentèrent de rester fidèles à la tripartition d’Aristote, comme l’humaniste Melancton ou Jean de Jandun (1285-1328), l’opinion a peiné à garder un statut de connaissance légitime, sauf dans les cités ou les communes italiennes par exemple, qui redécouvrent et mettent en application les principes démocratiques. Mais celles-ci restent des exceptions.

Pour que l’opinion puisse avoir un statut comme connaissance légitime, encore faut-il que le politique ait un statut dans la société considérée (Breton 2003a). Ce n’était pas le cas, nous l’avons vu, dans le monde juif et arabe, comme dans l’essentiel de la Renaissance occidentale. De ce fait la lecture dominante d’Aristote a évacué toute la dimension de la rhétorique et de l’opinion, qui n’avait tout simplement aucune pertinence aux yeux des habitants et de l’élite de ces sociétés.

La reconnaissance du statut de “con légitime” à l’opinion n’a finalement de sens que dans une société démocratique, qui ouvre un large espace pour le politique, c’est-à-dire pour les trois genres que recouvrent l’opinion, la gestion des affaires publiques, le judiciaire, le débat de société.

La Renaissance, tout en redécouvrant la rhétorique et l’opinion, ne lui accorda pas finalement une grande place, sous la poussée, à partir de Galilée, puis plus tard de Descartes et de la science moderne, conçue explicitement, par exemple chez ce dernier auteur, en opposition avec la rhétorique.

À partir de là s’ouvre la tradition des “deux cultures”, d’un côté la littéraire, de l’autre la scientifique, qui perdure encore jusqu’à aujourd’hui comme système de représentation du savoir, que Snow avait bien mis en évidence dans les années 1960 (Snow 1993). Prise entre le feu de ces deux cultures, la rhétorique n’a évidemment aucun statut ni l’opinion avec elle. La connaissance a été réduite à la science et le reste abandonné à la “littérature”, à condition que celle-ci renonce au statut de domaine producteur de connaissance, ce que conteste vivement un auteur comme Paul Ricœur par exemple. La réforme des programmes d’enseignement en France au début du XX^e a consacré cette réduction des territoires de la connaissance, puisque la rhétorique disparaît, remplacée par l’apprentissage des Lettres (essentiellement l’histoire de la littérature) et des sciences exactes et naturelles.

Le texte de la *Rhétorique* d'Aristote, qui avait initialement inspiré toute une lignée de "manuels" pratiques de la parole démocratique, à l'instar de ceux de Cicéron par exemple (Breton & Gauthier 2000), disparaît donc une fois de plus et, avec lui, un statut de la connaissance pourtant essentiel à la démocratie.

La symétrie entre la science et l'opinion

Il y a certes des résistances à une telle minoration de l'opinion et à son déni de statut de connaissance, qui conduit in fine à une dévalorisation de la pensée politique. Certains auteurs, précisément en redécouvrant Aristote, ont plaidé pour une symétrie entre la science et l'opinion, au nom de l'idée, simplement, que celles-ci ont des zones d'application et de pertinence différentes.

L'énoncé scientifique ne vaudrait selon eux que pour les seuls territoires que les sciences de la nature investissent, là où l'opinion serait la connaissance en quelque sorte parfaite et légitime qui vaut pour les territoires couverts par les affaires humaines. Comme le dit, avec clarté et profondeur, Perelman, inventeur dans les années 1950 d'une "nouvelle rhétorique" qui a eu précisément bien du mal à se faire entendre sous la banquise cybernétique et structuraliste : "c'est parce que le domaine de l'action est celui du contingent, qui ne peut être régi par des vérités scientifiques, que le rôle des raisonnements dialectiques et des discours rhétoriques est inévitable pour introduire quelque rationalité dans l'exercice de la volonté individuelle et collective" (Perelman 1977, 171).

Mais le point de vue réduisant la connaissance à la science étant aujourd'hui réaffirmé au sein de notions comme celle de la société de connaissance, toute mise en avant de l'opinion, ne serait-ce que localement, se heurte à sa dévalorisation. Le statut systématiquement inférieur de l'opinion, quelle que soit son aire d'application, est sans doute plus affirmé dans des pays comme la France, marqué par une sévère tradition cartésienne de disjonction absolue entre science et rhétorique – "ce qui se discute est forcément faux", dit Descartes au début du *Discours de la méthode* (Descartes 1970).

On voit bien que derrière ce débat apparemment très technique (dont nous n'avons évidemment donné ici qu'un bref aperçu) qui agite l'histoire du statut de la connaissance depuis l'Antiquité se dressent des questions fondamentales : y a-t-il, entre la recherche de la vérité pour elle-même et le pur domaine de la fiction qui exalte les passions, une place pour l'opinion, comme connaissance appropriée aux affaires publiques ? Il faut bien reconnaître que la réponse la plus courante à cette question a été le plus souvent négative. Ou l'on prouve, au sens de la démonstration scientifique ou l'on commente, au sens littéraire.

Depuis la Renaissance, la science, c'est-à-dire les sciences exactes et naturelles, se place en posture d'être le seul univers producteur de "vraies" connaissances. Le positivisme, puis le mouvement scientiste, accentueront cette

prétention jusqu'à la caricature. Plus tard, le triomphe des techno-sciences, porté par la cybernétique, sacralisera cette tendance, d'autant que la connaissance y sera l'objet, comme nous l'avons vu, d'une deuxième réduction, à l'information.

Conclusion

Le socle des idées, mais aussi des options sociales, sur lequel prend appui le thème de la société de connaissance, est, on le voit, assez ancien. Le problème majeur que constitue aujourd'hui la présence d'un tel thème dans le débat public n'est évidemment pas son contenu, mais plutôt le fait qu'il se présente comme sans histoire, comme s'il était un pur produit d'une rationalité immanente et qu'il échappait au domaine du discutable.

Ce qui reste encore, évidemment, à démontrer.

Bibliographie

- ARISTOTE 1967 *Rhétorique*, Livre 1, texte établi et traduit par Médéric Dufour, Paris, Les Belles Lettres, 1354a
- ARISTOTE 1997 *Éthique à Nicomaque*, Paris, Vrin
- BELTRAN E. 1998 Les questions sur la rhétorique de Jean de Jandun, in Dahan G. & Rosier-Catach I. (textes réunis par) 1998 *La rhétorique d'Aristote, traditions et commentaires de l'antiquité au XVII^e siècle*, Paris, Vrin
- BRETON P. 1997/2004 *L'Utopie de la communication*, Paris, La Découverte, Poche/essais
- BRETON P. 2000 *Le culte de l'Internet*, Paris, La Découverte
- BRETON P. 2003a *Éloge de la parole*, Paris, La Découverte
- BRETON P. 2003b "Le 'plaider en dehors de la cause' d'Aristote : un critère technique pour séparer argumentation et manipulation ?", in Bonnafous S., Chiron P., Ducard D. & Levy C. (dir) 2003 *Argumentation et discours politique, Antiquité grecque et latine, Révolution française, monde contemporain*, Rennes, Presses universitaires de Rennes
- BRETON P. & GAUTHIER G. 2000 *Histoire des théories de l'argumentation*, Paris, La Découverte
- DESCARTES R. 1970 *Règles pour la direction de l'esprit*, Paris, Vrin
- DUBARLE D. 1948 "Vers la machine à gouverner - une nouvelle science : la cybernétique", *Le Monde*, 28 décembre
- GATES B. 1995 *La route du futur*, Paris, Laffont
- GRAS A. & POIROT-DELPECH S. 1989 *L'imaginaire des techniques de pointe*, Paris, L'Harmattan
- LACROIX G. 1997 *Le mirage Internet, enjeux économiques et sociaux*, Paris, Vigot
- LAFONTAINE C. 2004 *L'empire cybernétique*, Paris, Seuil
- MATTELARD A. 1999 *Histoire de l'utopie planétaire, de la cité prophétique à la société globale*, Paris, La Découverte

- MUSSO P. 1997 *Télécommunications et philosophie des réseaux, la postérité paradoxale de Saint-Simon*, Paris, PUF
- NEGROPONTE N. 1995 *L'homme numérique*, Paris, Laffont
- NEVEU E. 1997 *Une société de communication*, Paris, Montchrétien
- PADIOLEAU J.-G. 2001 "La société de la connaissance et la gestion de sa complexité", Cycle de séminaires Vicente Pérez Plaza, Université technique de Valencia, 2001, <<http://www.ingenio.upv.es/imagenes/>>
- PERELMAN C. 1977 *L'empire rhétorique*, Paris, Vrin
- ROTHSCHILD J.-P. 1998 La rhétorique dans la littérature hébraïque, in Dahan G. & Rosier-Catach I. (textes réunis par) 1998 *La rhétorique d'Aristote, traditions et commentaires de l'antiquité au XVII^e siècle*, Paris, Vrin
- ROUGEMONT D. de 1981 "Information n'est pas savoir", *Diogène*, 116
- SLOTERDIJK P. 1999. "Le centrisme mou au risque de penser", *Le Monde*, 9 octobre
- SNOW C. P. 1993 *The Two Cultures*, Cambridge, Cambridge University Press
- VEDEL T. 1996 "Les politiques des autoroutes de la communication dans les pays industrialisés, une analyse comparative", *Réseaux*, 78, CENT
- WIENER N. 1954 *Cybernétique et société*, Paris, 10-18
- WIENER N. 1943 "Behavior, purpose and teleology", *Philosophy of science*, Baltimore, traduction française "Comportement, intention et téléologie" 1961-2, *Les Études philosophiques*

Le télé-enseignement : une révolution de la forme scolaire ?

ALAIN CHAPTAL

Maison des Sciences de l'Homme, Paris Nord
Plate-forme "Arts, Sciences, Technologies"
4 rue de la Croix Faron
93210 La Plaine Saint-Denis
achaptal@mshparisnord.org

"Personne ne connaît la révolution qu'il fait"
Friedrich Engels (Klein 2004, Incipit, 171)

Depuis plus d'une centaine d'années que les technologies éducatives existent, les prédictions relatives à leur potentiel rénovateur pour les systèmes éducatifs se sont multipliées. Prophètes et marchands, pour reprendre le titre d'un article de Dieuzeide, ont convergé dans le rêve déterministe du changement de l'école par la technologie auquel n'a pas échappé en France le courant des technologies éducatives.

À l'heure des discours sur la société de la connaissance, il est intéressant de prendre une double perspective pour analyser cette question, comparant les approches françaises et américaines (dans ce qui suit, on confondra par commodité Amérique et États-Unis d'Amérique), tant ces dernières ont eu et continuent d'avoir d'influence sur les problématiques hexagonales (Chaptal 2003b). Mais avant d'examiner l'impact de cette supposée révolution sur le supérieur et le scolaire, il convient de faire deux observations liminaires.

Une évolution qui s'inscrit dans la durée

Une ancienne tradition de la presse veut que la responsabilité des titres revienne à la rédaction. Raison pour laquelle le titre proposé pour cet article n'a pas été modifié. Inhabituel, il a le mérite d'inscrire cette interrogation dans une perspective historique et de resituer cette question dans la durée.

Télé-enseignement, bien qu'utilisé par les centres universitaires et sémantiquement pertinent, n'est pas la désignation la plus courante ni la plus moderne.

L'histoire des appellations renvoie à l'évolution des techniques mais marque aussi la prédominance d'une logique palliative comme le montre, en France, l'exemple du service d'enseignement non présentiel, aujourd'hui le CNED (Centre national d'enseignement à distance) : enseignement par correspondance (1939), devenu télé-enseignement (1959), puis enseignement à distance EAD (1986). Cette appellation, la plus courante en France, est un phénomène aussi vieux que l'invention du timbre-poste permettant le développement des cours par correspondance (Glikman 2002).

L'EAD est devenu FOAD (formation à distance). La notion correspond à une philosophie de l'enseignement impliquant ouverture et disponibilité, mettant l'accent sur la souplesse attendue des nouveaux dispositifs de formation. Maryse Quéré proposa en 1994 la notion d'enseignement sur mesure, symptomatique de l'émergence de la figure reine de l'apprenant (Quéré 1994).

L'expression de "e-learning" apparut à la fin des années 1990, simultanément des deux côtés de l'Atlantique. Le terme a d'abord désigné l'évolution de l'enseignement à distance fondée, au moins en partie, sur le recours aux technologies Internet. L'expression, promue d'abord par des entreprises, marque l'effet de mode de la bulle internet et, au-delà, une forte orientation vers la marchandisation de l'enseignement. Début 2000, l'acceptation du terme s'élargit lorsque l'administration Clinton l'utilise pour donner des couleurs de nouveauté à la révision de son plan quadriennal TICE (e-learning, "putting a world-class education at the fingertips of all children", offrir à tous les élèves l'accès du bout des doigts à une éducation de classe internationale). E-learning désigne alors la totalité du champ des technologies éducatives, utilisées en classe comme à distance, pour l'ensemble des niveaux d'enseignement, en formation initiale comme en formation permanente. En mars 2000, la Commission européenne lança sur les mêmes bases une initiative e-learning.

C'est à cette double acception que nous nous intéresserons dans la suite de cet article, non sans noter, d'une part que la formule introduit un décentrement important en faveur de l'usager de la formation en mettant l'accent sur l'apprentissage et non plus sur l'enseignement ; d'autre part, que l'enseignement à distance apparaît de plus en plus comme complémentaire et non plus comme alternatif à l'enseignement traditionnel comme le notait Perriault dès 1994. On parle alors de "Blended Learning" pour décrire ces dispositifs hybrides combinant présentiel et en ligne.

Les technologies éducatives ne sont plus ce qu'elles étaient

Si le rêve déterministe demeure, les technologies ont cependant largement changé de nature. D'une part, les technologies d'information et de communication que nous connaissons aujourd'hui sont radicalement différentes de leurs

devancières en ce qu'elles sont en passe de devenir des "commodities", des technologies de consommation courante présentes dans la totalité des activités humaines professionnelles ou de loisir. Tel n'était pas le cas avec le cinéma, la radio, la télévision ou les premiers ordinateurs, quel que soit leur impact sur la société. D'autre part, au-delà de leur ubiquité, ces technologies se distinguent également des précédentes qui très souvent imposaient un modèle d'utilisation. Technologies de maîtrise personnelle de l'information, elles rendent du contrôle à l'enseignant en lui donnant de manière croissante la possibilité, grâce à l'unification numérique et à la facilité d'accès des réseaux, d'adapter les ressources à la spécificité de toute situation pédagogique et à la stratégie éducative choisie. Et, ce qui n'est pas le moindre, de choisir d'évoluer à son rythme.

Dans ce contexte, qu'en est-il de cette révolution annoncée de la forme scolaire ? Nous allons d'abord examiner les situations dans l'enseignement supérieur puis dans le scolaire avant de discuter plus spécifiquement la question des pratiques constructivistes et de mettre en évidence les tensions actuelles.

Un enseignement supérieur qui évolue

Les technologies d'information et de communication ont acquis une place importante dans la vie des institutions d'enseignement supérieur des États-Unis (Spicer & DeBlois 2004). Quelques chiffres permettent de situer le phénomène (Core Data 2003). 81,5% des salles de cours sont raccordées à Internet par une liaison fixe et 17,7% disposent d'un accès sans fil. Plus de 90% des campus utilisent une solution de CMS (Course Management System). Étudiants et enseignants peuvent s'appuyer sur des services spécialisés pour les accompagner dans leurs usages. Des personnels nombreux y concourent avec un taux d'encadrement moyen d'un personnel TIC pour 9,5 enseignants et pour 150 étudiants. La dépense moyenne est de 1400\$ par étudiant. Il est donc clair que le système d'enseignement supérieur des États-Unis a déployé plus massivement que son homologue français une infrastructure et des services TICE.

Le e-learning n'a cependant pas connu le développement exponentiel que lui promettaient les augures au début des années 2000, même si certaines réussites spectaculaires existent comme l'université de Phoenix, université privée à forte vocation professionnelle, dont près de la moitié des effectifs suit une formation proposée par sa filiale en ligne. Nombre des initiatives d'alors et souvent les plus médiatisées ont dû, depuis, réduire ou cesser leurs activités. À l'expérience, il s'est notamment révélé difficile de faire fonctionner des structures fondées sur le modèle de l'entreprise au sein des établissements traditionnels (Technology Review 2003). La croissance de ce volet de l'activité des établissements d'enseignement supérieur est toutefois globalement avérée, s'appuyant largement sur des structures complétant leur formation traditionnelle par une offre

partiellement ou totalement en ligne. Selon une étude officielle (Waits & Lewis 2003), l'effectif des étudiants en formation à distance a plus que doublé depuis 1995, avec 56% des "Colleges" et institutions offrant des diplômes de deux ou quatre ans proposant de tels cours contre 33% en 1995 et 44% en 1997-1998.

Un changement très significatif du système d'enseignement supérieur est engagé. Des effectifs importants sont concernés soit, en 2000-2001, 3 077 000 étudiants, la très grande majorité (2 876 000) est engagée dans un cursus collégial dont 82% au niveau "undergraduate". Les offres de cours sont en cohérence avec 127 400 cours différents. 19% de l'ensemble des institutions (soit le tiers de celles offrant des formations à distance) proposaient des cursus entièrement à distance.

Cette étude fait aussi apparaître des aspects largement sous-estimés en France : ce sont très nettement les institutions publiques qui offrent le plus facilement des cours à distance (90% contre respectivement 16% et 40% des institutions privées proposant des diplômes à deux et quatre ans). L'offre n'émane pas nécessairement de grosses structures. 52% comptent moins de 500 inscrits et 22% moins de 100. Internet est bien évidemment le principal moyen de diffusion, 90% des institutions l'utilisant pour des cours asynchrones, 43% également pour des cours synchrones. 95% des institutions ont par ailleurs recours à des sites web pour compléter leurs cours.

Le marché apparaît largement segmenté et spécifique. Son développement s'appuie sur des moteurs économiques propres aux États-Unis. Pour nombre d'étudiants, la formation supérieure initiale est généralement courte, donnant lieu à des reprises d'études ultérieures pour obtenir les diplômes nécessaires à l'évolution professionnelle. Les études sont financées par les apprenants et non par le contribuable. Les coûts sont élevés : de l'ordre de 14 000\$ par an pour un étudiant en licence dans une université publique (*Trends in College Pricing* 2003) et représentent un véritable investissement personnel. Un système de bourses et d'aides diverses permet aux étudiants d'origine modeste d'accéder à l'enseignement supérieur. On voit bien alors les économies que le e-learning représente pour certains étudiants en leur évitant les frais de logement et de déplacement et en leur permettant de continuer d'exercer une activité professionnelle. Face à l'approche unique contraignante ("one-size-fits-all", études à plein temps et en résidence) de la formation supérieure traditionnelle, le e-learning est aussi une réponse au fait que souvent le problème principal n'est pas le financement mais le temps disponible compte tenu de la vie professionnelle et privée. L'importance croissante de ces facteurs constitue son espace de développement selon une logique d'extension et de diversification de l'offre qui ne concerne pas prioritairement les modalités pédagogiques. Elle porte toutefois en germe des modifications importantes de l'organisation, nous y reviendrons.

Il ne faudrait en effet pas conclure que le recours aux TIC débouche sur des pratiques nécessairement innovantes de la part des enseignants. Certains observateurs jugent même l'impact de ces technologies encore fort limité

(Cuban 2001). De plus, de vives critiques se sont élevées pour dénoncer les conséquences possibles sur le métier de l'enseignant, son statut et les valeurs fondamentales auxquelles il se réfère (Maddux & al. 2002 ou le très virulent Noble 1999). D'une manière générale, les usages demeurent encore modestes, se limitant essentiellement à des présentations de type PowerPoint, à la simple mise en ligne de cours et de ressources existants (cours filmés, photocopiés en .pdf) comme en témoigne par exemple l'initiative Open CourseWare du MIT.

Face à cette dynamique, la situation française apparaît en retrait, d'ailleurs probablement moins sur le plan qualitatif des pratiques d'enseignement qu'en ce qui concerne le déploiement des initiatives. Les politiques de campus numériques conduites depuis 2000 ont pourtant développé l'offre de contenus en ligne. Par ailleurs, depuis la mi-1990, un volet TICE existe dans les contrats quadriennaux entre les universités et le ministère. En l'espace de quelques années une évolution sensible s'est produite. Si le financement TICE peut apparaître encore modeste (de l'ordre de 20€ en moyenne par an et par étudiant en université en 2001 (source : <http://www.educnet.education.fr/superieur/contrats.htm>), chiffres difficilement comparables à ceux des États-Unis car ils n'intègrent pas toutes les dépenses, en particulier celles de personnel), les effets sont importants car ces budgets constituent les marges de manœuvre réelles des établissements. Alors que les technologies ne tenaient qu'une place restreinte dans les premiers contrats, le dispositif a évolué, offrant une place croissante aux TICE. À l'occasion de ces négociations les limites de leur usage actuel tout comme les facteurs de résistance apparaissent cependant très clairement alors même que les politiques ministérielles récentes insistent sur les aspects techniques.

Un enseignement scolaire en situation instable

Des deux côtés de l'Atlantique, des politiques publiques s'appuyant largement sur des concours locaux ont considérablement développé l'infrastructure scolaire en matière de TIC (cf. les plans de l'administration Clinton en 1996 et de Claude Allègre en 1997). Toutefois, si on se réfère pour la France aux objectifs pour l'an 2000 énoncés par Claude Allègre dans sa conférence de presse du 17 novembre 1997 (source : <http://www.epi.asso.fr/revue/88/b88p047.htm>). Le ministère n'ayant pas archivé l'intégralité des textes de sa politique TICE, il faut se féliciter que des associations comme l'EPI pallient cette carence), on mesure les écarts entre la vision politique et sa mise en œuvre : "Chaque élève, de la maternelle à l'université, pourra accéder, dans un cadre pédagogique, à une activité sur support numérique ou audiovisuel classique : manipulation et dessin informatique dès la maternelle, courrier électronique dès le cours élémentaire, accès au Web dans le cours moyen, travail en réseau dès le collège, adresse personnelle dès le bac. Chaque étudiant, chaque

enseignant, chaque classe, pourra disposer d'une adresse électronique..." Cette politique a terriblement pâti d'un manque de suivi et d'une faiblesse générale des moyens par rapport aux grandes réformes scolaires. Sept ans plus tard, il ne reste pas grand-chose des projets stratégiques : l'assistance aux utilisateurs s'enfonce dans l'oubli après divers échecs ; le développement d'une édition multimédia tourne au fiasco, concurrencée qu'elle est par l'abondance de l'offre gratuite présente sur les sites pédagogiques officiels ou non ; le Brevet Internet et Informatique peine à s'imposer et risque de voir normalisée sa dimension pédagogique originale d'autoévaluation... Et la prochaine disparition des emplois-jeunes conjuguée avec la réduction des moyens humains à l'échelon académique risque de plonger le système dans une crise majeure.

L'écart persistant entre l'effort public d'équipement et la lenteur de la progression des usages avec les élèves, porteur de tensions potentielles entre des collectivités locales soucieuses de la bonne utilisation des deniers publics et le système éducatif, constitue un phénomène préoccupant. Des deux côtés de l'Atlantique, les usages en présence des élèves (raison qui fondamentalement justifie seule l'effort d'équipement des collectivités) demeurent encore à la marge du système, même si les enseignants, bien équipés à titre personnel, maîtrisent davantage les TIC et les utilisent pour la recherche de ressources pédagogiques et la préparation de leurs cours.

Les États-Unis ont au moins eu le souci de suivre et d'analyser cette situation par le biais de nombreuses études ou rapports officiels ou de recherche. L'administration Clinton, au moment de quitter le pouvoir, a ainsi proposé d'actualiser le plan de 1996 en se recentrant sur la question du développement des usages, reconnaissant implicitement un échec relatif. L'administration Bush a imprimé sa marque en publiant fin 2000 le plan "No Child Left Behind" (NCLB, aucun élève à la traîne) qui insiste de manière spectaculaire sur la nécessité de s'appuyer sur "ce qui marche" en se fondant de manière simpliste sur les résultats de recherche "scientifiquement prouvés", ignorant les réserves de la communauté scientifique.

Par-delà l'abondante littérature optimiste sur les potentialités des TICE apparaît une réalité plus sombre. Une analyse rétrospective officielle des politiques suivies ces vingt dernières années (McMillan Culp & al. 2003) constate les limites de l'impact des TICE sur l'enseignement. Un jugement sévère que complète celui d'un groupe de conseillers du Président dans lequel les industriels sont très représentés : "Les résultats des TIC dans l'éducation sont loin d'approcher ce qui se passe dans les autres secteurs de la société... Il est difficile de trouver un autre domaine où l'écart entre les promesses et la réalité est plus important ; et certains ajoutent que cet écart se creuse" (PITAC 2001). Jugement qui pointe aussi l'échec de la vision d'une éducation réformée à l'aune des valeurs et méthodes de l'entreprise. Aujourd'hui, différents auteurs s'accordent pour insister

sur la nécessité d'une approche globale prenant en compte dans la définition d'une politique, non seulement les technologies éducatives en tant que facteur isolé, mais l'ensemble tant il apparaît illusoire d'isoler le recours aux TICE comme une variable indépendante (Chaptal 2003b, Dickard 2003, McMillan & al. 2003).

En France, où la tradition de ce type d'analyses est moins forte, divers rapports dont ceux de l'Inspection générale ont fait le même constat un peu gêné. Seule une note du ministère (Gentil & Verdon 2003) a développé un point de vue contraire : "L'usage des TIC est de plus en plus intégré à la pratique enseignante." Mais à l'examen, cette note de synthèse présente des biais considérables et procède à des généralisations pour le moins hasardeuses qui peuvent l'apparenter à un exercice d'autosuggestion institutionnelle. L'audit approfondi réalisé par l'Inspection générale en 2003 dans deux académies confirme, à l'inverse, les difficultés et les lacunes du pilotage pédagogique (Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Caen IGEN n° 2004-007, janvier 2004, 107). Le bilan n'est guère enthousiaste en ce qui concerne les TICE. À Clermont, le rapport souligne que leur usage n'est pas intégré aux enseignements et n'est pas en rapport avec l'investissement consenti par les collectivités locales. À Caen, "l'utilisation des TICE reste faiblement développée" et "les professeurs utilisent l'Internet pour préparer leur cours mais recourent peu aux TICE en classe". Ce qui met en évidence le décalage entre les pratiques prescrites dans les instructions officielles marquées par la problématique de la société de la connaissance et celles observées réellement.

Face à pareille situation, la tentation de la fuite en avant technologique est toujours forte. On peut en voir l'illustration à la fois dans les initiatives de collectivités territoriales équipant systématiquement des élèves de collèges (premier cycle de l'enseignement secondaire français, 11-14 ans) d'ordinateurs portables ou dans celles du ministère visant à susciter rapidement des expérimentations d'espaces numériques de travail qui paraissent très en avance sur les besoins réels des enseignants et élèves du secondaire, sans parler des écoles primaires. On s'oriente donc là aussi vers un échec prévisible du moins à court terme.

Ce qui est sans doute plus préoccupant encore, c'est que cet activisme technologique se déploie dans un contexte qui par ailleurs laisse penser à une sortie des TICE du radar des vraies priorités éducatives, quelles que soient les assurances de façade. On peut en voir les signes dans l'inexistence des références aux TICE dans un rapport des deux inspections générales sur la formation des enseignants (Septours & Gauthier 2003) ou dans la place extrêmement marginale que ces préoccupations ont tenue dans le débat national sur l'école et dans le miroir qui en a été publié sur le web (sept occurrences pour les TICE sur près de 650 pages, de surcroît toutes dans les annexes... Source : <<http://www.debatnational.education.fr>>). Quand bien même le prérapport mentionne la maîtrise des TICE dans le "socle commun de l'indispensable".

Au total, le découplage entre l'effort des collectivités territoriales et la place somme toute encore marginale que le système éducatif confère aux TICE (Chaptal 2003b, McMillan Culp & al. 2003) est générateur d'une tension qui risque de favoriser le désengagement des acteurs, comme le souligne également Dickard (2003) pour les États-Unis. Un phénomène que peut amplifier le discours montant sur le "retour aux fondamentaux".

Quelle révolution ?

Dans cette conjoncture, qu'en est-il de la mort annoncée d'un cours magistral vieux d'à peine cent cinquante ans et de l'émergence d'une révolution des pratiques caractérisée par le fait que, libérés des tâches répétitives de transmission du savoir, enseignants et formateurs pourraient enfin se consacrer à aider les apprenants à s'approprier ce savoir.

Si l'on manque de données chiffrées pour la France, tout porte à considérer que les résultats des États-Unis mettant en évidence des usages classiques et modestes sont largement transposables. Comme le note Dickard (2003, 25) "l'internet n'a pas changé la façon dont les enseignants enseignent". C'est aussi ce que relève le rapport sur vingt ans de politique TICE : les changements sont incrémentaux, les enseignants enrichissant très progressivement leurs pratiques à partir des solutions éprouvées auxquelles ils sont accoutumés. Seule une infime minorité met en œuvre des innovations fondées sur les pratiques constructivistes (Cuban 2001, McMillan Culp & al. 2003).

Les pratiques des enseignants ne sont pas en phase avec la vision dominante des chercheurs qui constitue outre-Atlantique le discours pédagogiquement correct (on se réfère ici à la vulgate constructiviste, version de grande diffusion d'une philosophie éducative par ailleurs complexe et diverse). Celui-ci trouve d'ailleurs ses limites dans le fait que ces pratiques innovantes visent à provoquer des changements essentiellement qualitatifs s'inscrivant dans une durée longue, à l'image de tout changement éducatif d'importance (Sandholtz & al. 1997, Rein 2000) et qui ne sauraient nullement garantir une amélioration des résultats scolaires traditionnels (Chaptal 2002, 2003a). C'est pourtant ce qu'attendent financeurs et parents. Pareille désillusion est en train de se produire dans l'État du Maine à la suite des résultats aux tests annuels des élèves équipés depuis deux ans d'ordinateurs portables en vertu d'une politique constructiviste. Ceux-ci ne traduisent aucun progrès par rapport aux générations qui les ont précédés. Le résultat était prévisible, puisque, d'une part, il se situe dans la lignée des très nombreuses études concluant à l'absence de différence significative des TICE (Russel 1997, Ramage 2002) ; d'autre part parce qu'il est fondamentalement erroné de vouloir évaluer une innovation fondée sur une nouvelle philosophie éducative à l'aune des tests traditionnels (Chaptal 2002). Mais un résultat

qui, parce qu'il révèle les fausses promesses, réveille les critiques d'une politique très coûteuse. La leçon est d'autant plus intéressante qu'en France on peut observer les mêmes réticences des corps d'inspection vis-à-vis des initiatives les plus avancées des collectivités territoriales telles que celle du département des Landes s'inspirant de la même approche constructiviste que l'État du Maine (mai 2003, Rapport de l'inspection pédagogique régionale du rectorat de Bordeaux, source : <http://www.landesinteractives.net/info/doc_pdf/bilaneduc/enquete_mai03.pdf>).

À l'université, le recours à ces pratiques innovantes de la part des enseignants, même s'il tend à se développer, reste encore le plus souvent limité (Cuban 2001). Certes, des ressources et des cours sont mis en ligne mais sans toutefois impliquer des modifications profondes de la pédagogie qui demeure largement transmissive et traditionnelle.

Cette question d'une évolution vers des pratiques constructivistes soulève, notamment dans l'enseignement supérieur, d'autres problèmes spécifiques que nous n'étudierons pas ici en détail. Il en est ainsi par exemple du discours sur la granularisation des contenus, essentielle du point de vue économique dans une perspective de réutilisation des ressources, mais débouchant sur des formations modularisées à l'extrême qui, à bien des égards, semblent en contradiction avec le constructivisme prôné par les discours d'escorte. Il est vrai que la sophistication technologique sert souvent à habiller des approches très traditionnelles.

Mais l'approche constructiviste pose davantage encore la question de l'autonomie de l'apprenant. Les technologies en elles-mêmes ne créent pas l'autonomie, mais la requièrent en tant que préalable (Glikman 2002), l'injonction d'autonomie se trouvant souvent en contradiction avec ses conditions pratiques d'application (Linard 2003). La question préoccupe à juste titre les chercheurs français (Albéro 2003, Moeglin 1998).

Enfin, cette approche constructiviste insistant sur ce qui relève de l'intégration sociale, de tâches authentiques ou de la sensibilisation aux problématiques du monde du travail a souvent servi, de manière assez paradoxale, de cadre de référence aux projets les plus pédagogiquement innovants comme aux discours les plus libéraux, phénomène repéré par Moeglin (1998).

Des tendances à l'œuvre génératrices de tensions

La révolution attendue de la forme scolaire ne s'est donc pas produite, du moins pas encore. Cela étant, des tendances diverses sont à l'œuvre outre-Atlantique. Deux approches contrastées en témoignent. D'un côté, Phoenix on Line, université "for profit" (privée et à but lucratif) qui compte plus de 100000 inscrits et rencontre un réel succès économique en recourant à un corps professoral quasi virtuel de vacataires à statut précaire (Kriger 2001). De l'autre, le MIT avec son initiative Open CourseWare (OCW) proposant gratuitement des

cours complets en ligne selon une démarche véritablement Open Source (connue en France comme celle des logiciels libres) favorise la réutilisation et cherche à structurer une communauté autour d'elle.

Des oppositions radicales se sont aussi manifestées dès l'apparition des premiers projets de e-learning. Turoff évoquait dès 1997 les risques d'une "commercialization", les conséquences possibles en termes de statuts des enseignants, les dangers des fausses accréditations et les difficultés de prise en compte des contributions des enseignants (Turoff 1997). Noble a relayé ces craintes de manière encore plus radicale en popularisant l'idée que ces nouveaux dispositifs visaient à faire de l'éducation une "commodity", un objet de consommation courante (Noble 1999). Un thème que développent également Maddux & al. (2002).

La position des syndicats enseignants, la NEA (National education association) et l'AFT (American federation of teachers), est intéressante à analyser. Leur implication dans le secteur de l'enseignement à distance est ancienne. Positive à l'origine, la tonalité des positions syndicales s'est cependant récemment faite plus réservée, relevant combien la réalité était éloignée des promesses (The Promise) et pointant les dangers d'un enseignement à distance organisé prioritairement selon les modèles de marketing et de management de l'entreprise (Kriger 2001). L'AFT exprime son inquiétude face à la croissance des effectifs des cours, à la baisse générale du financement public de l'enseignement supérieur et à l'apparition d'une motivation tournée vers les profits potentiels. Le rapport relève l'émergence de concepts en contradiction avec la culture traditionnelle de l'enseignement supérieur tels que l'accent mis sur le consommateur, la standardisation des productions, le contrôle étroit des personnels et le rapport coût-efficacité. En bref, le modèle d'une éducation fondée sur les valeurs du marché considérant l'étudiant comme un client et cherchant à augmenter la productivité éducative (Stokes 2000, Twigg & Oblinger 1996).

En particulier l'AFT pointe le risque lié au "dégroupage" ("disaggregation" ou "unbundling") des fonctions habituelles de l'enseignant, découpant l'activité de celui-ci en tâches spécialisées et suscitant l'intervention de différents experts (spécialistes des médias ou concepteurs de programmes de formation) selon un modèle d'organisation prétendument industrielle, segmentée et parcellaire (Massy & Zemsky 1995). Dans cette vision, les TIC, investies d'un pouvoir émancipateur et autonomisant, permettent d'engager en douceur un processus de réorganisation de l'enseignement supérieur.

Des tendances analogues visant à appliquer les méthodes de l'entreprise à l'éducation sont aussi à l'œuvre dans le domaine scolaire outre-Atlantique. Face à des écoles en crise et confrontées au développement de la violence et de la drogue, on assiste à une montée régulière des thèmes néo-conservateurs en matière d'éducation. Il ne saurait néanmoins être question de simplifier outre mesure ce contexte, les positions ne relevant pas de stricts clivages politiques ou

sociaux. Il s'agit d'une réalité complexe dont nous tentons seulement d'identifier des axes possibles d'évolution.

Le principal prend la forme de la revendication du libre choix, par les parents, du système où seront éduqués leurs enfants. Face à ces écoles défaillasses, le courant conservateur a d'abord remis d'actualité une approche dite de "accountability" visant à rendre enseignants et responsables éducatifs locaux comptables des résultats des élèves aux tests standardisés. Une approche que le plan de l'administration Bush, le "No Child Left Behind" (aucun élève à la traîne), a reprise à son compte.

En corollaire, ce courant a favorisé l'émergence de solutions alternatives : les "Charter Schools", écoles expérimentales, parfois privées mais le plus souvent publiques, bénéficiant de dispositions dérogatoires par rapport aux réglementations en vigueur (en termes de programmes, d'horaires, de recrutement d'enseignants...) et signant avec les autorités une charte fixant leurs obligations et leur permettant de bénéficier de financements publics.

Les conservateurs ont également cherché à rendre moins coûteux pour les familles l'exercice de ce choix au travers de politiques de "vouchers", coupons de réduction d'un montant équivalent aux subventions par tête d'élève versées au système public, censés favoriser l'accès des familles les plus modestes aux établissements privés supposés de meilleure qualité.

Enfin, la dernière orientation tient au développement des écoles virtuelles (virtual schools) proposant des solutions de e-learning offrant tout ou partie d'un programme scolaire en ligne, en associant contenus et formes de tutorat. Ces cyber-écoles complètent l'offre des écoles traditionnelles par un choix d'options ou proposent des cursus complets. Aux États-Unis, ces initiatives ont bien entendu donné lieu à l'émergence, jusqu'ici assez difficile, d'un secteur marchand de l'éducation. Aujourd'hui, environ 648000 élèves fréquentent 2700 charter schools, en progression de 40% sur les cinq dernières années. 68000 élèves, soit un peu plus de 10% de cette population, sont inscrits dans des cyber et home schools selon le National center for the study of privatization in education (<<http://www.nscpe.org>>).

Une étude récente et controversée (mais la première à s'appuyer sur des statistiques nationales) de l'AFT (Nelson & al. 2004) a toutefois jeté le trouble en affirmant que les élèves des charter schools obtenaient de moins bons résultats aux tests nationaux du NAEP 2003 (National assessment of educational progress) que leurs homologues des écoles publiques, contredisant la vision sous-jacente de la capacité des forces du marché à améliorer l'éducation. Une analyse que vient conforter une autre étude portant sur les six dernières années de tests pour la seule Caroline du Nord (Bifulco & Ladd 2004).

Si les dispositifs prônés par les néo-conservateurs ont fourni le cadre idéologique, le développement des cyber-écoles a été le véritable moteur de la

croissance récente de l'éducation à domicile car il permet aux parents de couvrir l'ensemble du programme dans toutes les disciplines. Et les familles qui ont effectivement exercé leur possibilité de choix l'ont fait davantage au profit de tels dispositifs ou de services de soutien scolaire par internet.

Le nombre d'élèves scolarisés à la maison (homeschooling) est en augmentation significative aux États-Unis. Jadis survivance de pratiques des pionniers de l'Ouest réservée à une minorité de fondamentalistes religieux, le phénomène gagne en ampleur auprès des parents inquiets des piètres performances de leurs écoles de secteur. On estime ce nombre en 2003 à 1,1 million d'élèves de 5 à 17 ans soit 2,2% des effectifs globaux, en croissance de 29% par rapport aux chiffres de 1999 (Princiotta & al. 2004).

Une situation incertaine

Ces mécanismes apparaissent centraux pour la politique de l'administration Bush qui appréhende l'éducation dans une perspective entrepreneuriale (Dickard 2003) rejoignant des approches antérieures analogues qui ont pourtant historiquement échoué (Chaptal 2003b). On assiste au développement d'une logique consumériste s'appuyant sur des mécanismes de virtualisation de l'école, affaiblissant le système public d'éducation des États-Unis (notamment budgétairement) et suscitant de nouveaux appétits de la part des intérêts commerciaux. La France échappe à une telle dynamique dangereuse, même si le développement d'offres parascolaires ou de soutien scolaire par Internet mérite d'être suivi avec attention.

Dans l'enseignement élémentaire et secondaire comme dans le supérieur, des tendances diverses sont donc à l'œuvre traduisant des hésitations entre deux pôles : la volonté d'améliorer l'existant et le souhait d'innover pédagogiquement et organisationnellement via la technologisation. Face aux objectifs productivistes d'industrialisation (Stokes 2000, Massy & Zemsky 1995), des tendances à la "mutualisation", fondée sur des rapports sociaux d'échange entre les producteurs et les utilisateurs, sont tout autant à l'œuvre (Fichez 2002). Une situation assez incertaine en découle. D'un côté, le e-learning s'impose incontestablement et devient progressivement un élément familier du paysage, universitaire notamment, même si nombre de questions centrales ne sont toujours pas résolues de façon claire (au premier rang desquelles figure le problème de la propriété des cours mis en ligne). D'un autre, l'usage de la technologie ne débouche pas sur les changements attendus et le bilan global semble nuancé. D'un côté, un mouvement semble engagé vers une marchandisation de l'éducation, s'appuyant sur le recours aux outils et méthodes de l'entreprise, de l'autre le système éducatif trouve dans la complexité de son fonctionnement, la solidité de son système de

valeurs et l'engagement de ses personnels des capacités de réaction certaines (Cuban 2004).

Mais au travers de ce fort développement des infrastructures de technologies d'information et de communication qui ne se traduit que par une progression beaucoup plus lente des usages, ce qui est plus important que ces révolutions annoncées et toujours différées, et en tout cas le plus novateur pour la France, c'est la montée progressive en puissance d'une dimension nouvelle de l'éducation, la communication. Un phénomène anticipé par Miège il y a déjà quinze ans (Miège 1989).

Bibliographie

- ALBERO B. 2003 (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Lavoisier
- BIFULCOR R. & LADD H. (2004) *The Impact of Charter School on Student Achievement : Evidence From North Carolina*, Terry Sanford Institute, Duke University, téléchargeable (septembre 2004), <<http://www.pubpol.duke.edu/people/faculty/ladd/SAN04-01.pdf>>
- CHAPTAL A. 2002 *Le dilemme constructiviste ou la question du renouvellement des usages*, Paris, MSH, <<http://www.pner.org>> [OAI- <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000304>]
- CHAPTAL A. 2003a "Réflexions sur les technologies éducatives et les évolutions des usages : le dilemme constructiviste", *Distances et Savoirs*, 1-1, 121-147
- CHAPTAL A. 2003b *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire, Analyse critique des approches française et américaine*, Paris, L'Harmattan
- Core Data Service 2002 Summary Report 2003, EDUCAUSE, téléchargeable (novembre 2003), <<http://www.educause.edu/coredata/reports/2002>>
- CUBAN L. 2001 *Oversold and Underused : Computers in Schools*, Harvard, University Press
- CUBAN L. 2004 (à paraître) *The Blackboard and the Bottom Line : Why Schools Can't Be Businesses*, Harvard, University Press
- DICKARD N. (ed.) 2003 *The sustainability challenge : Taking ed-tech to the next level*, Washington, DC, The Benton Foundation Communications Policy Program & EDC Center for Children and Technology, en ligne (avril 2004), <http://www.benton.org/publibrary/sustainability/sus_challenge.html>
- FICHEZ É. 2002 "L'innovation pédagogique au risque de l'industrialisation", *Éducation Permanente*, 152, "Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation", 171-185
- GENTIL R. & VERDON R. 2003 "Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication", Note d'évaluation de la DEP 03.04, (décembre 2003), <<http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne0304.pdf>>
- GLIKMAN V. 2002, *Des cours par correspondance au e-learning : panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, PUF

- KLEIN É. 2004 *Petit voyage dans le monde des quanta*, Paris, Flammarion
- KRIGER T. 2001 *A Virtual Revolution : Trends in the Expansion of Distance Education*, American Federation of Teachers (Higher Education), téléchargeable (mai 2004), <http://www.aft.org/higher_ed/downloadable/VirtualRevolution.pdf>
- LINARD M. 2003 Autoformation, éthique et technologies : enjeux paradoxes de l'autonomie, in Albero B. 2003 (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Lavoisier
- McMILLAN CULP K., HONEY M. & MANDINACH E. 2003 *A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy*, Education Development Center, Center for Children and Technology, <http://www.nationaletechplan.org/docs_and_pdf/20yearsdocrevised.pdf> téléchargeable (janvier 2004)
- MADDUX C., EWING-TAYLOR J. & LaMONT JOHNSON D. 2002 "The Light and Dark Sides of Distance Education", in *Computers in the Schools*, 19-3/4, 1-7
- MASSY W. & ZEMSKY R. 1995 *Using Information Technology to Enhance Academic Productivity*, téléchargeable (août 2004), <<http://www.educause.edu/ir/library/html/nli0004.html>>
- MIÈGE B. 1989 *La société conquise par la communication*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- MCEGLIN P. 1998, (dir.) *L'industrialisation de la formation. État de la question*, Paris, CNDP
- NELSON F., ROSENBERG B. & VAN METER N. 2004 *Charter School Achievement on the 2003 National Assessment of Educational Progress*, American Federation of Teachers, <<http://www.aft.org/pubs-reports/downloads/teachers/NAEPCharterSchoolReport.pdf>>, en ligne (septembre 2004)
- NOBLE D. 1999 "Rehearsal for the Revolution" *Digital Diploma Mills, Part IV*, téléchargeable, <<http://communication.ucsd.edu/dl/ddm4.html>>
- PERRIAULT J. 1994 Éditorial, *Sciences et Techniques Éducative*, 1-2, 159-161
- PITAC, President's Information Technology Advisory Committee, 2001 *Using Information Technology To Transform The Way We Learn*, report to the President February 2001, téléchargeable (avril 2002), <<http://www.itrd.gov/ac/index.html>>
- PRINCIOTTA D., BIELICK S., CHAPMAN C. 2004 "1.1 Million Homeschooled Students in the United States in 2003", NCES, *Issue Brief, July 2004*, téléchargeable (septembre 2004) <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2004115>
- QUÉRÉ M 1994 *Vers un enseignement sur mesure*, Paris, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction générale des enseignements supérieurs, multigr.
- RAMAGE T. 2002 The "No Significant Difference" Phenomenon : A Literature Review, <http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/html2002/ramage.html> en ligne (avril 2002)
- REIN D. 2000 "What is Effective Integration of Technology, and Does it Make a Difference ?", ICLT 2000, Temple University, Philadelphia, Pennsylvania, March 8-10 2000, <<http://L2L.org/ictl/2000/papers/181a.pdf>>
- RUSSEL T. 1997 The 'No Significant Difference' Phenomenon ; 4th edition, North Carolina State University, téléchargeable <<http://teleeducation.nb.ca/nosignificantdifference/>>
- SANDHOLTZ J., RINGSTAFF C. & DWYER D. 1997 *La classe branchée, enseigner à l'ère des technologies*, Paris, CNDP

- SEPTOURS G. & GAUTHIER R.-F. 2003 *La formation initiale et continue des maîtres*, rapport des deux Inspections générales, téléchargeable (mars 2004), <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/formation_maitres.pdf>
- SPICER D., De BLOIS P. & al. 2004 "Fifth Annual EDUCAUSE Survey Identifies Current IT Issues" in *Educause Quarterly*, 2, 2004, 8-22, pdf, téléchargeable (mai 2004) <<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0422>>
- STOKES P. 2000 "E-learning : Education Businesses Transform Schooling" Additional *White Papers on the Future of Technology in Education*, Forum on Technology in Education : Envisioning the Future, December 1999, téléchargeable (juillet 2000), <<http://www.air.org/forum/abstokes.htm>>
- Technology Review, Key trends, bargaining strategies and educational issues*, (2003), American Federation of Teachers (Higher Education), téléchargeable (mai 2004) 84p. <http://www.aft.org/higher_ed/downloadable/Tech.pdf>
- The Promise and the Reality of Distance Education 2002 Update* Vol 8, Number 3, October 2002, National Education Association, <<http://www.nea.org/he/heupdate/vol8no3.pdf>> téléchargeable (mai 2004).
- Trends in College Pricing 2003*, The College Board, 24p., téléchargeable (novembre 2003), <<http://www.collegeboard.com/press/article/0,3183,29541,00.html>>
- TUROFF M. 1997 "Alternative Futures for Distance Learning : The Force and the Dark-side", <<http://eies.njit.edu/~turoff/Papers/darkaln.html>>, colloque international Unesco/ Open University à Milton Keynes, 27-29 avril 1997 (accès novembre 1998)
- TWIGG C. & OBLINGER D. 1996 *The Virtual University*, Report from a Joint Educom/ IBM Roundtable, téléchargeable (août 2004), <<http://www.educause.edu/ir/library/html/nli0003.html>>
- WAITS T. & LEWIS L. 2003 *Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions : 2000-2001*, US Department of Education, NCES 2003-017, Washington, DC, <<http://www.nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2003017>>, téléchargeable (juillet 2003)

La fracture numérique et l'éducation au Brésil : dedans et dehors de l'école

BERNARDO SORJ

Université Fédérale de Rio de Janeiro et Edelstein Center de Recherches Sociales
<www.bernardosorj.com.br>

JULIE REMOLD

Université Fédérale de Rio de Janeiro
<remold@stanfordalumni.org>

Traduit de l'anglais par Danilo Martuccelli (revu par les auteurs)

Le but de cet article est de donner une vision panoramique des relations entre l'éducation, l'usage des ordinateurs et d'internet et les inégalités sociales, à partir de l'expérience des citoyens pauvres du Brésil. Après avoir présenté le système scolaire brésilien et l'usage des technologies de l'information, la première partie est fondée sur des entretiens et des observations participantes effectués dans des écoles d'une ville moyenne brésilienne. La deuxième partie décrit la pénétration des technologies de l'information auprès des habitants des quartiers populaires à faibles revenus de Rio de Janeiro, pendant le deuxième semestre de 2003. La recherche a été menée par deux vagues de questionnaires de 1500 personnes, chacune représentative d'un univers de près de 1 200 000 personnes. Pour la première, nous avons utilisé un échantillon représentatif des habitants de favelas, de plus 15 ans ayant ou non utilisé des ordinateurs. Lors de la deuxième vague et grâce à un questionnaire plus détaillé, six favelas ont été étudiées, deux où le revenu est supérieur à la moyenne, deux où le revenu est moyen et deux où le revenu est inférieur à la moyenne. L'enquête a concerné des enfants de dix ans et plus, utilisateurs d'ordinateurs, afin d'approfondir la compréhension de cet univers. Enfin, huit groupes de discussion (focal groups), organisés en tenant compte de l'âge et du genre des participants, ont complété la recherche.

La discussion porte ici sur l'importance de divers facteurs, avant tout celle de l'éducation, dans la production de la fracture numérique. En conclusion, nous

avançons quelques remarques générales sur le développement de politiques publiques visant à réduire l'exclusion numérique.

À l'école

Le système éducatif

Au Brésil, la première constitution de 1874 a déclaré le droit au libre accès à l'éducation primaire, mais les efforts en faveur d'un accès universel à l'éducation sont toujours de mise. Les efforts récents ont été très importants : le recensement de l'an 2000 signale que 94% des enfants âgés de sept à dix ans sont scolarisés. La scolarité secondaire a presque doublé dans les dix dernières années. Ce qui représente une expansion considérable dans l'histoire brésilienne contemporaine, puisque récemment encore seulement 75% de Brésiliens de plus de cinquante ans avaient fréquenté l'école. Aujourd'hui le Brésil a des taux de scolarité supérieurs à 90% pour une durée de neuf années d'études consécutives, ce qui montre que la majorité des enfants a l'opportunité de rester à l'école.

Le Brésil a sans doute accompli des progrès dans l'expansion de son système éducatif, mais il rencontre désormais des problèmes qualitatifs, notamment en termes d'échec scolaire et de redoublement. Il a aussi des taux très élevés d'illettrisme y compris parmi les personnes scolarisées. En moyenne, un élève brésilien consacre presque 2.8 années à redoubler et seulement 80% parviennent à la quatrième année. Derrière le Gabon et le Rwanda, le Brésil a le troisième plus haut taux de redoublement scolaire du monde. Les coûts qu'il entraîne seraient plus que suffisants pour offrir une scolarité à tous les Brésiliens âgés de 7 à 17 ans ou pour augmenter sensiblement les moyens dans l'éducation supérieure (UNESCO Institute for Statistics 2004a). Selon le dernier recensement, le problème de l'échec scolaire est tellement important que plus de la moitié des élèves de l'école primaire supérieure (de la cinquième jusqu'à la huitième année de scolarisation) ont quinze ans et plus, alors qu'ils devraient avoir onze ans et plus puisque la scolarité obligatoire commence à sept ans en première année d'école primaire. Un élève sur quatre redouble chaque année pour cette première tranche du système éducatif, un tel taux de redoublement représentant 20% des dépenses d'éducation (Bruneforth & al. 2004).

Pourtant, ce taux de redoublement ne peut pas être expliqué par les exigences scolaires. Beaucoup d'élèves ayant fait l'école primaire ont un niveau très faible. Récemment, le Brésil a participé aux évaluations internationales PISA. Pour le Brésil, le test s'est limité aux élèves de 15 ans, scolarisés en quatrième

année, ce qui représentait seulement 69% de tous les élèves de 15 ans. Les participants brésiliens ont eu les plus mauvais résultats des 43 pays testés, dans l'évaluation combinée des compétences de lecture, de compréhension scientifique et des examens mathématiques. Malgré le grand nombre de Brésiliens qui déclarent avoir des compétences culturelles élémentaires (basic literacy), près de 40% d'entre eux sont incapables de trouver l'information dans des courts textes quand des critères précis d'évaluation sont définis (Lobo 2004). Ces problèmes ne peuvent pas être entièrement attribués au fait que le Brésil est un pays pauvre, ayant peu d'argent à dépenser dans l'éducation. Les chercheurs du programme PISA savent que les pays qui dépensent le plus pour l'éducation ont tendance à avoir de meilleurs résultats aux tests, mais ils concluent que les résultats atteints par des pays comme le Brésil "sont bien loin de ce que la dépense par élève laisserait prévoir" (UNESCO Institute for Statistics 2004b). Les résultats brésiliens à l'évaluation ont été les plus bas, inférieurs même à ceux d'autres pays ayant une dépense par élève similaire.

La disponibilité des enseignants qualifiés est également un problème au Brésil. Selon le recensement de l'an 2000, près de 40% de la population sont âgés de moins de 20 ans et 31% de la population est scolarisée. Associée à une population d'âge scolaire aussi nombreuse et à une augmentation de la fréquentation scolaire, la rareté des enseignants qualifiés devient un problème prévisible. Grâce notamment à l'expansion de l'offre de formation des enseignants dans l'enseignement supérieur et grâce aussi à une récente législation, près de 90% des enseignants du secondaire sont désormais diplômés. Cependant, dans l'école primaire et primaire supérieure, seulement 36% et 77% des enseignants, ont des diplômes universitaires (IBGE 2003).

Les élèves vont à l'école soit le matin, soit l'après-midi, soit le soir, pour une durée d'environ quatre heures. La plupart des enseignants du primaire travaillent au moins deux sessions sur trois dans différentes écoles, tandis que bien des enseignants du secondaire, qui enseignent des disciplines particulières donnent des cours dans plusieurs écoles et sessions. La plupart des enseignants ont un deuxième emploi parce que le salaire d'un seul est insuffisant. Dans ce système de rotation, les ressources scolaires ne sont pas disponibles pour les élèves en dehors du temps de classe et les enseignants manquent de temps pour la préparation des cours et la correction des copies. Beaucoup d'élèves et de parents pensent que la première session offre une meilleure instruction parce que les enseignants arrivent fatigués aux dernières sessions. Ce qui est confirmé par le taux d'échec qui est un tiers supérieur pour les élèves de la session du soir.

Légalement le minimum annuel scolaire au Brésil est de huit cents heures. Les élèves, commençant l'école à sept ans, sont censés apprendre les compétences linguistiques de base pendant leur première année mais le grand nombre de

jours fériés réduit encore le temps consacré à l'apprentissage de ces bases. Les enseignants de l'école élémentaire soulignent qu'il n'est pas possible de laisser passer un élève qui ne sait pas lire et écrire, mais, avec si peu de temps, un élève sur quatre échoue, sans surprise en première année. Seulement 70% des élèves âgés de 15 ans ont fini l'école primaire. Les élèves qui démarrent l'école sans expérience préalable de lecture ont de la peine à être à l'heure et ceux qui échouent sont forcés de répéter tout le processus exactement dans la même précipitation. Le curriculum secondaire exige également d'étudier un grand nombre de matières dans un bref laps de temps. Les élèves suivent simultanément dix matières. Sans forcément renforcer leurs compétences linguistiques de base, les élèves du secondaire sont fréquemment évalués par des QCM dans des matières allant de la sociologie à la physique.

En dépit de tous ces problèmes concernant la qualité scolaire, les élèves brésiliens font preuve d'un grand intérêt et d'une réelle implication dans leurs études. Les attentes scolaires des élèves brésiliens âgés de 13 ans sont assez remarquables, surtout au vu du taux moyen de redoublements qui atteint 2.9. Apparemment, les élèves reconnaissent les opportunités qui leur sont données par l'éducation publique et ils persèverent malgré les échecs et les difficultés. Dans un questionnaire PISA centré sur la lecture, les élèves brésiliens sont parmi ceux qui manifestent le plus grand intérêt pour elle, en dépit du fait que les résultats mesurant leurs compétences linguistiques sont parmi les plus faibles (Kirsch & al. 2001) de tous les pays participants, que très peu d'écoles possèdent des bibliothèques ou offrent des services de prêts à domicile. Étant donné leurs chances probables de succès, les élèves doivent faire des efforts importants pour réussir.

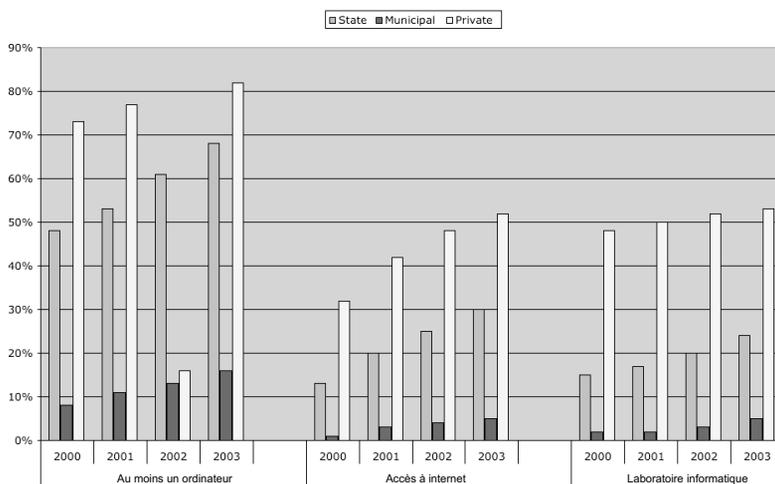
Les technologies de l'information et de la communication

Alors que le nombre d'écoles dotées d'ordinateurs et que le nombre d'enfants ayant accès à l'ordinateur à l'école restent réduits, les technologies de l'information et de la communication (TIC) jouent un rôle important dans les plans d'amélioration de l'éducation au Brésil. Dans le passé, le gouvernement fédéral avait annoncé des plans pour connecter toutes les écoles au haut débit d'internet, mais les fonds alloués au programme de généralisation de l'accès aux télécommunications (FUST) n'ont finalement pas été disponibles (Sorj 2004).

L'usage de la technologie dans l'éducation a surtout un rôle important au travers de l'usage de la télévision. Le programme de la Fondation Roberto Marinho, Telecurso 2000, est toujours d'actualité. Ce programme a été créé pour des élèves qui ont été renvoyés de l'école et qui se préparent pour des examens de rattrapage pour l'école élémentaire et le secondaire. Le programme est diffusé par la télévision (mais il peut aussi être obtenu en cassette vidéo) et il est

complété par une série de livres. Le ministère de l'Éducation a également une longue tradition d'offre de programmes d'éducation à distance et de formation continue pour aider les enseignants à utiliser la télévision et la technologie du téléphone. Ils sont alors bien placés pour transférer cette expérience aux nouvelles technologies au fur et à mesure de leur diffusion.

Figure 1 : Pourcentage des écoles primaires et établissements secondaires brésiliens ayant accès aux ordinateurs, à internet et aux laboratoires d'informatique. 2000-2003



SOURCE : EDUDATABRASIL - Sistema de Estatísticas Educacionais, INEP (INEP 2004)

La figure 1 montre les pourcentages des écoles primaires et des collèges ayant accès à des ressources de TIC. Les écoles des États (state schools) accueillent 40% de la population scolaire, les écoles municipales près de 50%, et presque 10% des élèves fréquentent des écoles privées. Précisons que la catégorie des écoles ayant au moins un ordinateur ne décompte que celles dont les ordinateurs ne sont réservés ni à un usage administratif ni exclusivement au service du personnel d'encadrement. Les données montrent qu'aux trois degrés, les écoles sont en train d'augmenter leurs investissements dans les technologies de l'information mais que, même dans les écoles privées où les ordinateurs sont plus fréquemment disponibles et où les taux sont en augmentation, seulement la moitié des écoles a des salles d'informatique pour les élèves. Même en considérant que la concurrence entre les écoles publiques et privées est en relation avec les revenus, les données indiquent clairement une reproduction de la division sociale dans l'accès aux ordinateurs et à internet au sein des établissements scolaires.

Comme un peu partout ailleurs, le choix de doter les écoles brésiliennes d'ordinateurs pour l'usage scolaire a précédé les décisions sur les manières de les utiliser. Pendant plus de dix ans, le gouvernement a promu et financé l'achat d'ordinateurs dans les classes sans les assortir des conseils pour leur utilisation.

L'observation participante et le travail de terrain dans les classes d'une ville moyenne brésilienne révèlent que les ordinateurs sont sous-utilisés ou gaspillés. Beaucoup d'écoles n'ont pas les conditions de sécurité et d'entretien qu'exige l'introduction d'un équipement coûteux. Dans une école secondaire d'État, les ordinateurs ont été stockés pendant plusieurs mois lors des rénovations. Quand ils ont été reconnectés, la plupart des données étaient perdues. Beaucoup d'écoles n'ayant qu'un seul ordinateur l'installent dans un espace seulement accessible aux enseignants et aux administrateurs afin de diminuer les risques de vol et de dommage. Alors que les cas de vols sont réduits, il y a une énorme pression sur les directeurs d'école pour qu'ils préservent le bon état des ordinateurs, même si c'est au prix d'une absence d'usage. Ces mesures de sécurité rendent impossibles pour les écoles l'installation de véritables programmes scolaires d'informatique, avec une ou deux machines par classe, comme le prônent plusieurs chercheurs en éducation. L'isolement physique des ordinateurs dans des salles d'informatique est un défi supplémentaire à leur intégration curriculaire.

Un grand nombre d'enseignants choisit de ne pas utiliser les salles d'informatique vu la difficulté d'articuler le travail avec ordinateur à l'enseignement ordinaire dans la classe. Dans plusieurs écoles, cette tendance est entérinée lorsqu'un enseignant est libéré de ses charges habituelles d'enseignement afin de se consacrer au suivi hebdomadaire des élèves devant l'ordinateur. Dans les écoles qui ne disposent pas de cours d'informatique proprement dits, la plupart des enseignants qui utilisent la salle d'informatique, le font soit pour enseigner des compétences en informatique, soit pour permettre aux élèves d'utiliser des programmes de dessin comme substituts des cours d'art plastique. Les enseignants reconnaissent l'importance de l'intégration de l'informatique dans le curriculum, et regrettent le fait de n'avoir recours à l'ordinateur que de manière exceptionnelle ou dans des cours spécifiques. Ils soulignent que le faible temps de planification et l'accès restreint aux ordinateurs en dehors des classes rendent difficile d'envisager des activités qui seraient pertinentes pour les objectifs scolaires.

Certains enseignants sont cependant capables d'utiliser les ordinateurs en les intégrant au curriculum. De bons exemples sont repérables dans les écoles privées où, plutôt qu'un enseignant spécialisé en informatique, l'école fait appel à des personnes ressources pour aider les enseignants à planifier des activités informatiques. Ces personnes sont susceptibles de rechercher sur internet des informations utiles en relation avec ce que la classe est en train d'étudier et de donner à l'enseignant des outils de travail. Ces personnes peuvent également installer des programmes requis sur les ordinateurs en fonction des besoins des

classes qui viennent à la salle informatique. En évacuant la plupart des problèmes de logistique associés à l'usage de l'ordinateur, ces écoles libèrent l'énergie des enseignants pour qu'ils puissent se centrer sur la meilleure utilisation possible des ordinateurs.

Dans les écoles publiques, l'essai d'intégration curriculaire échoue souvent à cause des insuffisantes compétences culturelles (literacy levels) des élèves, qui, combinées à la complexité des savoirs qu'ils sont en train d'étudier, rendent impossible pour les élèves de remplir avec succès une tâche autonome. Les élèves à qui on demande d'écrire leur propre texte, à partir des recherches sur ordinateur, se limitent simplement à copier les données de la source dans leurs documents. D'autres écrivent leurs textes avec des idées qu'ils ne maîtrisent manifestement pas.

Les enseignants qui utilisent les ordinateurs sont généralement satisfaits des manières dont l'usage de la technologie améliore l'estime de soi des élèves, leur intérêt pour l'école et leur motivation. Certains signalent que les parents sont fiers de voir le travail que leurs enfants ont accompli avec l'ordinateur et que son usage aide à augmenter leur implication. D'autres signalent que l'assiduité scolaire s'améliore les jours où les séances de travail dans la salle d'informatique sont programmées et plusieurs affirment que les élèves sont fiers de savoir se servir d'un ordinateur. Certains enseignants croient que les bénéfices en estime de soi justifient à eux seuls la place des activités informatiques dans le temps scolaire et la plupart d'entre eux sont prêts à les utiliser comme une récompense de l'effort fait dans d'autres domaines.

Néanmoins, de manière générale, la plupart des usages de l'ordinateur ne participent guère à la réalisation des objectifs globaux de l'école. Plusieurs enseignants en sont bien conscients et leurs efforts pour utiliser les ordinateurs dans les formes qu'ils jugent les plus appropriées, illustrent non seulement leurs limites en termes de temps et de ressources, mais également celles de leur connaissance en matière d'approches pédagogiques alternatives.

En dehors de l'école

L'informatique dans les favelas

Le pourcentage d'accès à l'informatique est plus élevé dans les favelas que dans plusieurs villes du nord et du nord-est du pays. L'accès à l'informatique dans les favelas de Rio de Janeiro est proche de la moyenne nationale, mais 30% plus faible que la moyenne de l'État. Dans la ville de Rio de Janeiro, il y a 2.6 fois plus d'ordinateurs par tête que dans les favelas (six fois plus dans les quartiers résidentiels). 9% des résidents des favelas de la ville ont un ordinateur.

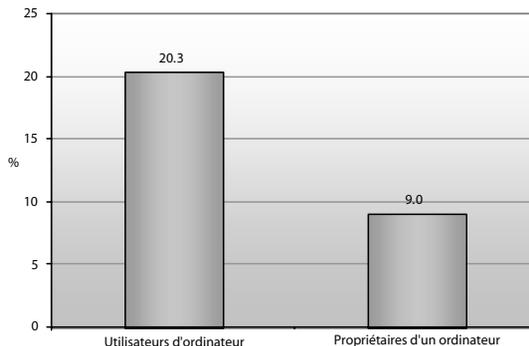
L'inégale distribution des ordinateurs entre la population des différentes villes du Brésil est un reflet des inégalités de revenus et d'éducation entre les régions et les États. Ceci est particulièrement frappant dans le cas de la comparaison entre la population pauvre des régions du nord et du nord-est et des populations aisées des régions du Sud. Mais la possession d'un ordinateur est aussi associée à quelque chose de plus intangible : elle renforce l'idée que les compétences informatiques sont un avantage réel et peuvent être la clé pour obtenir un emploi et pour réussir dans l'éducation. Autrement dit, au fur et à mesure que le système productif s'informatise, l'idée qu'il est important de maîtriser ces outils a rapidement pénétré les divers secteurs sociaux : savoir se servir d'un ordinateur est devenu un pré-requis pour être embauché et pour s'en sortir dans les études.

Si l'usage des ordinateurs est évidemment en corrélation avec les revenus et le degré d'éducation, il est également associé à des tendances culturelles plus larges concernant la pénétration de l'informatique dans l'environnement social et économique. En fait, dans l'enquête et dans les groupes de discussion (focal groups), la seule question qui fait consensus indépendamment du niveau d'éducation, du groupe ethnique ou du genre est la conviction, pour presque la totalité des personnes interrogées, qu'avoir des compétences informatiques est un atout pour trouver un emploi.

La fracture numérique selon le genre, le groupe ethnique et l'âge se reproduit également entre les secteurs les plus pauvres de la population ainsi que dans les différents bidonvilles. Faire référence à des "communautés pauvres" aurait pu laisser supposer l'existence d'un groupe homogène, alors qu'en réalité il existe des différences importantes au sein de chacune de ces communautés pauvres et entre elles.

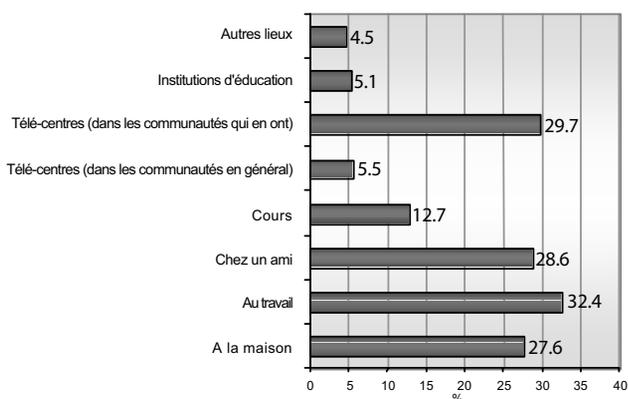
Néanmoins, le nombre des personnes disposant d'un ordinateur à la maison ne définit pas le nombre d'usagers, presque le double du nombre de ceux qui ont un ordinateur :

Figure 2 : Pourcentage de personnes ayant et utilisant un ordinateur dans les communautés de faibles revenus de la ville de Rio de Janeiro



Une explication plausible de la supériorité du nombre d'utilisateurs d'ordinateurs sur le nombre de foyers qui en sont pourvus, pourrait être le fait que plusieurs membres de la famille utilisent chaque ordinateur. Pourtant, cette explication ne recouvre pas la totalité de la différence, puisque seulement 27,6% de personnes interrogées indiquent que le principal lieu d'utilisation de l'ordinateur est leur foyer.

Figure 3 : Principal lieu d'utilisation de l'ordinateur dans les communautés à faibles revenus de la ville de Rio de Janeiro



Ce plus grand nombre d'utilisateurs est essentiellement une conséquence du fait que le lieu de travail est le premier endroit d'utilisation de l'ordinateur pour les habitants des favelas, viennent ensuite les foyers d'amis et de connaissances. Le foyer personnel est seulement le troisième endroit d'utilisation. Dans les favelas, les télé-centres (comme Future Stations) lorsqu'ils existent, desservis par une ONG locale appelée Viva Rio, sont le deuxième lieu cité d'accès à l'ordinateur, pour presque 30% des personnes interrogées. Cette donnée va à l'encontre de l'idée selon laquelle le nombre d'utilisateurs par ordinateur au foyer serait plus important dans les secteurs les plus pauvres de la population.

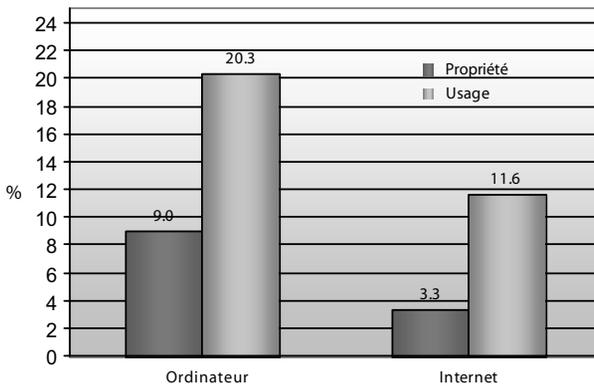
Une des principales conclusions de la recherche est probablement que c'est le lieu de travail et non le foyer qui constitue le principal point d'accès aux ordinateurs et à internet. Le lieu de travail est également un lieu d'apprentissage de l'usage de l'ordinateur et la principale source de motivation pour le faire. Ceci implique des changements importants non seulement dans le nombre des personnes intégrées numériquement (*digitally included*), mais également en ce qui concerne le profil des utilisateurs.

Comme on le verra, ce sont les femmes –parce qu'elles travaillent plus souvent dans des emplois domestiques ou des services de nettoyage– qui souffrent le plus de l'exclusion numérique dans les secteurs les plus pauvres de la société. Par ailleurs, la population noire masculine qui se caractérise par un taux de propriété

d'ordinateur par foyer sensiblement plus faible que celui de la population blanche des favelas, trouve un mécanisme d'intégration numérique par le travail. Le simple fait d'avoir accès aux ordinateurs en dehors du foyer a un impact démocratisant important, mais inégal, qui permet aux populations ayant le plus faible degré d'éducation d'entrer dans l'univers des ordinateurs.

Ce phénomène de dissociation entre propriété et usage des ordinateurs se constate également dans l'accès à internet. Même si seulement la moitié de ceux qui ont un ordinateur à la maison sont connectés à internet, le nombre d'utilisateurs d'internet est trois fois supérieur au nombre de ceux qui l'ont à la maison :

Figure 4 : Pourcentage de personnes ayant et utilisant l'ordinateur et internet dans les communautés à faibles revenus de la ville de Rio de Janeiro



Note : Le pourcentage fait référence à la totalité de l'échantillon.

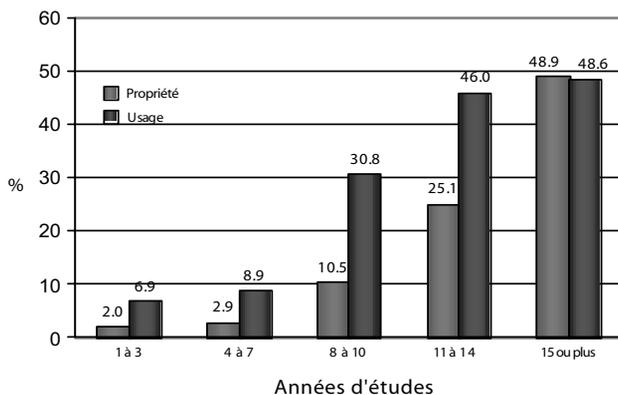
Facteurs d'intégration et d'exclusion

Parmi les utilisateurs d'ordinateur dans les favelas, comme dans la population en général, on constate une tendance à la diminution de son usage au fur et à mesure que l'âge augmente. Dans les favelas, cependant, cette tendance est particulièrement accentuée. Le plus faible degré d'éducation, ainsi que les plus faibles chances d'y être formé sur le lieu de travail, concernent généralement les secteurs les plus âgés de la population : 6,1% seulement de la population âgée de 45 à 69 ans utilisent l'ordinateur contre 18,9% des 25-44 ans et 32,6% des 15-24 ans.

Sans surprise, on constate une relation nette entre le revenu et la possession d'un ordinateur. Cependant, le degré d'éducation reste fondamental : chez ceux qui ont étudié entre un et trois ans, on trouve deux ordinateurs pour cent foyers ; chez ceux qui ont étudié plus de quinze ans, la possession d'un ordinateur s'élève à 48,6 pour cent foyers. Lorsqu'on passe à l'utilisation elle-même, à l'intérieur ou à l'extérieur du foyer, la relation entre degré d'éducation et usage de l'ordinateur se maintient, mais le contraste a tendance à diminuer

quelque peu. Il est donc possible que des personnes ayant un plus faible degré d'éducation trouvent dans des ordinateurs à l'extérieur de la maison un mécanisme pour compenser leur statut social.

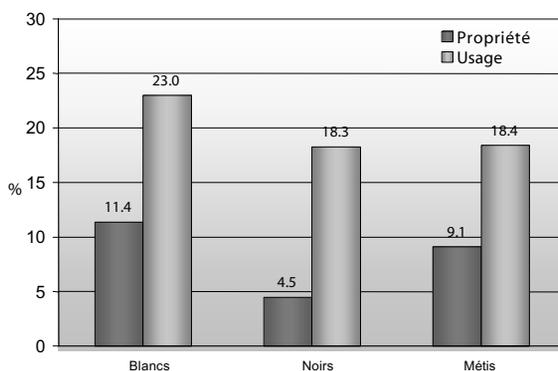
Figure 5 : Pourcentage de personnes ayant un ordinateur et l'utilisant en fonction de ses années d'étude, dans les communautés pauvres de la ville de Rio de Janeiro



Par ailleurs, le pourcentage de la population blanche qui a un ordinateur (11,4%) est supérieur à la moyenne (9,0%), le pourcentage de la population métisse l'égal et le pourcentage de la population noire possédant son ordinateur personnel atteint seulement la moitié de la moyenne (4,5%). Cette situation reflète la double position défavorable de la population noire en termes de revenu et d'éducation.

Mais encore une fois, en termes d'utilisation, cet écart a tendance à diminuer à cause de l'accès aux ordinateurs en dehors du foyer.

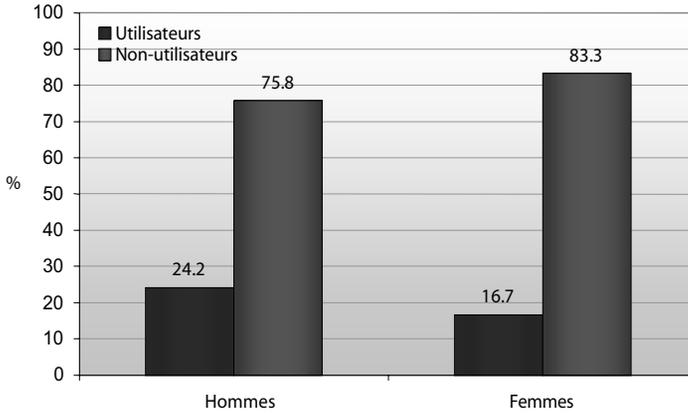
Figure 6 : Pourcentages de personnes ayant et utilisant un ordinateur selon le groupe ethnique



Note : les pourcentages sont calculés sur la population d'utilisateurs d'ordinateurs (20,3%)

Il apparaît alors que l'accès à l'ordinateur à l'extérieur de la maison opère comme un facteur créateur d'opportunités pour la population masculine noire. En revanche, il exerce une influence contraire pour la population féminine.

Figure 7 : Usage de l'ordinateur par sexe dans les communautés pauvres de la ville de Rio de Janeiro



En résumé : le travail opère comme un facteur d'accentuation de l'exclusion numérique dans le cas des femmes et comme un facteur d'augmentation de l'équité sociale parmi la population noire. La plupart des femmes travaillent dans les services de nettoyage ou comme employées domestiques et n'ont pas d'opportunités d'utilisation de l'ordinateur, tandis qu'un grand nombre d'hommes, y compris ceux qui travaillent dans les bureaux, se trouvent dans un environnement incitatif qui leur permet d'acquérir les connaissances de base de l'ordinateur.

Conclusion : politiques publiques et intégration numérique

À partir des données obtenues dans cette recherche et de la littérature internationale sur l'exclusion numérique, il est possible de tirer une série de conclusions sur la possibilité d'une généralisation de l'accès aux ordinateurs, à internet et de la démocratisation de l'information. Les connaissances de base des TIC deviennent de plus en plus un prérequis pour l'emploi. La généralisation des connaissances de base de l'ordinateur et d'internet est fondamentale pour limiter l'impact négatif que ces technologies pourraient avoir pour les secteurs les plus pauvres en dépit des limitations importantes des politiques visant la démocratisation de l'information. La lutte pour l'intégration numérique (digital inclusion) est une lutte contre le temps. Les nouvelles technologies de l'information augmentent les inégalités sociales et les politiques en faveur de l'intégration numérique sont aussi des luttes pour rétablir des chances égales d'accès au marché de l'emploi et à des conditions de vie satisfaisantes.

Les programmes pour l'intégration numérique ont à affronter des problèmes complexes. La véritable valeur de l'information dépend de la capacité d'interprétation de l'utilisateur. Pour qu'elle soit utile, l'information doit faire sens, doit être transformée en connaissance au travers d'un processus de socialisation et de pratiques permettant de forger ces compétences analytiques. Dans ce sens, la lutte contre la fracture numérique ne peut pas être séparée de la lutte contre la fracture scolaire.

- 1) Les politiques visant à généraliser l'accès à internet dans les pays en développement n'auront pas de succès si elles ne sont pas associées à d'autres politiques, en particulier éducatives. Dans ces pays où le taux d'illettrisme est très élevé (au Brésil il atteint 30%), la lutte pour augmenter l'accès aux services publics –éducation, hygiène, sécurité, santé, justice– a besoin d'être accompagnée d'une vision complexe de la lutte contre la fracture numérique. Évidemment, cela ne veut pas dire qu'il faut attendre l'éradication de l'illettrisme pour développer des politiques d'intégration numérique. Les demandes de l'économie et de la création d'emplois ont besoin de politiques articulées qui travaillent avec différents secteurs sociaux et à des rythmes différents en vue de la généralisation des services publics. Nous ne pouvons pas ignorer les liens existant entre les différentes politiques publiques. En dernière analyse, le succès de ces politiques dépend d'un programme intégré : la généralisation de l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication est impossible sans une généralisation de l'accès à d'autres biens sociaux.
- 2) Comme on l'a déjà indiqué, il est fondamental de définir des priorités en fonction des publics ciblés. Cette recherche montre que, dans les communautés pauvres, les télé-centres sont utilisés par des secteurs de la société qui ont déjà un degré d'éducation de base et des revenus relativement élevés. Une politique visant à généraliser l'accès à internet doit avoir comme objectif premier le réseau éducatif puisqu'il est le seul à atteindre la grande majorité de la population. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, le lieu de travail est un important facteur d'intégration numérique. Les politiques publiques doivent créer des incitations pour augmenter le nombre d'entreprises qui utilisent les ordinateurs et internet, ainsi que le nombre de cours d'informatique et d'internet dispensés à leurs employés.
- 3) Proposer de mobiliser les écoles à l'utilisation par les nouvelles générations des ordinateurs et d'internet ne signifie ni d'une part faire des TIC l'instrument privilégié du système éducatif ni d'autre part surinvestir des sommes exagérées dans l'achat d'ordinateurs pour chaque établissement scolaire. Les résultats quant à l'impact de l'usage des ordinateurs et d'internet à l'école sont contradictoires. Adapter les enseignants à ces nouveaux instruments est un long processus qui ne peut pas être dissocié de l'amélioration générale de leurs compétences professionnelles. Le développement de programmes spécifiques, s'adaptant aux besoins du système éducatif, et promouvant des techniques d'enseignement critiques dans l'usage des TIC est une évolution de longue haleine dans la plupart des pays en développement. En attendant,

le rôle des TIC et des salles d'informatique doit être de familiariser les élèves avec ces instruments, en leur donnant l'opportunité de s'exercer dans des programmes de base, afin de les motiver à leur usage et de faciliter ainsi leur future insertion sur le marché de l'emploi. Étant donné ces limites, un programme plus modeste d'accès aux TIC, mettant en place un enseignement d'une année pendant l'école primaire et d'une autre année pendant le second degré semblent des objectifs raisonnables pour commencer.

- 4) Une politique de baisse de prix dans les télé-centres –les lieux où le public peut avoir accès à internet– est fondamentale dans le cadre de toute démarche visant la généralisation des services. Malgré l'effort des ONG pour développer des télé-centres communautaires, leur impact quantitatif reste très limité. En même temps, elles ont rempli une fonction importante en démontrant que les télé-centres peuvent avoir un effet significatif dans les communautés où elles opèrent. Mais généraliser l'accès à ces technologies doit être avant tout une responsabilité des pouvoirs publics. Le marché peut avoir un impact important, comme c'est le cas des télé-centres au Pérou –administrés par des propriétaires individuels qui réduisent les coûts d'accès en utilisant des équipements à bas prix et des programmes piratés– ou être un partenaire dans la mise en place de ces politiques. Les ONG peuvent également être un acteur important de cette mise en place locale. Néanmoins, des politiques gouvernementales sont nécessaires pour atteindre une échelle suffisante et des secteurs de la population que les initiatives volontaires du marché n'atteignent pas. Elles devront définir des solutions innovantes afin d'augmenter l'accès à l'ordinateur et à internet des individus et des communautés les plus pauvres, par exemple en subventionnant les services mis en place par des compagnies privées, des associations communautaires et/ou des ONG.
- 5) Les politiques d'intégration numérique doivent avoir des objectifs clairs, articulant ce qu'elles peuvent espérer et ce qu'il est possible d'atteindre, dans les conditions sociales actuelles et les capacités effectives des publics à assimiler les TIC. Pour augmenter leur efficacité sociale et économique, elles devront faire un usage systématique d'études quantitatives et qualitatives approfondies. Afin de parvenir à l'intégration numérique, ces études devront, au travers de méthodologies et d'indicateurs pertinents, prendre en considération les différentes formes d'accès et d'usage des TIC et cerner les obstacles qui les guettent.

Bibliographie

- BRUNEFORTH M., MOTIVANS A. & ZHANG Y. 2004 *Towards higher levels of education. Investing in the future: financing education in Latin America and the Caribbean*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal
- IBGE (Instituto Brasileira de Geografia e Estatística) 2003 *Censo Demográfico 2000*, Educação Resultados da amostra

- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) 2004 *EDU-DATA-BRASIL Sistema de Estatísticas Educacionais*, <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>
- KIRSCH I., de JONG J., LAFONTAINE D., McQUEEN J., MENDELVITS J. & MONSEUR C. 2001 *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries: Results from PISA 2000*, Paris, Organization for Economic Cooperation and Development
- LOBO F. 2004 "Ensaio sobre a cegueira", *Carta Capital*, XI-311, 10-16
- MARCOLLIN N. 1999 "O orgulho está de volta : Embora pequena, uma parcela dos professores contraria o senso comum de que eles ganham mal. E a categoria está recuperando a auto-estima", *Revista Época*, edição 37
- SORJ B. 2004 *Confronting inequality in the information society*, UNESCO, Brasilia, version complète, <http://www.bernardosorj.com.br/l_info.shtml>
- UNESCO Institute for Statistics 2004a, *Global Education Digest 2004 Comparing Education Statistics Across the World*
- UNESCO Institute for Statistics 2004b, *Literacy Skills for the World of Tomorrow, Further Results from PISA 2000*

L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance : approches économiques

ALEXANDRE LÉNÉ

CLERSE-IFRESI, Université de Lille I

2, rue des Canonniers, 59800 Lille

<a.lene@ifresi.univ-lille1.fr>

Le consensus se fait de plus en plus fort autour du caractère essentiel de l'éducation et de la formation dans l'économie d'aujourd'hui fondée sur la connaissance. Le Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 s'est ainsi fixé comme ambition de faire de l'Union européenne l'économie du savoir la plus dynamique et la plus compétitive du monde. Pour atteindre ce but, elle préconise toute une série de mesures passant par un investissement accru dans les connaissances et les compétences : relèvement du niveau d'instruction au-delà de la scolarité obligatoire, développement d'un système de formation tout au long de la vie. Le capital humain se voit attribuer un rôle privilégié pour favoriser l'innovation et faciliter l'utilisation et la diffusion des nouvelles technologies, en particulier dans l'information et la communication.

Dans cet article, nous proposons de dépasser les aspects rhétoriques de ces déclarations de principe pour examiner de façon plus approfondie l'importance de l'éducation et de la formation pour les économies contemporaines. On peut tout d'abord se demander dans quelle mesure l'investissement en capital humain est socialement rentable. L'enjeu est théorique : démontrer que le capital humain peut avoir ou non des effets sur la productivité ou la croissance. Mais il est aussi politique : déterminer dans quelles circonstances l'investissement en capital humain est réellement nécessaire. Mais au-delà du problème de la contribution de l'éducation à la croissance économique, de nouvelles questions surgissent quant au rôle et aux effets de la formation dans les économies développées. D'un côté, l'émergence d'une nouvelle vague technologique vient modifier la nature du travail ainsi que les compétences exigées par les employeurs. Dans un tel contexte, l'éducation se voit attribuer de nouvelles fonctions et les modalités de la formation sont amenées à évoluer. De l'autre côté, la hausse généralisée du niveau d'éducation a d'importantes conséquences sur le fonctionnement du marché du travail et engendre certains effets pervers. L'ensemble de ces transformations pose de redoutables problèmes, en termes

d'efficacité pour les différents systèmes de formation et en termes d'équité pour les individus concernés. Il convient donc non seulement de les identifier, mais également d'en saisir les mécanismes. Pour cela, nous mobiliserons les travaux les plus récents dans le champ de l'économie.

Les effets de l'éducation sur la productivité et la croissance

L'objectif de cette première partie est de rendre compte des travaux examinant les effets de l'éducation sur la productivité. D'emblée, l'analyse du rôle économique de l'éducation a suivi deux voies parallèles, celle de la microéconomie (avec la théorie du capital humain) et celle de la macroéconomie (avec les travaux empiriques internationaux sur la croissance économique). Leur objet est pourtant commun : définir et mesurer le rendement de l'investissement en capital humain pour la société. Ces deux types d'approche reposent sur l'utilisation de techniques statistiques pour déterminer la façon dont une augmentation d'un niveau d'études affecte les revenus individuels ou la croissance à l'échelle macro-économique.

Les rendements de l'éducation

Dans la théorie du capital humain, l'éducation est considérée comme un investissement que l'individu effectue en vue de la constitution d'un capital productif. Cet apprentissage est coûteux, mais en retour, les connaissances acquises apportent à l'individu des gains dès lors qu'elles sont mises en œuvre dans le cadre d'activités professionnelles. Le rendement salarial de l'éducation peut alors être estimé à partir de ces effets sur les salaires perçus. Le point de référence de la littérature très fournie sur les rendements de l'éducation est "l'équation de Mincer". L'analyse de la relation entre formation et salaire consiste à relier le salaire à trois groupes de variables : des variables décrivant la formation initiale, des variables décrivant l'expérience (et l'ancienneté), enfin un troisième groupe, hétérogène, destiné à tenir compte des autres facteurs influant sur le salaire (caractéristiques individuelles : sexe, profession... ; caractéristiques de l'entreprise : branche d'activité, taille, profit...). Comme l'accent est mis sur les deux premiers groupes de facteurs –la formation et l'expérience– le troisième, quand il est présent, n'est là que pour aboutir à des estimations "pures" des effets de la formation et de l'expérience. On mesure ainsi le rendement d'une année supplémentaire d'étude par son effet sur le salaire. Les estimations empiriques du rendement de l'éducation se situent entre 5% et 15%, selon l'époque et le pays.

Le rendement de l'éducation a évolué au cours de ces quarante dernières années. Ainsi, aux États-Unis, il a diminué au cours des années 1970 pour augmenter pendant les années 1980, générant un schéma temporel en forme de U. En Europe, d'une façon générale, le rendement de l'éducation a suivi un schéma temporel en U similaire à celui des États-Unis, mais décalé dans le temps. Dans les années 1970, le rendement de l'éducation était inférieur à celui des années 1960. Dans les années 1980, ce rendement a continué à diminuer, mais il a commencé à remonter au cours des années 1990 (Denny, Harmon & Lydon 2002). Pour la France, les travaux de Selz & Thélot (2003) montrent que la rentabilité de l'éducation est décroissante entre 1962 et 1984 et qu'elle se stabilise ensuite.

L'approche macro-économique : les effets de croissance

À partir des années 1960, les macro-économistes ont analysé la contribution de l'éducation à la croissance économique agrégée. Il s'agissait de chiffrer la proportion de la croissance de la production qui peut être directement imputée à l'élévation du niveau de formation. Une première série d'études internationales a montré que l'éducation avait l'effet positif attendu, l'élévation du niveau de formation expliquant en moyenne un cinquième de l'accroissement de la production par les travailleurs (Temple 2001). Une deuxième série d'études, en recourant à des techniques économétriques plus sophistiquées, a cependant produit des résultats quelque peu contradictoires, ce qui a même conduit certains chercheurs à remettre explicitement en question le rapport entre éducation et croissance (Pritchett 1999). Ces dernières années, tout semble montrer que ces résultats négatifs étaient en grande partie dus à des données de médiocre qualité ainsi qu'à divers problèmes économétriques (De La Fuente & Ciccone 2003). Des études récentes qui mobilisent des séries de données améliorées montrent que l'investissement dans l'éducation a effectivement un impact substantiel sur la croissance de la productivité. Ainsi, Krueger & Lindahl (2001) mettent en évidence un rôle significatif sur la croissance à la fois de l'accumulation et du niveau initial de capital humain dans un panel de 110 pays observés entre 1960 et 1990. L'effet mesuré est proche des rendements micro-économiques mentionnés plus haut.

L'éducation : au cœur des phénomènes d'innovation

Au-delà des problèmes d'estimation des effets de l'éducation sur la croissance, les développements macro-économiques récents ont permis de renouveler la réflexion et de mieux spécifier le rôle de l'éducation et les mécanismes à travers lesquels elle pourrait avoir une valeur productive (Gurgand 2000). Ainsi, certains modèles issus des théories de la croissance endogène ne considèrent plus l'éducation comme un facteur de production, mais comme un facteur

d'innovation. D'autres modèles soulignent que l'éducation augmente moins la productivité que la capacité des individus à s'adapter aux transformations de l'environnement économique (Benhabib & Spiegel 1994). L'éducation favoriserait l'efficacité des comportements d'apprentissage dans un univers instable. Cette approche remet à l'honneur une vision plus "dynamique" du rôle de l'éducation dans la croissance économique, qui avait été développée de façon embryonnaire par Nelson & Phelps (1966). Ces derniers, en prenant l'exemple de la diffusion d'innovations dans le domaine agricole, avaient montré que ce sont les agriculteurs les plus éduqués qui adoptent les premiers les nouveaux produits et processus. Ainsi, on peut en conclure que le niveau d'éducation affecte la croissance de long terme à travers ses effets sur la vitesse d'adaptation au changement technologique (Aghion & Cohen 2004).

Ces travaux apportent un certain nombre d'éléments de compréhension à la fois empiriques –l'évolution des taux de rendement de l'éducation– et théoriques– rôle de l'éducation dans la diffusion des innovations technologiques. Néanmoins plusieurs questions restent en suspens.

Nouvelles technologies et évolutions des compétences

L'évolution de la rentabilité de l'investissement observée ces dernières années n'est-elle pas attribuable à l'émergence d'une société de l'information ? La remontée des rendements de l'éducation et de la formation ne provient-elle pas de la diffusion des nouvelles technologies de l'information qui augmenteraient la productivité du travail ? Même s'il est difficile encore aujourd'hui d'évaluer les effets des NTIC sur la productivité globale des facteurs, il fait peu de doutes néanmoins qu'une nouvelle vague technologique touche aujourd'hui les processus de production de l'ensemble de l'économie. Comment ces changements technologiques affectent-ils la nature du travail et de l'emploi, comment modifient-ils les qualifications requises et, en conséquence, comment transforment-ils le rôle dévolu à l'éducation et à la formation ?

NTIC : un changement technologique non neutre

Sur longue période, les chercheurs constatent un accroissement de la demande en capital humain. Ce phénomène s'est toutefois nettement accéléré. Autor & al. (1998) montrent en effet que la demande relative pour la main-d'œuvre qualifiée a augmenté plus rapidement ces vingt-cinq dernières années (1970-1996) que durant les trente précédentes (1940-1970). Les entreprises ont remplacé les salariés les moins qualifiés par une main-d'œuvre qualifiée à un rythme jamais atteint. L'augmentation est encore plus nette dans les années

1980-1990. Cela est principalement dû aux évolutions technologiques, et notamment aux technologies de l'information, qui requièrent une main-d'œuvre plus qualifiée. De telles évolutions concernent les États-Unis mais elles apparaissent dans la plupart des pays développés. L'étude de Krueger (1993), souvent citée en référence sur ces questions, montre que les salariés, à caractéristiques égales, qui utilisent des ordinateurs dans leur activité de travail ont des salaires supérieurs de 10 à 15% supérieurs à ceux qui n'en utilisent pas. De plus, il montre que l'on peut attribuer à l'expansion de ces outils informatiques entre un tiers et la moitié de l'accroissement des taux de rendement de l'éducation dans les années 1980. De nombreuses études ont par la suite confirmé l'importance de l'informatique sur la demande de travail qualifié dans les années 1990 (Green & al. 2000).

L'ordinateur ou le stylo ?

La relation de causalité directe entre utilisation des technologies de l'information et hausses de salaire a toutefois été discutée, notamment par DiNardo & Pischke (1997). En réponse à l'analyse de Krueger, ces auteurs ont recours à des données beaucoup plus complètes sur le type d'outils utilisés par les travailleurs allemands dans leur activité de travail. Ils reprennent la même technique que Krueger pour estimer le différentiel salarial associé à l'usage d'une calculatrice, d'un téléphone, de stylos, d'une chaise de bureau... Cela leur permet de montrer que la prime associée à l'utilisation de ces différents instruments est au moins aussi large que celle liée à l'utilisation de l'informatique. Comme ils ne croient pas que les salariés bénéficient de récompenses particulières pour l'utilisation d'un stylo ou d'une chaise, ils en viennent à douter de la validité de l'exercice et remettent, par suite, en question l'interprétation de l'effet de l'utilisation de l'informatique sur les salaires. En fait, les résultats suggèrent que les salariés qui utilisent l'informatique possèdent des compétences inobservées qui sont valorisées sur le marché du travail mais qui n'ont pas forcément grand-chose à voir avec des compétences en informatique.

Les sociologues du travail, en s'appuyant sur des études de cas détaillées, ont en effet montré depuis quelque temps déjà que les nouveaux modes d'organisation ont d'importantes conséquences sur la qualification des salariés (De Coster & Pichault 1994). Ces changements organisationnels entraînent un élargissement des tâches des opérateurs et une accentuation du caractère collectif du travail liée à l'imprécision du travail individuel (gérer des aléas, résoudre des problèmes...). On assiste également à la multiplication de tâches impliquant la manipulation de signaux, de symboles, de codes. Alors que l'organisation tayloriste réduisait le travail à la répétition de tâches simples et prescrites, le travailleur doit maintenant davantage faire face à des tâches complexes qui se caractérisent par la multiplicité, l'interconnexion et l'évolution des variables à

prendre en compte et par le caractère aléatoire et surprenant des événements qui peuvent se produire, ce qui conduit à mettre l'accent sur les compétences cognitives et relationnelles des salariés.

Le problème de la mesure des compétences dans l'économie de l'information

Pour les économistes, le problème consiste aujourd'hui à prendre la mesure, à une échelle globale, de ces phénomènes. Malheureusement, il existe peu de bases de données permettant d'appréhender l'évolution des compétences mises en œuvre par les individus dans leur activité de travail. Une voie particulièrement intéressante est ouverte par les études directes, à travers tests et enquêtes, d'échantillons d'adultes. Il s'agit par exemple des études IALS, *International Adult Literacy Study* ou ALL *Adult Literacy and Lifeskills survey* (OCDE 2000). Mais ces enquêtes ne couvrent qu'un champ limité de compétences. Les compétences relationnelles ne sont par exemple pas prises en compte. Dans ce contexte, les économistes mettent en œuvre des méthodes d'investigation plus ou moins ad hoc. Les uns essaient de transposer à une échelle plus représentative les méthodes d'analyse de poste développées par les psychologues du travail pour identifier les compétences "génériques" dans l'économie des connaissances (Green & al. 2001). D'autres (Borghans & Ter Weel 2004) travaillent à partir de nouvelles bases de données spécifiquement conçues pour mesurer ces "nouvelles" compétences. Les différentes études menées dans ce cadre montrent clairement que les innovations technologiques et organisationnelles ont modifié la nature des compétences requises par les entreprises. Les compétences cognitives, organisationnelles et relationnelles (qui s'expriment à travers l'exigence accrue d'autonomie, de responsabilité, de maîtrise de langage, de la capacité à résoudre des problèmes et à établir des diagnostics) ont fortement progressé depuis quarante ans alors que les capacités motrices (force physique, dextérité manuelle) sont de moins en moins importantes.

L'ensemble de ces travaux souligne ainsi l'importance des aspects qualitatifs des transformations à l'œuvre dans l'économie de la connaissance. C'est la nature des formations et des modes d'apprentissage qui est ainsi mise en question.

Une diversification des modes de formation

Ces évolutions ont conduit l'ensemble des pays européens à reconsidérer les modalités de formation des jeunes entrant sur le marché du travail comme celle des adultes déjà en emploi. Si, dans l'ensemble des pays développés, il est apparu souhaitable d'élever le niveau général d'éducation (Bédoué & Planas 2002), dans le même temps, les filières de formation se sont multipliées et

diversifiées. Ainsi, en France, la croissance éducative s'est largement appuyée sur le développement de la formation professionnelle et technologique avec la création des baccalauréats professionnels et l'expansion des BTS (brevet de technicien supérieur, deux ans après le baccalauréat) et DUT (diplôme universitaire de technologie, délivré en France par les instituts universitaires de technologie, deux ans après le baccalauréat). L'expansion de l'éducation et de la formation ne concerne donc pas seulement les flux de formés mais aussi la diversification de l'offre. L'émergence des nouveaux modes de production demandeurs non seulement de savoir-faire, mais aussi et surtout de capacités cognitives et comportementales est en effet concomitante avec la recherche de modèles alternatifs de transmission des savoirs et des savoir-faire professionnels.

Ces modèles alternatifs visent à pallier les limites du modèle traditionnel de transmission des savoir-faire (compagnonnage) et de la logique académique. Si la formation scolaire formelle apparaît indispensable au développement des compétences requises par les organisations modernes du travail, elle est insuffisante au regard des résultats des recherches en psychologie cognitive. Tout apprentissage doit être situé et utiliser les ressources sociales, symboliques, techniques et matérielles de l'environnement dans lequel il s'inscrit (Berryman & Bailey 1992). Depuis les années 1980, on observe en ce sens en France un développement considérable de l'alternance, que ce soit dans l'école ou dans les dispositifs postsecondaires. L'alternance apparaît comme une réponse possible aux exigences contradictoires auxquelles doivent faire face les systèmes de formation professionnelle : assurer la formation de spécialistes pointus tout en fournissant des professionnels capables d'un raisonnement abstrait et complexe.

Limites des systèmes de formation centrés sur l'entreprise

Si l'alternance est un principe pédagogique légitime, sa mise en œuvre effective peut pourtant se révéler délicate. Dans la réalité, la formation en alternance prend souvent des formes particulières qui s'écartent du modèle préconisé. On constate notamment une certaine dérive sélective au sein du dispositif de formation postsecondaire qui s'exerce principalement au détriment des jeunes les moins bien formés. Ceux-ci accèdent difficilement aux mesures les plus formatrices. Le dispositif entérine et renforce la hiérarchie initiale des niveaux de formation : plus un jeune est formé au départ, plus ses chances d'obtenir une mesure qualifiante et diplômante sont élevées. Ces dysfonctionnements ne sont pas accidentels ; ils sont attachés au fonctionnement même des systèmes de formation centrés sur l'entreprise (Léné 2002).

Le même constat peut être fait pour le thème de la formation tout au long de la vie, dont la nécessité apparaît comme une évidence dans une économie de la connaissance où chacun est amené à faire évoluer en permanence ses propres

qualifications. Les conditions d'accès, en cours de vie active, à des formations longues posent les mêmes questions d'équité, compte tenu notamment des disparités constatées selon le niveau de formation initiale et selon les entreprises (Aventur & Hanchane 1999). La formation professionnelle continue bénéficie davantage aux salariés les plus qualifiés, ayant une bonne formation initiale et des diplômes élevés. De plus, la formation continue profite d'abord aux salariés insérés dans des entreprises de taille importante dans des branches ou des secteurs professionnels ayant une gestion active de leur personnel et de la formation.

La hausse d'éducation et ses effets paradoxaux : déclassements et accroissement des inégalités

Si l'éducation et la formation apparaissent comme une condition déterminante de la réussite des entreprises et des économies nationales, la hausse du niveau général d'éducation elle-même a d'importants effets sur le fonctionnement du marché du travail. Les relations qu'entretiennent les entreprises avec les compétences et les signaux constitués par l'éducation et la formation ont en effet grandement évolué dans un contexte marqué par une arrivée croissante de diplômés sur le marché du travail. La montée de l'éducation a eu un impact sur les pratiques de recrutement des hommes et de gestion des carrières au sein des entreprises. Elle agit comme une perturbation qui vient modifier les modalités d'accès à l'emploi en les rendant plus sélectives et plus inégalitaires.

Un modèle de concurrence pour l'emploi fondé sur le diplôme

Le diplôme joue un rôle de plus en plus important dans l'accès à l'emploi qualifié. L'avantage dont disposent les mieux dotés en capital scolaire sur ceux qui ont quitté l'école plus tôt s'est nettement accentué depuis trente ans. On assiste ainsi à l'émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'emploi marqué par une accentuation de l'usage du diplôme comme indicateur d'un niveau de compétence générale. Le niveau de formation initiale devient un signal du niveau d'aptitude "relatif" au sein des cohortes de jeunes dont le niveau scolaire moyen a augmenté. L'élévation tendancielle de la scolarisation déplace ce qui peut être considéré comme une norme sociale minimale d'embauche (Buechtemann & Verdier 1998). L'éducation est de plus en plus décisive pour se placer dans la file d'attente, elle joue comme un facteur d'exclusion pour les moins dotés en capital scolaire.

Cette préférence pour le diplôme s'explique en partie par les transformations à l'œuvre dans les organisations. L'effet de signal associé à la détention d'un titre s'est en effet renforcé dans un environnement marqué par une

instabilité et une incertitude croissantes. Au-delà de la capacité immédiate à tenir un poste, la capacité à s'adapter dans le temps est en effet déterminante pour les entreprises (Stankiewicz 2004). Celles-ci cherchent donc à recruter les individus dont le potentiel est le plus élevé. Le diplôme étant généralement considéré comme un bon signal de l'aptitude des individus à apprendre, il devient un critère essentiel de sélection de la main-d'œuvre.

Mais les changements dans les modes de recrutement de la part des employeurs sont également à mettre en relation avec l'augmentation de l'offre d'éducation elle-même. L'absorption par le système d'emploi de générations de plus en plus diplômées a en effet été soumise, au cours des années 1980 et 1990, à un fort "effet d'offre". Les entreprises ont absorbé ces diplômés supplémentaires en augmentant leurs exigences apparentes en matière de formation initiale. Le profil des recrutements se modifie sensiblement au fil des générations sous la pression de cet afflux général de diplômés (Béduvé & Planas 2002). Les chercheurs du LIRHE montrent ainsi que le surplus d'éducation s'est diffusé dans tous les emplois, par effet de translation des structures de diplôme initiales. Il est en effet possible d'observer le déplacement continu des frontières minimales de compétence pour chaque profession sous l'effet de la hausse d'éducation. Le fait de donner la priorité aux diplômés lors des recrutements ne concerne pas uniquement quelques entreprises remarquables par leurs transformations technologiques ou organisationnelles mais l'ensemble des professions. C'est ce résultat macro-statistique que l'on peut qualifier "d'effet d'offre" : tous les emplois ont répercuté la hausse d'éducation suivant une règle de proportionnalité étonnement forte et identique dans chacun des pays européens étudiés.

Élévation du niveau de formation et déclassements professionnels

Dans un contexte de concurrence vive pour l'emploi, le diplôme permet à son détenteur de se distinguer d'autres candidats à l'embauche moins formés. Mais la course au diplôme peut entraîner certains effets pervers tels que le déclassement, c'est-à-dire le fait pour un salarié de posséder un niveau de formation a priori supérieur à celui requis pour l'emploi occupé. Forgeot & Gautié (1997) montrent en effet que la proportion de surdiplômés, définie de façon statistique à partir d'une table de correspondance diplôme/profession, a fortement augmenté entre 1986 et 1995 et particulièrement pour les titulaires d'un diplôme de niveau baccalauréat et plus. Entre ces deux dates, la part des surdiplômés s'est accrue de plus de 11 points chez les titulaires d'un diplôme de troisième cycle ou d'une grande école. Elle a triplé pour les titulaires d'un diplôme de deuxième cycle et a presque doublé chez les titulaires d'un baccalauréat professionnel ou technique. Cette situation de surqualification est par ailleurs encore plus marquée pour les filles (cf. la contribution de Gadrey, ce numéro, 105). L'élévation

du niveau de formation au moment du recrutement ne correspond donc pas à une évolution aussi nette de la nature des activités effectuées ou des exigences réelles des postes occupés.

Face à ces déclassements, on peut se demander si cette situation apparaît simplement comme un moment dans le processus d'insertion ou si elle est durable pour les individus concernés, en particulier lorsqu'ils sont placés sur des segments du marché du travail où leur capital humain initial est sous-utilisé et risque de se détériorer. Toute la question est en effet de savoir si le déclassement donne lieu à long terme à une segmentation étanche entre les emplois occupés par les individus qui l'ont subi et ceux qui l'ont évité (Nauze-Fichet & Tomasini 2002).

L'âge des inégalités salariales et professionnelles

Si l'on ne peut apporter de réponse tranchée à cette question, en tout cas, le changement technologique biaisé en faveur des qualifications contribue à augmenter les inégalités. On constate, d'une part, que les inégalités se sont creusées entre les différentes catégories de travailleurs. Aux États-Unis, les écarts de salaires liés à la qualification ont augmenté depuis les années 1970. Cette ouverture de l'éventail des rémunérations caractérise également le Royaume-Uni. En France, de même que dans des autres pays européens, la dégradation de la situation des moins qualifiés a davantage pris la forme du chômage (Atkinson & al. 2001). D'autre part, les inégalités intracatégorielles se sont également accrues. Aux États-Unis, une partie essentielle, environ 60% de l'augmentation totale des inégalités de salaires, a eu lieu à l'intérieur de groupes de salariés ayant les mêmes caractéristiques observables : même niveau d'éducation, même durée d'expérience, même âge. On observe également en France une augmentation de la dispersion des salaires nets des diplômés de l'enseignement supérieur (post-baccalauréat). Et s'il est vrai que la montée du chômage et du sous-emploi a davantage touché les salariés peu qualifiés, l'inégalité face à l'emploi a également augmenté parmi des salariés de même niveau de qualification, y compris parmi les groupes de qualification élevée.

Ces phénomènes s'expliquent en partie par la diversification des trajectoires professionnelles pour un même niveau de diplôme. Une étude récente (Le Minez & Roux 2002) concernant l'impact du premier emploi sur les carrières professionnelles et salariales met en évidence l'importance du point de départ sur toute la suite de la carrière. Toutes choses égales par ailleurs, non seulement le fait de commencer à un salaire faible ou à un faible niveau de qualification est pénalisant au cours des premières années de carrière, mais cet effet persiste sur toute la suite de la carrière salariale. Le caractère déterministe du premier emploi s'est accentué pour les plus jeunes générations par rapport aux plus anciennes.

La conséquence directe de ces phénomènes est que la disparité des parcours se renforce au cours du temps par la variabilité des opportunités d'apprentissage rencontrées au sein des différentes entreprises. L'interdépendance des diverses formes d'apprentissage (scolaires et professionnelles) renforce les différences interindividuelles initiales. Par le jeu des interactions dynamiques (entre savoirs acquis, capacités à apprendre, opportunités d'apprentissage), les différents facteurs se renforcent au fur et à mesure que se déroule la carrière des individus. La séquence des emplois successifs qui forment la carrière professionnelle de chacun peut ainsi aboutir à des trajectoires nettement différenciées.

Conclusion

Les diverses études économiques soulignent l'importance accrue de l'investissement en capital humain et son rôle crucial dans les phénomènes d'innovation. De ce point de vue, elles confirment la conviction, généralement partagée, que l'éducation et la formation constituent un investissement socialement productif. Par ailleurs, elles montrent, même s'il n'est pas possible de se prononcer sur une élévation généralisée du niveau des compétences requises dans la mesure où les exigences en termes de compétences varient fortement selon les secteurs, que les transformations à l'œuvre dans le système productif tendent à favoriser les salariés les plus qualifiés. Cela est dû non seulement à l'introduction massive des NTIC, mais surtout aux changements organisationnels mis en œuvre dans les entreprises. Ces transformations modifient la nature du travail et accentuent le rôle des compétences relationnelles et cognitives (capacité à résoudre des problèmes et établir des diagnostics, à s'adapter à des contextes changeants).

En regard de ces transformations, les systèmes éducatifs ont également évolué, en diversifiant, d'une part, les filières de formation et les modalités d'apprentissage et en permettant, d'autre part, à un nombre beaucoup plus important de jeunes de continuer leurs études. Sans remettre en cause la légitimité de ces deux orientations, les économistes ont été amenés à en souligner les limites, les points d'achoppement ou les effets pervers. Si la coopération école-entreprise apparaît comme une caution d'efficacité pour la formation professionnelle, la question qui peut être posée est celle de la capacité des entreprises à assurer la formation des jeunes entrant sur le marché du travail ou des adultes en cours d'emploi. Les conditions d'accueil sont très variables d'un secteur à l'autre. Le dispositif de formation en alternance tout comme celui de la formation continue fonctionne de façon sélective et inégalitaire. Le problème de l'inégalité d'accès aux ressources formatives des entreprises se situe au cœur des économies fondées sur les connaissances. Il est en outre difficile à corriger dans la mesure où il trouve son

origine dans le comportement des entreprises qui n'ont pas vocation à assurer une formation à l'ensemble de la population active.

La hausse généralisée du niveau de formation est, quant à elle, à l'origine d'un certain nombre de phénomènes structurels que l'on peut qualifier de pervers. Dans une concurrence accrue pour l'emploi, des diplômés de plus en plus élevés deviennent nécessaires (course aux diplômés). Dans le même temps, le diplôme garantit de moins en moins l'accès aux emplois qualifiés. Cela se traduit par des phénomènes de déclassement et par une différenciation croissante des trajectoires professionnelles et salariales. Ces phénomènes engendrent une inégalité croissante sur le marché du travail et laissent entrevoir de grandes désillusions pour ceux qui ont joué le jeu de l'économie des connaissances en investissant dans le capital humain et qui n'en recevront pas les bénéfices escomptés.

Bibliographie

- AGHION P. & COHEN E. 2004 *Éducation et croissance*, Rapport du Conseil d'Analyse Économique, Paris, La Documentation française
- ATKINSON T., GLAUDE M. & OLIER L. 2001 *Inégalités économiques*, Rapport du Conseil d'Analyse Économique, Paris, La Documentation française
- AUTOR D., KATZ L. & KRUEGER A. 1998 "Computing inequality : have computers changed the labor market ?", *The Quarterly Journal of Economics*, November, 1169-1213
- AVENTUR F. & HANCHANE S. 1999 "Inégalités d'accès et pratiques de formation continue dans les entreprises françaises", *Formation-Emploi*, 66, 5-20
- BÉDUWÉ C. & PLANAS J. 2002 "Hausse d'éducation et marché du travail", *Les Cahiers du Lirhe*, 7, Toulouse
- BENHABIB J. & SPIEGEL M. 1994 "The role of human capital in economic development : evidence from aggregate cross-country data", *Journal of Monetary Economics*, 34, 143-173
- BERRYMAN S. & BAILEY T. 1992 *The Double Helix of Education and the Economy*, N.Y., Columbia University
- BORGHANS L. & TER WEEL B. 2004 "Are computer skills the new basic skills ? The returns to computer, writing and math skills in Britain", *Labour Economics*, 11, 85-98
- BUECHTEMANN C. & VERDIER E. 1998 "Régimes d'éducation et de formation professionnelle", *Revue d'Économie Politique*, 108, 291-320
- DE LA FUENTE A. & CICCONE A. 2003 *Le capital humain dans une économie fondée sur la connaissance*, Commission Européenne
- DENNY K., HARMON C. & LYDON R. 2002 "Cross Country Evidence on the Returns to Education: Patterns and Explanations", *CEPR discussion papers*, 3199
- DE COSTER M. & PICHULT F. 1994 *Traité de Sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck
- DINARDO J. & PISCHKE J.-S. 1997 "The return to computer use revisited : have pencils changed the wage structure too ?". *Quarterly Journal of Economics*, 112, February, 291-303

- FORGEOT G. & GAUTIE J. 1997 "Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement", *Économie et Statistique*, 304-305, 53-74
- GREEN F., FELSTEAD A. & GALLIE D. 2000 "Computers are even more important than you thought: an analysis of the changing skill-intensity of jobs", *Centre for Economic Performance Discussion Paper*, 439
- GREEN F., ASHTON D. & FELSTEAD A. 2001 "Estimating the determinants of supply of computing, problem-solving, communication, social, and teamworking skills", *Oxford Economic Papers*, 53-3, 406-33
- GURGAND M. 2000 "Capital humain et croissance : la littérature empirique à un tournant ?", *Économie publique*, 6, 71-93
- KRUEGER A. 1993 "How computers have changed the wage structure", *Quarterly Journal of Economics*, 108, 33-60
- KRUEGER A. & LINDHAL M. 2001 "Education for growth : why and for whom ?", *Journal of Economic Literature*, 29, 1101-1136
- LE MINEZ S. & ROUX S. 2002 "Les différences de carrières salariales à partir du premier emploi", *Économie et Statistique*, 351, 31-64
- LÉNÉ A. 2002 *Formation, compétences et adaptabilité. L'alternance en débat*, Paris, L'Harmattan
- NAUZE-FICHET E. & TOMASINI M. 2002 "Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement", *Économie et Statistique*, 354, 21-48.
- NELSON R.R. & PHELPS E.S. 1966 "Investment in Humans, technological diffusion, and economic growth", *American Economic Review, papers and proceedings*, 56-2, 69-75
- OCDE 2000 *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris.
- PRITCHETT L. 1999 *Where has all the education gone ?* Manuscript, World Bank, Washington, DC
- SELZ M. & THÉLOT C. 2003 "La rentabilité salariale de la formation et de l'expérience en France depuis 35 ans", *Cahiers du Lasmus*, C03-1, juin, 1-25
- STANKIEWICZ F. 2004 "Travail, progrès technique et valorité différentielle. Le problème de la sélection des travailleurs", *Revue d'économie politique*, janvier, 111-131
- TEMPLE J. 2001 "Effets de l'éducation et du capital social sur la croissance dans les pays de l'OCDE", *Revue Économique de l'OCDE*, 33, 59-109

Société de la connaissance et qualifications des femmes

NICOLE GADREY

Centre Lillois d'Études et de Recherches en Sociologie et Économie
Université de Lille 1, 59655 Villeneuve d'Ascq Cedex

Sous l'étiquette floue de "société du savoir" ou "société de la connaissance", on désigne souvent une place de plus en plus importante de l'éducation comme moteur des transformations, dont le but est avant tout de donner à chacun les moyens d'exploiter pleinement ses capacités dans une économie dont les investissements portent sur l'éducation et la formation, la recherche, les systèmes d'information (Foray 2000). L'expansion forte de la scolarité des filles apparaît alors comme un facteur favorable à leur bonne intégration sur le marché du travail. Bell (1976) insiste sur la position centrale des savoirs théoriques dans une société postindustrielle qui bascule vers des activités intensives en connaissance. Les femmes semblent bien placées pour accéder aux positions valorisées de la structure socioprofessionnelle à égalité avec les hommes.

Mais l'idée de société du savoir est également associée à une expansion très importante des nouvelles technologies de l'information et de la communication, sur des marchés fortement concurrentiels. La quasi-absence des femmes dans les filières scolaires et les métiers des secteurs liés aux NTIC apparaît alors comme un risque très important de désavantage, voire d'exclusion pour les femmes. De plus, les difficultés qu'elles éprouvent à faire reconnaître leurs savoirs et leurs compétences dans les secteurs traditionnels risquent d'être exacerbées dans les secteurs encore plus concurrentiels des NTIC.

La notion de société du savoir, dans son apparente neutralité, occulte donc des tendances contradictoires pour les femmes. Elle invite à la reformulation d'un paradoxe mis en évidence par toutes les recherches concernant la scolarisation des filles : d'une part, le changement majeur que constituent la présence massive et la réussite des filles à tous les niveaux du système éducatif, d'autre part, la permanence de la spécialisation des filières selon le sexe et les difficultés d'insertion professionnelle des femmes.

La question de l'inégalité professionnelle entre hommes et femmes permet donc de mettre la notion de société de la connaissance à l'épreuve des constats empiriques pour mieux comprendre comment, pour les femmes, l'expansion des

savoirs reste compatible avec leur faible présence dans les emplois les plus cotés et les mieux rémunérés.

Dans les deux premières parties seront commentées quelques données sur la place des hommes et des femmes dans l'éducation et la formation, les inégalités en matière d'insertion professionnelle, la ségrégation horizontale et verticale du marché du travail. Dans la troisième partie, seront abordées les relations entre savoirs, compétences, qualifications et rémunérations dans la catégorie très féminisée des employés non qualifiés pour laquelle les désajustements entre diplôme et rémunération et la non-reconnaissance des compétences apparaissent particulièrement marqués.

Montée de la scolarisation des filles et difficultés de leur insertion professionnelle

Scolarisation

La sociologie de l'éducation, qui a mis la question des inégalités sociales au cœur de ses problématiques dès les années 1960, n'a découvert que tardivement, dans les années 1990, la "transformation de première importance qui bouleverse l'univers inerte de l'école : la progression spectaculaire de la réussite scolaire des filles dans tous les milieux sociaux" (Establet 1988, 72). Pour Baudelot & Establet, le XX^e siècle est le "siècle des filles" et la montée de leur scolarisation, un mouvement de fond. "Car le fait est là : les filles l'emportent aujourd'hui sur les garçons aux quatre étages de l'édifice scolaire. À l'école primaire, qu'elles sont plus nombreuses à traverser dans les temps : au collège, dont elles se font moins souvent expulser pour l'apprentissage ou le professionnel court ; au lycée, où, déjà plus nombreuses, elles obtiennent des résultats légèrement meilleurs que les garçons au baccalauréat ; dans l'enseignement supérieur enfin, par un taux d'accès plus élevé" (Baudelot & Establet 1992, 11).

La dernière décennie du vingtième siècle n'a pas remis en cause ces résultats. À la rentrée 1999, 83% des filles et 78% des garçons, élèves de CM2, sont à l'heure ou en l'avance ; 66% des filles et 56% des garçons sont orientés vers le deuxième cycle général à l'issue de la troisième ; 81% des filles et 76% des garçons, élèves de classe terminale, ont réussi l'épreuve du baccalauréat. À l'université, les filles sont plus nombreuses que les garçons dans les trois cycles de l'enseignement supérieur. Dans la tranche d'âge des 25-34 ans, les femmes atteignent plus souvent le DEUG (diplôme d'études universitaires générales, atteint en France après deux années d'études supérieures) que les hommes (17% contre 14%), mais aussi également plus souvent le niveau bac + 2, 14% contre 13% (INSEE 2001).

Cette forte montée des scolarités féminines s'avère toutefois compatible avec la persistance de la ségrégation sexuée des filières scolaires. Faut-il, comme le propose Establet (1988), parler de "strict respect de l'ordre scolaire établi [sans] aucun bouleversement, ni dans le régime de la méritocratie, ni dans le mécanisme de l'hérité sociale, ni même enfin dans les ségrégations sexuelles des différentes filières" ? (85). Duru-Bellat (1990) montre que "dans le système éducatif officiellement mixte, une mixité équilibrée est davantage l'exception que la règle" (28). Elle constate que, dans l'enseignement professionnel, les orientations sont très fortement sexuées. Les filles sont concentrées dans un nombre limité de spécialités du tertiaire et les sections industrielles les plus fréquentées ne comptent pas plus de 5% de filles. Dans l'enseignement général, les disparités d'orientation sont moins marquées, mais l'opposition entre les filières littéraires, très féminisées, et les filières scientifiques à prédominance masculine, reste forte.

Les données plus récentes confirment ces résultats. À la rentrée 1999, la part des filles dans les CAP et BEP est de 74% pour les spécialités tertiaires et de 11% pour les spécialités industrielles. Dans les classes de première de l'enseignement général et technologique, les filles sont très majoritaires dans la série littéraire et la série des sciences médico-sociales (respectivement 84% et 96% de filles). Elles sont majoritaires dans la filière sciences économiques et sociales (66%). Par contre, elles ne représentent que 45% des effectifs de la série scientifique et sont à peine 8% dans les sciences et technologies industrielles (INSEE 2001). Dans l'enseignement universitaire, en 1999, on peut distinguer quatre types de disciplines selon leur degré de mixité :

- celles où les filles sont très minoritaires et où leur présence reste considérée comme une exception : dans les sciences et technologies et sciences pour l'ingénieur, la part des filles est de 18% ;
- celles où la part des filles reste minoritaire ; elles représentent 35% des effectifs en sciences et structure de la matière, 32% en sciences et technologies des activités physiques et sportives ;
- des disciplines mixtes qui accueillent entre 40% et 60% de filles : l'administration économique et sociale (60%), la médecine (56%), l'odontologie (46%), les sciences économiques et la gestion (51%), les sciences de la nature et de la vie (57%) ;
- des disciplines féminisées où la part des filles dépasse 60% : droit et sciences politiques 62%, langues 76%, lettres, sciences du langage et arts 73%, pharmacie 67%, sciences humaines et sociales 66% (INSEE 2001).

Il faut donc nuancer le constat d'un simple maintien de la ségrégation des filières selon le sexe, au moins dans l'enseignement général. Pour l'enseignement secondaire, la place des filles dans la série scientifique a progressé dans les années 1980, même si les tendances plus récentes mettent en évidence une relative stagnation. Dans l'enseignement universitaire, si l'opposition entre filières

scientifiques et techniques ouvrant sur les métiers les plus valorisés et les mieux rémunérés et les filières littéraires aux débouchés plus incertains, reste une constante des tendances de l'orientation scolaire, les filles sont désormais majoritaires dans des filières prestigieuses et sélectives, en particulier la médecine. En dehors de l'université, la part des filles dans les écoles de commerce atteint 46%, mais elles restent très minoritaires dans les écoles d'ingénieurs où la part des filles stagne et ne dépasse pas 23% en 1999 (INSEE 2001).

Ces données très globales ne permettent pas de s'interroger sur les inégalités d'accès aux formations initiales ouvrant sur les métiers liés aux NTIC, qu'il apparaît d'ailleurs difficile d'isoler compte tenu de la transversalité de ces nouvelles technologies. On voudrait simplement noter la quasi-exclusion des filles des filières de l'informatique, en dehors de l'informatique de gestion. La part des femmes dans les deuxièmes cycles universitaires de cette discipline est stationnaire et ne dépasse guère 10% ; elle est du même ordre en mécanique et un peu inférieure en électronique (Broze, Delavault & Unterberger 2000). On ne dispose guère de recherches permettant de comprendre ce phénomène.

Comment s'est construite l'image masculine de l'informatique ? Les recherches empiriques portant sur l'exclusion des femmes de la mécanique mettent souvent en avant des représentations stéréotypées de ce secteur traditionnellement masculin où la présence de femmes est perçue comme signe de la dévalorisation de métiers à forte image virile. Mais il est difficile d'étendre ce type d'interprétation au secteur de l'informatique. Il faudrait pour aller plus loin s'interroger sur la place et les contenus de cette discipline, fortement liée aux mathématiques dans la formation initiale et relevant des sciences et technologies et des sciences pour l'ingénieur dans les codifications universitaires, mais ceci n'est pas notre objet. À travers l'exemple de l'informatique, il s'agit principalement d'attirer l'attention sur la faible place des femmes dans les filières liées aux NTIC, associées à l'expansion de la société du savoir.

Insertion

L'essor de la scolarité et des résultats des filles pose la question de la qualité de leur insertion professionnelle, comparée à celle des garçons. La question de la valorisation des connaissances sur le marché du travail est en effet au cœur de nos interrogations critiques concernant la société du savoir. Que reste-t-il des formes de correspondance entre les hiérarchies de niveaux et de spécialités du système scolaire et les positions socioprofessionnelles qui existaient dans les sociétés industrielles ? La montée des connaissances et le rôle croissant de l'éducation et de la formation sont souvent mis en relation avec l'expansion d'emplois qualifiés de "travailleurs du savoir". Mais les désajustements entre formation et emploi et les phénomènes de surqualification, particulièrement

marqués chez les femmes au moment de l'insertion professionnelle, ne font pas partie des préoccupations des promoteurs de la société de la connaissance.

L'enquête "Génération 92" du CEREQ permet de mesurer l'ampleur de ces désajustements pour les hommes et pour les femmes. Dans son analyse de "l'autre relation formation-emploi", le CEREQ (1997a), s'intéresse aux inégalités d'insertion entre hommes et femmes. À formation équivalente, les femmes sont plus souvent touchées par le chômage que les hommes et les écarts sont beaucoup plus importants aux niveaux VI et V bis (50% des filles et 35% des garçons ont connu plus d'un an de chômage) qu'aux niveaux III et plus (par exemple, 9% des filles et 5% des garçons titulaires d'un BTS –brevet de technicien supérieur, atteint deux années après le baccalauréat– ou d'un DUT –diplôme universitaire technologique, délivré par les instituts universitaires de technologie deux ans après le baccalauréat– ont connu plus d'un an de chômage).

Les disparités d'insertion sont couramment mises en relation avec la ségrégation sexuelle des filières scolaires et des emplois. "Les garçons se retrouvent dans les catégories socioprofessionnelles des ouvriers (sortants de CAP-BEP, [certificat d'aptitude professionnelle et brevet d'études professionnelles correspondant au premier cycle du secondaire professionnel]), des professions intermédiaires (sortants de niveau bac) et plus particulièrement des techniciens et agents de maîtrise... Les filles exercent massivement des activités classées parmi les employées (sortantes de CAP-BEP, au niveau bac ou avec un BTS) ou les professions intermédiaires (diplômées d'Institut universitaire de technologie)" (CEREQ 1997a, 63). La correspondance entre le diplôme et la position professionnelle trois ans après la sortie du système scolaire est également nettement plus forte pour les garçons que pour les filles, pour les diplômés de niveau III et plus. Chez les sortants des grandes écoles ou des troisièmes cycles universitaires, 83% des hommes et 69% des femmes ont accédé au statut de cadre ; chez les BTS-DUT, 82% des hommes et 50% des femmes occupent une profession intermédiaire. À l'inverse, chez les titulaires d'un baccalauréat professionnel, les filles sont plus souvent employées ou ouvrières (93%) que les garçons (76%). Globalement, on constate un "glissement" des femmes vers les catégories inférieures (CEREQ 1997a).

Tous ces phénomènes trouveraient leur source principale dans la ségrégation scolaire qui caractérise surtout les niveaux de formation VI, V et IV. "À ces niveaux de formation, elles ne se préparent pas aux mêmes professions : aux filles les formations tertiaires ou littéraires, aux garçons les formations industrielles ou scientifiques. Or les univers professionnels qui attendent les uns et les autres à l'issue de ces spécialités n'offrent pas les mêmes facilités d'insertion ni les mêmes possibilités de reconnaissance professionnelle des savoirs acquis et des titres scolaires. Ils sont plus structurés et plus favorables à l'issue des formations industrielles qu'après des formations tertiaires où, qui plus est, les filles se retrouvent en concurrence avec leurs homologues plus diplômées" (CEREQ 1997b).

Pour les garçons, la correspondance entre les hiérarchies de niveaux et de spécialités du système scolaire et les emplois occupés reste importante, alors que les filles sont davantage exposées aux pratiques de surqualification à l'embauche et à la non-reconnaissance professionnelle de leur diplôme.

Mais la ségrégation des univers professionnels ne suffit pas à expliquer les inégalités d'insertion des garçons et des filles. L'enquête du CEREQ compare leurs insertions à l'issue des filières mixtes, comme la comptabilité. Parmi les sortants titulaires du baccalauréat G2 (comptabilité), 25% des garçons et seulement 7% des filles accèdent aux professions intermédiaires trois ans après leur sortie du système scolaire. À l'inverse, 58% des filles et 36% des garçons sont devenus employés administratifs d'entreprise.

La même enquête compare les insertions à l'issue des formations masculines, où la part des femmes ne dépasse pas 20%. Elle montre que, si les stratégies de diversification des choix professionnels des filles conduisent à une égalité d'insertion avec les garçons pour les sortants de niveau III, il n'en est pas de même aux niveaux VI, V et IV où la relation entre degré et spécialité de formation et emploi occupé est plus marquée pour les garçons que pour les filles.

Dans l'interrogation critique sur la notion de société du savoir, il est indispensable d'approfondir les types de relations qu'elle entretient avec le système scolaire. La question est parfois posée de l'accès au savoir pour tous, ou inversement des risques de dualisation entre des nantis et des exclus associés à l'utilisation généralisée des NTIC. Il nous semble que cette façon de poser les problèmes occulte la question de la reconnaissance sociale et salariale des connaissances. La forte présence des femmes dans les catégories où le désajustement entre diplôme et rémunération est particulièrement fort invite à prolonger la réflexion sur les évolutions récentes de la relation formation-emploi et de la qualification.

Une ségrégation persistante des emplois

Les femmes dans les emplois non qualifiés

La décroissance des effectifs d'emplois non qualifiés jusqu'en 1994 a favorisé la diffusion de travaux de recherche évoquant la disparition de ce type d'emplois comme une perspective plausible. Dans une société de la connaissance où la montée des savoirs est présentée comme le trait le plus marquant, la décroissance des emplois non qualifiés semble inéluctable, même si l'exclusion du marché du travail est couramment présentée comme un risque majeur. La remontée des effectifs de cette catégorie d'emplois depuis 1994 met donc en question ce type d'approche.

Qui sont les salariés non qualifiés ? Si on adopte la classification proposée par Burnod & Chenu (2001) pour les employés (cette question sera reprise plus loin), on constate qu'ils sont en moyenne moins diplômés que les qualifiés. 31% des ouvriers ou employés qualifiés n'ont aucun diplôme ou au plus le BEPC, alors que c'est le cas de 54% des non qualifiés, selon l'Enquête-Emploi de 2002. Dans les vingt dernières années, le taux de non diplômés a fortement décru chez les qualifiés –48% en 1984, 31% en 2002–, mais aussi chez les non qualifiés –71% en 1984, 54% en 2002– (Gadrey, Jany-Catrice & Pernod-Lemattre 2003).

Mais le diplôme ne suffit pas à décrire les salariés non qualifiés, où la proportion des femmes, des jeunes et des étrangers est beaucoup plus importante que chez les salariés qualifiés. Si on se limite à l'appartenance de sexe dans le cadre de cet article, on constate que la part des femmes chez les salariés non qualifiés (61% en 2002) est nettement plus importante que chez les salariés qualifiés (41%).

À regarder de plus près la catégorie des employés, la part des femmes en 2002 atteint 78% pour les non qualifiés et 73% pour les qualifiés. Dans ces deux catégories très féminisées, le taux de non diplômés (sans diplôme ou ayant au plus le BEPC) a fortement décru dans les vingt dernières années (de 70% à 49% pour les non qualifiés, de 39% à 23% pour les qualifiés entre 1984 et 2002). Plus de la moitié des employés non qualifiés ont le niveau V ou plus. La correspondance relativement étroite entre l'absence de diplôme et la non-qualification s'observait encore dans les années 1980 chez les ouvriers, catégorie à forte majorité masculine (72% des non qualifiés n'ayant pas de diplôme autre que le BEPC). Les données récentes montrent un décrochage de plus en plus net entre le diplôme et la qualification de l'emploi, particulièrement marqué pour les femmes. On assiste même à un retournement de tendance pour les titulaires du CAP. En 1970, le risque d'occuper un emploi non qualifié était légèrement plus faible pour les femmes que pour les hommes ; en 2001, c'est l'inverse, la détention du CAP préserve beaucoup moins les femmes que les hommes de la déqualification (Coutrot, Kieffer & Silberman 2003). Des données issues de l'enquête Génération 92 du CEREQ montrent aussi que la surexposition au risque d'occuper un emploi non qualifié pour les femmes se double de la surexposition au risque d'y être enfermée (Bédoué, Fourcade, Lemistre & Outrau 2003).

Emplois masculins et féminins

Plus généralement, les données permettant de comparer les positions socio-professionnelles des hommes et des femmes montrent clairement que les phénomènes de ségrégation verticale et horizontale restent prégnants, malgré la montée forte des niveaux scolaires des filles. Certes, selon les enquêtes Emploi, les femmes occupent désormais près de la moitié des professions intermédiaires

(la part des femmes est passée de 43% à 47% entre 1990 et 2000). Mais, pour les cadres et professions intellectuelles supérieures, elles restent nettement minoritaires, même si leur part dans cette catégorie augmente (elle est passée de 29% à 35% entre 1990 et 2000). Dans l'encadrement supérieur, elles restent très minoritaires, aussi bien dans les entreprises que dans la fonction publique. Dans les deux mille entreprises françaises les plus importantes en effectifs, la part des femmes chez les cadres dirigeants ne dépasse pas 6%. Dans la fonction publique, la part des femmes occupant des postes de direction ou d'inspection est de 13% et les chances des hommes d'accéder à ce type de fonctions sont dix fois supérieures à celles des femmes (Colmou 1999).

Quant à la ségrégation horizontale des emplois selon le sexe, elle n'a guère évolué dans les années récentes. Les catégories les plus féminisées (institutrices, professions intermédiaires de la santé et du social, employés administratifs d'entreprise, employés de commerce, personnel des services directs aux particuliers) ont connu une stagnation ou même un renforcement de leur taux de féminisation entre 1990 et 2000, à l'exception des employés de commerce). Chez les catégories les moins féminisées, les évolutions sont plus marquées. La part des femmes augmente nettement chez les professions libérales, les ingénieurs, les cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, les professions intermédiaires administratives et commerciales d'entreprise ; elle stagne chez les techniciens, les contremaîtres et les ouvriers qualifiés de type industriel ; elle diminue chez les artisans et les chefs d'entreprise (Gadrey 2001, 242-244).

L'emploi féminin reste encore fortement concentré au bas de la hiérarchie socioprofessionnelle. En 2000, selon l'enquête Emploi, 62% des femmes sont encore ouvrières ou employées. La progression forte de la scolarisation des filles transforme certes les conditions d'accès à l'emploi, mais toutes les données disponibles montrent une inégale valorisation des diplômes selon le sexe sur le marché du travail.

Évolutions des emplois et évolutions des qualifications

Les discours optimistes sur l'impact de la société du savoir sur la qualification des emplois s'appuient aussi sur les projections d'emploi par catégorie professionnelle ou métier. Dans la liste des métiers qui connaîtront aux États-Unis la plus forte croissance entre 2000 et 2010, ceux d'ingénieurs en logiciels, de spécialistes en ordinateurs et d'ingénieurs en systèmes informatiques sont en tête avec un taux de croissance de 90%. Plus globalement, l'examen des taux de croissance "conduit à une vision très optimiste (et très orientée high tech et soins de santé) de l'évolution des qualifications dans les services : 14 sur les 20 métiers en tête de liste en termes de taux de croissance de l'emploi exigent un bon niveau de formation" (Gadrey 2003, 87). Mais l'auteur propose une autre

approche qui aboutit à des résultats beaucoup moins optimistes concernant l'évolution sur les dix prochaines années de la structure des emplois. "Si l'on examine ensuite le classement des métiers selon le nombre absolu d'emplois ajoutés (créations nettes) au cours de la même période, l'impression est radicalement opposée : 14 des 20 métiers en question correspondent à des emplois de faible niveau de qualification, considérés dans ces projections comme n'exigeant aucune formation particulière autre qu'une formation sur le tas. Presque tous ces emplois sont localisés dans le secteur des services" (87). Selon ces chiffres, il y aurait 673000 nouveaux employés de la restauration en 2010 et 380000 nouveaux ingénieurs en logiciels. Dans la liste des vingt métiers qui créeront le plus grand nombre d'emplois, figurent douze métiers fortement féminisés, dont huit correspondent à une faible qualification.

Le Commissariat Général au Plan en France a réalisé en 2001 une projection de l'emploi par familles de métiers entre 2000 et 2010. Les données françaises et américaines ne sont pas directement comparables, les premières utilisant un niveau beaucoup plus agrégé que les secondes. Pour la France, on ne retrouve pas "les caractéristiques très dualistes de la 'machine à emploi' américaine. Certes on y voit apparaître, en tête de liste, un métier de service peu valorisé et très peu payé (ce qui ne veut pas dire qu'il n'existe pas de compétences)" (Gadrey 2003, 87). Ce métier, qui devrait créer 449000 emplois entre 2000 et 2010, est celui d'assistante maternelle et aux personnes âgées.

Même si ce type de statistiques n'a qu'une fiabilité limitée (elles reposent sur des prévisions de croissance économique plus ou moins optimistes et discutables), il paraît peu probable d'assister dans les prochaines années à une diminution des emplois peu qualifiés féminins dans les services, aussi bien en nombre d'emplois qu'en part de ces emplois dans l'emploi global, malgré la montée continue de la scolarisation des filles. La tendance observée en France depuis 1994 à la remontée des emplois non qualifiés risque de se poursuivre et les désajustements entre diplôme et qualification de devenir une caractéristique structurelle d'une part importante des emplois féminins.

Savoirs, compétences et qualifications des employés non qualifiés

On connaît relativement mal le contenu des emplois non qualifiés des services en France. En dehors des études sur les professions du commerce et des bureaux, on ne dispose guère de données sur les contenus d'emploi, les savoirs, les compétences, les qualifications et les rémunérations des employés non qualifiés.

Les données de ce dernier paragraphe fournissent des éléments pour comprendre comment "l'importance proclamée du capital humain dans les sociétés

contemporaines” et “la manière dont la qualification féminine est utilisée dans bien des secteurs économiques” (selon les termes de l'article de Léné et Martuccelli) ne sont pas incompatibles malgré leurs aspects paradoxaux.

Diplômes et savoirs

En 2001, à peine la moitié des employés non qualifiés ne possède aucun diplôme (à l'exception du BEPC). Le diplôme n'apparaît plus guère comme un critère de distinction entre qualifiés et non qualifiés, en particulier dans le commerce où il n'y a que 33% de non diplômés chez les non qualifiés. On peut bien ici parler de sous-utilisation massive des savoirs féminins acquis en formation initiale ou plutôt d'absence de reconnaissance sociale et salariale des savoirs féminins. Les analyses monographiques menées dans les secteurs du commerce, de l'hôtellerie-restauration et des services personnels et domestiques (Gadrey, Jany-Catrice & Pernod-Lemattre 2003) mettent en évidence un large éventail de savoirs et de savoir-faire utilisés dans les emplois non qualifiés de ces secteurs, décrits par les salariés rencontrés durant l'enquête, mais souvent déniés par leurs employeurs, même si le discours de ces derniers concernant le rôle du diplôme dans le recrutement est très ambigu, à la fois niant l'importance de la formation initiale et reconnaissant ensuite que le diplôme sert de filtre dans le tri des candidatures.

Ces savoirs et savoir-faire sont très divers : capacités de mémorisation, usage de l'informatique, connaissances de gestion commerciale ou comptable, capacités relationnelles sont cités régulièrement par les salariés. Si la formation initiale et ses contenus sont relativement peu évoqués, le désajustement entre le diplôme et la rémunération est fréquent chez les jeunes, ainsi que l'absence de prise en compte dans les classifications des savoirs acquis dans les formations techniques, en particulier lorsque ceux-ci correspondent à la spécialité de l'emploi occupé.

Pour la mise au travail, les employés non qualifiés sont le plus souvent considérés comme opérationnels dès les premiers jours. Les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'exercice de l'activité sont accumulés par l'expérience appuyée sur la socialisation et l'éducation antérieures, et par l'ajustement mutuel entre pairs. La formation continue ne joue pas un rôle décisif dans des secteurs où le turn over est élevé et où les promotions bénéficient d'abord aux personnes qui réussissent à se stabiliser dans une branche d'activité et surtout une entreprise. Cette stabilisation apparaît nettement facilitée pour les diplômés de niveau III dans une spécialité technique correspondant à celle de l'emploi occupé. Pour les autres, en particulier pour les jeunes filles dans le secteur du commerce, les décalages entre niveau de formation initiale et position dans les classifications sont monnaie courante. Pour ne citer qu'un seul exemple, une jeune femme, titulaire d'un DEA de sciences économiques, occupe depuis plusieurs années, un emploi

de vendeuse non qualifiée au plus bas niveau de la classification, et de fait gère l'ensemble du rayon universitaire consacré à l'économie. Quand on l'interroge sur les contenus de son emploi, elle dit : "c'est en fait tout le travail, comme si on avait chacun sa petite librairie". Faut-il dans ces conditions parler de sous-utilisation des savoirs féminins ? Il semble bien que, dans de nombreux cas rencontrés dans l'enquête, ces savoirs soient utilisés, mais non reconnus.

Compétences et qualités

Quand on interroge les employeurs sur le contenu des emplois, ils évoquent d'abord des tâches répétitives, exécutées sous le contrôle direct de la hiérarchie de proximité, pour caractériser les emplois non qualifiés. Mais, au-delà de ce premier constat, leur discours fait apparaître de larges zones d'autonomie, d'initiative et de responsabilité. Les entretiens des salariés permettent de préciser les contours des compétences mises en œuvre : responsabilités financières et de gestion, autonomie dans le traitement des demandes des clients, initiatives face aux situations d'urgence, compétences relationnelles. Les salariés insistent sur le fait qu'ils sont souvent livrés à eux-mêmes face à des situations qui ne relèvent pas de la définition de leur emploi dans la convention collective et sont, selon celle-ci, réservées aux salariés qualifiés, alors même qu'ils ne disposent pas des informations sur le fonctionnement de l'entreprise qui leur permettraient d'apporter des réponses mieux adaptées. C'est par exemple le cas des salariés de la restauration qui sont amenés à donner des conseils aux clients sur les produits et à gérer les encaissements, alors qu'ils affirment "n'avoir pas eu de vraie formation, avoir dû s'adapter eux-mêmes, alors que c'est compliqué". C'est aussi le cas des aides à domicile auprès des personnes âgées, confrontées aux situations d'urgence : "On devrait avoir plus de stages de formation, parce que c'est difficile de gérer une personne qui ne va pas bien, on est perturbé, on se sent responsable, parce que les personnes âgées nous font confiance."

Dans les secteurs du commerce, de l'hôtellerie-restauration et des services personnels et domestiques, les employeurs recourent couramment à la flexibilité temporelle et fonctionnelle pour gérer les situations d'urgence et les variations fortes d'activité. Les salariés assument une grande diversité de tâches en étant responsables de leur bonne exécution. Ils sont amenés à assumer des fonctions relevant d'un encadrement intermédiaire peu développé dans ces secteurs. Ils ont un rôle auprès des clients qui dépasse largement le cadre de la définition de leur emploi. Par exemple, les aides à domicile, souvent considérées comme employées de maison, font à la place des personnes âgées des tâches ménagères qu'elles ne peuvent plus accomplir, mais font aussi avec elles des activités destinées à limiter les situations de dépendance, à favoriser les échanges relationnels et à apporter un soutien matériel et moral.

Les emplois non qualifiés de ces secteurs sont souvent évoqués par les employeurs, mais aussi par les salariés, dans un registre privilégiant les qualités personnelles, souvent considérées comme relevant de la “nature des femmes”, ce qui tend à occulter les savoirs et les compétences acquis par la formation ou par l'expérience. Par exemple, l'écoute est tenue pour une qualité innée indispensable à l'exercice du métier d'aide à domicile, alors qu'elle est considérée, dans la plupart des métiers qualifiés du secteur sanitaire et social, comme une compétence acquise à travers la formation et l'expérience professionnelles.

L'analyse des contenus du travail montre l'existence de savoirs et de compétences que les salariés ne parviennent pas à faire reconnaître dans les secteurs à forte majorité féminine, marqués par la faiblesse des organisations syndicales, les pratiques d'individualisation de la gestion du personnel, l'absence de collectifs de travail structurés, l'importance du turn over et le poids du chômage.

Conclusion

L'exemple des employés non qualifiés met bien en évidence la question centrale de la reconnaissance et de la valorisation des savoirs et des compétences souvent occultées dans les discours exaltant une société de la connaissance dont les enjeux sont réduits à la question des apprentissages individuels.

La notion de société du savoir relève bien des approches universalistes qui, privilégiant l'unité de l'espèce humaine, oublie de fait la question des conséquences différenciées des évolutions selon le sexe et le milieu social. Sa neutralité apparente conduit de fait à occulter les inégalités. Pour apprécier la portée effective de l'augmentation des connaissances dans les sociétés contemporaines, il est indispensable de s'interroger sur les conditions de construction actuelle et de reconnaissance sur le marché du travail des savoirs et des compétences acquis au cours de la socialisation et de la formation initiales.

Bibliographie

- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. 1992 *Allez les filles*, Paris, Seuil
- BÉDUWÉ C., FOURCADE B., LEMISTRE P. & OURTAU M. 2003 *Emploi non qualifié : quel(s) usage(s) pour quels parcours professionnels*, Rapport pour le Ministère de l'emploi et de la solidarité
- BELL D. 1976 *Vers la société postindustrielle (1973)*, Paris, Laffont
- BROZE L., DELAVAUULT H. & UNTERBERGER J. 2001 *Les femmes dans les filières de l'enseignement supérieur*, Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale
- BURNOD G. & CHENU A. 2001 “Employés qualifiés et non qualifiés, une proposition d'aménagement de la nomenclature des catégories socioprofessionnelles”, *Travail et emploi*, 86, avril, 87-106

- CEREP 1997a *Femmes sur le marché du travail. L'autre relation formation-emploi*,
Collection études
- CEREP 1997b "Insertion professionnelle et début de carrière. Les inégalités entre hommes
et femmes résistent-elles au diplôme ?", *BREF*, 135, octobre
- COLMOU A.-M. 1999 *L'encadrement supérieur de la fonction publique : vers l'égalité
entre les hommes et les femmes*, Paris, La Documentation française
- COUTROT L., KIEFFER A. & SILBERMAN R. 2003 *Émergence et devenir du travail peu
qualifié : 1964-2001*, Rapport pour le Ministère de l'emploi et de la solidarité
- DURU-BELLAT M. 1990 *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux*,
Paris, L'Harmattan
- ESTABLET R. 1988 "Subversion dans la reproduction scolaire", *Revue économique*, 1, jan-
vier, 71-91
- FORAY D. (dir.) 2002 *La société du savoir*, UNESCO
- FORAY D. 2000 *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte
- GADREY J. 2003 *Socio-économie des services*, Paris, La Découverte
- GADREY N. 2001 *Travail et genre. Approches croisées*, Paris, L'Harmattan
- GADREY N., JANY-CATRICE F. & PERNOD-LEMATTRE M. 2003 *Les enjeux de la
qualification des employés. Conditions de travail et compétences des "non qualifiés"*,
Rapport pour le Ministère de l'emploi et de la solidarité
- INSEE 2001 *Femmes et hommes. Regards sur la parité*

Société de la connaissance, éducation et formation des adultes

PIERRE DORAY

Département de sociologie
Centre Interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, Succ Centre Ville
Montréal, Canada
H3C 3P8

PAUL BÉLANGER

Département de formation et d'éducation spécialisées
Centre interuniversitaire de développement et de recherche sur l'éducation permanente
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, Succ Centre Ville
Montréal, Canada
H3C 3P8

Introduction

Différents modes d'appréhension des catégories sociales de la pratique, même quand elles présentent de fortes analogies avec des concepts savants comme les notions d'économie et de sociétés du savoir, peuvent être mis en œuvre. Nous pouvons, par exemple, les considérer comme des attracteurs idéologiques (Charlot 1997), c'est-à-dire des objets socio-médiatiques qui devraient s'imposer aux chercheurs comme à l'ensemble des acteurs sociaux. De telles notions n'ont pas une fonction strictement analytique. Elles sont devenues, au prix d'un important travail de construction de la part des experts et des acteurs politiques, des catégories immédiates de perception de la réalité, voire des catégories de l'action politique pour ce qui est des notions d'économie et de société du savoir qui revêtent un caractère performatif ou prescriptif. Les discours politiques selon lesquels le passage vers la société du savoir est à la fois un défi et une exigence mettent en avant ce caractère performatif. Ces notions sont, en effet, censées décrire la réalité. Selon les tenants de l'économie du savoir, l'économie connaîtrait des changements par la nouvelle place qu'y occupent les savoirs. Si les connaissances ont toujours été mobilisées comme facteur de production de

biens et de services, un saut qualitatif se serait récemment produit, d'où la nouvelle appellation. Les savoirs, de différentes natures (OCDE 1996), seraient présents par les compétences détenues par les producteurs (ouvriers, employés, techniciens, professionnels, etc.) qui constituent le capital humain de l'entreprise. Ils seraient aussi incorporés dans les technologies. Ils sont alors considérés comme un facteur stratégique de l'innovation, elle-même étant le moyen d'assurer la croissance économique continue des pays d'économie moderne avancée. Devant une telle conjoncture, les acteurs économiques et politiques n'auraient d'autre choix que de proposer et de mettre en œuvre des politiques qui favorisent l'éclosion de l'économie et de la société du savoir, renforçant du même coup leur prégnance sociale et donc leur évidence, à la manière d'une prophétie autorévélatrice.

Par ailleurs, si le poids public de ces attracteurs est aussi important, c'est parce qu'ils sont aussi porteurs d'enjeux professionnels, identitaires, économiques, politiques, culturels, etc. Avec l'économie et la société du savoir, le premier enjeu serait celui de la croissance économique car on cherche à retrouver, après une vingtaine d'années d'instabilité et de crise, une stabilité économique qui ouvre sur une croissance sinon un maintien de l'emploi. Le second est social, posant la question des inégalités et de l'exclusion. Dans la mesure où l'économie exige une main-d'œuvre plus qualifiée (la part de la main-d'œuvre hautement qualifiée dans le marché du travail augmente), le danger de la marginalisation des travailleurs peu qualifiés ou peu scolarisés est d'autant plus grand. Enjeux culturels aussi, dans la mesure où un tel projet à tendance standardisatrice s'opposerait à la recherche d'identité et d'autonomisation des sujets.

C'est donc sans surprise que la montée du discours sur l'économie et la société du savoir est accompagnée par celle de l'importance de l'éducation et de la formation des adultes, largement symbolisée par la diffusion de la notion d'apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning), considéré comme un projet à la fois éducatif et politique. L'articulation entre les deux notions est étroite dans la rhétorique publique, que ce soit celle de l'OCDE ou celle de gouvernements particuliers comme ceux du Canada (Développement des ressources humaines Canada 2001, 2002) ou du Québec (Pagé & al. 2004). Nous retrouvons le même discours dans plusieurs autres pays, comme l'Australie (Keating 1994), le Royaume-Uni (Department for Education and Employment 1999, Department for Education and Skills 2003), ainsi qu'au sein de la Communauté européenne (2000). L'apprentissage tout au long de la vie est défini comme une condition essentielle de mise en œuvre d'une économie du savoir. Cette dernière est l'argument justificateur (a rational for lifelong learning) de l'apprentissage tout au cours de la vie (Leader 2003).

Ce projet éducatif reprend pour beaucoup des principes déjà énoncés de l'éducation permanente (Faure 1972, OCDE 1973), mais deux traits le

distinguent. D'une part, il insiste sur des actions axées sur la demande éducative et son expression. Devant l'échec relatif des politiques éducatives orientées vers le développement de l'offre et donc sur les institutions d'enseignement et les fournisseurs, il s'agit de favoriser des interventions qui vont ouvrir l'accès en intervenant auprès des adultes. On souligne alors l'importance des services d'accueil et de référence, des interventions de diffusion d'informations sur l'offre, des services de reconnaissance des acquis et des compétences, des mécanismes de recueil des aspirations éducatives en entreprises, etc. Des mesures incitatives sont aussi préconisées comme des comptes épargne-temps, des comptes épargne-compétences, des chèques formation ou des comptes individuels de formation. Le principe sous-jacent à ces mesures consiste à intervenir sur deux contraintes ou obstacles à la participation, le temps et l'argent, et ainsi favoriser sa croissance par l'expression accrue de la demande. D'autre part, on assiste à une extension de l'univers de la formation des adultes par l'importance accrue accordée à l'apprentissage informel. L'éducation et la formation des adultes ne recouvrent pas seulement la formation structurée, réalisée dans le système scolaire, les entreprises ou les associations communautaires, mais aussi diverses formes d'autoformation et d'apprentissage informel. En entreprise, on "redécouvre" la contribution de ces apprentissages que l'on cherche d'ailleurs à reconnaître, à valider et à prendre en compte dans les réorganisations opérées selon le principe, par exemple, de l'organisation apprenante (*learning organization*).

Dans de nombreux textes publics, la mise en œuvre de politiques d'éducation des adultes inspirées par le projet de l'apprentissage tout au long de la vie est largement conçue comme un accroissement nécessaire de la compétence des individus et une adaptation pour faire face aux changements sociaux et économiques. L'OCDE (2001) identifie les facteurs suivants de développement de l'apprentissage tout au long de la vie : l'aggravation des inégalités, la croissance des emplois dans les services, la réorganisation du travail dans les entreprises, l'importance des déficits de qualification et de formation dans les différents pays et l'accès aux technologies de l'information et de la communication. Un comité d'experts (Pagé & al. 2004) mandaté par le gouvernement québécois pour proposer des modes de financement de l'éducation des adultes identifie les tendances suivantes : la mondialisation des marchés et la compétition internationale, la complexification des sociétés, la montée de l'économie et la société du savoir, les changements démographiques (dont le vieillissement de la population), la croissance des inégalités sociales, la restructuration du marché du travail et le réaménagement du rôle de l'État. Dans les deux textes, l'argumentation est similaire : des changements sociaux et économiques sont en œuvre et, par leur nature, il est nécessaire de développer des pratiques d'apprentissage tout au cours de la vie afin de permettre aux individus de s'insérer dans la vie active. Le discours public invite aussi à lutter contre les inégalités sociales et à favoriser un élargissement de la participation à la formation (Rubenson & Schuetze 2001, Kerka 2000).

Le présent texte s'intéresse en particulier à cet enjeu. Nous dégagerons le chemin à parcourir par une analyse des processus sociaux qui influencent l'accès à la participation, ce qui peut aussi être traduit par la question suivante : les dimensions et les facteurs sociaux qui influencent la participation à l'éducation des adultes et qui conduisent à faire de cette dernière un lieu de reproduction sociale en affectent-ils toujours l'accès ? Si la société du savoir est une notion performative porteuse d'une démocratisation du savoir et de l'éducation par l'action des agents économiques et politiques, nous devrions percevoir une modification sensible des mécanismes de modulation de la participation.

Notre analyse repose sur les résultats d'enquêtes quantitatives réalisées au Canada au cours des dernières années, comme celles sur l'éducation et la formation des adultes menées auprès de la population adulte en 1998 (Statistique Canada 1999), sur le sondage réalisé la même année auprès d'un échantillon représentatif de la population adulte par un groupe de chercheurs regroupés dans le réseau NALL (New Approach of Lifelong learning) dont l'objet était la formation formelle (dispensée dans les institutions scolaires comme en entreprise ou auprès des associations communautaires ou des fournisseurs privés) et informelle (dans la sphère privée comme dans celle du travail ou de l'implication communautaire) des adultes, ainsi que sur l'enquête canadienne sur les milieux de travail et les employés (Statistique Canada 2001a). Cette dernière enquête a été réalisée auprès d'un échantillon d'établissements et d'un échantillon de leurs salariés. Notre objectif n'est pas de présenter un ensemble de résultats empiriques tirés de l'analyse des différentes enquêtes, mais d'en réaliser une synthèse permettant de mieux saisir des processus sociaux qui régulent la participation.

L'option prise ici de privilégier des indicateurs de la pointe visible de l'iceberg est d'ordre méthodologique, à savoir la construction d'indicateurs utilisables pour exploiter les bases de données actuellement accessibles sur les diverses pratiques de formation au sein des différentes catégories d'adultes et dans les différents contextes de vie et de travail.

La reconnaissance des apprentissages informels est significative d'une déscolarisation de la notion de formation sous-jacente aux politiques, stratégies et pratiques d'éducation et de formation des adultes. Depuis la formation en entreprise où, à l'apprentissage des savoirs institués, s'ajoutent non seulement le besoin de validation des qualifications professionnelles acquises en dehors des cadres institutionnalisés, mais aussi la prise en compte des savoirs en émergence et des pratiques d'autoformation jusqu'à l'éducation populaire qui reconnaît les savoirs tacites individuels et collectifs et cherche à les nommer pour rendre les acteurs autonomes, en passant par l'éducation à la santé appelée à conjuguer des stratégies d'information et d'éducation avec une meilleure compréhension des connaissances construites par les sujets pour les déconstruire ou les approfondir, aucune étude d'économie générale de l'éducation et de la formation des adultes ne peut plus ignorer cette réalité.

Comprendre la participation à l'éducation des adultes

L'étude de la participation à la formation structurée des adultes fait l'objet d'une longue tradition analytique. Dès les années 1920, des sondages ont été réalisés aux États-Unis pour en cerner l'importance. Régulièrement, des enquêtes ont précisé les modalités de la participation des adultes. Johnstone & Rivera, par exemple, ont publié en 1965 leur étude *Volunteers for learning : A study of the educational pursuits of American adults*, qui a fait date. Les résultats de ces enquêtes soulignent une série de facteurs qui influencent la participation et permettent d'identifier des barrières explicites (ou les motifs de non-participation) à la participation (Cross 1982).

La participation peut être conceptualisée comme la rencontre ou la dynamique entre une demande et une organisation de la formation, les deux volets étant socialement construits. Cette définition a l'avantage de tenir compte des trajectoires en repérant les différentes dimensions qui influencent la décision de participer ou l'engagement éducatif individuel. Elle rappelle aussi un truisme : il n'est pas possible de suivre un cours si ce dernier n'est pas dispensé. En ce sens, l'analyse globale de la participation devrait s'intéresser autant à la décision individuelle de participer et donc aux processus d'expression de la demande qu'à l'évolution de l'offre de formation (Bélanger & Federighi 2000). Cette définition possède aussi l'avantage de reconnaître que la participation à des activités formelles ou à des apprentissages informels (Livingstone 1999a, 1999b, 1999c et 2000) ne fluctue pas en fonction d'un seul facteur ou d'une seule dimension.

L'engagement dans une activité de formation est fréquemment conceptualisé comme un processus psychosocial. La décision de participer tient à des facteurs psychologiques comme les traits de caractère, les capacités intellectuelles, l'intérêt de la formation (valence), les objectifs poursuivis, la perception de réussite ou du bénéfice (expectancy) ou la situation immédiate (Cookson 1986, Silva & al. 1998). Le social y est défini comme l'environnement externe qui structure le rapport individuel à la formation. Cette distinction oublie que les individualités sont construites dans leur rapport aux autres, ce dont des expressions comme "l'intériorisation de l'extériorité" (Bourdieu 1980), le "social individualisé" (Lahire 1998) ou des approches comme la sociologie de l'expérience sociale (Dubet & Martuccelli 1996) cherchent à rendre compte. Ainsi, les fluctuations de participation selon l'âge ou le genre ne relèvent pas évidemment pas d'un état de nature ou d'une essence particulière mais plutôt des conditions de vie et de dispositions culturelles. Les premières interviennent par le biais de l'accès aux ressources économiques et sociales ainsi que par l'organisation du temps. Les secondes font référence aux schèmes de perception et d'évaluation qui orientent les comportements, les choix et les aspirations.

Les économistes, par exemple, interprètent régulièrement les différences de participation selon l'âge en termes d'anticipation des bénéfices ou de retour sur

l'investissement éducatif. Les travailleurs plus âgés participeraient moins parce que le nombre d'années pendant lequel ils pourraient bénéficier d'un retour sur investissement diminue. L'investissement formation apparaîtrait de moins en moins intéressant. L'interprétation relève de fait des dispositions sociales et culturelles qui conduisent à produire un jugement d'opportunité. Par ailleurs, d'autres interprétations sont possibles. Ainsi, la distribution de la participation selon l'âge n'est pas étrangère aux politiques ou aux pratiques des entreprises qui sélectionnent (implicitement ou explicitement) les participants selon différentes caractéristiques. C'est le cas quand on organise des formations pour les nouveaux arrivés ou que l'on privilégie les travailleurs à mi-carrière plutôt que les travailleurs ayant de l'expérience et dont l'horizon de la retraite est aussi plus proche. Des pratiques discriminent selon l'âge, comme elles peuvent aussi sélectionner selon le genre quand on préfère envoyer en formation les travailleurs jugés les plus intégrés ou jugés les plus stables, ce qui favorise les hommes (Chicha 1994). Ces exemples soulignent comment les dispositions culturelles comme les conditions de vie (dont les conditions de travail) interviennent dans le processus d'accès à la formation.

L'importance de l'éducation et de la formation des adultes

Observées par le biais des lieux de formation, l'éducation et la formation des adultes possèdent de multiples visages, d'où la distinction entre différents segments : école du soir dans les institutions scolaires conduisant à l'obtention d'un diplôme, éducation populaire dans des associations communautaires, marché privé surtout pour les cours de langue ou d'informatique, perfectionnement professionnel, formation interne en entreprise ou formation offerte par le réseau de fournisseurs d'équipement et de consultants (privés ou institutions scolaires réalisant de la formation sur mesure). On n'a pas attendu la montée de la société du savoir pour participer davantage à des pratiques éducatives (Bélanger & Tuijnman 1997). La participation à des activités d'éducation des adultes, tout comme l'engagement scolaire des jeunes se sont traduits, au cours des cinquante dernières années, par l'augmentation et la diversification de l'offre de formation (Livingstone 2000). Pour Livingstone, nous sommes dans une société du savoir depuis fort longtemps. Il est difficile d'en rendre compte avec précision, les outils de cueillette d'informations permettant d'évaluer avec précision cette croissance dans l'ensemble des segments de l'éducation, ayant changé et s'étant améliorés. Il reste que la formation en entreprise et les inscriptions dans les institutions scolaires, comme les universités, ont fortement augmenté entre 1965 et 1985, l'école du soir devenant aussi importante que l'école du jour dans certaines d'entre elles (Doray & Mayrand 2001). Quelque 1,2 million d'individus ont

participé au Québec, en 1997, à une activité structurée de formation, un chiffre correspondant précisément, à cette période, au nombre de jeunes en formation initiale primaire, secondaire et collégiale (Côté 1998). En extrapolant à partir des données de l'enquête, on peut estimer, au Québec, à quelque 1,5 million le nombre d'activités/personnes, pour un total de plus de 250 millions d'heures de formation. La formation continue est donc devenue un élément incontournable de la scène éducative québécoise. En 1998, 28% des adultes canadiens et 21% des adultes québécois ont déclaré avoir participé à une activité de formation, ce qui représentait une baisse, faible mais significative, par rapport à 1993. Ainsi, au moment même où la société et l'économie du savoir progressaient, la participation à l'éducation des adultes chutait au Canada. Or il semble qu'un phénomène analogue se soit produit en Angleterre, selon un sondage dont les résultats sont publiés en 2004 (Editor IJLE 2004, 315).

L'expression de la demande et la mutation de l'offre de formation

L'expression de la demande et l'organisation de la formation sont largement structurées par l'existence de politiques (explicites et implicites) publiques de formation, le degré de développement des différents segments du domaine (formation scolaire, formation populaire, formation culturelle, formation professionnelle en entreprise et marché privé de la formation, etc.). Il faut aussi compter sur les politiques du marché de la formation et celles des entreprises. Des enquêtes soulignent aussi l'importance du type de services locaux offerts aux adultes en tenant compte, par exemple, de l'heure des cours, de l'accessibilité physique (stationnement, facilité de transports publics, etc., Henry & Basile 1994). Autant de facteurs et de politiques qui peuvent influencer la participation à l'éducation et la formation des adultes.

Au cours des dernières années, des changements importants ont conduit à une professionnalisation (vocationalism) du champ. Au Canada, nous avons assisté, selon des développements propres à chaque province, à une réorientation des politiques et des ressources de l'éducation des adultes afin d'accroître la formation en entreprise, de soutenir ces dernières dans leur reconversion technologique et organisationnelle et d'aider les jeunes en difficulté à éviter l'exclusion ainsi que les personnes en chômage dans leur réinsertion ou reconversion professionnelle. Des compressions budgétaires ont aussi contribué à réduire l'offre de formation et, par là, le nombre de personnes en formation (Doray & Mayrand 2001), à la réorienter avec une attrition sérieuse de l'éducation populaire et de l'animation communautaire ainsi qu'un resserrement des services d'éducation des adultes dans le réseau collégial (enseignement postsecondaire non universitaire) avec la croissance de la formation sur mesure offerte par les institutions

postsecondaires aux salariés. Cette réduction de l'accès est constatée non seulement dans certaines institutions (Doray & Mayrand 2001) mais de manière générale (Statistique Canada 2001b, Doray & al. 2004). Les orientations gouvernementales du Québec ont dans l'ensemble suivi les mêmes voies jusque récemment. Cependant, elles s'en distinguent par l'adoption en 1995 de la loi sur le développement de la formation des travailleurs qui oblige les entreprises à investir 1% de la masse salariale dans la formation de leurs employés. Cette loi est fort semblable à celle adoptée en France en 1971. L'objectif est précis : dans une conjoncture économique où la formation joue un rôle de plus en plus stratégique dans le développement des entreprises alors que les incitations et la mise en œuvre de stratégies de formation dans les entreprises n'ont pas donné les résultats escomptés, prendre des mesures plus coercitives s'imposait. Plus récemment, en 2002, le gouvernement québécois rendait publique une politique formelle de l'éducation des adultes. La montée de la société du savoir et de l'apprentissage tout au long de la vie en constitue les référents normatifs explicites. La politique insiste sur la mise en place de mécanismes d'expression de la demande de formation, l'accès élargi à la formation de base, le maintien et le rehaussement des compétences des adultes, la valorisation des acquis et des compétences par la reconnaissance officielle et l'élimination des obstacles à l'accessibilité et la persévérance. Les politiques récentes ou les plans d'action en matière de formation des adultes évoquent la progression de la société du savoir et la formation tout au long de la vie comme fondements normatifs des actions. Cette notion a un rôle de justification des orientations proposées, comme les changements technologiques ou organisationnels dans les entreprises l'ont joué il y a quelques années et comme la mondialisation l'a encore. Par ailleurs, l'offre effective de formation a été marquée, au cours des dernières années, par deux types d'interventions publiques : d'une part, nous avons assisté à une mobilisation des ressources éducatives pour faire face à la crise de l'emploi, particulièrement forte chez les jeunes, et soutenir la reconversion des entreprises pour faire face à la nouvelle donne économique. D'autre part, la lutte contre le déficit budgétaire a aussi eu des répercussions sur la nature des formations offertes (déplacement décrit plus haut) et sur la lenteur de l'implantation de mesures comme des services d'accueil et d'information ou la reconnaissance des acquis.

L'éducation des adultes et la reproduction sociale

La participation à l'éducation des adultes tient à une configuration de facteurs, à différents modes d'ancrage social jouant sur l'engagement éducatif des adultes. Les dispositions culturelles moulent des schèmes de représentation et modulent les identités contribuant ainsi à l'engagement individuel. Il faut aussi compter avec les conditions de vie qui organisent la gestion du temps et

l'accès aux ressources économiques et sociales. Dans l'ensemble, une logique de reproduction sociale prédomine et ce depuis que des enquêtes sur la participation à l'éducation des adultes sont réalisées (Courtney 1992). Aux inégalités produites par les expériences scolaires antérieures s'ajoutent les inégalités d'accès et de participation selon la position sociale et les lieux de travail.

Les dispositions culturelles

L'effet le plus important, au moins parce que la scolarité antérieure est le facteur le plus important de la participation, est celui de dispositions et prédispositions culturelles et sociales favorables à la formation, déposées ou acquises par les acteurs par la socialisation et leurs expériences sociales. Elles façonnent la personnalité des individus, leurs représentations du monde, leurs schèmes de perception et leurs modes de jugement des situations sociales et leurs manières d'anticiper le futur (leurs projets). Ces dispositions conduisent les individus à juger et à évaluer, positivement ou négativement, la pertinence de la formation relativement à leur propre vie professionnelle ou domestique. Ce jugement contribue à leur décision de s'inscrire à une activité de formation, dans une perspective de loisir, de participation sociale, comme dans la recherche d'une mobilité sociale ou d'une promotion professionnelle.

Les différentes enquêtes permettent de dégager les constats suivants :

- la participation à toutes les formes d'activités formelles augmente avec le niveau de scolarité ;
- la scolarité influence aussi l'expression de la demande insatisfaite ;
- la participation à des activités informelles de formation augmente avec la scolarité ;
- la participation aux activités formelles comme à des activités informelles croît avec la lecture et diminue selon le temps d'écoute de la télévision ;
- les appartenances linguistiques ont aussi un effet positif sur la participation en général ainsi que la formation en entreprise.

La relation entre scolarité antérieure et formation ultérieure peut se résumer par l'expression "l'éducation appelle l'éducation". La fréquentation plus longue des processus de formation initiale aurait une influence sur l'évaluation de l'intérêt à participer ainsi que des coûts associés à la participation qui peuvent apparaître moins lourds. À première vue, on pourrait penser que la théorie des choix rationnels trouverait une extension en éducation des adultes (Duru-Bellat 2002, Bourdoncle 1986). Mais en fait, cette évaluation repose, entre autres, sur les expériences antérieures qui sont une source de production de schèmes de perception ou d'appréciation qui facilitent ou entravent l'engagement éducatif des adultes. D'ailleurs, la crainte de nombreux salariés à participer à des activités de formation en entreprise tient à leurs expériences scolaires antérieures vécues, très

souvent sous le sceau de l'échec (Painchaud & al. 2000). Ainsi, la thèse de l'héritage culturel se trouve confortée. Le fait que d'autres indicateurs d'ancrage culturel (culture écrite/culture orale ; appartenance linguistique) aient aussi un effet positif sur la participation va dans le même sens. L'influence de l'éducation peut jouer sur la participation par le biais des compétences éducatives et par une affinité éducative (de Graaf & al. 2000). Cette distinction proposée pour comprendre l'effet du capital culturel des parents sur la réussite des enfants peut être reprise pour l'éducation des adultes. Les compétences réfèrent aux habiletés linguistiques et cognitives détenues par les individus et mobilisables dans un processus de formation. Les affinités tiennent à l'environnement culturel domestique qui ressemblerait au climat de l'école. De manière plus large, nous pourrions dire que l'affinité ou la proximité culturelle permettrait de juger de la pertinence ou de l'intérêt d'une formation et de se retrouver dans le dédale des offres de formation. Soulignons finalement que l'effet de la formation initiale jouerait sur un double processus de reconnaissance : celle des occasions manquées de formation (ou demande insatisfaite) et celle des dimensions éducatives présentes dans des pratiques sociales. Les travaux sur l'éducation des adultes ont souvent insisté sur le repérage des barrières à la participation (Cross 1982). Ainsi, les enquêtes introduisent fréquemment des questions comme : auriez-vous désiré participer à une activité sans le faire ? Si oui, pourquoi ? Or le repérage de ces occasions sans suite fluctue avec le niveau de scolarité, les personnes les plus scolarisées sont davantage enclines à identifier de telles occasions. Un processus similaire se produit sur le plan de la reconnaissance des apprentissages informels réalisés dans différentes situations de vie ou de travail. Sans entrer dans le débat souvent byzantin autour de la définition de cette dernière et la flexibilité interprétative qui peut s'exercer, on ne peut éviter de reconnaître dans une pratique sociale donnée une valeur éducative. Les fluctuations notées selon l'éducation antérieure et l'importance de la lecture sur la participation à des activités informelles pourraient s'interpréter comme des dispositions à reconnaître la valeur éducative d'une activité. En somme, le capital culturel acquis par la socialisation et par différentes expériences antérieures, l'expérience scolaire étant nettement la plus significative, produit une influence sur la participation par le biais de schèmes de perception de l'intérêt ou des limites à la participation ou de reconnaissance des occasions et de la valeur éducative de pratiques sociales. Comme l'éducation appelle l'éducation, le schéma dominant est bien celui d'une reproduction culturelle.

Les conditions de vie

La participation tient aussi aux conditions sociales et économiques dans lesquelles les acteurs se trouvent. En effet, la situation familiale, le niveau de revenu, la situation de travail sont autant d'aspects qui modulent les conditions

concrètes de la vie des individus et qui interviennent dans la décision de participer à des activités. Ces dernières peuvent être de l'ordre de la vie domestique. La conciliation entre travail, études et famille, par exemple, a un poids sur la capacité à libérer du temps à consacrer aux études. Elles peuvent aussi être d'ordre professionnel et la position sociale occupée dans l'entreprise et certaines caractéristiques des entreprises ont alors un rôle stratégique dans l'accès aux ressources éducatives.

Les conditions de vie domestique

Pour de nombreux adultes qui doivent décider d'entreprendre ou de poursuivre une activité de formation, les conditions de vie familiale posent le dilemme de la gestion du temps (conciliation du temps consacré au travail, à la famille, aux activités de formation). On pourrait penser que la charge familiale réduit spécialement l'accès des femmes. Il n'en est rien, globalement, les personnes seules participent davantage que les autres. Les autres situations familiales ne font pas de différence repérable. Même les mères monoparentales ont un accès élevé, résultat des programmes publics d'accès à la formation pour cette catégorie sociale, ce que Fletcher (2002) soulignait, à propos de la participation des femmes, à savoir l'importance de la régulation publique pour moduler l'accès. La situation familiale n'influencerait pas l'expression de la demande insatisfaite, tant chez les hommes que chez les femmes. Par ailleurs, quand il s'agit de savoir quels sont les motifs qui justifient l'absence de participation, le motif le plus fréquemment mentionné, chez les hommes comme chez les femmes, est le manque de temps souvent associé à des raisons professionnelles. Les femmes sont plus nombreuses à souligner les contraintes familiales pour expliquer leur absence de participation, laissant entrevoir le maintien d'une certaine différence entre hommes et femmes. Dans l'ensemble, l'impact des conditions de vie domestique est moindre que celui de la formation initiale par exemple. Bien que les personnes seules aient une probabilité d'accès plus élevée que les personnes en couple ou avec des enfants, le taux de participation des personnes mariées est important. Il semble que généralement la conciliation travail/famille/études se réalise bien et qu'un aménagement du temps soit négocié et réalisé entre les personnes vivant en couple. Finalement, certaines catégories sociales ont connu un accès élevé par le biais des politiques publiques et l'existence de programmes d'accès à la formation. L'effet de tels programmes se fait aussi sentir sur la participation des chômeurs qui est plus élevée que celle des personnes en dehors de la population active.

La situation de travail

La modulation du travail se réalise par un nombre important de facteurs qu'il est possible de regrouper autour de quelques éléments. Un premier est le fait d'être membre de la population active, les personnes en emploi ou en recherche

d'emploi ont une participation plus élevée, ne serait-ce que par l'accès aux ressources des entreprises ou des programmes de réinsertion des personnes sans emploi. Toutes les enquêtes auprès d'éventuels participants, sur la participation à l'éducation des adultes soulignent ce lien, qui n'est pas en soi surprenant quand on sait que l'éducation des adultes est fortement associée à des activités en rapport avec l'emploi, ce qui est particulièrement évident avec la formation continue en entreprise. Au sein de la population active, la position professionnelle a un rôle lourd et traditionnel que les enquêtes auprès des participants, auprès des entreprises ou celles qui mixent les deux sources d'informations dégagent unanimement : occuper un emploi de bureau, de service ou un emploi d'ouvrier réduit l'accès aux ressources éducatives. Il existe aussi des différences significatives entre les genres. Ainsi, si les femmes cadres et professionnelles prennent davantage part que leurs homologues masculins à des activités, les femmes ouvrières y participent moins. La position professionnelle peut être perçue comme un indicateur de la position de classe et dès lors, du point de vue de l'interprétation, on constate que les positions sociales déjà fournies en capital culturel ont un avantage sur les fractions sociales qui en sont moins pourvues. Cette explication, d'ordre macrosociologique, doit être précisée ou affinée quand il s'agit d'examiner la participation des salariés. Ainsi, on peut penser que les politiques de formation des entreprises visent, dans une logique de maintien des compétences, particulièrement les salariés les plus qualifiés. Ces derniers peuvent aussi exprimer la plus forte demande auprès de leur hiérarchie. Globalement, on comprend que leur taux de participation soit plus élevé. Soulignons aussi que ce processus repose en même temps sur une sous-estimation des qualifications possédées par de nombreux salariés et mises en œuvre dans le travail.

D'autres caractéristiques du poste ont aussi un impact. Les salariés réguliers, les personnes à temps plein, celles qui font un usage élevé des ordinateurs, celles dont le travail est modifié par de nouvelles mesures de gestion ont un accès plus facile (Gagnon 2004) aux ressources éducatives des entreprises. Différentes formes de segmentation des entreprises sont aussi identifiées pour comprendre les inégalités, telle l'appartenance sectorielle de l'entreprise alors que certaines branches comme les banques, ont, depuis longtemps, des organisations de formation (institut canadien des banques) et des traditions spécifiques. La situation économique des entreprises (les firmes privées font moins de participation que les gouvernements, les entreprises étrangères en font plus que les canadiennes) a aussi une influence. Un second aspect est aussi identifié : le degré de formalisation (ou d'institutionnalisation) de la gestion du personnel et le degré d'autonomie de la fonction formation (existence d'un service de formation, création d'un poste de responsable de la formation, etc.) dans les entreprises faciliterait l'accès, ne serait-ce que par la récurrence des pratiques planifiées. Les relations industrielles de type fordiste qui construisent une relation forte entre

ancienneté, promotion et salaire ont un effet négatif sur l'accès à la formation alors que le passage vers des organisations autres (postfordiste, organisation apprenante, etc.) où les compétences sont davantage prises en compte dans la gestion du personnel accentue l'accès. Finalement, ce dernier est plus facile dans les entreprises qui connaissent des changements technologiques ou organisationnels ou qui mettent en œuvre des stratégies de développement ou de collaboration entre salariés (Gagnon 2004). Ces changements constituent autant d'occasions de formation. En fait, l'accès aux ressources éducatives est largement modulé par les segmentations traditionnelles comme la position socioprofessionnelle, la situation économique des firmes, le degré d'organisation de la gestion de la formation ou du mode de gestion des ressources humaines.

Conclusion

Perçu à travers la lunette des attracteurs idéologiques, le caractère performatif –c'est-à-dire dont la mise en œuvre vise explicitement des effets sociaux et économiques– des notions de société et d'économie du savoir ne fait aucun doute, tout comme celle d'éducation tout au long de la vie, projet éducatif qui inspire, voire oriente, les politiques nationales d'éducation et les pratiques sociales. L'une et l'autre servent de référents normatifs aux acteurs économiques et politiques. Il est possible d'en dégager la genèse, les logiques sociales qu'elles recouvrent et de faire ressortir les silences qu'elles contiennent. Ces notions ont aussi le mérite d'attirer l'attention sur des enjeux sociaux particuliers comme l'accès aux ressources éducatives des adultes. L'analyse consiste alors à cerner les processus et les mécanismes qui modulent l'accessibilité et de confronter ces résultats avec un projet politique à la frontière des politiques éducatives et économiques. On peut alors prendre la mesure de la différence entre le discours et la pratique, en particulier quant à la possibilité des individus de poursuivre leur formation tout au long de leur vie.

La participation à l'éducation des adultes tient largement aux ancrages sociaux qui façonnent les individus et qui leur ouvrent l'accès à des ressources économiques et sociales. On ne peut rapporter à un seul facteur la variabilité de la participation. Ces ancrages peuvent prendre la forme de dispositions ou de prédispositions culturelles ou celle des conditions de vie. La première participe à la structuration des schèmes de perception et de représentation du monde et des autres. Elle relève largement de l'expérience passée de l'individu et de son parcours social ; elle module ses schèmes de représentation et son identité sociale. La seconde organise la gestion du temps et l'accès aux ressources sociales ou économiques. Notre analyse révèle que ces deux formes d'ancrage ont des effets sur la participation.

En fait, les résultats des enquêtes quantitatives récentes soulignent l'importance des modes d'accès classiques à la formation des adultes : l'éducation appelle l'éducation, la qualification appelle la qualification. La probabilité de participer à des activités est plus élevée quand on détient un bon emploi ou qu'on est salarié dans une grande entreprise. Certains indicateurs, fort globaux nous en convenons, comme la présence de changements organisationnels et technologiques ou l'usage plus intensif de l'informatique, semblent montrer que le passage vers l'économie du savoir rend l'accès à la formation plus facile. Mais encore faut-il être certain qu'il s'agit bien d'indicateurs pertinents de cette nouvelle économie.

Devant cette situation, nous pouvons envisager deux interprétations. Si nous croyons que le Québec et le Canada sont bel et bien entrés dans l'économie du savoir impliquant une institutionnalisation de l'éducation tout au long de la vie, nous remarquons que les effets de cette nouvelle économie sur la participation à l'éducation des adultes se font toujours attendre. Notre analyse révèle que les processus traditionnels ou classiques d'accès à la formation, c'est-à-dire une accessibilité fort différenciée selon la formation initiale et la segmentation du travail, sont toujours fort prégnants. L'exception la plus notable étant celle des femmes dont la participation à la formation en entreprise a progressé, changement qui tient à la mobilisation féministe, à leur investissement en éducation et à la transformation de leur position sur le marché du travail. En ce sens, l'entrée dans l'économie et la société du savoir ne semble toujours pas avoir transformé de manière radicale les modes d'accès aux ressources éducatives. Force est de constater que la nouvelle économie du savoir ressemblerait beaucoup à l'ancienne économie.

Si nous définissons la situation actuelle comme une transition vers cette même économie du savoir, notre analyse indique alors tout le chemin à parcourir pour rompre avec la logique dominante de reproduction sociale qui préside à la participation et, ainsi, permettre un accès plus large à la formation continue. Des actions publiques et privées sur l'organisation des ressources éducatives doivent être réalisées afin d'ouvrir l'accès aux ressources éducatives et de lutter contre les inégalités. Des actions directes doivent être réalisées pour rendre accessibles des formations non liées au travail. D'autres doivent être entreprises pour réduire les inégalités sociales au travail et permettre des articulations nouvelles entre l'emploi, le travail et l'éducation ou la formation des adultes. Les inégalités entre catégories socioprofessionnelles et selon les lieux de travail pourraient ainsi être résorbées si des articulations entre les conditions d'exercice du travail, la gestion des mobilités et la formation étaient créées.

Enfin et surtout, il faut intervenir sur l'accès et la persévérance scolaires en formation initiale, facteur le plus lourd de la participation. Il reste que la participation à l'éducation et à la formation des adultes tient largement aux

dispositions culturelles, souvent ancrées depuis longtemps en chaque individu. Ces dispositions et prédispositions pèsent sur l'expression de la demande, les représentations de la formation et l'usage que chacun en fait dans la vie quotidienne, que ce soit sur le plan de la vie domestique, de l'implication dans la vie communautaire, des loisirs ou de la vie de travail. À cet égard, la meilleure façon de prévenir la disqualification sociale par le savoir et le rapport inégal à la connaissance passe par la réussite en formation initiale et l'accroissement des occasions de formation continue. On saisit alors l'importance de politiques ou de projets éducatifs qui portent à la fois sur l'expression de la demande, l'offre de formation et la création d'environnements éducatifs (Bélangier 2003).

Bibliographie

- BÉLANGIER P. & FEDERIGHI P. 2000 *La libération difficile des forces créatrices. Analyse transnationale des politiques d'éducation des adultes*, Montréal-Paris, CIRDEP-UQAM, L'Harmattan
- BÉLANGIER P. & TUIJNMAN A. (ed.) 1997 *Shifting Patterns in Adult Education Participation*, London, Pergamon Press
- BÉLANGIER P. 2003 Learning Environment and environmental adult education, in Clover D. (coll.) *Environmental Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass
- BOURDIEU P. 1980 *Le sens pratique*, Paris, Minuit
- BOURDONCLE R. 1986 "L'abandon dans les enseignements de promotion sociale", *Revue française de sociologie*, XXVII, 87-106
- CHARLOT B. 1997 *Le rapport au savoir - éléments d'une théorie*, Paris, Anthropos
- CHICHA M. 1994 *La participation des travailleuses à la formation en entreprise et l'accès à l'égalité : une jonction intéressante mais peu explorée*, Montréal, École de relations industrielles, Université de Montréal, document de recherche, 94-101
- COMMISSION EUROPÉENNE 2000 *Mémoire sur l'éducation tout au long de la vie*, Bruxelles, SEC
- COOKSON P. S. 1986 "A framework for theory and research on adult education participation", *Adult Education Quarterly*, 36-3, 130-141
- COTE R. 1998 *Québec 1998*, Montréal, Fides, 141
- COURTNEY S. 1992 *Why Adults Learn ? Towards a Theory of Participation in Adult Education*, London, Routledge
- CROSS K. P. 1982 *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*, San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers
- Department for Education and Employment (DFEE) 1999 *The learning Age*, Leicester
- Department for Education and Skills (DFES) 2003 *21st Century Skills : Realising Our Potential, The Skills Strategy White Paper*, Londres
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (DRHC) 2001 *Atteindre l'Excellence. Investir dans les gens, le savoir et les possibilités. La stratégie d'innovation du Canada*, Ottawa, Sa majesté la Reine du chef du Canada

- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (DRHC) 2002 *Le Savoir, Clé de notre Avenir. Le perfectionnement des compétences au Canada. La stratégie d'innovation du Canada*, Ottawa, Sa majesté la Reine du chef du Canada
- DORAY P. & MAYRAND P. 2001 "Une innovation institutionnelle à l'Université : la participation des adultes", Communication présentée au Colloque de l'ACDAULF, Université d'Ottawa, février
- DORAY P., BÉLANGER P., MOTTE A. & LABONTE A. 2004 *Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997*, note de recherche CIRST-CIRDEP-MESSF, Montréal et Québec
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école*, Paris, Seuil
- DURU-BELLAT M. 2002 *Les inégalités sociales à l'école*, Paris, PUF
- Editors 2004, "Lifelong learning : a simple Concept oversimplifying a complex reality", *International Journal of Lifelong Education*, 315-317
- FAURE E. & al. 1972 *Apprendre à être*, Paris, Unesco
- FLETCHER C. 2002 "Formation continue à la française et système de laissez-faire britannique : quelles chances pour les femmes ?", *Formation-Emploi*, 78
- GAGNON L. 2004 *Les forces en présence dans l'accès des employés à la formation en milieu de travail : une analyse multiniveau*, mémoire de maîtrise, département de sociologie, Université du Québec à Montréal
- GRAAF (De) N. D., GRAAF (De) P. M. & KRAAYKAMP G. 2000 "Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands : A Refinement of the Cultural Capital Perspective", *Sociology of Education*, 75-2, 92-111
- HENRY G. T. & BASILE K. C. 1994 "Understanding the decision to participate in formal adult education", *Adult Education Quarterly*, 44-2, 64-82
- KEATING 1994 *Working Nations : Policies and Programs*, Commonwealth of Australia. Canberra
- KERKA S. 2000 *Lifelong Learning*, Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Myths and Realities 9, Center on Education and Training for Employment, Ohio State University
- JOHNSTONE J. W. & RIVERA R. J. 1965 *Volunteers for Learning*, Chicago, Aldine Publishing Co
- LAHIRE B. 1998 *L'homme pluriel*, Paris, Nathan
- LEADER G. 2003 "Lifelong Learning: policy and practice in further education", *Education + Training*, 45-7, 360-370
- LIVINSTONE D. W. 1999a "Lifelong Learning and Underemployment in the Knowledge Society: a North American Perspective", *Comparative Education*, 35-2, 163-186
- LIVINSTONE D. W. 1999b *The education-Jobs Gap*, Toronto, Garamond Press
- LIVINSTONE D. W. 1999c "Exploring the Icebergs of Adult Learning : Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices", *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13-2, 49-72
- LIVINSTONE D. W. 2000 "Researching Expanded Notions of Learning and Work and Underemployment: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices", *International Review of Education*, 46-6, 491-ss
- OCDE 1973 *Éducation récurrente : une stratégie pour l'éducation tout au long de la vie*, Paris, OCDE

- OCDE 1996 *L'économie fondée sur le savoir*, Paris, (OCDE/GD (96)102)
- OCDE 2001 *L'apprentissage tout au long de la vie : aspects économiques et financiers*, Paris, OCDE
- PAGÉ C., BERUBE C., LEMELIN C. & SAINT-PIERRE C. 2004 *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie*, rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue, Québec, Gouvernement du Québec
- PAINCHAUD L., DORAY P. & MAYRAND P. 2000 La formation sur mesure au Québec : qu'en disent les participants, in Tremblay D. G. & Doray P., *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle. Rôle des acteurs et des collaborations*, Sainte Foy, PUQ
- RUBENSON K. & SCHUETZE H. G. 2001 Lifelong learning for the knowledge society : Demand, supply and policy dilemma, in Rubenson K. & Schuetze H. G. *Transition to the Knowledge Society*, Vancouver, UBC Institute for European Studies
- SILVA T. 1998 *Adult Education Participation Decisions and Barriers : Review of Conceptual Frameworks and Empirical Studies*, National Center for Education Statistics, Working Paper 98-10. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement
- STATISTIQUE CANADA 1999 *Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes, documentation et fichiers de micro-données*, Gouvernement du Canada, Ottawa. (Adresse internet : <http://www.statcan.ca:8096/bsolc/francais/bsolc?catno=81M0013X>)
- STATISTIQUE CANADA 2001a *Enquête sur le milieu de travail et les employés –Compendium*, Gouvernement du Canada, Ottawa, 71-585-XIF. (Adresse internet : <http://www.statcan.ca:8096/bsolc/francais/bsolc?catno=71-585-X>)
- STATISTIQUE CANADA 2001b *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada. Apprentissage et réussite*, Ottawa, Gouvernement du Canada, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada

La reconnaissance publique des différences et de la justice scolaire : de la sociologie critique à la sociologie de la critique¹

JOSÉ MANUEL RESENDE

Departamento de Sociologia

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

Unité d'investigation Forum Sociológico – Centro de Estudos

josemresende@mail.telepac.pt

La construction du projet de la modernité en Europe occidentale et la forme scolaire moderne : brèves questions sur une problématique plus vaste

Le concept de modernité, selon le point de vue d'Anthony Giddens (1992, Giddens, Beck & Lash 2000) et celui de Peter Wagner (1996), a été introduit récemment dans les réflexions sur l'éducation au Portugal (Resende 2001a,b ; Vieira 2001). Les racines historiques des principales caractéristiques de la modernité en Europe occidentale doivent servir, en raison de leur valeur heuristique, à nourrir l'interprétation sociologique de la société contemporaine et du temps présent.

L'idée de la contemporanéité de la définition de modernité est pour Martuccelli "le plus petit dénominateur commun" (1999, 10) du concept. Dès lors, il

1 Cet article résume une communication, "La Construction de la démocratisation scolaire : perspectives historiques et sociales", présentée lors de la Conférence "La démocratisation scolaire : intentions et appropriations" organisée par Maria Manuel Vieira, Joaquim António Pintassilgo et Maria Benedita Portugal à la Faculté des Sciences de l'Université de Lisbonne le 16 octobre 2002. Je remercie Maria Manuel Vieira pour cette invitation. Les présentes réflexions ont une double genèse. D'un côté de longues discussions avec Maria Manuel Vieira, déjà publiées (Resende & Vieira 2000, 2002) et de l'autre, les réflexions conduites pour mon doctorat (Resende 2001a). Je remercie particulièrement Leonor Sampaio qui a adapté pour *Éducation et Sociétés* ce texte déjà publié en portugais in Vieira M.-M., Pintassilgo J. & Portugal e Melo B. (coords) 2002 *Actas do Colóquio "Democratização escolar: intenções e apropriações"*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 143-172.

n'est pas inapproprié d'en faire l'axe central de tous les questionnements sur le temps présent. En ce sens, une analyse historique et sociologique de la modernité (Wagner 1996) rend possible la compréhension et l'interprétation des ambiguïtés qui apparaissent dans divers discours et pratiques, soit résultant du travail institutionnel et formel, soit résultant des activités simples se produisant au gré des rencontres quotidiennes et informelles. En vérité, la configuration discursive qui s'est profilée à partir du XVII^e siècle, et qui s'est objectivée dans des événements politiques, économiques et sociaux remarquables –la Révolution française, la Révolution démocratique américaine et la Révolution industrielle– oblige à prendre en compte dans l'analyse sociologique deux dimensions : la liberté et la discipline.

Selon Nisbet, "ce qui caractérise le libéralisme, c'est la foi en l'individu et l'affirmation de ses droits politiques, civiques et, plus tard, sociaux. L'autonomie de l'individu présente la même valeur pour le libéral que la tradition pour le conservateur et l'utilisation du pouvoir pour le radical" (Nisbet 1993). C'est, dès la fondation du projet libéral que la liberté, l'autonomie et l'autoréalisation de la condition humaine moderne trouvent une résonance dans les discours et les représentations produites par des penseurs qui critiquaient l'ordre social de l'Ancien Régime.

Les tensions et les ambiguïtés produites par le caractère irréductible des idéaux de liberté et de discipline traversent tous les processus servant la construction historique du projet de la modernité, qui ne reste pas exclusivement accrochée à la période de la modernité libérale stricte. La contestation politique et sociale des dernières décennies du XIX^e siècle accélère, d'un côté, la construction d'autres formes d'organisation pour les transactions se faisant dans les multiples chaînes d'interaction, et, d'un autre côté, elle renforce la nécessité de l'existence des institutions étatiques pour la construction de réseaux de pouvoir, ajustés maintenant à un grand nombre de conventions qui essaient de concilier les intérêts de classe différentes.

La pluralité et l'ouverture des pratiques et des identités des individus modernes annoncées à travers les discours postmodernes ne sont pas seulement le résultat direct du questionnement sur les possibilités de concrétiser le projet de la modernité, mais aussi du degré de compréhension qu'en ont les citoyens concernés. Le travail de réflexivité réalisé par les acteurs modernes sur leur propre corps a été facilité et rendu possible à travers la médiation des sciences sociales (Giddens 1995). La connaissance de soi-même et la reconnaissance par les autres de l'authenticité de ses caractéristiques culturelles propres sont des thématiques apparaissant dans des discours destinés à faire reconnaître publiquement des différences (Taylor 1998). Des différences qui résultent soit des caractéristiques d'identification de sa propre identité personnelle, soit des

caractéristiques identitaires d'un groupe socialement désigné à partir d'un attribut comme le genre, l'orientation sexuelle, l'ethnie ou la confession religieuse.

Comment la forme scolaire moderne intervient-elle dans ce questionnement généralisé sur les différences, en particulier sociales et culturelles, et sur le caractère injuste de la non-reconnaissance publique ? Avant de répondre, il convient de formuler quelques idées sur les relations qui peuvent être établies entre le projet de la modernité et la forme scolaire moderne.

En réalité, la forme scolaire moderne peut être comprise comme une institution sociale qui participe effectivement à l'effort de diffusion des idéaux qui donnent forme au projet de la modernité. Telle que d'autres institutions sociales, la forme scolaire moderne présente, tout au long de son histoire, des configurations sociétales fondées sur "des ensembles relativement durables de règles et de ressources, sur lesquelles les gens peuvent s'appuyer dans leur action" quotidienne (Wagner 1996, 47).

À travers cette activité pratique continue, ces acteurs travaillent pour la construction des conventions (Wagner 1996, Livet 1993), qui, basées principalement sur les ressources et les règles déjà existantes, contribuent aussi à la transformation de ces mêmes fondations. En ce sens, les règles, les ressources et les conventions institutionnalisées par l'école sont des répertoires qui habilitent les individus modernes, mais qui créent simultanément des limites aux actions humaines, posant des contraintes à travers un travail de subjectivation réalisé par un projet de socialisation singulier (Queiroz 1995).

La singularité du projet de socialisation tient dans sa différence avec le type d'apprentissage assuré dans la famille. Le travail pédagogique personnalisé de la socialisation familiale est remplacé par un travail impersonnel de mise en forme des conduites réalisées par un ou plusieurs professeurs, qui, dans la salle de classe, se trouvent devant un groupe d'élèves.

Le processus d'autorégulation des postures corporelles ne se fait plus selon une routine mécanique, sur simple imitation, par osmose. La reconnaissance de la valeur d'un comportement ajusté aux canons de l'école se fait en relation avec un corps de règles établies, et l'évaluation de son amélioration s'adosse à un modèle de comportement explicité par le code de conduites scolairement légitimes.

L'invention de la relation pédagogique selon la forme scolaire moderne lui donne une singularité notable soumise aux altérations successives résultant des réformes imposées par un État centralisé et dont le travail est lui aussi fondé sur des règles impersonnelles soumises à la logique d'une rationalité bureaucratique (Vincent 1994, Queiroz 1995).

Au fil du temps et dans différents contextes, l'École se transforme en une institution d'État bien que la diffusion de la forme scolaire moderne ne soit pas réalisée selon un plan conçu de manière délibérée. Toutefois, il n'y a aucun

doute sur la contribution de la forme scolaire moderne à la construction de l'identité nationale, à la célébration de l'esprit d'une culture urbanisée, ainsi qu'à l'intégration dans le cadre des valeurs qui sont celles de la modernité (Vincent 1994, Queiroz 1995).

D'autre part, la scolarisation moderne a produit encore deux effets importants –la codification et la formalisation– qui graduellement gagnent tous les groupes sociaux, à travers la portée macrosociale des politiques d'éducation fondées sur des principes d'égalité des chances et de l'allongement de l'obligation scolaire. Les efforts de codification des relations pédagogiques –objectivés, par exemple, à travers les épreuves servant à établir le scolaire– résultent d'un travail accompli par l'organisation scolaire tout au long de l'année, défini par des règles établies par l'appareil juridictionnel d'État (Abbott 1988) et donnant lieu à des certifications attribuées par l'institution scolaire.

La naturalisation de ces deux effets –de codification et de formalisation–, au fil de l'installation graduelle et non linéaire de la forme scolaire moderne, ne soumet pas totalement les esprits critiques que cette institution prétend aussi former grâce au travail cognitif qu'elle réalise et généralise graduellement. En effet, dès sa fondation, l'école moderne œuvre à combattre l'obscurantisme et l'ignorance et, en cela, elle est une alliée de la pensée des Lumières du XVIII^e siècle.

Le primat de la raison et des savoirs fondés sur une logique rationnelle se combine au besoin que l'école éprouve de promouvoir la discipline comme des valeurs indispensables autant pour l'acquisition des connaissances que pour la consolidation des mœurs civilisées. Dans ce sens, le double apprentissage, cognitif et civique, effectué par la scolarisation rend possible l'inscription dans une même institution des deux faces de la modernité identifiées par Wagner (1996), qui se trouvent intégrées dans les représentations qui sont celles de l'élite moderne et éclairée (Eisenstadt 1991) : la liberté et la discipline.

De la reconnaissance publique et politique des différences culturelles aux mouvements de résistance pédagogique : les dénonciations de la domination culturelle de la forme scolaire moderne transnationale – autre forme d'interprétation de la sociologie critique

Stoer & Araújo (1991) sont arrivés à des conclusions identiques à celles de Bourdieu et son équipe (Bourdieu 1965, 1970) à propos des fonctions sociales assurées par l'École et par les enseignants dans les sociétés modernes. Avec un regard élargi, ces deux auteurs se montrent critiques à l'égard de l'intervention des organismes internationaux dans les décisions de politiques éducatives nationales. Le développement du système d'enseignement dans la ligne d'un modèle unique, ainsi que l'obligation scolaire imposée comme mesure à faire respecter

universellement par toute la population portugaise, indépendamment des localisations géographiques (ville-campagne), des appartenances de classe (l'expansion du salariat à la campagne), des origines culturelles liées à des caractéristiques ethniques, ont constitué une forme de médiation nocive exercée par les organismes internationaux (OCDE, Banque Mondiale, FMI, etc.), justifiant l'imposition de telles mesures comme compensation de l'appui financier fourni au Portugal.

L'effet pervers de toutes ces mesures "a été de régler politiquement la gestion de savoir qui est et qui n'est pas salarié" à travers "l'introduction d'un système d'éducation commun, se substituant aux formes familiales de formation professionnelle et de socialisation", "sur base d'une durée bien définie pour tous de l'obligation scolaire" (Stoer & Araújo 1991, 209). Cela a écarté nombre de jeunes du marché du travail.

Cette importation de modèles étrangers au Portugal a eu comme conséquence la conservation et l'expansion de la logique capitaliste, interprétée non seulement comme un système d'exploitation des relations entre les classes asymétriquement situées dans la structure sociale (dans les marchés de la propriété patrimoniale privée, du travail, financier, culturel, etc.), mais aussi comme un système de régulation politique et idéologique généralisant certains mécanismes de socialisation, notamment la socialisation scolaire qui a permis de promouvoir au sein de la population scolaire des attitudes de conformité civique grâce à l'importation de la "rationalité technique" propre aux espaces économiques (Stoer & Araújo 1991, 210 ; Aronowitz & Giroux 1992). Ainsi, les systèmes scolaires seraient prisonniers des logiques économique et technique constamment réinventées au long de l'histoire du capitalisme.

Selon quelques auteurs (Enguita 1996), l'effet culturel dévastateur déclenché par la scolarisation obligatoire se trouverait directement associé à une justification arbitraire de la nécessité pour l'État libéral et démocratique d'étendre à tous les groupes sociaux le principe de l'égalité des chances grâce à l'obligation scolaire. Mais cette obligation n'est pas néfaste seulement pour la préservation de l'authenticité culturelle des minorités ethniques. Le modèle organisationnel de l'école elle-même, imposé d'une façon uniforme par l'État centralisateur qui cherche à obtenir une intégration et une soumission de toutes les populations résidant sur un territoire, indépendamment de tous leurs attributs sociaux et culturels spécifiques, ne semble pas être le plus adéquat en ce sens. En réalité, comme Enguita nous l'explique, l'État moderne, démocratique et libéral n'a pas le droit d'étendre à tous la prérogative de jouissance d'un bien commun (comme la fréquentation de l'école pendant un nombre d'années bien défini). Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les minorités ethniques et culturelles dont les membres manifestent des conduites inadaptées face aux standards culturels dominants. Ainsi en va-t-il des enfants d'origine gitane qui se présentent

dans les écoles sans y avoir été préparés et qui ont du mal à y réaliser des activités qui leur semblent terriblement monotones et qui n'ont pas de sens pour leur famille (Enguita 1996, 16). L'inadéquation entre le modèle culturel de l'école et les normes culturelles de ces minorités ethniques (envisagées ici comme des groupes homogènes, avec des intérêts communs, qui se comportent selon des régimes d'action si singuliers qu'ils provoquent leur exclusion sociale et culturelle) se traduit par l'impossibilité pour ces individus d'être instruits ou socialisés par l'école.

Cette double exclusion transforme le multiculturalisme des sociétés modernes, capitalistes et développées en problème social, reconnu autant dans sa dimension éducative (concernant soit le domaine de l'instruction, soit celui de la socialisation), que dans sa dimension politique (concernant la participation critique et la reconnaissance de leurs singularités culturelles qui doivent être respectées et préservées dans leur authenticité).

Un des buts proclamés par les défenseurs de cette version de la sociologie critique, notamment les défenseurs de la construction d'une théorie critique postmoderne est de contrarier la finalité disciplinaire, hiérarchique et usurpatrice du système scolaire –résultante des ambiguïtés traduites par les discours modernes de la régulation et de la liberté– dues aux interférences néfastes de la rationalité technique originaire de l'économie capitaliste (Santos 1999). Pour contrarier la domination prévisible de cette rationalité technique et bureaucratique, objectivée dans les programmes scolaires, dans les programmes de formation des professeurs, dans l'organisation et le fonctionnement des écoles, les territoires construits par le système éducatif doivent être des espaces sensibles aux sollicitations égalitaires et démocratiques sollicitées par des groupes de citoyens ordinaires, notamment les groupes intellectuellement plus actifs (Nóvoa 1991a, b).

Selon la perspective critique postmoderne (Santos 1999) ou dans l'analyse critique de résistance (Giroux 1986, 1997 ; Aronowitz & Giroux 1992) ou encore dans une autre version plus circonscrite, maintenant appelée "le champ de re-contextualisation pédagogique" (Stoer 1994, Cortesão & Stoer 1997, Stoer & Cortesão 1999), ces auteurs diagnostiquent la crise de la modernité réflexive (Beck, Giddens & Lash 2000) et infèrent des mesures pratiques pour combattre les injustices et les oppressions sociales et culturelles créées par les procédés de modernisation en action dans toute la planète.

Pour la théorie critique postmoderne appliquée dans l'analyse des mouvements multi-culturalistes de l'espace scolaire, le combat des injustices se fait avec l'intervention de la connaissance, mais d'une connaissance d'une autre nature, distincte du caractère universel de la raison et du cogito divulgué par le projet imaginé de modernité. Dans ce sens, ce nouveau type de connaissance est solidaire avec les autres, particulièrement avec les autres qui sont victimes de l'oppression du capitalisme et de son actuelle version globalisée –la trans-nationalisation du seul modèle économique engendré dans les pays centraux. "La

solidarité [étant] une forme de connaissance qui s'obtient à travers la reconnaissance de l'autre, l'autre peut seulement être connu en tant que producteur de la connaissance. C'est pourquoi toute la connaissance/émancipation a une vocation multiculturelle" (Santos 1999, 29).

Cependant, cette connaissance/émancipation ne doit pas être soumise au caractère universel de la raison divulgué par le projet imaginé de la modernité. Selon l'auteur, "on ne doit pas oublier que, sous la couverture des valeurs universelles autorisées par la raison, fut imposée la raison d'une 'race', d'un sexe et d'une classe sociale. La question étant comment réaliser un dialogue multiculturel si quelques cultures ont été réduites au silence et leurs formes de voir et de connaître le monde sont devenues imprononçables ?" (Santos 1999, 30).

Cherchant l'inspiration dans le legs théorique de l'École de Frankfurt, cette perspective se détache de la croyance moderniste concernant les capacités illimitées de la raison instrumentale modernisatrice qui envisage de "sauver le monde des chaînes de la superstition, de l'ignorance et de la souffrance" (Giroux 1986, 26). Dans ce sens, la mission de la "vraie" raison envisageait la conversion des êtres humains en individus critiques de façon à permettre leur émancipation face aux contraintes sociales, en particulier face aux modalités de domination des sociétés capitalistes. C'est pour cela que la raison comprend une éthique, de telle sorte que l'autocritique et le questionnement de son propre cadre normatif sont possibles.

Pour que la raison soit opératoire, ce qui veut dire critique et interrogeant le réel, il est indispensable de formaliser une théorie critique "pour jouer avec les standards de conflit et de la contradiction qui existaient dans les différentes sphères culturelles" (Giroux 1986, 62), avec le but de créer "une théorie adéquate de la conscience sociale" (Giroux 1986, 63).

La théorie de base culturaliste et sa ramification dans le domaine de la conscience sociale des individus deviendront positives si elles arrivent à redéfinir des fonctions et des finalités de l'éducation et de la scolarisation moderne. Leur premier combat a été leur contribution à la création de la pédagogie critique fondée sur l'attention portée aux luttes culturelles dans les écoles (Giroux 1986, 100), ou dans le même sens elles ont fait fonctionner dans les écoles "le champ de re-contextualisation pédagogique" (Stoer 1994, Cortesão & Stoer 1997), (Stoer & Cortesão 1999). Ce qui était important dorénavant, c'était d'avoir une vision complètement différente sur le curriculum caché, d'ailleurs considéré ici comme une vraie boîte noire non seulement de l'école elle-même mais aussi de toute la société. Dans ce sens, l'analyse du curriculum caché devrait comprendre "toutes les instances idéologiques du procès de scolarisation qui 'silencieusement structurent et reproduisent les présupposés et les pratiques hégémoniques'" (Giroux 1986, 100-101), à la fois celles de nature essentiellement sociale et celles de nature essentiellement culturelle.

La signification “nouvelle” attribuée à cette boîte noire a rendu possible la constitution d’un autre topique de la théorie critique et de résistance dans l’éducation : du “souci unilatéral autour de la reproduction culturelle” on est passé “au souci autour de l’intervention culturelle et de l’action sociale” (Giroux 1986, 101). La consécration de l’intervention sociale et culturelle a transformé l’école en espace de contradictions et de luttes, reflet direct de la complexité macrostructurelle. Étant un espace de luttes, la finalité de cette instance était de s’engager pleinement dans la lutte pour l’émancipation.

Pour cela, l’école et son support théorique devaient constituer le vecteur indispensable au succès de ce combat : la formulation de la pédagogie critique ou la création du “champ de re-contextualisation pédagogique” (Stoer 1994, Cortesão & Stoer 1997, Stoer & Cortesão 1999). La première s’appuyait sur un “discours qui [clarifiait] les conditions idéologiques et matérielles nécessaires à la promotion des modes critiques de scolarisation et des modes alternatifs d’éducation pour la classe ouvrière et pour d’autres groupes qui servent l’impact de l’oppression politique et économique” (Giroux 1986, 304), en particulier les minorités dites ethniques. Pour le cadre de la re-contextualisation pédagogique, l’important est d’utiliser les stratégies d’éducation, dans le domaine d’une déconstruction effectuée à partir d’une recherche-action, dans le sens d’identifier les modalités adéquates pour combattre la “logique de la réalisation méritocratique”, une fois que le développement de sa rationalité pratique “se traduit dans des obstacles multiples à la construction du professeur inter/multiculturel” (Stoer 1994, 20).

En faisant dépendre la prise de conscience du professeur du démontage réalisé par la sociologie critique et de la résistance de la relation linéaire établie entre l’État et ce corps de professionnels, ses défenseurs produisent un point de vue sur les enseignants adossé à une perspective substantialiste que la connaissance ordinaire et la connaissance scientifique (Boltanski 1970) tendent à construire et à solidifier à travers les débats autour des concepts de profession, d’ethnie ou encore “des attentes culturelles et cognitives”. Tous ces concepts sont conçus comme des identités homogènes ou comme des groupes dont les membres partagent une identité organique et fonctionnellement équilibrée, une fois qu’ils semblent communier dans les mêmes intérêts. Pour se défendre, ils développent des stratégies d’émancipation à sens unique et dont l’accord, toujours constant, est ancré sur la réalité naturalisée des choses et du monde qui les entoure. Plutôt que de suivre cette vision dualiste du jugement des professeurs, notre perspective d’analyse s’approche de la sociologie de la critique qui présente un modèle composite pour l’interprétation des formes de jugement et des actions de tous les acteurs (profanes et savantes).

Les représentations de la forme scolaire moderne dans le questionnement produit par la sociologie de la critique : du jugement critique à l'épreuve de la justice scolaire

P our traiter de la question de la justice scolaire dans les sociétés du début du XXI^e siècle, il faut déplacer l'attention vers le local, comme le dit Derouet : "l'idée du projet d'établissement puis l'extension des pratiques de contrat répondent à la nécessité de trouver des techniques de réaccord, dans un contexte d'incertitude sur la légitimité et les buts de l'éducation" (Derouet 1992, 78).

La question est à mettre en relation avec l'émergence d'un sentiment d'impuissance généralisée à enrayer définitivement les inégalités scolaires et sociales résultantes de la massification scolaire (dans les pays modernes). Cela ne signifie pas que le combat pour une école plus juste ait été mis en cause. Certes, il y a eu un déplacement du regard politique vers les engagements locaux, correspondant, d'ailleurs, aux intentions manifestées par les spécialistes et les chercheurs du domaine scientifique.

L'intérêt pour le local correspond à un passage du général au particulier. D'une certaine façon, après la révolution des Lumières, c'était à l'État qu'il revenait de s'acquitter du travail de libération de la société civile face aux contraintes sociales et politiques créées par le pouvoir sous l'Ancien Régime. À travers l'École, l'État "disposait d'un puissant instrument de pilotage de la société civile" (Derouet 1992, 276). De cette façon, il bénéficiait des résultats du travail de socialisation scolaire. Celle-ci inculquait des valeurs éthiques et morales et contribuait à la distribution/redistribution des positions dans la structure sociale.

La question de la justice scolaire et sociale ne se résolvant pas à l'échelle macrosociale, la décentralisation territoriale en faisant glisser l'intérêt des recherches vers le local renouvelle le débat scientifique. Autrement dit, on se demande maintenant si l'objet, envisagé à partir de l'École en tant qu'espace singulier, ne met pas en cause les contraintes face à la légitimité, soit en relation avec les régimes d'action, soit en relation avec les modèles de justification (Boltanski & Thévenot 1991, Boltanski 2001) fondés d'un côté sur le principe de l'ordre et, de l'autre, sur le principe de commune humanité. C'est à la théorie sociologique de résoudre ce problème.

Dans le cas de disputes résultant de l'identification de situations d'injustice, les différents acteurs individuels et collectifs présents dans les établissements d'enseignement sont invités à se prononcer sur des expériences vécues comme injustes. Au cours de cette confrontation, simultanément pratique et discursive, les élèves, les professeurs et les parents, formulent des jugements sur les injustices scolaires. Dans cette optique, le modèle d'action justifiable donne aux

acteurs la capacité de réaliser un travail de coordination des activités humaines à travers des tentatives de rapprochement entre individus qui sont confrontés à un problème : la crise du système scolaire, le malaise des enseignants, l'interférence abusive des parents dans leur travail, la rigueur excessive des classements scolaires ou encore les doléances sur la dévalorisation du travail des professeurs. Ces différentes situations constituent des moments privilégiés pour préciser les différents principes de justification mobilisés par les acteurs concernés. Dans l'épreuve de justification, le langage met les choses en relief. Tout le travail d'argumentation développé par les acteurs étant d'une extrême importance et objectivant leurs capacités de réalisation.

Nous comprenons à travers des actions collectives justifiables, les actions "qui supposent des exigences fortes de contrôle d'un jugement commun", bien qu'un tel jugement ne puisse pas "reposer sur les hypothèses d'accord et de compréhension commune que véhiculent les notions de norme sociale ou de valeur. Il faut partir des modalités de traitement des attentes non satisfaites, visibles dans les disputes, les critiques ou les expressions d'injustice" (Thévenot 1993, 277, Boltanski 1993).

Et nous croyons que c'est ce qui arrive quand on met en cause les injustices commises par des modèles de scolarisation dont les résultats ne s'ajustent ni aux attentes des groupes d'élèves et de leurs parents ni à celles des groupes d'enseignants. Pour les premiers, les pratiques scolaires –objectivées, par exemple, dans les actes de jugement produits par certains membres du corps enseignant– sont excessivement sélectives, mais ils contestent surtout les modalités d'évaluation et les critères établis dans les grilles de classification adoptées. Pour les seconds, l'entrée massive des publics socialement et culturellement hétérogènes, renforcée par la reconnaissance du manque de conditions de travail adaptées ou le manque d'une formation professionnelle adéquate pour répondre à ces nouveaux défis, crée chez quelques-uns un sentiment de malaise, résultat d'une impression étrange (Bauman 1998) provoquée par une modification de la morphologie du corps des élèves.

La sociologie de la critique, en déplaçant l'analyse vers des situations scolaires concrètes, construites par les acteurs qui y sont engagés, a fini par se distancier de la sociologie critique qui, indépendamment de ses variantes conceptuelles, maintient son investigation de haut en bas, ce qui signifie qu'elle élit comme son objet fondamental l'architecture générale du système et ses multiples relations avec la société, l'économie et le monde. De la perspective situationnelle où les acteurs se trouvent en interactions fréquentes, la sociologie de la critique élabore des postulats analytiques sur les régimes d'action organisés par leurs protagonistes à travers l'utilisation sociale de leur capacité cognitive, politique et technique de représentation des relations et des objets impliqués, pour tracer les contours théoriques éventuels de la façon dont la représentation de la modernité contemporaine se déploie.

La dévaluation du travail scolaire dans la construction d'une école plus juste ?

Du caractère universel et cosmopolite de l'École à la reconnaissance de la singularité des cultures locales

Les discours et les représentations sociales liés à la crise scolaire s'en prennent toujours aujourd'hui aux activités de cette institution. La critique principale adressée à l'École tient dans le fait qu'elle n'aurait pas encore accompli la mission historique que la modernité lui a assignée dès le XVIII^e siècle.

En vérité, depuis la genèse de la forme scolaire moderne, ses concepteurs y ont mis des espoirs énormes, particulièrement pour la diffusion des idées des Lumières, soucieuses de la transmission des connaissances scientifiques, littéraires et techniques et de la consolidation d'un ethos laïc en relation avec l'extension de la "civilisation des mœurs". Ces codes ont renvoyé à des normes morales et éthiques qui correspondaient d'abord aux principes normatifs propres à l'esprit bourgeois et urbain. Mais, surtout à partir de la fin du XIX^e siècle, ils semblent s'être adaptés aux principes normatifs inscrits dans la machinerie juridictionnelle des États modernes (Abbott 1988), lesquels ont fait de la scolarisation universelle le moyen le plus efficace pour promouvoir l'intégration politique et sociale des citoyens, pour consolider l'identité nationale, la cohésion, le progrès civilisateur et le bien-être économique.

Les dispositifs juridiques généraux –les fonctions et les finalités de la scolarisation–, l'organisation des espaces et des temps dévolus à l'éducation et à l'instruction, la définition des disciplines et des programmes scolaires, l'élaboration du statut de l'élève et du professeur, etc., constituent quelques-uns des outils normatifs au service de l'État moderne qui lui ont permis de s'approprier sur tout son territoire le monopole de la violence légitime. En ce sens, l'École contribue à ancrer le principe d'une discipline consentie ou encore la socialisation scolaire incite les citoyens modernes à accepter l'existence de réseaux de pouvoir et de conventions fondées sur un ordre justifié mais qui peut être contesté dans les limites prévues par la loi (Wagner 1996, Boltanski & Thévenot 1991, Boltanski 2001).

Grâce à la consécration de l'universalité des savoirs et des connaissances apprises à l'école au cours d'une période de temps variable, l'École participe directement à la construction de l'idéal d'autoréalisation humaine et civique, moyen indispensable pour l'arrachement des citoyens modernes à d'autres influences ou dépendances, soit locales, soit religieuses. Cependant, les jugements critiques développés sur l'activité scolaire ont presque toujours des incidences sur deux domaines liés aux deux dimensions fondatrices du projet imaginé de la modernité : le principe de liberté et celui de discipline.

En résumé, les analyses multiculturalistes relevant d'une sociologie critique interprètent la crise scolaire à partir du modèle de justification civique (Boltanski & Thévenot 1991, Boltanski 2001). De fait, les investissements critiques énoncés dans cet article, portent surtout sur les difficultés ressenties par les sciences de l'éducation face au développement d'une pensée critique dans les présupposés nuancés tant par la philosophie de la science moderne que par la sociologie de la connaissance scientifique moderne (Santos 1999). La seule façon de mobiliser les arguments civiques du côté des intervenants plus proches de l'univers scolaire –des professeurs aux politiciens, des parents aux techniciens et aux spécialistes de l'éducation– c'est à travers la déconstruction des présuppositions catéchisantes qui sont à la base des analyses réalisées par la science critique moderne.

Seule la critique effectuée par la logique de la connaissance multiculturelle et par la voie de sa traduction dans le topique de l'herméneutique fondée sur la reconnaissance de l'intelligibilité des différences (Santos 1999) peut combattre efficacement la rationalité instrumentale implantée soit dans les jugements scientifiques, soit dans le travail pédagogique pratiqué dans les différentes écoles. D'un autre côté, les propriétés d'interprétation du type de connaissance, appuyées par la version culturaliste de la sociologie critique, exigent aussi une forte relevance théorique pour leurs promoteurs : la connaissance des contextes et des conditions sous lesquelles cette connaissance multiculturelle et herméneutique est créée.

À travers cette reconnaissance, non seulement il sera possible d'éviter les effets nocifs des explications résultant de l'apparente nature universelle de la connaissance scientifique, mais il sera aussi possible d'attribuer un crédit équivalent aux connaissances multiculturelles singulières liées aux groupes culturels minoritaires, d'origine ethnique, sexuelle ou sociale. L'application de ces principes dans "le champ de la re-contextualisation pédagogique" telle qu'elle est discutée par ses défenseurs (Stoer 1994, Cortesão & Stoer 1997, Stoer & Cortesão 1999) crée les conditions idéales pour valoriser les savoirs et les pratiques des élèves porteurs des cultures dominées.

Le nouveau sens attribué aux contextes d'action pédagogique inter/multiculturelle donne la possibilité d'associer la critique aux présupposés culturels dominants sur lesquels les curricula et les programmes des disciplines s'appuient ; à travers ce travail de déconstruction ce nouveau sens évalue la pertinence des mouvements politiques de résistance culturelle et le rôle politique de leurs mandataires. La fragmentation, la pluralité et la non-universalité des savoirs et des connaissances scientifiques transmises par l'école justifient l'importance des processus d'autonomisation des établissements d'enseignement, des stratégies de négociation entre les professeurs et les élèves appartenant à des minorités ethniques. Autant de facteurs décisifs pour mettre en cause les principes normatifs de

l'encadrement idéologique explicité par les défenseurs des classifications scolaires, en particulier les défenseurs des procédés d'évaluation fondés sur les mérites démontrés dans les épreuves effectuées par les individus scolarisés.

La seule épreuve scolaire acceptée par les multiculturalistes (Enguita 1996) concerne maintenant l'authenticité des cultures révélées par les élèves et fondée sur leurs styles de vie. Néanmoins, la validité de leur appréciation exige un changement radical dans l'organisation et dans la forme du fonctionnement des écoles. Originaires de contextes culturels et/ou nationaux où l'État n'existe pas ou n'est pas présent sur tout le territoire national, les styles de vie, les identités personnelles, culturelles et sociales ainsi que les pratiques de ces élèves ne s'adaptent pas aux exigences de discipline et d'ordre justifié sur lesquelles s'appuient les réseaux de pouvoir et de transaction de la forme scolaire moderne.

La revalorisation scolaire des différentes dimensions culturelles, singulières et avérées, des groupes minoritaires constituent le milieu privilégié par les multiculturalistes pour la reconnaissance de leur authenticité. À travers elle, leurs mandataires voient garantie leur survivance culturelle, renforcée maintenant par la consécration de leur identité primaire : l'identité ethnique, sexuelle, de genre, etc.

Dans ce sens, le fonctionnement correct du "champ de re-contextualisation pédagogique" crée les conditions objectives et subjectives pour que les enseignants déconstruisent les présupposés idéologiques, le pouvoir et la domination symbolique construits patiemment par les classes dominantes (Bourdieu 1989). L'explicitation des principes normatifs liés au pouvoir de classification culturelle développé par les membres des cultures dominantes joue en faveur des groupes culturellement dominés, à travers des révélations opérées par les intellectuels enseignants. D'ailleurs les fonctions de ce groupe professionnel d'avant-garde constituent une des bases les plus importantes pour tous les groupes dominés, une fois que leur travail de déconstruction permet de cautionner le mouvement de contre-hégémonie défendu par les utopies de résistance politique et culturelle.

De l'autre côté, ce travail critique de déconstruction de la légitimité symbolique qui donne forme aux cultures dominantes, transforme l'École en une espèce de dernière réserve de préservation de la singularité et d'authenticité culturelle des minorités en général, ethniques en particulier. Et les professeurs sont choisis comme leurs tuteurs ou leurs protecteurs pour tout ce qui concerne les injustices commises par la forme scolaire moderne.

Sans observer, sans entendre et sans identifier les attentes explicitées par ces individus sur le temps qui passe (Serres 1996), mais surtout sans construire les régimes d'action objectivés par ces auteurs à partir de leurs dispositions critiques, discursives ou pratiques, les multiculturalistes se présentent comme les légitimes porte-parole publics et politiques de leurs aspirations concrètes. Dans toute l'amplitude de leur action de compassion et de bonté, au sens de Boltanski

(1990), les défenseurs des cultures minoritaires, au nom de la construction d'une école plus juste, décident de critiquer la forme scolaire moderne, ses épreuves, la nature universelle et cosmopolite des savoirs qu'elle transmet.

Que faire si les membres des groupes sociaux et culturellement minoritaires trouvent des sens concrets coupés des domaines cognitifs et de socialisation développés par la forme scolaire moderne ? Il faudrait alors contrarier la production de ces attentes plurielles –d'intégration, d'exaltation, de croisement culturel, etc.–, en dévaluant le travail pédagogique et scientifique et les principes normatifs qui, à la fois, orientent, limitent les actions de tous les groupes scolaires, les habilitent, contribuant ainsi à leur critique à l'école ou dans d'autres conjonctures quotidiennes ?

Peut-être l'alternative proposée par Derouet, le débat autour des injustices provoquées par la forme scolaire moderne, doit-il être mis en équation à partir des questions suivantes : “de quoi le petit homme a-t-il besoin pour développer son humanité ? Quelles sont les compétences qui sont nécessaires pour être un membre actif de la cité ? Et comment assurer la transmission culturelle entre les générations tout en donnant des chances égales à tous ?” (Derouet 2001, 29).

Bibliographie

- ABBOTT A. 1998 *The System of Professions. An Essay on the Division of expert Labor*, Chicago, London, The University of Chicago Press
- ARONOWITZ S. & GIROUX H. 1992 Educação radical e intelectuais transformadores, in Esteves A. E J., Stoer S. R. (org.) *A Sociologia na Escola – Professores, Educação e Desenvolvimento*, Porto, Edições Afrontamento, 145-166
- BAUMAN Z. 1998 *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Lda
- BECK U., GIDDENS A. & LASH S. 2000 *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta
- BOLTANSKI L. 1970 “Taxonomies populaires, taxonomies savantes : les objets de consommation et leur classement”, *Revue Française de Sociologie*, XI, 34-44
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- BOLTANSKI L. 1990 *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Métailié
- BOLTANSKI L. 1993 Dissémination ou abandon : la dispute entre amour et justice. L'hypothèse d'une pluralité de régimes d'action, in Ladrière P., Pharo P., Quéré L. (coord.) *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, CNRS Éditions, 235-259
- BOLTANSKI L. 2001 “A moral da rede ? Críticas e justificações nas recentes evoluções do capitalismo”, *Forum Sociológico*, 5/6 (nova série), 13-35
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. & SAINT-MARTIN M. de 1965 Les étudiants et la langue d'enseignement, in *Rapport Pédagogique et Communication*, Paris, Mouton & Co, The Hague, École Pratiques des Hautes Études, 39-69

- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit
- CORTESÃO L. & STOER S.R. 1997 "Investigação-Acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural", *Educação Sociedade e Culturas*, 7, 7-28
- DEROUET J.-L. 1992 *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié
- EISENSTADT S.N. 1991 *A Dinâmica das Civilizações –tradição e modernidade*, Lisboa, Edições Cosmos
- ENGUITA M. 1996 "Escola e Etnicidade : o caso dos ciganos", *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 5-22
- GIDDENS A. 1992 *As consequências da modernidade*, Oeiras, Celta Editora
- GIDDENS A 1995 *Transformações da intimidade. Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*, Oeiras, Celta
- GIROUX H. 1986 *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias de reprodução*, Petrópolis, Editora Vozes
- GIROUX H. 1997 *Os Professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul
- LIVET P. 1993 *Théorie de l'action et conventions*, in *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Ladrière P., Pharo P., Quéré L. (coord.) Paris, CNRS Éditions, 291-318
- MARTUCCELLI D. 1999 *Sociologies de la modernité. L'itinéraire du XX^e siècle*, Paris, Gallimard
- NISBET R. A. 1993 *La tradition sociologique*, Paris, Quadrige/PUF
- NÓVOA, A. 1991a "O passado e o presente dos professores", in Nóvoa A. (org.) *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora, 9-32
- NÓVOA, A. 1991b "A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola", *Inovação*, 4-1, 63-76
- QUEIROZ J.-M. 1995 *L'École et ses sociologies*, Paris, Nathan-Université
- RESENDE J. M. 2001a *O Engrandecimento de uma profissão. Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Lisboa, Tese de Doutoramento em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
- RESENDE J. M. 2001b "Individualidade, Denúncia e Modernidade : o sentido de justiça de um professor com a identidade magoada –o caso singular de uma denúncia pública no Estado Novo", *Forum Sociológico*, 5/6 (nova série), 101-127
- RESENDE J. M. & VIEIRA M. M. 2000 *The multicultural issue in Portuguese schools seeking justice or another morality ?*, in Christopher Day, Dolf van Veen (eds) *Educational Research in Europe-Yearbook 2000*, Louvain & Apeldoorn, Garant Publishers & EERA, 203-218
- RESENDE J. M. & VIEIRA, M. M. 2002 "As cores da escola : concepções de Justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa", *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*, Coimbra, APS, Acta 053 pdf, 1-20
- SANTOS B. S. 1999 "Porque é tão difícil construir uma teoria crítica ?", *Travessias*, 1, 21-38

- SERRES M. 1996 *Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo. Conversas com Bruno Latour*, Lisboa, Instituto Piaget
- STOER S. R. 1994 “Construindo a Escola Democrática através do campo de recontextualização pedagógica”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 7-27
- STOER S. R., ARAÚJO H. 1991 Educação e Democracia num país semiperiférico (no contexto europeu), in STOER S. R. (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto, Edições Afrontamento, 205-230
- STOER S. R. & CORTESÃO L. 1999 “Levantando a Pedra”, *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto, Edições Afrontamento
- TAYLOR C., APPIAH K. A., HABERMAS J., ROCKEFELLER S. C., WALZER M. & WOLF S. 1998 *Multiculturalismo. Examinando a política de reconhecimento*, Lisboa, Instituto Piaget
- THÉVENOT L. 1993 Agir avec d'autres. Conventions et objets dans l'action coordonnée, in Ladrière P., Pharo P., Quéré L. (coord.) *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, CNRS Éditions, 275-289
- VIEIRA M. 2001 “Ensino Superior e Modernidade”, *Forum Sociológico*, 5/6, 169-184
- VIEIRA M.-M., PINTASSILGO J. & PORTUGAL E MELO B. (coords.) 2002 *Actas do Colóquio “Democratização escolar : intenções e apropriações”*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 143-172
- VINCENT G. 1994 Forme scolaire et modèle républicain, in Vincent G. (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL, 207-227
- WAGNER P. 1996 *Liberté et Discipline. Les deux crises de la modernité*, Paris, Métailié

“Le solde est positif”.

Culture scolaire catholique et socialisation des élites féminines brésiliennes

ANGELA XAVIER DE BRITO

Centre de Recherches sur les Liens Sociaux

Université René Descartes-Paris 5-Centre National de la Recherche Scientifique

45, rue des Saints Pères 75006 Paris

Que l'histoire, quelle qu'elle soit, a souvent été écrite du point de vue prétendument universel des élites masculines, on le sait. On sait également que, comme la plupart des phénomènes sociaux, l'éducation des élites est, elle aussi, marquée par un clivage de genre qui débouche sur la structuration des rôles sociaux sexués –ce qui a inspiré à Simone de Beauvoir la phrase connue, “on ne naît pas femme, on le devient”. Ce que l'on sait moins, c'est par quels méandres passe exactement ce devenir des élites féminines qui les font se conformer aux représentations sociales du rôle de la femme à telle ou telle époque (Saint-Martin 1990).

Cet article s'inscrit ainsi dans la perspective d'une sociologie de l'éducation des élites féminines. Les voies empruntées par la sociologie française l'ont empêchée de s'engager profondément dans la voie des études sur l'importance de la scolarisation des femmes dans la constitution des groupes élitaires. Les travaux sur ce sujet indiquent plutôt en filigrane comment ces filles adhèrent aux représentations sociales du rôle de la femme dans tel ou tel établissement renommé (Saint-Martin 1990) ou les stratégies qui amènent les familles de ces groupes sociaux à y inscrire leurs filles (Pinçon-Charlot & Rendu 1988, Le Wita 1988). Au Brésil, où l'emprise des courants marxistes a été poussée à l'extrême autant dans les sciences de l'éducation que chez les sociologues, la production sur le sujet est encore plus réduite, malgré la floraison de toute une littérature de genre à partir de 1975. Les femmes-anthropologues qui essaient de récupérer la mémoire de la partie féminine des élites brésiliennes (cf. les travaux de A. Piscitelli, M. R. Schpun, H. Pontes, entre autres) préfèrent se centrer davantage sur leur activité sociale que sur les modalités d'acquisition de compétences pour cette action –dont les travaux de Canedo (2002) signalent l'importance pour les hommes. Cette relative rareté de références m'a amenée à me pencher

particulièrement sur le cas d'un établissement connu pour son importance dans l'éducation des élites féminines au Brésil, de la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années 1970, quand sa réputation semble faiblir –le Collège Notre-Dame de Sion dorénavant désigné “collège de Sion”.

La recherche a été réalisée en 2003-2004 avec les anciennes élèves des établissements du collège à Rio de Janeiro et à Petrópolis (ancienne ville de résidence de la famille impériale et lieu de villégiature de la bourgeoisie brésilienne dans les années 1950, située aussi dans l'État de Rio). Elle a adopté une approche à la fois synchronique et diachronique. L'approche diachronique a consisté en des entretiens avec des anciennes élèves des promotions de 1920 à 1970 visant à connaître pourquoi l'institution a perdu de sa réputation. Les aspects synchroniques, davantage traités ici, ont été collectés à travers un questionnaire assez long centré sur l'histoire de vie de mes anciennes camarades de classe –car j'ai fréquenté, moi aussi, cette école, du jardin d'enfants à la terminale, de 1949 à 1961– complété par huit entretiens de plus de trois heures. La promotion 1949-1961 est un groupe-charnière dans le développement de l'histoire du collège, dans la mesure où c'est vraisemblablement avec elle que s'amorce le déclin de l'institution. Cette coupe en profondeur dans les souvenirs d'enfance et d'adolescence permet de voir comment ce modèle de socialisation scolaire arrive à faire que ces jeunes filles intègrent leur rôle même dans une conjoncture de profond changement social. Ma propre expérience de l'institution à la même époque, passée au crible des outils de recherche, n'est pas étrangère aux analyses présentées.

Pour mieux comprendre la place occupée par le collège de Sion dans l'éducation des élites brésiliennes, il faut tout d'abord situer cet établissement dans le champ de l'enseignement privé féminin. En effet, “outre les Jésuites, plusieurs congrégations catholiques européennes [...] ont contribué à la dissémination et à la structuration des écoles catholiques” au Brésil (Dallabrida 2001, 20). L'enseignement des filles y était effectué soit par la branche féminine de certains ordres (Barnabites, Salésiens, Bénédictins, Franciscains), soit par des congrégations indépendantes venues d'Europe. Parmi lesquelles : les Chanoinesses de Saint-Augustin, du collège Des Oiseaux à São Paulo (fondé en 1907), les Sœurs du Sacré-Cœur de Jésus, du collège de même nom à Rio (1905) et celles du Sacré-Cœur de Marie, dont l'établissement s'ouvre en 1911 ; les Esclaves du Cœur Divin, du Colégio São Marcelo à Rio (1914) ; les religieuses de Notre-Dame de Sion, émigrées au Brésil à la fin du XIX^e siècle (Moura 2000). Quoique cette dernière congrégation tire son nom de sa mission principale de prier pour la conversion du peuple juif –Sion est le nom biblique de Jérusalem, symbole du peuple d'Israël– la promotion de l'éducation dans différents pays du monde fait également partie de ses fonctions, à l'instar de la plupart des ordres religieux à l'époque.

Un sentiment de dette envers leur collègue

De nombreuses femmes éduquées au collège de Sion, interrogées dans le cadre de cette recherche, commençaient ainsi leur témoignage : "Je ne sais pas ce que tu veux que je dise mais, pour moi, le solde est positif." D'autres entretiens étaient saupoudrés d'expressions qui traduisaient ce même sentiment. Une ancienne élève de l'établissement de Rio des années 1940 reprend littéralement cette formule dans un roman autobiographique : "Néanmoins, parmi tant d'erreurs et d'adresses il m'en est resté un solde positif" (Sant'Ana 1985, 212). Or, en français comme en portugais, le solde est défini comme "la différence qui apparaît à la clôture d'un compte entre le débit et le crédit" (Le Robert 1973). De quoi ces élèves se sentent-elles débitrices, puisque la notion de "solde positif" introduit implicitement la notion de dette ? Reconstituer les mémoires d'enfance et d'adolescence de ces filles, qui pouvaient seules conférer un sens à cette expression, n'a pas été simple. La plupart véhiculait des versions édulcorées de leur vie scolaire, dans une forme claire de mémoire sélective ; d'autres ont déclaré ne plus vouloir y penser car elles "sont trop paresseuses" (Lucia) ou "avaient tout oublié" (Regina).

Cherchant à déterminer les matrices de ce "solde positif", je me suis rendue compte que les éléments cités dans les entretiens s'articulaient autour de ce que j'ai identifié, à partir des travaux de Julia, comme une "culture scolaire catholique". Pour cet auteur, la culture scolaire consiste en "un ensemble de normes qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer, et un ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements, normes et pratiques étant ordonnés à des finalités qui peuvent varier suivant les époques" (Julia 1995, 354). Globalement inspirées de la *ratio studiorum* des jésuites, la version de la "culture scolaire catholique" adoptée par le collège de Sion prend ses distances à la fois par rapport aux aspects dits universels de la règle jésuite et par rapport aux injonctions du curriculum officiel du "Colégio Pedro II", dans la mesure où elle s'applique à un public féminin. Ce collège public, fondé en 1837, dictait les normes curriculaires de tous les établissements d'enseignement secondaire, publics ou privés, qui aspiraient à être reconnus par le ministère de l'Éducation nationale.

Trois caractéristiques sont à distinguer. Le collège de Sion se devait d'abord d'être conforme à la représentation courante de la femme dans la première moitié du XX^e siècle, alors considérée clairement inférieure à l'homme. L'extension de l'enseignement secondaire aux jeunes filles de l'élite se fait de manière à ne pas mettre en question la place qui leur était allouée dans la société. Globalement, "l'instruction des femmes [...] ne se destinait pas au développement personnel de la fille mais à la stabilité et à l'harmonie du couple" (Mayeur 1977, 13). Ainsi, le curriculum du collège de Sion visait notamment à

développer la culture générale des femmes de l'élite, les rendant aptes à dialoguer avec leur mari, tout en leur transmettant les savoir-faire qui pourraient agrémenter leur foyer, tels la musique et le chant, le dessin, la broderie. Ceci n'a certes pas empêché quelques élèves du collège de Sion d'arriver à des postes assez élevés pour une femme (Corrêa 2002), tout en gardant les acquis et les limites transmis par l'institution. Telle Heloisa Alberto Torres, formée dans l'établissement de Petrópolis au début du siècle, devenue directrice du musée national d'anthropologie à Rio de 1936 à 1950. Même dans les années 1960, où environ un tiers de la population féminine brésilienne avait accès à l'université (selon les statistiques du SEEC-MEC), le modèle éducatif reste calqué sur le rôle des femmes au sein de la famille moderne et le curriculum demeure assez sexualisé.

L'enseignement des langues vient ensuite. Globalement, le biais classique et humaniste du curriculum officiel convenait assez à l'idéal d'éducation féminine préconisé par le collège de Sion. Conscient du caractère international des élites, dont les religieuses faisaient partie, il essayait de donner à ses élèves "le monde pour horizon" (Corrêa 2002, 182), à travers une maîtrise solide du français et de l'anglais, langues dominantes à l'époque. Enseigné dès le jardin d'enfants, le français avait préséance sur l'anglais (dès le cours élémentaire première année), non pas à cause de l'origine de la congrégation, mais surtout parce que le modèle culturel valorisé à Rio de Janeiro jusqu'aux années 1960 était "profondément identifié à la vie parisienne" (Sevcenko 1985, 30). Les témoignages indiquent néanmoins que la formation linguistique était plus consistante au début du XX^e siècle que dans les années 1950. L'entretien fait par Colombo (inédit) avec une des premières élèves de l'établissement de Rio de Janeiro montre que ses réminiscences du collège affluaient spontanément dans un français courant à un âge assez avancé. Une autre ancienne élève de Rio (Nair 1922-1928) rappelle que, dans son temps, les religieuses brésiliennes elles-mêmes s'adressaient aux élèves en français. En revanche, la grande majorité des inscrites en 1949-1961 suivaient des cours de renforcement linguistique. Onze élèves fréquentaient "l'Institut Brésil-États-Unis", "la Culture Anglaise" ou avaient des cours privés d'anglais, tandis que sept suivaient les cours de "l'Alliance Française" ou avaient des cours de conversation de français à domicile. Trois d'entre elles apprenaient les deux langues.

Troisièmement, l'équilibre du corps enseignant garantissait au curriculum une grande homogénéité. L'institution semble toujours avoir recruté ses professeurs soit chez les religieuses les plus diplômées et les plus cultivées de la congrégation, soit entre des professeurs appartenant aux réseaux catholiques pratiquants. Ce biais n'allait pas sans influencer le découpage et le contenu des savoirs transmis, les devoirs prescrits et la pédagogie adoptée. Cependant, là aussi un grand changement intervint. Jusqu'aux années 1940, la plupart des professeurs étaient des hommes laïcs, recrutés parmi les intellectuels de l'État de Rio

de Janeiro. Dès les années 1950, le nombre de professeurs du sexe masculin se réduit drastiquement : si on peut en compter huit dans les années 1920-1930, ils ne sont que deux dans les années 1950 (en physique-chimie et histoire naturelle). Ils sont remplacés partiellement par des femmes laïques, partiellement par des religieuses de la congrégation. La plus grande présence des premières est certainement liée au développement de la formation féminine dans la société brésilienne et peut-être à leurs salaires plus réduits. Le remplacement des professeurs laïcs par des religieuses semble néanmoins relever carrément de l'économie : Nascimento (1991) signale que Mère Maurita (professeure de géographie générale et du Brésil) qui détestait enseigner, ne nous faisait des cours que "parce que 'Notre Mère' ne veut pas payer des enseignants".

Malgré cela, la qualité de l'enseignement transmis par le collège de Sion resta entière tout au moins jusqu'aux années 1960. Treize (39%) des trente-trois élèves qui réussissent leur terminale en 1961 s'inscrivent dès qu'elles quittent le collège dans différentes facultés de l'Université Catholique de Rio. Celles qui avouent être de "bonnes élèves" ont toutes été classées parmi les dix premières à l'examen d'entrée de leurs respectives unités, sans avoir fréquenté des classes préparatoires. Les "médiocres", selon les critères en vigueur au collège, s'étonnent de réussir cet examen "sans autre préparation que les cours du collège et avec un très bon classement" (Silvia). D'ailleurs, quand elles ont été transférées dans un autre établissement au milieu du cursus, elles se sont vues, pour la première fois dans leur vie, hissées à la condition de bonnes élèves, une d'elles arrivant même à être "la première de la classe au Andrews" (Ana Maria). Cette formation est si solide que certaines anciennes élèves ont pu se présenter "à l'examen d'entrée de la fac de droit vingt ans après avoir quitté le collège, sans aucune préparation supplémentaire" (Teresa). Elle semble être la composante fondamentale de la dette que les élèves ont contractée vis-à-vis de l'établissement. Mais il semble que sa qualité soit indissociable des pratiques disciplinaires, religieuses et morales inhérentes à la socialisation pratiquée. L'adhésion à la culture scolaire catholique est-elle donc le prix à payer pour l'identité d'"enfant de Sion" qu'elles finissent par assumer, malgré quelques rebuffades ?

Comment devient-on une "enfant de Sion" ?

Comment rentre-t-on à Notre-Dame de Sion ? Les candidates étaient très nombreuses à l'époque car très peu d'établissements lui faisaient concurrence. Au collège de Sion, comme à Notre-Dame des Oiseaux ou à Sainte-Marie (réseau de collèges catholiques à personnels laïcs pour filles de la bourgeoisie parisienne) n'entre pas qui veut. Il faut que la mère ait été elle-même élève de l'institution ou que la candidate puisse apporter une lettre de recommandation

d'une ancienne élève garantissant une conduite familiale impeccable, sans divorce ni scandale. Dans la promotion 1949-1961, quatorze élèves sur trente-trois étaient inscrites dans une tradition familiale d'études au collège de Sion. La première étape est ainsi une sélection rigoureuse, qui passe davantage par le capital social et la conduite familiale à travers laquelle l'institution cherche à rendre le profil des candidates compatible avec ses caractéristiques internes. Mais la simple admission au collège ne garantit pas l'adaptation des jeunes élèves au système : celles qui se font "couronner" (allusion à la couronne de roses en métal doré que recevaient les élèves de terminale) ne sont que le sommet de l'iceberg. Parmi les 86 filles inscrites à un moment ou à un autre dans la promotion 1949-1961, 53 ont quitté définitivement le collège sans raison connue (Nascimento 1991). Des élèves brillantes quoiqu'un peu excentriques, filles d'intellectuels de la haute classe moyenne, comme Aliana, et des filles d'anciennes élèves qui courraient le risque d'échouer, comme Cecília, étaient logées à la même enseigne et discrètement invitées à se retirer après un an ou deux. Cette exclusion, négociée avec la famille préférentiellement pendant le primaire, se faisait en douce et en douceur. Celles qui restaient dans l'établissement étaient censées avoir acquis "l'esprit de Sion" –cette qualité impondérable, mélange de dévouement au travail, de soumission à la hiérarchie, de qualités morales, de dévotion et d'esprit de responsabilité envers l'autre (Le Witta, 1988, repère un phénomène semblable dans les établissements Sainte Marie).

Bandées dans le corps et dans l'âme

L'objectif des normes disciplinaires en vigueur au collège de Sion visait, suivant la *ratio studiorum*, à transformer chaque élève en "un élément d'un corps d'élèves le plus productif possible, obéissant aux réglementations et aux normes scolaires" (Dallabrida 2001, 152). Tels les pieds des jeunes filles chinoises, le corps et l'âme des petites élèves étaient progressivement bandés dès leurs premiers pas dans le collège, à travers des pratiques qui ordonnaient leur temps, leur inscription dans l'espace, leurs gestes, leur voix, leur écriture et même leurs pensées. Les tentatives pour se débarrasser de ce moule, pour secouer ce joug, sont assez douloureuses. "Cette manière d'ordonner les filles se montrait assez efficace dans la constitution d'écolières distinguées" (Cavalcanti 1995, 35). Gloria, fille d'une ancienne élève –entrée à neuf ans, venue d'écoles beaucoup plus libérales– se souvient qu'elle a tenté de faire la conversation avec la sœur qui la conduisait à sa classe, sa spontanéité étant brutalement coupée par un *ssshh* suivi d'un doigt sur les lèvres. Si l'on y ajoute les dimensions architecturales imposantes du bâtiment qui abrite toujours le collège à Cosme Velho, on peut avoir une idée approximative des sensations d'une toute jeune élève y entrant pour la première fois.

Dès leur admission, les élèves étaient partagées en section A et section B, en fonction d'une estimation de leur capacité d'intégration à l'institution, et souvent transférées d'une section à l'autre sans égard particulier pour leur attachement à leurs condisciples : "Et quand nous sommes arrivées à la classe verte, on me change de groupe, on me met dans la section A. Et je trouvais la section B sympathique, tu comprends ? [...] Ah, j'ai détesté la section A dès que j'y suis rentrée ... La section B me manquait beaucoup ... et alors j'ai senti pour la première fois dans ma vie ce qu'était la ségrégation, ce qu'était la marginalisation, que je n'avais jamais connues auparavant. J'ai pris du temps pour m'adapter à la section A, à y faire des amis" (Gloria).

Cette méthode visait à "reconnaître non seulement le niveau intellectuel où chacun[e] d'entre [elles] est parvenu[e], mais aussi son 'naturel', afin de savoir comment agir de manière appropriée sur chacun[e]. La culture scolaire débouche ici sur un remodelage des comportements, sur un façonnement en profondeur des caractères et des âmes qui passe par une discipline des corps et une direction des consciences" (Julia 1995, 364). Je n'en veux pour preuve que le faible indice de turn-over des élèves de la cohorte 1949-1961 regroupées en section A : environ six élèves sur dix avaient plus de dix ans d'études dans l'établissement, tandis qu'un peu plus du tiers des cinquante-trois élèves qui sont passées par la section B n'est resté qu'un an ou deux au collège.

Les déplacements dans l'espace se faisaient collectivement et étaient réduits au strict minimum. Les élèves formaient des files par taille, dirigées par les "anges" –des élèves des classes supérieures cooptées pour surveiller les plus petites. L'uniforme prévoyait des insignes (un ruban de laine tissée autour du cou avec une croix suspendue et une ceinture identique) de couleur différente pour chaque classe. Ainsi, toute élève isolée qui traversait les galeries s'ouvrant vers le jardin interne –conçues selon un schéma panoptique (Foucault 1975) permettant d'embrasser du regard tout l'établissement– était très facilement identifiable. N'importe quelle religieuse pouvait interpellier l'élève qu'elle trouvait sur son chemin, quelques-unes arrivant à l'extrême à empoigner "les filles par l'oreille et les tirer vers la chambre de Notre Mère" (Nascimento 1991).

Une partie importante de l'apprentissage visait à "réfréner la nature, à la discipliner" (Le Wita 1988, 83), dans une optique d'ascétisme. Les fillettes devaient apprendre à ne pas céder à leur partie animale. Pour aller aux toilettes –la "circulation" dans le vocabulaire du collège– il fallait demander à la maîtresse une tablette et patienter, pour éviter la présence simultanée de deux filles. Cette règle n'était même pas contournée en cas d'urgence : malgré des besoins impérieux, les filles étaient forcées à se maîtriser et à rester à leur place (Angela). Le silence absolu dans les parties communes était de mise. Parler quand on se déplaçait, dans la salle de classe, dans le réfectoire ou à la chapelle était rigoureusement interdit. Dans le réfectoire, les filles étaient contraintes de manger de tout

et de tout manger, même si elles n'aimaient pas, car Mère Augusta soulevait les piles d'assiettes en quête de restes de nourriture cachés, que les élèves étaient sommées d'achever sous peine de "perdre la croix", punition suprême (Nascimento 1991). En revanche, "les tranches de pain beurrées du goûter, à la fin de la journée scolaire" (Amanda), que toutes aimaient, étaient rationnées.

La ponctualité était "considérée la pierre de touche de la performance scolaire" (Dallabrida 2001, 158). Quand le bruit sec du clapet interrompait une quelconque activité, les filles devaient arrêter ce qu'elles faisaient séance tenante et former des files pour arriver en temps et heure à leur nouvelle destination. Tout retard, toute absence étaient punis dans l'esprit de ce que Foucault (1975, 210) appelle les "micropénalités du temps". Personne ne rentrait au collège une seconde après 8h30 : sœur Bemvinda, chargée de la porte d'entrée, la fermait au nez des élèves qui se pressaient, avec une satisfaction évidente (Gloria). Les présences faisaient l'objet d'une vérification quotidienne à "l'heure des avis" –calquée sur les "avis" du système français, moment de l'appel, des prières, de dévotion des consignes sur le déroulement du quotidien scolaire et des discours moralisateurs (Le Wita 1988, 99). La moindre incartade était notifiée aux parents à travers les cahiers de correspondance. "Le temps était également scandé par la prière fréquente, avant ou après chaque acte scolaire" (Trindade 1990, 23), à l'instar de l'angelus avant le déjeuner. La notion de temps était dominée par la rapidité, enseignée comme une vertu (Foucault 1975, 181). Dans la salle de classe, les élèves qui rendaient leurs copies trop tôt ou en retard "perdaient des points, ce qui nuisait à leur camp" (Nascimento 1991). La rivalité entre élèves y était savamment instillée. Elles étaient réparties en camps opposés –Saint-Michel et Saint-Raphaël en primaire, Cabral et Colombo au collège– entre lesquels s'organisaient des batailles qui ne vont pas sans rappeler les tournois entre les décuries des collèges jésuites. Ce procédé servait à mettre en valeur celles qui avaient une tendance au leadership et à humilier les plus timides et les plus réservées (Stella, Cecilia).

Appliqué aux filles, l'appareil disciplinaire issu de la règle jésuite visait non seulement l'augmentation des habiletés (Foucault 1975), comme pour les garçons des collèges catholiques d'élite, mais aussi "la formation d'une relation d'obéissance" (Cavalcanti 1995, 30) et de soumission à toute autorité constituée, qui restait la vie durant. Rappelons que la situation juridique de la femme brésilienne à l'époque la rendait comparable aux mineurs et aux Indiens, des êtres censés être sous tutelle. Comme nous verrons plus bas, l'hexis corporelle inculquée aidait à composer le tableau de la docilité. La révérence était de mise quand on croisait Notre Mère dans les couloirs et l'on contrôlait les mouvements des mains par les travaux manuels féminins et les exercices de calligraphie, qui laissaient leur marque même sur les élèves qui ne passaient que peu d'années au collège (Maria-Lucia).

"Tout cela faisait partie d'un univers solidement construit et confirmé [...] où l'excellence était le but et son obtention toujours primée par 'l'honneur' et par 'la croix'" (Cavalcanti 1995, 35). Il faut néanmoins signaler que le règlement était souvent imposé de façon très autoritaire, comme un certain nombre de remarques l'ont déjà donné à percevoir. Cecilia, qui a fréquenté les deux établissements de Rio et de Petrópolis, signale que pour elle cette conduite semblait frôler le sadisme : "Ce dont je me souviens [...] c'était un sadisme, tu avais remarqué ? Les bonnes sœurs avaient plaisir à nous voir pleurer ! Elles nous massacraient, massacraient, massacraient, j'en ai été témoin, je l'ai compris au lycée, c'était Mère Carmen qui était ma maîtresse de classe, je la voyais prendre ainsi des filles et les gronder comme ça, le doigt accusateur, le doigt ferme et elle parlait, parlait et tant que la fille ne pleurait pas... Là, j'avais l'impression qu'elles jouissaient, tu as compris, là elles avaient un orgasme parce qu'elles avaient finalement réussi à l'humilier suffisamment et elles en tiraient du plaisir, j'avais cette sensation très fort."

Mais la principale caractéristique de ce modèle était les pratiques morales, qui se développaient principalement dans deux sens : d'un côté, l'incitation à la réflexivité ; de l'autre, le développement du sentiment de culpabilité.

La socialisation transmise se calquait explicitement sur des normes fondées sur la culpabilité et la discipline "qui commandaient des conformismes de pensée, voire des automatismes de conduite" (Ehrenberg 2000, 16). La soumission devant Dieu et les autorités dans la sphère publique et devant le mari dans la sphère privée était pourtant masquée par l'initiative personnelle –une initiative qui allait toujours dans le sens de l'esprit général de la société, de ce qu'Ehrenberg nomme les "institutions du soi". Les enfants de Sion étaient poussées à se concevoir en individus responsables, qui déterminaient par elles-mêmes leurs décisions et leurs conduites, à travers les mécanismes de réflexivité mis en place dans le quotidien. Pendant l'heure des avis, les élèves devaient faire leur examen de conscience –c'est-à-dire, méditer de façon réflexive sur leurs agissements de la veille– et auto-évaluer leur conduite, s'attribuant des notes qui oscillaient entre la "note d'honneur" (comportement impeccable) et la "note perdue" (mauvais comportement). Certaines élèves percevaient cette pratique comme un "jugement fait par nous-mêmes, accusées et juges à la fois, en auto-critique" (Dutra 1975, 7), d'autres (Stella, Gloria) les interprètent comme des "pratiques surmoïques", dont le but était de tester jusqu'à quel point les normes éducatives de l'institution et les injonctions morales de l'Église catholique avaient été assimilées. Il flottait certes dans l'air la menace du "cahier d'observations", où les religieuses notaient les "points perdus" des élèves, et la possibilité de délation des pairs, témoins de leur comportement. Des rites tels que la confession et la retraite renforçaient cette "connaissance de soi" (Le Wita 1988, 83), les amenant à "inspecter avec un maximum de rigueur [leur] propre vie" (Trindade 1990, 23) et contribuant à la montée en puissance

de la notion de faute –en étroite liaison avec le sentiment de culpabilité, examiné ci-dessous. Les comportements jugés conformes à l'institution étaient mensuellement primés devant l'ensemble du collège par l'attribution du “fitão” –un large ruban moiré dans les couleurs de chaque classe–, l'insubordination étant sanctionnée par la perte de la croix.

Le sentiment de culpabilité était, à son tour, considéré comme le socle de la soumission requise par le rôle social dévolu à la femme. Il fallait que celle-ci se sente coupable à partir d'un examen rigoureux de sa conscience, de telle manière qu'elle ne puisse nullement douter du bien-fondé de l'autorité dans l'espace privé et dans l'espace public. Ce sentiment était inculqué dès l'âge le plus tendre par le langage utilisé par les religieuses où étaient présentes les notions de faute, de culpabilité, de rachat par la mortification, de sacrifice ; par les messages moraux véhiculés ; par les prêtres chargés de la direction des consciences des élèves et des retraites (Angelina, Sonia, Thereza), etc. Mais dans un univers où tout était péché, la frontière entre ce qui était permis ou défendu n'était point donnée d'emblée : elle faisait l'objet d'une socialisation, souvent par les pairs. Ne sachant pas ce de quoi elles étaient exactement coupables, maintes élèves cherchaient auprès des plus âgées des “suggestions de péchés” autres que la sacrosainte désobéissance aux parents (Luciana, Gloria). Plus tard, le collège distribuait avant la confession une liste exhaustive de péchés –y compris les mauvaises pensées, les péchés contre la chasteté– pour qu'elles s'en inspirent. Le sentiment de culpabilité accompagne ainsi toutes les enfants de Sion jusqu'à la fin de leur vie, servant souvent d'instrument de manipulation sociale dans leur conduite privée, entre elles-mêmes et entre elles et les autres.

Pratiques de classe et de genre

Les règles d'éducation présentes dans la *ratio studiorum* avaient été néanmoins conçues pour les hommes, des êtres rationnels qu'il fallait dresser pour qu'ils assument des postes auxquels ils étaient destinés, à l'échelle locale ou nationale dans la vie politique, à l'université ou dans les entreprises. Le collège de Sion n'a cependant affaire qu'à des femmes –des êtres fragiles, à la limite de la rationalité, mues par l'émotion et l'affectivité et censées évoluer surtout dans la sphère privée. Pour cela même, on ne peut pas leur appliquer, à l'identique, les mêmes principes de socialisation. L'ensemble de pratiques communes aux divers collèges catholiques qui semblent être universelles, applicables à tous les groupes sociaux qui les fréquentent, se différencient en fait selon un biais de genre et de classe sociale. Le tableau ci-dessous montre les différences liées à l'hexis corporelle inculquée aux garçons et aux filles.

Tableau I :
Pratiques disciplinaires sexuées

GARÇONS	FILLES
Hexis corporelle de direction, militaire, le corps est droit. Le port de tête haut relève d'une "rhétorique corporelle de l'honneur".	Hexis corporelle de soumission, le corps reste droit mais flexible et plein de grâce, la tête s'incline.
"Ne jamais fixer les yeux à terre [...], envisager hardiment ceux devant qui ils passaient."	Regard baissé, comme les yeux de la Vierge Marie, modestie, retenue.
Les élèves doivent "se tenir droit sans courber le dos, à faire avancer le ventre, à faire saillir la poitrine, et rentrer le dos".	Le dos reste droit, il faut éviter que la colonne soit rentrée et la poitrine trop en saillie. Les seins doivent être protégés du regard des autres avec modestie.
Les mains au long du corps pour maintenir l'équilibre.	Les mains sont croisées devant le corps lors des déplacements ; ou sont posées sur les genoux, quand les filles sont assises dans des endroits publics.
Le contrôle sur le corps visait à "une augmentation de la maîtrise de chacun sur son propre corps" qui conduisait à "des majorations d'utilité".	Le contrôle sur le corps visait à la formation d'une relation d'obéissance et de soumission à l'autorité constituée. La perspective était plutôt ascétique, de type monastique, ayant pour fonction d'assurer des renoncements. Notions de sacrifice, de mortification.
Devant l'autorité, la tête est droite mais immobile, le dos reste droit, la main se dresse pour la salutation.	Devant l'autorité, la tête s'incline, le dos se plie, les jambes fléchissent, pour la révérence.
"Une bonne écriture [...] présuppose toute une routine dont le code rigoureux investit le corps en son entier." Le geste doit être rapide et efficace, le style est libre.	L'écriture est contrôlée à travers les exercices de copie et de calligraphie. Elle est ronde, déliée, féminine, laissant une forte empreinte sur le style des filles.

(Les sources sont, pour les filles, les entretiens menés à Notre-Dame de Sion et, pour les garçons, faute d'étude empirique personnelle, le livre de Foucault.)

Pour les filles, cette hexis corporelle de la soumission est tempérée par des discours chargés d'amour –cette part d'amour qui est, selon Freud (2002, 76), nécessaire à l'émergence de la conscience morale. Nous y trouvons l'amour de la Vierge de Sion pour ses enfants ; l'amour des maîtresses de classe pour les élèves confiées à leur garde ; l'amour des enfants de Sion pour l'Église catholique et ses saint(e)s ; et, "last but not least", l'amour pour l'institution, car "Sion est une maison que l'on quitte un jour, qu'on n'oublie jamais et qu'on retrouve toujours avec bonheur" (ancienne phrase rituelle courante dans l'institution). Il n'y a pas

de don gratuit dans le circuit de Notre-Dame de Sion : l'amour est un système total "qui met en jeu les croyances religieuses et les émotions personnelles" (Douglas 1999, 168).

À son tour, le sentiment de culpabilité se construit sous l'égide de la domination (Ehrenberg 2000, 61). Tout en étant un problème capital de notre civilisation occidentale bâtie sur la répression des pulsions (Freud 2002), où "la personne est prise dans une configuration de devoir social et de conformité à des interdits" (Ehrenberg 2000, 70), certains groupes sont plus égaux que d'autres face à ce sentiment. Les mécanismes d'intériorisation de la culpabilité n'intègrent pas le répertoire disciplinaire des établissements conçus pour les élites masculines : la monographie du "ginásio Catarinense" réalisée par Dallabrida (2001) parle d'elle-même. C'est le chef de la décurie qui y procède à l'évaluation quotidienne, qui rapporte, écoute la justification, délibère et détermine la punition, préfigurant un système hiérarchique extérieur qui tend à disculper l'individu qui obéit aux ordres. Néanmoins, ces instruments sont très présents à Notre-Dame de Sion et à Saint-Ryan, établissement catholique privé pour garçons immigrés à Toronto, Canada (McLaren 1992). Dans ce dernier, on inculque un sentiment de culpabilité "parfois intolérable [qui] conduit les élèves à se soumettre plus promptement aux forces de contrôle et, si besoin est, aux forces de punition infligées par les [...] enseignants et par les prêtres" (McLaren 1992, 249). Je fais ainsi l'hypothèse que la culture scolaire catholique ne stimule le sentiment de culpabilité que chez les minorités : chez les femmes, qu'elles appartiennent ou non à l'élite, dominées dans une perspective de genre ; et chez les garçons des couches populaires, dominés dans une perspective de classe. Mais elle ne le fait pas chez les hommes appartenant à l'élite, censés occuper des postes de pouvoir et des positions d'autorité, qui doivent prendre des décisions dans les sphères politique, économique et même familiale sans se laisser manipuler, sans hésitations déplacées ou sans remords indus.

En guise de conclusion

J'ai voulu montrer dans cet article que, si une dette lie les enfants de Sion à leur alma mater, tous ses éléments ne sont pas donnés d'emblée. Il semble que, dans un premier moment, la seule composante qui fasse l'unanimité est celle qui se réfère à la formation intellectuelle. Perçue comme une "éducation de premier ordre" (Vera), "une bonne base culturelle" (Maura) ou des "subsides pour la vie universitaire" (Angela), l'instruction de qualité en est "la seule certitude" (Angelina). Mais "il faut chercher ailleurs que dans la référence aux connaissances et l'aptitude au savoir la valeur de l'éducation des femmes" (Constant 1987, 18). Il est impossible de ne pas associer cette formation aux pratiques qui lui sont

sous-jacentes, comme "l'ordre", "la discipline", "le sens de l'organisation", "la ponctualité", "la politesse", que mentionnent la plupart des interviewées. Elle doit également être associée à des valeurs morales telles que le "respect au prochain" (Cecília), le "sens d'humanité" (Maura) ou une "conduite éthique et humaine" (Gloria, Stella) –caractéristiques d'une bourgeoisie qui se veut généreuse. Ces qualités issues d'une socialisation basée sur l'observance du détail, cette éducation fondée sur le contrôle de soi, ont sans doute été acquises dans la douleur, dans la tension et la contrainte permanentes inhérentes à la discipline du corps et des instincts propres à une éducation bourgeoise (Le Wita 1988). C'est le souvenir de cette douleur qui les empêche de faire la part des choses, de reconnaître clairement les apports de la culture scolaire catholique. C'est sa mémoire parfois vive qui les fait s'inventer des enfances mythiques ou oublier carrément le passé. La famille y joue un rôle charnière, dans la mesure où celles appartenant à l'élite cherchent à relativiser les situations de tension et le sentiment de culpabilité procurés par la culture scolaire catholique, opposant une certaine distance entre les élèves et le modèle de socialisation de Notre-Dame de Sion, ce que ne savent pas faire les familles de classe moyenne.

Mais j'ai dit et répété au long de cet article que la promotion analysée était charnière –dans le sens que c'est par elle que l'on commence à se rendre compte de l'ouverture de l'institution à d'autres groupes sociaux. Dans ce contexte, la culture scolaire catholique ne se limite pas à reproduire la tradition, elle forme ses élèves à affronter une conjoncture où le rôle de la femme a assez changé par rapport à leur époque. Si elle leur permet, à travers l'instruction de qualité qu'elle leur a transmise, d'assumer avec compétence des emplois de haut niveau, à l'université ou ailleurs, et parfois même à l'étranger, elle leur garantit une large marge d'initiative sociale qui les conduit parfois à créer leurs propres emplois, en mettant souvent à profit le capital social accumulé pendant les années scolaires. Ainsi, sur les trente-trois élèves qui ont réussi leur terminale dans la promotion 1949-1961 à Sion, deux sont chercheuses, trois sont professeures universitaires, deux sont fonctionnaires et trois exercent des professions libérales. En revanche, cinq d'entre elles ont créé leurs propres emplois (académie de ballet, promotrice de fêtes, académie de musicothérapie, etc.). Ce n'est pas non plus par hasard que certaines élèves, notamment celles issues des familles traditionnelles, mettent l'accent sur "la formation de réseaux d'amitié" (Amanda, Anna-Lucia, Stella, Neuza) comme un élément important de la dette envers le collège, tandis que celles issues des classes moyennes rehaussent plutôt l'apprentissage des "bonnes manières" (Cecília) ou le "raffinement dans les relations sociales" (Stella).

Nous pouvons ainsi nous rendre compte que l'éducation complexe transmise par les collèges catholiques, loin de ne faire que reproduire un état social, permet aux enfants de Sion d'affronter de nouvelles réalités sociales. Je fais l'hypothèse que la "capacité d'auto-évaluation" –dont maintes élèves sont

reconnaissantes au collège en ce qu'elle aide à la formation de leur caractère et au développement d'un esprit critique envers elles-mêmes et envers la société—contribue grandement à l'évolution de telles pratiques.

Bref, malgré la souffrance, les normes disciplinaires et morales du collège ont “armé leur corps, affermi leur esprit et trempé leur âme” (Constant 1987, 15), rendant les enfants de Sion aptes à réagir, naturellement et spontanément dans le “bon” sens, devant la règle et la tradition et à garantir la reproduction/construction des nouvelles élites brésiliennes. Tel est, semble-t-il, le soubassement de ces “bases structurantes” mentionnées par une élève de Sainte-Marie (Le Wita 1988, 81), dont elles ne peuvent reconnaître les apports qu'à l'âge mûr.

Bibliographie

- BEAUVOIR S. (de) 1949 *Le deuxième sexe*. Paris, Gallimard, tome 1
- CANEDO L. B. 2002 “Héritage en politique ou comment acquérir les dispositions et compétences nécessaires aux fonctions de représentation politique (1945-1964)”, *Cahiers du Brésil Contemporain*, 47-48, 71-120
- CAVALCANTI V. R. S. 1995 *Vestígios do Tempo : Memórias de Mulheres Católicas (1929/1942)*. Dissertation de Mestrado, Département d'Histoire, PUC-SP, décembre 1995
- COLOMBO M. A.. *Razões da vinda das religiosas francesas para o Brasil, século XIX*. Thèse de doctorat en cours sous la direction de M. H. Capelato, Département d'Histoire, USP
- CONSTANT P. 1987 *Un monde à l'usage des demoiselles*, Paris, Gallimard
- CORREA M. 2002 “Lettres d'une femme rangée”, *Cahiers du Brésil Contemporain*, 47/48, 181-197
- DALLABRIDA N. 2001 *A fabricação escolar das elites. O Ginásio catarinense na Primeira República*, Florianópolis, UDESC/Cidade Futura
- DOUGLAS M. 1999 Il n'y a pas de don gratuit, in Douglas M. *Comment pensent les institutions*. Paris, La Découverte/MAUSS, coll. Recherches, 165-178
- DUTRA L. C. 1975 “Meu velho Sion”, *Encontro*, 1, 5-8
- EHRENBERG A. 2000 *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob
- FOUCAULT M. 1975 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard
- FREUD S. 2002 [1930] *Le malaise dans la culture*, Paris, PUF
- JULIA D. 1995 La culture scolaire comme objet historique, in Novoa A., Depaepe M. & Johanningmayer E.V. (eds) *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives*. Gent CSHP, *Pædagogica Historica*, 353-382
- LE WITA B. 1988 *Ni vue ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme
- MCLAREN P. 1992 [1986] *Rituais na escola. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*, Petrópolis, Vozes
- MAYEUR F. 1977 *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques

- MOURA L. D. (de) 2000 *A educação católica no Brasil. Passado, presente e futuro*, São Paulo, Loyola
- NASCIMENTO A. B. 1991 *In Sion firmata sum*. Salvador, miméo
- ROBERT P. 1973 *Le Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, Le Robert
- SAINT-MARTIN M. (de) 1990 "Une 'bonne' éducation", *Ethnologie Française*, XX-1, 60-70
- SANT'ANNA L. 1985 *Camila Ciréia*, Rio de Janeiro, Quadrelli
- SEVCENKO N. 1985 *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*, Rio de Janeiro, Brasiliense, 1985, 2^e éd.
- TRINDADE E. 1990 "Clotildes ou Marias : mulheres de Curitiba na Primeira República", *História : Questões e Debates*, julho-dezembro, APAH, Curitiba, 20-37

Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec

LOUIS LEVASSEUR

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Pavillon Marie-Victorin, C.P. 6128, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec), Canada H3C 3J7

MAURICE TARDIF

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Pavillon Marie-Victorin, C.P. 6128, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec), Canada H3C 3J7

Les réformes récentes de l'enseignement primaire et secondaire dans plusieurs pays occidentaux ont été axées sur la coopération entre les membres de "l'équipe école" (désignation québécoise du personnel d'encadrement d'un établissement, les enseignants et la direction) ou sur la nécessité de parvenir à une action concertée au sein des établissements. La coopération prend diverses formes, dont la définition d'un projet d'établissement (Derouet & Dutercq 1997, Gather Thurler 2001), le travail enseignant collectif comme condition de l'innovation pédagogique ou encore la participation au gouvernement de l'école d'acteurs situés à sa périphérie –parents, élus municipaux, représentants des milieux économiques et de la communauté, etc.– (Dutercq 1999). Plusieurs auteurs de courants critique ou sociologique ont souligné que la coopération rencontre sur le terrain plusieurs écueils, qu'un consensus au sein des agents scolaires, censément favoriser l'efficacité des établissements, ne s'obtient pas par décret de la direction. Derouet (1992) a notamment montré que, lors d'une décentralisation et de rapprochement du pouvoir des instances locales, les consensus sont peut-être plus difficiles à construire qu'à l'échelle nationale, les acteurs pouvant s'engager dans des débats de principe interminables. Barrère écrit que "la dimension collective du travail enseignant demeure relativement faible" malgré les incitations institutionnelles et les politiques officielles (2002). Gather Thurler (2000, 17) soutient que la décentralisation et l'autonomie des établissements peuvent constituer des freins au changement, renforcer des pratiques gestionnaires conservatrices voire autoritaires et, conséquemment, contrarier un mode d'organisation du travail coopératif, ouvert et créateur.

D'autres auteurs anglo-saxons ont pour leur part critiqué l'irénisme habermassien selon lequel les acteurs parviennent à la définition de consensus reposant sur des procédures rationnelles (Griffiths 2000) ; vu dans la collaboration obligée de nouvelles modalités de contrôle social ou bureaucratique qui nivellent le pluralisme culturel et politique entre les agents scolaires (Quicke 2000) ; montré que l'ouverture, la transparence et la participation démocratique à la définition des orientations de l'établissement peuvent délibérément renforcer le statu quo par les pouvoirs administratifs (Herr 1999) ou encore que la poursuite d'une politique d'ouverture et l'obligation de débattre des décisions engageant le fonctionnement de l'établissement engendrent parfois des conflits qui requièrent un traitement administratif (Lashway 1996).

La réforme de l'éducation au Québec, annoncée en 1997, repose sur un impératif de coopération qui s'incarne dans divers dispositifs : constitution d'une communauté éducative (CSÉ 1998) ; création d'un conseil d'établissement qui accorde des pouvoirs exécutifs aux représentants de tous les groupes d'agents scolaires, y compris aux élèves du second cycle du secondaire ainsi qu'aux représentants de la communauté (ministère de l'Éducation 1997, 14-15) ; innovation pédagogique via un travail collectif des enseignants (CSÉ 1991, 2002, 2003) et participation de tous les agents scolaires à la réussite des élèves (MÉQ 1992). Toutefois, les écoles du Québec se sont engagées dans un processus accéléré de division du travail au cours des années 1990. En effet, de nouvelles catégories d'agents scolaires, notamment les personnels technique et paratechnique, dotés respectivement d'une formation collégiale et secondaire, s'acquittent désormais de certaines tâches nouvelles ou antérieurement assumées en tout ou en partie par d'autres agents. Cela donne lieu à une redistribution ou à une reconfiguration des tâches où chaque catégorie de personnel investit le territoire correspondant à son profil professionnel (formation, compétences, identité). En principe, cette division du travail obéit à des critères techniques. Il y a une rationalisation de l'action éducative, un découpage de plus en plus fin des différents champs d'intervention qui, on le présuppose, conduit à une efficacité plus grande de l'institution dans la mesure où l'enseignement, l'administration, les services complémentaires aux enseignants et aux élèves relèvent de spécialistes, à tout le moins de personnels détenant les qualifications les plus adaptées au travail effectué. Si chacun occupe le poste qui satisfait le mieux à son profil professionnel, y a-t-il pour autant un emboîtement parfaitement ajusté de toutes les fonctions des divers agents scolaires, une plus grande efficacité institutionnelle ? Y a-t-il garantie d'une plus grande coopération ou action concertée entre agents scolaires ?

Notre recherche sur le personnel de soutien technique et paratechnique (PSTP) permet de situer l'impératif de construction d'une communauté éducative ou de coopération en concomitance avec une division accrue du travail scolaire. Nous montrerons qu'une division du travail tracée au cordeau implique des éléments certes techniques mais également sociaux qui déterminent en

bonne partie les relations professionnelles entre agents scolaires et contrarient la possibilité d'une gestion technique à partir de critères purement rationnels. La division du travail met-elle pour autant en péril la pleine participation de tous à la cité éducative ? Celle-ci peut-elle émerger en dépit du pluralisme des représentations, des intérêts professionnels et des idéologies institutionnelles des différents agents scolaires, en dépit de la densité des rapports sociaux qui existe entre eux ?

Cadre théorique

Trois éléments d'analyse : le travail formel, le travail concret et les finalités

Notre programme de recherche porte sur l'évolution de l'organisation du travail dans les écoles primaires et secondaires du Québec et, plus récemment, sur le personnel de soutien technique et paratechnique qui a connu une croissance vertigineuse au cours des années 1990 (évoquée plus bas). Pour cet article, nous avons identifié, lors du traitement des données deux aspects fondamentaux du travail des PSTP reliés à la problématique du pouvoir ou des rapports sociaux : d'une part, les interactions de nature professionnelle que les PSTP vivent avec les enseignants sur une base individuelle, d'autre part, la place que les PSTP en tant que groupe occupent dans l'institution, ce que nous appelons également leur situation ou leur emplacement institutionnel (sur les tâches, fonctions et rôles assumés par les PSTP, LeVasseur & Tardif à paraître). Afin de mieux comprendre l'importance que prennent pour les PSTP ces deux types de rapports sociaux (professionnels et institutionnels) dans leur travail, il importe d'établir quelques distinctions théoriques relatives aux dimensions formelle et concrète du travail.

Statut formel et travail concret

Une série de caractéristiques formelles, codifiées, définit les travailleurs en tant que groupe. Les paratechniciens ont une formation secondaire et les techniciens une formation collégiale par opposition aux enseignants de formation universitaire. Ils ont un salaire moindre que les enseignants, ne bénéficient pas des mêmes conditions de travail, sont confrontés au travail à contrat, au temps partiel et à la précarité d'emploi (ainsi en 2000-2001, la technique en éducation spécialisée comptait 2156.9 temps complets pour 7110 individus). La faiblesse de ce statut formel des PSTP se traduit dans le travail concret par la sphère restreinte d'influence qu'ils peuvent exercer dans leur environnement de travail : poids limité dans la décision, exclusion des réunions comme les journées

pédagogiques où se prennent des mesures déterminant le fonctionnement général de l'établissement ou même leur propre travail, faible contrôle sur les modalités d'intervention choisies "conjointement" avec les enseignants, autonomie relative dans l'organisation de leur travail, gestion d'un budget étique ou contrôlé en dernière instance par un membre de la direction, etc. L'étroitesse de leur influence caractérise au plus haut point leur situation concrète au travail et les rend vulnérables par rapport aux enseignants du point de vue des interactions professionnelles et de leur position institutionnelle.

Travail concret et interactions professionnelles entre les PSTP et les enseignants

Les aspects formel et informel ou concret du travail se distinguent fortement. Le travail excède la codification formelle dont il fait l'objet. Au-delà de la description officielle des tâches par les conventions collectives, les travailleurs bénéficient d'une marge de manœuvre qui leur permet d'échapper aux contraintes formelles rattachées à la description technique de leur tâche. Le contraire est aussi vrai. Les personnels font face à des exigences, se conforment à des attentes et des contraintes qui émergent des situations de travail et qui en déterminent de façon latente le fonctionnement. En l'absence de l'infirmière, c'est la secrétaire de l'école primaire qui se charge d'administrer à l'élève malade ou blessé les premiers soins malgré l'absence de toute spécification à cet égard dans la convention collective. On a même vu une secrétaire contrainte, en l'absence du directeur, de prendre la décision de fermer l'école en raison d'une rupture de conduite d'eau, ce qui lui a été vivement reproché. De fait le milieu et les circonstances, une certaine tradition de faire ou culture organisationnelle "obligent" la secrétaire à s'occuper de l'enfant incommodé. Une bonne part des rapports sociaux dans les milieux de travail appartient à cette culture de l'informel, à cette zone d'indétermination juridique ou légale qui, paradoxalement, dans l'urgence du quotidien a force de loi. Autre paradoxe, ce registre de l'informel est largement déterminé par le statut formel des travailleurs. En effet, la faiblesse statutaire des PSTP par rapport aux enseignants et aux professionnels engendre des relations souvent marquées par des tensions, des contradictions, qui les conduisent à l'insatisfaction, à des jeux de pouvoir qui s'exercent à leur détriment et même dans certains cas à un sentiment de rejet qui rend leur travail extrêmement difficile à vivre au quotidien. Il importe donc de mettre en lumière cette dimension informelle du travail des PSTP.

Finalités et situation institutionnelle des PSTP

Si les rapports sociaux sont fortement marqués par le statut formel des PSTP, ils le sont aussi par les finalités qu'ils poursuivent, ou les normes institutionnelles auxquelles ils s'identifient. Il peut en effet y avoir divergence entre

celles qui caractérisent les groupes d'agents scolaires : les PSTP, les PNE, les enseignants et les administrateurs. Les groupes dotés des statuts les plus forts peuvent hiérarchiser ces finalités selon leur propre identité professionnelle et leurs intérêts, partant, assigner une place dans la structure du pouvoir de l'institution aux groupes d'agents scolaires les plus faibles. La situation institutionnelle des PSTP fait surtout référence à la place qu'ils occupent collectivement dans l'établissement. Elle recouvre plusieurs aspects de leur travail, notamment l'utilisation que les enseignants font de leurs services et le jugement qu'ils portent sur ceux-ci, la convergence ou non de l'idéologie éducative des PSTP avec celle des enseignants. Ainsi, en raison de la faiblesse de leur statut formel, les finalités que poursuivent les groupes d'acteurs les plus faibles deviennent secondes par rapport à celles des groupes dominants. Ou encore, deux groupes d'agents scolaires peuvent partager les mêmes finalités, mais le rôle des uns devient plus central que celui des autres dans l'atteinte de ces buts. Autre cas de figure, un service peut être jugé essentiel mais néanmoins second par rapport à un autre offert par un groupe dominant d'agents scolaires. La reconnaissance de la légitimité et de la qualité du service n'empêche donc pas l'existence d'une subordination des services techniques aux services pédagogiques des enseignants. Conséquemment, le travail des PSTP balance continuellement entre la légitimation et la subordination, ce qui rend leur situation au travail extrêmement délicate.

Dans les situations les plus quotidiennes, tous ces éléments (statut formel, interactions, finalités) ont tendance à se fondre, à se renforcer et souvent, les PSTP ne savent plus si la distance de certains enseignants à leur endroit vient de leur personnalité, de leur formation, de la précarité de leur emploi, de leur absence de pouvoir, du manque de prestige de leur rôle ou encore de l'importance toute relative de leurs fonctions par rapport à celles des enseignants. Nous croyons donc nécessaire de discriminer, sur le plan théorique, des interactions professionnelles avec les enseignants qui font problème pour les PSTP et que l'on peut attribuer à leur statut (faible formation, précarité de l'emploi, pouvoir limité dans l'institution) et des conflits idéologiques portant sur les finalités premières de l'éducation (par exemple, éducation ou instruction ; écoute ou performance ; droit de l'individu ou ordre institutionnel) ou sur la légitimité du service rendu.

Le biais interactionniste de la recherche

Notre recherche s'inspire largement de la sociologie interactionniste de Chicago (Hughes 1996) selon laquelle l'articulation entre les catégories de personnel ne repose pas que sur des critères techniques, ni sur une définition formelle des tâches. Il existe certes une division technique du travail mais également une division sociale, voire morale. L'acteur ne fait pas que se

conformer à une norme institutionnelle prescrite. Il bénéficie d'une marge de manœuvre qui lui permet soit de se définir autrement qu'à travers sa tâche et son statut formels, soit d'élaborer une conduite stratégique. Ainsi, les acteurs de différents champs d'intervention luttent entre eux pour le contrôle exercé sur les tâches et leur distribution. Les territoires font l'objet d'une continuelle négociation en fonction des actions des uns et des autres. L'approche interactionniste centre la recherche sur les négociations entre les acteurs dans la définition de leur travail et celui des autres, sur les ressources qu'ils mettent en jeu à cette fin, sur les conflits, sur les redéfinitions des frontières du travail et accorde, de ce fait, une attention particulière à la dynamique entre les acteurs.

Méthodologie

Bien que nous partagions avec l'école de Chicago certains principes théoriques, notre recherche n'est pas à proprement parler interactionniste. Nous n'avons pas suivi dans les écoles les techniciens sur une longue période, ni pratiqué d'observation participante. Nous avons mené une trentaine d'entrevues semi-structurées d'une durée d'environ une heure avec des PSTP au cours desquelles nous avons cherché à identifier les dimensions fondamentales de leur travail technique et paratechnique. Nous avons procédé à des entrevues avec des représentants syndicaux pour retracer un historique du travail technique au Québec et définir les tâches des techniciens et paratechniciens, leurs attributions, leurs relations professionnelles avec les autres agents scolaires dont les enseignants et leur situation professionnelle. Nous avons dépouillé diverses sources documentaires qui portent sur le PSTP : énoncés de politique et plans d'action ministériels, avis d'organismes consultatifs (Conseil supérieur de l'éducation), rapports de groupe de travail, publications syndicales, conventions collectives, plan de classification, articles scientifiques locaux et étrangers (québécois, français, britanniques et américains). Ce corpus documentaire a permis de mieux cerner les particularités du travail technique, sa mise en œuvre dans la réalité quotidienne des établissements ainsi que les grandes finalités qu'il poursuit.

La croissance numérique des PSTP au cours des années 1990

Avant d'analyser les rapports sociaux qui caractérisent le travail des PSTP, un mot sur leur augmentation au cours des années 1990. Tous les effectifs du secteur de la formation des jeunes, élèves (y compris les élèves handicapés et/ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage), enseignants, PNE (professionnels non enseignants) et PSTP offrant des services aux élèves, particulièrement un service éducatif, se sont modifiés selon des tendances divergentes pendant cette décennie. Par service éducatif, entendons que les catégories de PNE offrant des

services aux élèves (agent de réadaptation, psychoéducateur ou orthopédagogue ; animateur de la vie étudiante ou de la pastorale ; conseiller d'orientation ou conseiller en formation scolaire ; travailleur social ; médecin ; animateur de vie spirituelle ; orthophoniste, audiologiste ou agent de correction du langage et de l'audition ; psychologue ou conseiller en rééducation ; ergothérapeute, physiothérapeute ou agent de réhabilitation) et de PSTP, technicien en éducation spécialisée, en travail social, en loisirs, en écriture Braille, en toxicomanie ; surveillants d'élèves, éducatrice en service de garde en milieu scolaire, responsable de service de garde en milieu scolaire, préposé aux élèves handicapés) retenues pour l'analyse entrent en interaction, par la médiation de rapports humains, avec les élèves, leur transmettent des valeurs ou des règles élémentaires de civisme, favorisent le développement chez l'élève de compétences cognitives, communicationnelles ou sociales, un certain contrôle de soi, une capacité de réflexivité leur permettant de comprendre la portée de leurs paroles et de leurs gestes sur les autres, les écoutent, les conseillent en regard de leur vie personnelle, de leur vie académique, de leur vie de futur citoyen et de futur travailleur, les incitent à respecter l'ordre scolaire. Si les effectifs d'élèves ont diminué de 1,3%, des enseignants de 1,7% au cours des années 1990, ceux des PNE ont augmenté de 16,3% et ceux des PSTP de 141,6%. Concrètement, l'école offre de plus en plus de services aux élèves mais ils sont de moins en moins donnés par des enseignants. Le PSTP se voit déléguer la charge croissante de l'offre de services aux élèves, sa place dans les rapports sociaux à l'école s'en trouve accrue en ce qui concerne les relations des agents scolaires aux élèves et les rapports des agents scolaires entre eux. Toutefois, l'augmentation du nombre du PSTP n'est pas uniforme car elle dépend surtout de la croissance de certains groupes de ces agents :

- les éducatrices des services de garde ont cru de 240,3% en dix ans (de 1281,8 en 1990 à 4362,6 en 2000 en postes pas en individus). Croissance liée à la politique gouvernementale de services de garde en milieu scolaire (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997) ;
- les surveillants d'élèves ont augmenté de 38% (de 1228,9 en 1990 à 1696,8 en 2000 en postes) ;
- la technique de loisirs augmente de 172,6% passant de 130,3 postes en 1990 pour 289 individus à 178,3 postes en 2000 pour 788 individus, ce qui indique la précarité du travail technique ;
- les techniciens en éducation spécialisée, intervenant auprès des élèves handicapés et/ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) et des élèves qui vivent des situations de crise scolaire, ont crû de 155% au cours des années 1990, passant de 847,5 postes en 1990 à 2156,9 en 2000, augmentant dans le même temps de 4554 individus.

La croissance du PSTP et dans une moindre mesure des PNE est liée, outre la création des services de garde, à la politique d'intégration dans les classes régulières des EHDAA initiée en 1979 après la publication du rapport COPEX

(ministère de l'Éducation, 1976). La politique de l'adaptation scolaire mise en place en 1999, dans la foulée de la réforme de l'éducation entamée par les États généraux (ministère de l'Éducation 1996), réaffirme les principes de la politique de 1979, dont celui de l'intégration du plus grand nombre d'élèves en classe régulière (ministère de l'Éducation 1999, 17).

En quoi l'introduction aussi importante d'une catégorie de personnel (PSTP) modifie-t-elle le portrait institutionnel de l'école et influe-t-elle sur les rapports entre les PSTP et les enseignants ?

Les interactions professionnelles entre le personnel technique et paratechnique et les enseignants

L'étude des rapports sociaux entre les divers agents scolaires montre les places que les uns et les autres occupent dans la structure du pouvoir. Elle permet de voir que ces rapports ne sont ni d'opposition, ni de franche collaboration mais, dans bien des cas, hiérarchiques. Ces rapports sont présentés ici à travers les interactions entre les enseignants et différentes catégories de personnel technique et paratechnique (PSTP) telles que ceux-ci nous les ont décrites. Selon les circonstances et les acteurs impliqués, les enseignants exerceraient sur eux un pouvoir : ils décident des modalités d'intervention ou de collaboration avec les techniciens, définissent en partie leur travail, s'opposent au rôle professionnel auquel s'identifient certains techniciens, dénigrent leur formation, refusent d'entretenir tout commerce autre que strictement professionnel avec eux, assument des fonctions à la fois plus centrales et plus fondamentales que celles des PSTT, ce qui les autorise à contrôler les situations où les PSTT sont présents, etc. Les relations des PSTP avec les enseignants ne sont pas que négatives. Tous n'entrent pas en conflit avec les enseignants à la moindre occasion. Toutefois, nous avons constaté des relations professionnelles marquées globalement par des tensions constitutives du rapport des PSTP à leur travail, révélatrices de leur situation institutionnelle et de la faiblesse relative de leur statut face aux enseignants.

Le cas des techniciens en éducation spécialisée

Les techniciens en éducation spécialisée ont pour principale fonction de recevoir les élèves expulsés de cours par les enseignants pour des raisons de comportement, de les aider à passer leur état de crise avant de les faire retourner en classe.

Pour qualifier la nature des rapports qu'ils entretiennent avec les membres de l'équipe école, le mot collaboration vient presque spontanément en tête aux

éducateurs spécialisés. On s'échange des informations de part et d'autre, des trucs, on se rencontre de façon informelle. Mais en scrutant, il devient évident que les techniciens ne définissent pas les règles du jeu. Une asymétrie quant au pouvoir d'imposer les modalités de collaboration s'exerce au détriment des techniciens. Les enseignants et la direction déterminent en bonne partie le travail exécuté par les éducateurs spécialisés, sans réciproque. Qu'un technicien travaille avec un enseignant ne signifie pas nécessairement que celui-là collabore avec le technicien. Un éducateur spécialisé nous apprend par exemple qu'il souhaitait intervenir en classe directement avec des élèves à risque, ce que l'enseignant a refusé catégoriquement : "Il y a 25 % des enseignants qui ne veulent absolument rien savoir et qui nous trouvent menaçants. Parce qu'on peut remettre leur méthode d'enseignement en question. On a d'ailleurs proposé à la direction de faire du temps classe pour aller travailler avec les clientèles à risque. Un enseignant a refusé. Il ne voulait pas défaire sa dynamique de groupe. (...) On n'a pas cette ouverture-là et on ne peut pas l'imposer non plus."

Dans l'exercice de son travail, l'éducateur spécialisé dépend, dans une certaine mesure, de la volonté des enseignants dans l'exercice de son travail. Il a beau juger essentielle une intervention directe en classe, l'enseignant a le pouvoir de la lui refuser. L'éducateur, en revanche, ne peut pas refuser de recevoir les élèves que lui envoie l'enseignant. Il existe donc des territoires bien établis. La collaboration existe dans certains milieux, mais à la condition que chacun demeure dans ses quartiers : l'enseignant dans la classe, l'éducateur spécialisé dans son bureau ou sur le terrain (les corridors, la cour, la cafétéria, etc.). Une technicienne donne pour exemple l'introduction d'une structure nouvelle, le Conseil de coopération, permettant aux élèves de régler entre eux leurs conflits et différends. Elle a suivi une formation spécialisée afin de le mettre sur pied dans son école, a distribué des documents d'accompagnement et a donné un atelier de formation aux enseignants. Plusieurs d'entre eux, réfractaires aux interventions des éducateurs auprès des élèves, lui ont dit de ne pas se présenter en classe, même si elle avait fait l'expérience des conseils, en connaissait le fonctionnement et savait les animer.

Mise à part la peur de perdre le contrôle de leur groupe, les enseignants peuvent avoir des réserves quant à la nature des interventions fortement axées sur le dialogue et la compréhension, sur l'éducation et non sur la coercition. Selon une éducatrice, les enseignants portent parfois des jugements plutôt durs à l'endroit des éducateurs : "Des profs trouvent que je suis trop molle. Des profs vont me dire : 'Tu parles trop, pis tu donnes pas assez de conséquences.' Je suis en ÉDUCATION spécialisée, donc, moi, je privilégie toujours d'éduquer, de parler, d'essayer de comprendre son comportement."

Ces propos indiquent l'existence de profondes divergences entre certains enseignants et les éducateurs sur le rôle de ceux-ci. Plusieurs enseignants

postulent l'inefficacité de toute intervention strictement éducative, sans conséquences sur le plan disciplinaire, que revendiquent les éducateurs rencontrés, chacun soulignant les réserves des enseignants face à de telles interventions. En revanche, plusieurs éducateurs ont un parti pris en faveur des enfants, ce qui ajoute aux tensions entre éducateurs et enseignants : "Je suis catégorisé ici comme étant un pro-jeune. Selon moi, le jeune a droit de cité, il a droit à ses émotions, à ses expressions, et puis il a le droit de pas être en accord avec (l'adulte). On est dans une société où on favorise encore la hiérarchie : l'adulte a toujours raison, pis le jeune jamais... Si un enseignant, par exemple, est à blâmer, je vais lui dire : 'écoute, trouves-tu que t'es un peu raide là-dedans ? Moi je trouve que...'"

Mentionnons enfin que certains enseignants ont peut-être des raisons fondées de se méfier des éducateurs spécialisés. En effet, ceux-ci tiennent des registres sur le nombre d'élèves que leur envoient les enseignants. Un trop grand nombre de références peut révéler de la part des enseignants des difficultés réelles de gestion de classe que certains éducateurs n'hésitent pas à signaler à la direction. Les éducateurs exercent donc indirectement un contrôle sur le travail des enseignants.

En somme, les tensions évoquées ne caractérisent pas les rapports des éducateurs spécialisés avec tous les enseignants, mais seulement avec une partie, disons, à la suite d'une éducatrice, environ 20 à 25% d'entre eux. Ces conflits et tensions n'épuisent pas pour autant le registre des relations de pouvoir entre les enseignants et les PSTP. Ces deux groupes peuvent entretenir des rapports cordiaux mais ceux-ci demeurent à l'avantage des enseignants qui décident en dernière instance de ce qu'il convient de faire. Cette cordialité ne change en rien la faiblesse statutaire des PSTP par rapport aux enseignants (formation, stabilité d'emploi, contrôle exercé sur l'environnement de travail, etc.), ni à leur faiblesse institutionnelle examinée plus loin. Les techniciens en éducation spécialisée privilégient une approche centrée sur l'écoute du jeune et ont toujours maille à partir avec ceux qui, parmi les enseignants, donnent la priorité à l'instruction et à la performance. Ainsi des enseignants qui ont recours aux services des éducateurs, pour leur acheminer des élèves ou pour leur demander conseil sur leur gestion de classe : plusieurs posent les conditions d'une collaboration possible. Laisser un éducateur faire une intervention ne signifie pas qu'il ait carte blanche.

Le cas des techniciens en loisirs

Les techniciens en loisirs organisent des activités récréatives pour les élèves pendant les périodes de non-enseignement, les récréations, les dîners, après le dernier cours, généralement jusque vers 18h00. Le statut des loisirs a quelque peu changé. Jadis centrés exclusivement sur l'animation de la vie scolaire, les loisirs se voient maintenant confier la mission de contribuer à la lutte contre

l'échec et l'abandon, mais toujours par le biais d'activités susceptibles de faire aimer l'école à des élèves qui se situent en marge de la norme scolaire.

Les rapports entre ces techniciens et les enseignants sont également marqués par des tensions : "Je vous dirais que des enseignants, étant donné que je ne suis pas allé à l'université, je ne suis pas important... Ils me regardent un peu de haut. C'est pas une majorité par exemple. Souvent, ils ne savent même pas ce que je fais." Un autre se vide le cœur et affirme que des enseignants le considèrent comme étant à leur service, le traitent en subalterne et sans délicatesse : "En principe, je suis un service aux élèves, mais des fois j'ai l'impression que je suis un service aux enseignants. Je dois les servir, eux. C'est moi qui suis responsable des réservations d'autobus... Il y en a qui me disent : 'Écoute, l'an passé tu l'avais eu moins cher...' Ils m'engueulent quasiment ! (...) Ils sont comme rois et maîtres des fois, toi, t'es juste un technicien."

Parfois le technicien refuse de rendre des services et s'en remet aux règles de fonctionnement établies par la direction. Toutefois, on sent de sa part une certaine résignation, une impuissance à traiter d'égal à égal avec les enseignants ; il préfère "fermer sa boîte" et se conforter dans l'idée qu'il travaille pour les élèves. Il existe donc des rapports parfois déplaisants entre les enseignants et les techniciens en loisirs qui n'ont pas la liberté de manifester leur désagrément face à certaines situations contrôlées par les enseignants.

L'organisation même des activités de loisirs illustre aussi des rapports asymétriques. Paradoxalement, si l'organisation relève des techniciens, le succès des activités dépend largement des enseignants. Lorsque ceux-ci, pour une raison ou une autre, ne participent pas aux activités, ils en diminuent la valeur auprès des élèves qui hésitent alors à s'y engager. Le technicien en loisirs dépend des enseignants non pas tant pour la mise sur pied de l'activité que pour sa présence en tant que spectateur, participant ou joueur. Les techniciens recherchent également à travers les enseignants une publicité pour les activités de loisirs. Ils peuvent créer un engouement en en parlant en classe, ce qu'ils n'acceptent toutefois pas toujours de faire. En outre, lorsqu'ils viennent, ils posent leurs conditions. Des techniciens laissent entendre que des enseignants s'emparent de certaines activités sur lesquelles ils exercent un contrôle envahissant : "Il faut surtout pas enlever des choses à des profs. Par exemple, il y a une enseignante qui travaille sur le bal des finissants depuis quinze ans. Elle a beaucoup de difficulté à travailler en équipe, elle est très fermée. Un enseignant qui a une activité, ou un projet, il faut pas embarquer dedans, parce que c'est son bébé..."

Par ailleurs, plusieurs techniciens en loisirs se plaignent d'un isolement institutionnel, de l'absence de rapports avec les autres agents, de ce que les enseignants méconnaissent leur rôle. Se pourrait-il que les enseignants n'ignorent pas ce rôle mais plutôt les techniciens, ne cherchent pas à les côtoyer, à créer des liens professionnels avec eux parce que les uns, centrés sur les apprentissages, et les autres sur l'éducation au sens large habitent des univers scolaires différents ?

Où qu'ils déconsidèrent des agents scolaires sans formation universitaire ? L'importance que les techniciens en loisirs accordent aux interactions avec les enseignants révélerait alors l'existence de rapports asymétriques où les techniciens cherchent à s'attirer la reconnaissance des enseignants mais où ceux-ci en revanche se passent de celle des techniciens.

Le cas des surveillants d'élèves

Les surveillants d'élèves ont pour fonction de faire respecter le règlement scolaire, de veiller au maintien de l'ordre et d'assurer la sécurité de chacun dans l'établissement, mais de plus en plus, ils cherchent à axer leurs méthodes de contrôle disciplinaire moins sur la coercition que sur la négociation et une certaine conciliation.

Ils entretiennent des rapports professionnels avec les enseignants qu'ils qualifient de collaboration et affirment compter parmi leurs principaux alliés des enseignants qu'ils soulagent d'une partie ingrate de leur travail, la gestion des élèves difficiles dans la salle de retrait ou d'expulsion. De plus, en raison du climat d'insécurité qui règne dans certains établissements, les techniques d'intervention auxquelles ont recours les surveillants afin de neutraliser des élèves violents voire armés rassurent le personnel enseignant. Un surveillant nous apprend incidemment, avec une certaine fierté, que son équipe avait reçu un prix de distinction dans la commission scolaire. Ces marques d'appréciation du travail des surveillants signifient-elles qu'il n'existe aucune tension avec les enseignants ? Tant s'en faut. En fonction des lieux d'exercice de la surveillance, en particulier les corridors et les salles de cours (dans certains établissements, ce sont les surveillants et non les éducateurs spécialisés qui ont la responsabilité d'accompagner les élèves expulsés), différents conflits surgissent entre enseignants et surveillants. En effet, les enseignants, bien que valorisant le rôle de supervision par les surveillants des élèves expulsés et leur intervention dans les cas de violence ou de danger potentiel, ne leur attribuent qu'un faible statut : "C'est sûr qu'il y en a qui vont dire : 'MOI je suis psychoéducatrice, t'es surveillant d'élèves'. Oui ! Puis ! C'est l'équipe qui fait que l'école réussit. (...) Si on était pas à la base, les grands de ce monde ne seraient pas là. Ça prend le petit pour avoir le grand, et non pas le contraire."

Une seconde source de tension provient de la confusion des rôles dans l'école. En effet, tous les agents scolaires doivent en principe veiller au respect, par tous les élèves, du règlement. Or certains enseignants ont tendance à montrer du doigt les surveillants dès qu'ils sont témoins d'un manquement, ce qui indique leur réticence à exercer un rôle disciplinaire dans les corridors de l'école, à se salir les mains : "À un moment donné... les jupes courtes, il y a un prof qui vient me voir pis il me dit : 'elle a été à ses cours dans cette tenue ?' (...) Bon, ça se peut

qu'avec deux milles élèves, on ne l'ait pas vue. Mais chaque personnel de l'école, qu'il soit surveillant d'élèves, professeur, directeur, doit intervenir quand il voit quelque chose." Les surveillants d'élèves rendent bien aux enseignants les critiques que ceux-ci leur adressent. Si les enseignants les accusent de manquement à leur devoir en tant que premiers responsables du comportement des élèves dans les corridors, les surveillants reprochent aux enseignants la gestion inefficace de leur classe : "Il y a des enseignants qui sortent des élèves carrément pour rien ! On intervient beaucoup de fois dans certains groupes ; on voit que le professeur n'a aucun contrôle. Nous, on peut l'appuyer en sortant des élèves incorrects, des éléments négatifs, mais il reste que l'enseignant, son contrôle c'est dans sa classe. Nous, on peut pas le remplacer."

Ici, le surveillant cherche à prendre un ascendant sur les enseignants, tentation que l'on retrouve chez bon nombre d'agents de soutien scolaire. L'éducation, selon eux, ne se limite pas à la transmission des connaissances. Plus difficile et réclamant plus de savoir-faire et d'expertise serait la capacité de gérer les élèves engagés dans des pratiques anomiques, désabusés et faisant de la résistance aux normes scolaires un mode d'affirmation et de valorisation de soi. Les agents de soutien scolaire offrent deux types de réponse à ces comportements. Le premier, celui des personnels de relation d'aide (psychologue, psychoéducatrice, travailleur social, technicien en éducation spécialisé et technicien de l'aide sociale), porte sur la nécessité de comprendre l'élève. Le second, celui des surveillants, consiste à le contraindre de manière à ce qu'il n'enfreigne pas le règlement, y compris par des moyens comme la persuasion qui suppose une forme de conciliation subordonnée à la nécessité de faire respecter l'ordre. Contrairement aux personnels de relation d'aide, la compréhension ne constitue pas pour les surveillants une finalité en soi, mais un moyen de parvenir au maintien de l'ordre que ni ces personnels de relation d'aide ni les enseignants ne sauraient faire respecter dans des établissements comptant près de 2000 élèves. En affirmant ainsi leur valeur, leur expertise, les surveillants d'élèves se grandissent par rapport à des agents scolaires qui parfois dénigrent le travail qu'ils effectuent dans les coulisses de l'école.

Le cas des éducatrices des services de garde

Les éducatrices des services de garde ont pour fonction d'accueillir à l'école les élèves le matin avant le début des cours ou après la journée d'école généralement jusqu'à 18h00. Avec la transformation récente de la structure de l'emploi et particulièrement de sa féminisation, les écoles assument via les services de garde une fonction sociale reconnue essentielle. De plus, les éducatrices sont créditées d'une excellente formation qui leur permet de dispenser aux jeunes élèves des soins et un encadrement propice à leur développement à la fois physique, intellectuel et moral. Les objectifs de leur travail semblent en conformité avec

ceux des enseignants de maternelle et du primaire. Pourtant, les éducatrices des services de garde entretiennent avec les enseignants des rapports tendus. Elles déplorent l'absence de communication avec les enseignants et l'isolement qui en résulte : "Si je veux être réaliste là, les éducatrices, elles n'ont pas de rencontres avec les professeurs, elles n'ont pas de contacts, pis je crois pas que de la part des professeurs ce soit souhaité non plus. Ça fait qu'on est comme un petit peu à part." Les éducatrices estiment que l'ensemble des agents scolaires ne les considère que comme des gardiennes d'enfants et non comme des éducatrices : "On n'est pas reconnues ! Puis ça nous blesse. Juste de se faire appeler 'gardienne' Je suis éducatrice ! On a étudié en psycho... Avec les objectifs pédagogiques, on leur fait toucher à tout : l'aquarelle, l'encre... Quand tu t'assois avec un enfant pour l'écouter puis que tu avertis le parent que l'enfant est triste, c'est plus que gardienne ça !"

Les éducatrices semblent toutefois incapables d'identifier les raisons des tensions entre elles et les enseignants. Elles comprennent d'emblée qu'elles occupent une position de subordination par rapport à eux. Par exemple, une éducatrice mentionne que les enseignants lui font des remarques au sujet du comportement des enfants à la garderie, mais qu'en revanche, elle n'oserait jamais reprocher quoi que ce soit aux élèves sous la responsabilité des enseignants : "Des professeurs me disent parfois, peut-être dans le but de nous aider : 'Il y en a qui crient, qui courent dans les corridors.' Pour être honnête, c'est évident que l'inverse ne se fait pas (adresser des remarques aux enseignants au sujet du comportement de leurs élèves). (...) Ça a pris des années avant qu'on soit reconnues, puis il y a encore du travail à faire... Il y a encore certains professeurs qui nous voient comme une classe inférieure à la leur, ça fait que ce serait mal vu..." D'autres éléments attestent de relations tendues entre les enseignants et les éducatrices. Plusieurs enseignants chercheraient par tous les moyens à éviter les fréquentations avec les éducatrices : "Ben... moi je trouve qu'on se sent diminuées beaucoup... Par exemple, il y a une de mes employés qui est allée manger au restaurant. L'hôtesse a assis deux enseignantes de l'école à la table voisine. Elles ont demandé à changer de place. (...) On dirait qu'on n'est pas assez haut. On n'est que des techniciens." Une éducatrice mentionne que, même après avoir travaillé tout près de vingt ans dans le même établissement, les enseignants ne l'invitent toujours pas dans les fêtes organisées à Noël ou à la fin de l'année. Plusieurs autres techniciens rencontrés au cours de notre recherche ont mentionné vivre des relations de même nature avec les enseignants sans pour autant qu'il n'y ait de facteur ou d'événement pouvant les expliquer.

Il existe dans une institution des rapports professionnels fondés sur des connaissances et des expertises particulières. L'enseignant détient une compétence différente de celle du directeur de l'école ou encore de celle du technicien, mais tous en principe travaillent en complémentarité en fonction d'une finalité commune. D'un point de vue informel, en coulisses, il existe une hiérarchie

symbolique des fonctions et des statuts qui détermine la place que les agents scolaires occupent dans la structure du pouvoir de l'institution. Si la convention collective et la définition officielle des tâches circonscrivent l'étendue du travail de tout agent, si des projets éducatifs engagent l'ensemble des personnels en fonction d'objectifs et de finalités éducatives partagés, la différenciation symbolique du pouvoir de chacun détermine tout autant sa place et son travail dans l'institution.

Tensions institutionnelles entre l'instruction et le soutien technique. Le cas des techniciens en éducation spécialisée et des techniciens en loisirs

À côté des tensions entre les différentes catégories de personnel professionnel et technique, des tensions, très voisines des précédentes, existent entre les services pédagogiques, des enseignants et les services complémentaires techniques et paratechniques des professionnels non enseignants (psychologie, orthopédagogie, orthophonie, travail social, psychopédagogie). Les enseignants peuvent apprécier un service mais chercher à subordonner les techniciens qui le dispensent, exercer sur eux une forme de ségrégation en raison de l'infériorité de leur statut et de leur formation. Ils peuvent également, tout en affirmant l'utilité d'un service, le critiquer et en ravalant l'importance au regard de l'enseignement. À la différence des tensions professionnelles entre les agents scolaires déjà présentées, les tensions institutionnelles entre services techniques et services d'enseignement touchent davantage aux finalités générales de l'établissement que les statuts des personnels. En effet, l'étendue des finalités poursuivies par les techniciens, particulièrement en éducation spécialisée, montre que l'école se transforme et ne constitue pas un lieu centré exclusivement sur l'enseignement. Si l'école a toujours socialisé les élèves, la particularité des années récentes est la priorité de la socialisation de certaines catégories d'élèves pour les munir d'un minimum de compétences leur permettant de se tailler un espace dans le monde, en dehors de toute préoccupation d'égalité des chances ou de performance scolaire (Tardif & LeVasseur 2004). Les ressources destinées à la prise en charge des problèmes personnels et sociaux de certains élèves s'accroissent sans lien forcé à leur réussite scolaire via des ressources pédagogiques. Présentons quelques exemples de conflits, non plus d'ordre professionnel mais d'ordre institutionnel, entre les grandes finalités poursuivies par le personnel de soutien scolaire (technique et paratechnique) et celles que poursuivent les enseignants en classe.

Tensions entre l'éducation spécialisée et l'instruction

Il y a à la fois une division structurelle (fonctions et statuts) entre les enseignants et les techniciens en éducation spécialisée et des divergences culturelles de conception de l'éducation. La complémentarité des fonctions sur le plan structurel n'entraîne pas nécessairement celle des cultures professionnelles, mais plutôt des tensions. Sur le plan structurel, les enseignants assument la dimension pédagogique de l'enseignement et une partie de la gestion des comportements. Lorsque des élèves dépassent les bornes, une intervention de l'éducateur spécialisé devient nécessaire. La très grande majorité des enseignants cautionnent cette division des fonctions pédagogiques et comportementales. Elle n'implique pas que les éducateurs spécialisés agissent à leur guise avec les enseignants, qu'ils exigent d'eux qu'ils se conforment à leur jugement sur la gestion de classe ou acceptent leur libre entrée dans les classes ou leurs interventions auprès des élèves. Il existe un rapport hiérarchique entre les enseignants et les éducateurs spécialisés mais aussi des différences de culture professionnelle notamment au chapitre des valeurs éducatives et des priorités à établir en éducation. Un éducateur affirmait en entrevue : "Les élèves en difficulté d'adaptation sociale, on sait fort bien qu'ils vont avoir des difficultés d'apprentissage, parce que s'ils ne sont pas confortables à l'endroit où ils sont, comment peuvent-ils faire des apprentissages ?" On est loin ici d'un simple truisme pédagogique. L'éducateur dit implicitement que la condition première de la réussite scolaire, paradoxalement, ne tient pas à la qualité de l'enseignement, mais au bien-être de l'enfant. L'enseignement n'est pas sans importance, mais néanmoins second dans un rapport ontologique avec les éléments qui procurent à l'élève un équilibre psychologique. Évidemment, la primauté d'une logique peut entraîner la mise entre parenthèses de l'autre et un détournement des efforts en vue de la réussite éducative au profit de l'établissement d'une relation centrée sur la communication et le bien-être créant un rapport conflictuel avec les éducateurs. Un éducateur proclamait même la place très relative des études dans le développement global d'une personne : "Je pense que l'école doit enseigner à bien vivre en société et à être heureux encore plus que le fait de montrer des choses au niveau académique. (...) Ce que je veux chez les jeunes, c'est qu'ils trouvent leur propre bonheur." On peut se demander comment les enseignants réagissent à un tel eudémonisme dans un contexte d'obligation de résultats qui les force à rechercher coûte que coûte la performance scolaire de leurs élèves. Un autre éducateur spécialisé présente même l'école comme un des principaux obstacles au bonheur des enfants, rejoignant ainsi, de façon implicite, tout un courant critique sur l'école comme lieu de violence culturelle exercée sur les enfants : "Faire en sorte qu'il se sente bon, mais pas juste au niveau scolaire, faut qu'il se sente quelqu'un de bien. C'est clair que les familles éclatées, ça n'a pas aidé les jeunes. Peut-être que c'est là que les éducateurs viennent remplir les manques à la maison, pour

valoriser les jeunes, pour remonter l'estime de soi, pour qu'il ait confiance en lui. Les jeunes qui ont des vécus scolaires de doublage, d'échec, ils n'ont pas une très haute opinion d'eux-mêmes, il faut les amener à voir qu'il y a pas juste l'école dans la vie : 't'as quoi d'autre comme talent, comme passion ?'. Le pire que je puisse rencontrer, c'est un élève passionné de rien, même pas de Nintendo. S'il en mange du Nintendo, au moins il mange de quelque chose, mais un élève qui est éteint, c'est ce que je rencontre de plus triste."

Il ressort du discours des éducateurs spécialisés que les fonctions relatives à l'instruction, en priorité celles des enseignants, se subordonnent aux fonctions relatives à l'éducation, au sens large, dont ils maîtriseraient les différents aspects encore plus que les enseignants. Les enseignants demeurent les détenteurs du pouvoir dans les rapports qu'ils entretiennent avec les éducateurs, mais ceux-ci, dans leur for intérieur, demeurent convaincus d'assurer encore plus que les enseignants les conditions de réussite personnelle des enfants. S'agit-il d'un discours compensatoire en réaction à leur statut de subordonné par rapport aux enseignants ?

Tensions entre les loisirs et l'instruction

Les apprentissages occupent, proportionnellement à l'ensemble des services offerts aux élèves, une place plus restreinte qu'il y a une trentaine d'années révélant de fortes tensions entre techniciens en loisirs et enseignants. Selon les techniciens, les enseignants estiment que les loisirs ont moins de prestige que les fonctions d'instruction, mais surtout, ils n'en voient pas toujours la pertinence ni l'importance : "Il y a des enseignants qui ne sont pas capables de voir que l'élève n'est pas nécessairement motivé à venir à l'école juste pour l'école, qu'un élève assis dans une classe pendant cinq heures, il a besoin de bouger, de se changer les idées. Il y a des enseignants qui disent : 'les trois mille dollars que l'école met au football, j'aimerais mieux qu'elle le garde pour des choses plus académiques'." Non seulement des enseignants ne croient pas que les loisirs puissent jouer un rôle dans la scolarité des élèves, mais certains les perçoivent comme une menace à l'enseignement, à la gestion efficace d'un groupe d'élèves : "Quand on fait des activités un peu loufoques avec les enseignants, ça les oblige à montrer un autre côté d'eux mêmes. Certains sont insécures là-dedans et se demandent : 'Si l'élève me voit faire telle activité, est-ce que dans ma classe il va penser que c'est le party aussi ?' (...) Des profs ont du mal à déroger à leur cadre de fonctionnement." Des enseignants ne voient donc pas l'utilité des loisirs et les perçoivent même comme une menace à la bonne gestion du groupe. Les loisirs obligent souvent les enseignants à modifier leur horaire, donc leur préparation de cours, ce qui a pour effet d'alourdir leur charge de travail. Pourtant, les techniciens persistent à concevoir les loisirs dans un lien de complémentarité avec les activités académiques, mais comme le disait l'un d'eux : "j'espère que les enseignants vont penser toujours dans ce sens-là, mais c'est peut-être pas toujours le

cas...". En fait, les loisirs ont un statut indéterminé dans les écoles secondaires. Personne ne s'entend sur la nature de ce service, sur ses fonctions profondes, sur la façon dont il doit s'arrimer aux apprentissages des élèves : "On va se servir de l'activité comme motivation, pour faire comprendre à l'élève : 't'aimes ça participer à ces activités-là, sauf que si ça ne se tasse pas en classe, on pourra pas continuer.' Dans 90 % des cas, l'élève comprend, il va faire des efforts pour s'améliorer."

Dans le cas suivant, les loisirs jouent un rôle d'incitation à la présence en classe, au bon fonctionnement des cours, à la persévérance et à la réussite scolaire. Le technicien a la possibilité d'influencer l'élève sans pour autant le contraindre. Là où le bât blesse pour les enseignants, c'est quand des élèves s'absentent de leurs cours mais fréquentent les loisirs : "Les élèves sont des décrocheurs ici. Il y a un gros pourcentage d'absentéisme. Le matin, il peut y avoir 120 élèves absents. Dans l'après-midi, 230 élèves absents. Mais en revanche, pour les activités, ils viennent !" Cette même technicienne en loisirs justifie son rôle professionnel en affirmant que l'élève qui participe avec assiduité à ses activités préférées, artistiques, sportives ou ludiques, retournera éventuellement en classe : "Les profs sont choqués parce que les élèves ne vont pas en classe : 'ils ne devraient pas aller aux sports vu qu'ils ne viennent pas en classe'. De notre côté, on se dit : 's'il vient aux sports, à un moment donné, il va y aller en classe...' C'est comme un engrenage."

La question est de savoir si les loisirs constituent une modalité d'incitation aux études ou, en revanche, une modalité de récompense ou de sanction. L'élève doit-il participer aux loisirs pour raccrocher à l'école ou simplement en rétribution du travail en classe ? Doit-on se servir des loisirs pour intéresser les élèves, pour les punir lorsqu'ils se comportent mal ou même les récompenser lorsqu'ils se présentent en classe, ce qui revient au même dans la mesure où dans les deux cas, les loisirs sont dans un rapport de subordination à l'enseignement. Selon les enseignants, les loisirs se méritent. Pour les techniciens, ils sont inclus dans une stratégie visant à renforcer le lien d'appartenance à l'école et les ambitions scolaires des élèves, ce qui rehausse leur prestige professionnel, alors que les enseignants refusent de reconnaître aux loisirs une telle fonction d'inclusion scolaire et ne les perçoivent que comme un divertissement qui ne doit en rien entrer en conflit avec les activités pédagogiques. Ils se servent des loisirs comme d'une monnaie d'échange : "si tu ne viens pas en classe, fini les loisirs pour toi". Le statut des loisirs dans l'école demeure fortement ambigu et conséquemment, les techniciens en loisirs se sentent en porte-à-faux dans leur propre institution.

Conclusion

Comment les PSTP parviennent-ils à concilier les tensions entre leur légitimité institutionnelle et la faiblesse de leur statut professionnel qui les rend vulnérables auprès de certains enseignants ? Paradoxalement, leur faiblesse

statutaire confère aux PSTP un certain pouvoir. En effet, leur grande majorité refuse de recourir à la coercition dans leurs rapports avec les élèves, de leur imposer des sanctions, se perçoivent comme devant exercer une fonction d'écoute auprès des jeunes et estiment que cela leur confère un avantage par rapport aux autres agents scolaires qui aux yeux de plusieurs élèves représentent le pouvoir, l'obligation de la performance, à la limite également, une conception réifiée de l'éducation et de la culture. Les techniciens en éducation spécialisée et en loisirs sont représentatifs d'un type de rapport à la fois informel, empathique et propice aux confidences que les jeunes souhaitent établir avec le monde adulte. Dans certains établissements difficiles, les enseignants peuvent chercher à se désengager des problèmes des élèves et se retrancher derrière leur statut et leur fonction de transmission des connaissances, ce qui incite d'autant les élèves en marge de la norme scolaire, éprouvant des difficultés d'apprentissage ou personnelles, à se braquer contre les enseignants. Dans la mesure où les techniciens parviennent à établir des rapports significatifs avec ces élèves, les tensions entre les techniciens et les enseignants s'exacerbent et la dichotomie entre l'instruction et l'affectif s'amplifie. Autrement dit, ce qui confère un certain avantage aux techniciens par rapport aux autres, soit une certaine proximité qui s'établit entre eux et les élèves sans doute en partie en raison de leur commune subordination par rapport aux enseignants et aux membres de la direction, se retourne aussitôt contre eux. En ce sens, la division du travail permet de fournir une large gamme de services aux élèves présentant des difficultés scolaires et comportementales mais, en revanche, elle entraîne une instabilité institutionnelle dont font les frais les personnels qui prennent en charge les besoins de ces élèves.

Bibliographie

- BARRÈRE A. 2002 "Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?", *Sociologie du travail*, 44-4, 481-497
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 2003 L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire. Avis au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 2002 L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir. Avis au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 1998 *L'école, une communauté éducative*, Avis à la ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 1991 Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social, Gouvernement du Québec
- DEROUET J.-L. & DUTERCQ Y. 1997 *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF

- DUBET F. 1992 Massification et justice scolaires : à propos d'un paradoxe, in Affichard J. et de Foucault J.-B. *Justice et Inégalités*, Paris, Esprit
- DUTERCQ Y. 1999 "Vertus et limites d'un gouvernement local éducatif", *Administration et éducation*, 81-1, 61-71
- GATHER THURLER M. 2001 *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, Bruxelles, De Boeck, 57-69
- GATHER THURLER M. 2000 *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF
- GRIFFITHS M. 2000 "Collaboration and partnership in question : knowledge, politics and practice", *Journal of Educational Policy*, 15-4, Taylor and Francis Ltd. United Kingdom, 383-395
- HERR K. 1999 "The symbolic Uses of Participation : Co-opting Change", *Theory into Practice*, 38-4, Autumn, 235-240
- HUGHES E. C. 1996 *Le regard sociologique*, textes rassemblés et présentés par Chapoulie J.-M., Paris, Éditions de l'EHESS
- LASHWAY Larry 1996 *The limits of Shared Decision-Making*, Eric Digest, July 1996, 108, EDO-EA-96-8, Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon
- LeVASSEUR L. & TARDIF M. "L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail", *Recherches sociographiques*, Université Laval, (à paraître)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 1999 *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Gouvernement du Québec
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 1997 *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Gouvernement du Québec
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 1992 *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*, Gouvernement du Québec
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 1976 *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec : rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*, Québec, 693p.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE 1997 *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance*, Gouvernement du Québec
- QUICKE J. (2000). "A New Professionalism for a Collaborative Culture of Organizational Learning in Contemporary Society", in *Educational Management and Administration*, London, Sage Publication, 28-3, 299-315
- TARDIF M. & LeVASSEUR L. 2002 "Formes et enjeux de la division du travail dans l'école nord-américaine" *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales* 05/2002/02, Bruxelles, De Boeck, 95-109
- TARDIF M. et LeVASSEUR L. 2004 "Transformation de l'enseignement à la lumière de l'essor du travail des techniciens scolaires", *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 43-21, 34-49

C

OMPTES RENDUS

GILLES FERRÉOL & GUY JUQUOIS (SOUS LA DIRECTION DE), 2003

Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles

Paris, Armand Colin, 354 pages

L'étude pluridisciplinaire de la problématique de l'altérité a nécessité la collaboration de rien moins que trente-sept chercheurs venant de la sociologie, de l'anthropologie, de la philosophie politique, de la psychologie sociale, des sciences juridiques, politiques et économiques. Le dictionnaire comporte deux cents entrées dont plus de quarante articles de fond. Selon les besoins, l'accent a été mis sur l'étymologie, l'évolution sémantique, l'arrière plan sociohistorique ou des grilles de lecture. Chaque entrée est complétée par des renvois de manière à tracer le contour des divers champs notionnels et par une bibliographie judicieusement sélective indiquant à la fois les incontournables classiques et l'état actuel de la recherche. L'ouvrage est précédé d'un avant-propos, d'une liste des auteurs et d'une liste des entrées.

D'emblée, le lecteur est interpellé par la nouveauté du titre. Pourquoi un *Dictionnaire de l'altérité* ? L'altérité n'est pas un concept sociologique (une telle entrée ne figure pas dans les dictionnaires de sociologie ni dans la tradition française, cf. *Dictionnaire critique de la sociologie* de Boudon R. & Bourricaud F., éd. 1986, Paris, PUF ; ni dans la tradition anglo-saxonne cf. *Dictionary of sociology* de Abercrombie N. & al., éd. 1988, Penguin Books). Il s'agit d'un vieux concept philosophique auquel les dictionnaires de cette discipline, même les plus savants, ne consacrent pas plus que quelques lignes (cf. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Lalande A., éd. 1980, Paris,

PUF ; *Dictionnaire de la langue philosophique* de Foulquié P. & Saint-Jean R., éd. 1978, Paris, PUF). Et si le concept de culture relève bien du champ sociologique, aucune entrée "Relations interculturelles" ne figure dans les dictionnaires de sociologie. Alors, de quelle discipline relève le présent dictionnaire ? Quel en est l'objet ? À quel besoin répond-il ?

Un dictionnaire pluridisciplinaire

L'avant-propos ne répondant pas à ces questions, cherchons les réponses dans l'examen de l'ouvrage. Commençons par examiner la liste des trente-sept auteurs. Si l'on regroupe les sociologues, anthropologues et ethnologues on en dénombre 13 ; 7 sont économistes ; 5 linguistes ou sociolinguistes ; 4 politologues ; 4 philosophes ; 2 chercheurs en didactique ou en sciences de l'éducation ; 1 juriste ; 1 psychologue social. Les sociologues représentent donc moins du tiers des auteurs et les philosophes ne sont que le tiers des sociologues !

En y regardant de plus près on s'aperçoit que quatre auteurs signent 61 entrées sur un total de 200 : Gilles Ferréol, sociologue, 28 entrées ; Claude Rivière, anthropologue, 12 ; Alain Policar, économiste, 12 également ; Michel Valière, ethnologue, 9. En un mot, quelle que soit la manière de compter, les sciences sociales s'avèrent être à la fois minoritaires et centrales. Il ne s'agit donc pas d'un nouveau dictionnaire de sociologie, un de plus, qui pour se démarquer des concurrents aurait choisi un titre innovant. Nous sommes en présence d'un dic-

tionnaire pluridisciplinaire par la nécessité de son objet.

L'objet du dictionnaire : l'identité/altérité ou ma relation à l'autre

Je saluerai d'abord la nouveauté de l'objet : l'identité/altérité ou ma relation à l'autre. Dit autrement, la relation entre le nous dans lequel je me reconnais et qui m'englobe et le eux qui les exclut de mon champ. Le nous peut prendre la forme de Nation, Race, Culture, Civilisation, Caste, Ethnicité, Peuple, Représentation sociale... Le eux se lit rarement sous une forme neutre (Apatride, Diversité, Étranger, Intégration...). Il prend souvent une tonalité passionnelle, souvent de rejet (Xénophobie, Racisme, Néoracisme, Préjugé, Stéréotype, Stigmates/stigmatisation, Négritude, Antillanité, Tribalisme...), plus rarement d'acceptation (Compassion, Fraternité, Solidarité, Xénophilie...). Parfois il débouche sur la recherche de l'entre-deux (Bilinguisme, Hybridité, Métissage, Multiculturalisme...). La relation entre eux et nous n'est pas seulement du ressort des individus. Elle concerne également les sociétés qui s'efforcent de promouvoir des solutions institutionnelles (Citoyenneté, Droits de l'homme, Pacte républicain, Quotas...).

Deux questions me semblent servir de fils tissant la trame complexe du dictionnaire. À la première, "Comment construit-on son identité ?" trois pistes émergent de la lecture du dictionnaire :

- par le partage d'une même culture. On consultera alors avec profit les entrées : Identités culturelles, Droit et culture, Culture et développement, Économie et culture, Choc culturel, Religion, Métissage, Syncrétisme, Sous-culture...

- par l'appartenance à un groupe. On se référera aux entrées : Appartenance (sentiment de), Nation, Nationalisme, Nationalité (code de), Ethnicité, Ethnocentrisme, Peuple, Sionisme, Classes sociales, Communauté, Tribalisme, Ségrégation, Séparatisme...

- par le rejet de l'autre (car différent ou étranger). On lira les entrées : Attribution (théories de), Bouc émissaire, Ethnocide, Ethnocentrisme, Étranger, Génocide, Préjugé, Racisme, Néoracisme, Xénophobie...

La seconde question, explicitement posée par Joseph Yvon Thériault : "Comment vivre ensemble et différent ?" (Intégration, 174), est centrale dans le dictionnaire. On y trouve des éléments de réponse à pratiquement chaque entrée, notamment dans Altérité, Discrimination positive, Diversité, Droits de l'homme, Droit et culture, Égalité (principe de), Fraternité, Hybridation, Intégration, Interculturel (didactique de), Justice sociale (théories de la), Laïcité, Minorités (droits des), Multiculturalisme, Mondialisation, Quotas, Solidarité...

Les trente articles de fond, longs de quatre à dix pages, tous de grande clarté, constituent un outil de travail précieux. Certains portent sur des oppositions binaires telles que Racisme/Antiracisme, Colonialisme/Anticolonialisme, Particularisme/Universalisme... D'autres articulent de manière originale Art et interculturalité, Droit et culture, Culture et développement, Économie et culture, Musiques et sociétés... D'autres encore surprennent par le traitement original d'entrées pourtant attendues. Aussi recommandons-nous particulièrement les articles : Antiracisme, Racisme et Néoracisme dus à Pierre-André Taguieff ; Incivilités, pour l'éclairage inattendu qu'en apporte Charles Coutel ; Laïcité, thème archiconnu mais renouvelé par Bernard Jolibert... D'autres enfin, par l'originalité des entrées telles que Compassion de Lise Monique Cohen et Fraternité de Michel Richard.

Nous avons peu de regrets à formuler. D'abord (et surtout) l'indigence de l'avant-propos qui dessert le dictionnaire. Ensuite, l'absence d'index thématique et onomastique, outils recommandés à tout dictionnaire. Enfin, quelques (rares) entrées qui n'établissent pas de lien explicite avec la problématique de l'altérité (Mobilisation, Sionisme).

À quel besoin répond-il ?

La problématique de l'identité/altérité ne date pas d'hier. Elle a préoccupé, à des degrés divers, tous ceux qui nous ont aidés à penser la modernité, de Weber, Freud et Durkheim à Dérída, Lévi-Strauss, Lévinas... Pourquoi, alors, a-t-il fallu atten-

dre 2004 pour voir un tel dictionnaire ? Peut-être Étienne Le Roy a-t-il raison d'écrire que nous avons quitté la modernité sans être encore dans la postmodernité : nous vivons dans une société transmoderne. "Par transmoderne, on veut indiquer que plutôt qu'une opposition entre modernité et postmodernité nous redécouvrons la prémodernité de même que nous innovons dans certains domaines (...). Mais, surtout, nous découvrons que nous pouvons être en même temps inscrits dans ces trois références par la complexité des problèmes auxquels nous devons faire face" (Droit et culture, 107-108).

Tout se passe comme si, un pied dans le XXI^e siècle, nous pouvions, en nous retournant vers les siècles passés, admirer le long chemin de progrès parcouru, semé des avancées de la modernité, et célébrer des acquis aussi significatifs que l'abolition de l'esclavage, la fin du colonialisme, la reconnaissance des droits de l'homme, des

droits des minorités, de l'égalité des hommes et des femmes... Mais l'autre pied serait resté au XIX^e avec des régressions aussi éprouvantes que la résurgence du nationalisme agressif et obtus, du nettoyage ethnique, du terrorisme, de nouvelles formes d'esclavage, de nouvelles formes d'oppression des femmes...

En conclusion, nous sommes en présence d'une œuvre innovante et pour une fois réellement pluridisciplinaire. Par l'originalité de son objet, la cohérence de l'ensemble, la profondeur des analyses, la clarté du style, ce dictionnaire s'avère un outil de qualité qui servira aussi bien aux étudiants qu'aux chercheurs confirmés.

Constantin XYPAS
Groupe de Recherche
sur les Interactions Éducatives (GRIES)
Laboratoire de Recherche en Éducation
et Formation (LAREF)
Université Catholique de l'Ouest, Angers
constantin.xypas@uco.fr

YVES DUTERCQ & JEAN-LOUIS DEROUET (SOUS LA DIRECTION DE),*Le collège en chantier*

INRP, collection Éducation, politiques, sociétés, 2004, 290 pages

Bien qu'il s'agisse d'un ouvrage collectif, *Le collège en chantier* repose sur des axes forts mis en évidence dès l'introduction de Jean-Louis Derouet : le collège unique serait en fait en bout de course car "les classes moyennes ont obtenu ce qu'elles voulaient, ou du moins ce qu'elles pouvaient obtenir : l'égalité d'accès n'est pas l'égalité de réussite" (8). Dès lors, le collège est confronté aux autres, aux "sauvageons", à ceux qui ne peuvent y réussir, entraînant un sentiment de crise profond et un doute radical quant à la fonction même de l'école, une distance insurmontable entre les utopies de l'égalité des chances et de l'intégration sociale par l'école et une pratique professionnelle de plus en plus difficile et incertaine. Les collèges "peuvent-ils sortir du piège dans lequel ils se sont eux-mêmes enfermés ?" (16). Le livre essaie de voir comment précisément les acteurs tentent d'en sortir et le grand mérite de ce travail est de décrire la vie des établissements et de la classe au plus près des pratiques, à travers une série de monographies raisonnées et passionnantes.

Entre les grands principes et les faits, la distance est telle que se forment des curricula locaux qui sont autant de constructions politiques locales définissant les manières de faire, les équilibres partiels, les objectifs partagés. La monographie du collège Hébert présentée par Yves Dutercq est à cet égard exemplaire. Ici, le mot politique n'est pas une métaphore. Dans cet établissement, le projet du collège unique a été recomposé autour d'un noyau d'enseignants communistes soudant l'équipe éducative autour d'une protestation globale contre le système et les politiques ministérielles et, en même temps, portant le projet d'une école au service des moins favorisés. En fait, il s'agissait d'un collège mobilisé, fortement soutenu par la municipalité, tout en maintenant des classes de niveau destinées à

freiner l'hémorragie des classes moyennes. Or ce bel équilibre s'est rompu : nouveau chef d'établissement soucieux d'appliquer les politiques du ministère, arrivée de nouveaux enseignants, fin de l'alliance communiste avec la municipalité, usure des acteurs... Dès lors, les tensions se multiplient, sur la discipline et le droit des élèves par exemple, les méthodes se diversifient et ce collège, qui ne "s'effondre" pas pour autant, semble de moins en moins capable de tenir la synthèse "progressiste" (en termes pédagogiques et politiques) qui en avait dominé la politique, comme si la grande histoire sociale et politique se rejouait à l'échelle de l'établissement.

La même figure de l'épuisement domine la contribution de Jean-Pierre Bourreau consacrée au destin de l'autonomie des établissements. Il semble que les tensions entre les options pédagogiques des uns et des autres n'ont jamais été véritablement surmontées, par exemple, entre ceux qui veulent réduire les effectifs de toutes les classes et ceux qui souhaitent dégager des moyens pour des projets communs. Il semble aussi que, dans la plupart des cas, les évaluations des projets d'établissement ont été particulièrement décevantes : beaucoup de travail pour peu de progrès dans l'apprentissage. En fait, les projets d'établissement ont permis aux acteurs de "tenir", de donner du sens à leur travail, mais en même temps, on voit bien dans les deux cas présentés les limites d'une politique de transfert des contradictions vers la périphérie ; la base ne peut pas faire les choix quand le centre lui-même est incapable de trancher sur les programmes, sur l'autonomie des établissements, sur la fonction même du collège.

La contribution d'Alain Kerlan et Jean-Paul Teyssier enfonce le même clou. Les travaux croisés et les itinéraires de découverte se définissent de manière

aléatoire en fonction des équilibres locaux et des enthousiasmes individuels. Mais, surtout, le pari de reconstruire un rapport aux savoirs et un plaisir d'apprendre se heurte au caractère intangible de la forme scolaire et d'un modèle rationaliste et encyclopédique de la culture scolaire la plus légitime. Au fond, la forme scolaire elle-même ne pourrait pas véritablement changer tant que la conception des savoirs sur laquelle les enseignants ont construit leur identité et leur dignité reste ce qu'elle est. Ainsi, observe-t-on un "bougé" du collège, pas un changement.

Les contributions les plus décisives de ce livre sont, à mon sens, celles de Jean-Pierre Bourreau sur la vie de la classe, "À la recherche de références communes" et d'Yves Duterqc, "Pluralité des mondes et culture commune". Ces monographies extrêmement précises décrivent le cœur de l'affaire, à savoir la classe et les processus d'apprentissage. Pour ce qui est de la classe, cinq situations relativement banales sont décrites. Toutes mettent en évidence le fait que la relation pédagogique ne va plus de soi et que les enseignants s'épuisent littéralement à construire un ordre scolaire préalable à la transmission des connaissances elle-même. Il ne reste alors qu'une part infime de temps et de calme pour le travail d'apprentissage. Dans ces descriptions minutieuses, le plus impressionnant vient de ce que les enseignants interrogés après les séquences décrites considèrent généralement que le cours s'est bien passé. Ce qui est la démonstration la plus radicale d'une sorte de décomposition du cadre pédagogique même. Ils "tiennent", mais après ? Prolongeant cette analyse, le texte d'Yves Duterqc met en évidence l'ampleur des malentendus cognitifs qui structurent les relations d'apprentissage, comme si la transmission de connaissances ne parvenait pas à surmonter les écarts cognitifs entre les maîtres et les élèves, comme si c'étaient les cadres mêmes de la transmission qui n'opéraient plus dans l'ordre didactique.

Rompant un peu l'unité de ton de l'ouvrage, les textes de Nicole Ramognino et Pierrette Vergès s'efforcent de cons-

truire des cadres théoriques de l'analyse de prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et de la culture commune. Ils tentent de montrer que le curriculum réel procède de la construction d'un monde commun entre les maîtres et les élèves. Cependant, ces accommodements étant de plus en plus incertains et tendus, la construction d'une culture commune devrait s'inscrire dans un processus démocratique et de négociations continues.

La conclusion d'Yves Duterqc revient sur la question centrale de l'ouvrage : qu'advient-il de l'initiative, de l'inventivité et du travail des acteurs quand le politique lui-même semble ne pas avoir la capacité de définir les règles du jeu et les objectifs susceptibles de hiérarchiser les enjeux et de donner un sens relativement homogène aux pratiques ? Au fond, une période serait en train de se clore, celle où l'on a pu croire que les acteurs de base pourraient construire des pratiques et des politiques efficaces capables de surmonter les contradictions fondamentales du collège unique.

Deux regrets cependant. Il n'aurait pas été inutile que quelques analyses soient consacrées à des collèges de classes moyennes, à des établissements dont on s'accorde à souligner qu'ils sont plus conformes aux ambitions affichées du collège. Or, même si ces établissements posent moins de problèmes, il n'y a aucune raison de penser a priori que leur fonctionnement soit totalement différent et, notamment, que l'intérêt intellectuel des élèves pour les études y soit sensiblement plus élevé, même si le désordre est moins grand. Enfin, on regrettera toujours que les élèves ne soient pas assez présents dans ce livre où ils n'existent qu'à travers le regard des enseignants. Mais ces quelques remarques n'enlèvent rien à l'intérêt et à la qualité d'un livre qui apprendra beaucoup sur le collège, y compris à ceux qui croyaient déjà savoir.

François Dubet
CADIS
École des Hautes Études
en Sciences Sociales
et Université de Bordeaux 2

GILLES BROUGÈRE, 2003

Jouets et compagnie
Paris, Stock, 407 pages

Le jouet n'est pas un objet insignifiant et futile. Il est un objet d'étude qui permet au chercheur de saisir la place occupée par l'enfant dans notre société et notre représentation de l'enfance. Telle est la thèse de Gilles Brougère, spécialiste du jeu et du jouet, qui propose une visite guidée dans l'univers si médiatisé de jouets tels que les Bisounours, les poupées Barbie et les Pokémon, afin de présenter la complexe transformation de l'univers du jouet ces trente dernières années et par conséquent celle du monde de l'enfance et du regard que nous posons sur elle.

L'auteur veut aussi démonter les critiques communes faites aux jouets contemporains : ils seraient pauvres, poussant les enfants à des jeux peu imaginatifs et violents ; ils feraient d'eux des victimes d'un marketing, justes bonnes à consommer sans mesure et à reproduire dans leurs jeux les exploits de leurs héros télévisés. Par une analyse approfondie des mécanismes à l'œuvre, l'auteur montre que les enfants sont des acteurs participant à la création de l'univers des jouets, qui n'existe que parce que les enfants l'investissent de sens.

Loin d'une conception folkloriste fondée sur un regard nostalgique d'une génération de jouets en extinction, celle de l'auteur montre comment l'univers du jouet est en perpétuelle transformation pour répondre aux nouvelles tendances de notre société. Comme tout élément culturel, il perdure parce qu'il sait s'adapter. Comment s'opère cette transformation ? Qui y concourt ? Gilles Brougère a l'ambition de cerner tous les acteurs qui participent à la vie du jouet, montrant la délicate interaction entre les fabricants, les parents et les enfants qui engendre la construction sociale du jouet : les fabricants et les médias cherchent à vendre, les parents à faire plaisir à leurs enfants et à les éduquer, et ces derniers veulent jouer et partager un plaisir ludique avec

leurs pairs. L'auteur montre leur prise de pouvoir respective pour parvenir à leur fin.

Son livre débute par une introduction biographique, Gilles Brougère racontant comment, jeune étudiant, il est venu par hasard à l'étude du jouet, "enrôlé dans une équipe d'ethnologues" (9) dirigée par Robert Jaulin (Jaulin R. dir. 1979 *Jeux et Jouets, essai d'ethnotechnologie*, Paris, Aubier). Depuis cette date, Gilles Brougère n'a cessé de réfléchir sur cet objet. L'ouvrage reprend les matériaux réunis lors de ses nombreuses recherches, résultats d'enquêtes et d'observations menées essentiellement auprès d'enfants et de parents. Il veut donner une présentation, dans un style très agréable et accessible à tous, du changement en profondeur du jouet depuis les années 1970, "de ses caractéristiques, de son mode de promotion, voire de consommation" (9). Le jouet devient une porte d'entrée privilégiée pour comprendre l'univers ludique des enfants.

Construit en quatre parties, l'ouvrage commence par une présentation du jouet comme objet avant de présenter le discours des parents, puis les pratiques enfantines et enfin la dimension culturelle de ces pratiques. Au fur et à mesure du livre apparaissent les acteurs qui investissent l'objet et l'insèrent dans un système social.

On découvre ainsi, dans un premier chapitre consacré aux Bisounours, que leur ancêtre, l'ours en peluche Teddy Bear, serait né en 1903 à la suite d'une chasse menée par le président des États-Unis de l'époque, Théodore Roosevelt, lors de laquelle il aurait épargné un ours. L'événement aurait fait l'objet d'un dessin de presse puis d'une peluche identifiée comme l'ours du président surnommé Teddy (Teddy Bear).

Depuis, les concepteurs de jouets n'ont cessé de chercher à associer les

jouets à des événements et à les décliner en produits divers, à les mettre en scène dans un film, une série télévisée, dans le but non pas d'innover dans l'histoire du jouet mais de faire vendre. "L'industrie du jouet, écrit Brougère, devient en partie une industrie de création de personnages et d'histoires dans un contexte de concentration et de développement de multinationales" (28). C'est l'une des thèses fortes qu'il développe au fil des pages, montrant à propos des poupées Barbie ou des figurines Power Rangers, des cartes Pokémon ou Magic, qu'ils ne sont pas des objets isolés. Leurs concepteurs les insèrent dans une construction imaginaire qui transcende leurs supports : films, jeux vidéos, sites Internet, cartables ou tee-shirts à l'effigie du héros, participent à la création de personnages dont on connaît la biographie. Les figurines Power Rangers ou les cartes Yu-Gi-Oh sont chargées d'une histoire et les joueurs qui les manipulent pénètrent aussi l'univers imaginaire créé par le concepteur ; ils en enrichissent leur culture de pairs.

Plus loin, l'auteur explicite les termes, identifiant le jeu comme élément d'une culture ludique par le fait qu'il permette l'action collective. Il se réfère ainsi à la "définition minimale" de Howard Becker qui entend la culture comme "la somme des attendus partagés que les individus utilisent pour coordonner leurs activités" (367). La culture ludique s'intègre ainsi dans une culture d'enfance : "un ensemble de significations produites pour, mais également par l'enfant" (368).

Au cours de son analyse, Gilles Brougère démonte les critiques autour du jouet et l'on se rend compte qu'elles sont nombreuses et viennent parfois de la communauté scientifique. Elles reposent souvent sur une "vision romantique" du jeu (328), une nostalgie pour le temps où la télévision n'avait pas envahi notre quotidien et où les enfants jouaient avec rien, sans connaître les vices de la consommation. L'auteur s'oppose à ce regard simplificateur en redonnant aux enfants ce qui leur revient lors de leurs interactions avec les objets. Il prend l'exemple de la poupée Barbie, où les fillettes semblent happées

par une représentation préfabriquée de la femme, pour montrer que jouer avec Barbie ne prépare pas l'enfant à lui ressembler plus tard, mais lui donne une représentation supplémentaire du modèle de la femme et l'aide à s'accepter comme futur adulte. La Barbie est d'abord un jouet à manipuler (à habiller et déshabiller, à coiffer) avant d'être l'objet de projection. Elle est réintégrée dans le quotidien de l'enfant, souvent remplacée dans des jeux de fiction où se mime une histoire de famille classique (un jeu de papa et maman).

Gilles Brougère analyse d'autres exemples visant à redonner une complexité à des critiques simplificatrices et décortique en particulier les allers et retours complexes entre enfants et concepteurs, explique comment telle série s'inspire du jeu des enfants (comme les Pokémon inspirés des jeux enfantins avec les insectes) et comment le jeu se construit à partir de la série, aucun des deux n'étant réductible à l'autre. Qu'il soit une poupée Barbie pour les filles, une figurine GI Joe pour les garçons ou une peluche, le jouet n'a d'avenir que s'il devient un personnage dans le jeu d'un groupe d'enfants, prenant vie par l'intermédiaire de leur imaginaire. Et n'était-ce pas déjà le cas dans les romans du Club des Cinq que beaucoup de parents ont lu étant enfants et qui s'inspiraient de leurs jeux d'aventure ?

Ainsi, si le jouet participe à la domestication des enfants, ces derniers innover et participent à la production de leur culture. Pour reprendre la formule de William Corsaro, ils sont dans une attitude de "reproduction interprétative" (299).

La différence d'appréciation des jouets entre parents et enfants, si elle engendre parfois le conflit, permet aux enfants de construire leur univers culturel à l'écart de leurs parents, même s'il suppose leur acceptation. La culture enfantine se construit donc par une production des fabricants, une réaction des enfants et une acceptation des adultes plus ou moins conflictuelle (173).

Ce qui marque encore l'évolution du système du jouet, c'est, selon l'auteur,

la profusion d'une culture matérielle et la place centrale qu'y prend le jouet. "La culture populaire enfantine devient un ensemble d'objets à consommer" (403) et les parents semblent accepter le plaisir que leurs enfants y trouvent. Eux-mêmes ne sont-ils pas devenus des consommateurs fervents ? Par cet ouvrage, l'auteur participe ainsi à une réflexion sur la culture enfantine et alimente une sociologie française de l'enfance en construction. En témoigne la constitution, au sein de l'Association internationale des sociologues de langue française, d'un groupe de travail sur la sociologie de l'enfance, qui réfléchit depuis quelques années sur ces questions et dont fait partie Gilles Brougère.

On ne peut, bien sûr, faire le tour de l'ouvrage et l'un des plaisirs de sa lecture vient sans doute du fait qu'elle stimule la réflexion. On peut ainsi noter quelques questions qui peuvent naître de la lecture. Par exemple, existe-t-il des logiques marginales du jouet et que nous apprennent-elles ? Qu'advient-il du rapport au jouet des enfants qui ne regardent pas la télévision, des parents qui ne suivent pas les stratégies de marketing, des fabricants artisanaux ? Ou encore, les jeux en solitaire reposent-ils sur les mêmes principes que les jeux entre

pairs ? Comment est mobilisée la culture ludique quand un enfant est seul face au jouet ? Enfin, on peut se demander, pour prolonger le questionnement de Gilles Brougère sur la différence possible du sens du jeu pour un garçon et pour une fille, ce qu'il en est du rôle du sexe du chercheur dans ses analyses : d'une part, il semble que l'ouvrage soit plus riche en analyses de jeux de garçons, notamment ceux qui se construisent autour des figurines et des cartes à jouer (qui occupent aussi une place prédominante dans les photos que contient l'ouvrage) ; d'autre part, l'hypothèse que fait le chercheur d'un jeu qui tiendrait un rôle plus important dans l'expérience masculine (361) me semble être, à moi chercheuse en sociologie de l'enfance, une "hypothèse sexuée". Mais existe-t-il des "hypothèses neutres" ?

On regrettera pour finir que les références bibliographiques présentées en bas de page ne soient pas reprises en fin d'ouvrage pour permettre un retour facilité aux auteurs mobilisés. Mais sans doute est-ce un choix de l'éditeur.

Julie Delalande

CERSE,

Université de Caen Basse-Normandie

GEORGES FELOUZIS (COORD.), 2003

Les mutations actuelles de l'Université

Paris, PUF, 400 pages

L'enseignement supérieur est peu étudié en sociologie et ne constitue pas un domaine distinct de la recherche. C'est à ce paradoxe que Georges Felouzis a voulu remédier en rassemblant les textes présentés lors d'un colloque organisé par le RESUP (Réseau d'études sur l'enseignement supérieur) en 2002. Les contributions présentées dans l'ouvrage *Les mutations actuelles de l'Université* partagent une même préoccupation, celle de montrer les transformations en cours dans les universités et d'en saisir le sens. L'enseignement supérieur doit évoluer dans un "nouveau contexte". Il subit de nombreuses mutations que le coordinateur du livre explique par l'évolution de la démographie étudiante et les transformations des politiques publiques d'enseignement supérieur qui tendent à se régionaliser et à s'harmoniser au niveau européen.

L'ouvrage est composé de cinq parties et compte quinze textes. En raison de l'ambition du livre, toutes les contributions ne seront pas retenues.

La première partie porte sur les politiques et les évolutions de l'enseignement supérieur en France. Daniel Filatre examine l'évolution des liens entre les universités françaises et le territoire. Il explique "l'émergence progressive du niveau régional comme niveau structurant de définition et de régulation des politiques territoriales d'enseignement supérieur" et met en lumière les enjeux de gouvernance qui en découlent : la territorialisation des universités qui les conduit à devenir des acteurs publics locaux intervenant dans les politiques pérennes de développement et l'élaboration d'un système régional d'enseignement mènent à une nouvelle organisation entre les réseaux d'acteurs. Dans le deuxième texte, Michel Grossetti explique que les collaborations qui existent entre les universités et les industries dans le domaine

de la recherche sont liées aux logiques d'insertion professionnelle des étudiants et aux demandes de formations des entreprises.

La deuxième partie propose trois articles qui traitent des politiques d'enseignement supérieur dans divers contextes nationaux. Jean-Émile Charlier et Frédéric Moens analysent les conséquences du processus de Bologne sur le système d'enseignement supérieur belge. Ils démontrent en quoi ce petit pays, traversé par des clivages culturels et sociaux importants et gouverné par une logique de piliers que l'enseignement contribue à reproduire et dont il est l'expression, est agressé par des processus internationaux le contraignant à s'aligner sur la tendance dominante qui remet en question le modèle de pilierisation sur lequel son enseignement est construit. Philippe Lesego et Béatrice Milard présentent les conséquences de la régionalisation des universités en Espagne. L'explosion du vieux système anticoncurrentiel dans les années 1990 en plusieurs systèmes de concurrence au niveau régional a multiplié le nombre d'universités dans un périmètre restreint. La compétition qui a suivi entre les universités récentes et plus anciennes a abouti à une égalisation des profils régionaux, à un équilibrage de l'offre nationale et à une décentralisation de la production scientifique qui a favorisé la création de réseaux fermés. Le dernier texte sort du continent européen. Gaële Goastellec opère une comparaison des politiques universitaires et de la justice sociale en Indonésie et aux États-Unis, deux pays dans lesquels les prestigieuses institutions s'interrogent sur la manière de conserver un fonctionnement élitiste sans toutefois renforcer un processus de reproduction sociale. Aux États-Unis et en Indonésie, les universités sont au cœur de la redéfinition d'une identité nationale, l'objectif d'égalité d'accès à l'université

sert la volonté de rassembler les différences pour arriver à une cohésion.

La troisième partie traite du fonctionnement et de la gestion des universités. Christine Musselin examine la dynamique de construction de l'offre des postes d'historiens et de mathématiciens dans trois pays marqués par le manque d'autonomie des départements. Elle relève qu'en Allemagne, la régulation de l'offre est aux mains des ministères de Land ; que les départements américains sont soumis à une régulation très institutionnelle ; tandis qu'en France, malgré la présence de plus en plus marquée des établissements, le ministère reste encore le grand régulateur. Les deux principes qui guident le développement des postes, la réponse aux facteurs externes et la relative autonomie des universitaires à promouvoir leurs intérêts, sont simultanés mais varient d'un pays à l'autre. Stéphanie Mignot-Gérard s'intéresse à l'appropriation des politiques nationales par les établissements. Elle se concentre sur le cas des politiques de recherche, un domaine marqué par l'individualisme des chercheurs et des frontières disciplinaires. Bien que les universités soient à l'origine de projets volontaristes notamment dans l'objectif de favoriser les collaborations entre les matières, les fortes oppositions auxquelles elles sont confrontées ne facilitent pas leur travail de fédération. Toutefois, on ne peut affirmer que l'université est incapable de réguler la recherche.

Si elle porte sur les parcours étudiants et l'insertion professionnelle, la quatrième partie fait également état de la sociologie de l'éducation postsecondaire. Georges Felouzis explique que le développement d'une identité établissement au sein de l'université subsume la question universitaire et les évolutions de l'enseignement supérieur. Dans leur texte, Alain Frickey et Jean-Luc Primon précisent que jusqu'en 1980, la sociologie de l'éducation s'est attachée à dévoiler les fonctions sociales de l'enseignement, elle mettait l'accent sur les mécanismes de maintien des inégalités par l'intermédiaire de la sélection scolaire. Dans les années 1990, les nouvelles formes d'inéga-

lités ont fait porter les recherches sur leur construction et sur le fonctionnement des institutions scolaires.

La cinquième et dernière partie s'intéresse aux enseignements et à l'offre de formation. Bernard Fourcade et Joachim Haas traitent de l'attractivité de l'université. En partant des transformations récentes de l'accès à l'enseignement supérieur en France et en Allemagne, les auteurs analysent les raisons qui ont concouru à la diminution de la demande d'éducation dans les années 1990. Ils expliquent cet état par une baisse d'attractivité de l'université en Allemagne et par une évolution négative de l'attractivité de l'université française au profit des autres établissements qui offrent des formations plus professionnalisées. Ce choix de parcours plus professionnalisés est interprété comme la conséquence de l'aversion pour le risque dans les deux pays. Le second article porte sur les écoles supérieures d'art qui dispensent un type d'enseignement encore peu exploré. Pour Gilles Galodé et Christophe Michaut, les mesures légales prises à l'encontre des écoles d'art ont conduit à une diminution de leur autonomie. Elles ont été contraintes de s'aligner sur les conditions de reconnaissance des enseignements supérieurs par l'adoption de curricula nationaux et l'imposition d'un niveau d'étude minimum pour y accéder. La dernière contribution a pour sujet la professionnalisation de l'université. Dominique Maillard et Patrick Veneau s'interrogent sur la nouveauté d'un enseignement à caractère professionnel en France dans les formations générales et sur la création de formations et de diplômes spécifiques. Les auteurs minimisent les changements, l'offre de licence professionnelle en France est fortement orientée par des pratiques qui existaient déjà avant la réforme. Ils ajoutent que le nouveau diplôme tend à placer le grade de licence comme premier niveau de référence de l'enseignement supérieur, ce qui rend problématique l'avenir des autres diplômes.

La conclusion de l'ouvrage comporte une réflexion de François Dubet sur une approche sociologique de l'enseigne-

ment supérieur. Pour l'auteur, les problèmes que pose cet objet à la recherche ne sont pas dus à sa nouveauté, ce qui embarrasse c'est la confrontation des nombreux points de vue avec une foule d'objets spécifiques locaux qui rend leur agrégation et leur comparaison difficiles. Si la nature même de l'objet donne un sentiment de dispersion, cet état le distingue des autres niveaux d'enseignement qui s'adaptent plus qu'ils ne se transforment. L'enseignement supérieur doit être analysé en termes de production, ce qui pourrait réintroduire une unité dans les interrogations. Pour saisir le rôle sociétal de l'enseignement supérieur, François Dubet estime qu'il faudrait se livrer à de larges comparaisons internationales afin de voir comment il fonctionne et ce qu'il produit.

Un des principaux apports de cet ouvrage est qu'il retrace et analyse bien les problèmes auxquels les établissements d'enseignement supérieur sont actuellement confrontés. Nous pouvons néanmoins regretter le fait que quelques axes de recherche n'aient pas été abordés ou qu'ils n'aient pas fait l'objet d'un développement plus ample. Comme Georges Felouzis l'a dit dans l'introduction, les universités doivent faire face à la régionalisation des politiques publiques d'enseignement. Il aurait été intéressant de creuser ce sujet en abordant les questions les plus épineuses que pose le processus de Bologne aux systèmes éducatifs nationaux. Quelques problématiques qui s'y rapportent, telles que la professionnalisation des formations universitaires et la recherche, ont été traitées ; toutefois, les questions de mobilité des étudiants et des diplômés, celles que pose l'évaluation de la qualité des enseignements, ne l'ont pas été. Si le texte de Jean-Émile Charlier et de Frédéric Moens en esquisse une analyse, le rôle joué par les organisations internationales dans les politiques éducatives n'est guère abordé. Or c'est une dimension essentielle qu'il faut prendre en compte lorsqu'il s'agit d'examiner les mutations des universités qui sont aujourd'hui soumises aux réformes européennes. Abou-tissement du processus de Bologne, la

création d'un "espace européen de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'apprentissage tout au long de la vie", a été prévue depuis les années 1950 par l'UNESCO, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne qui se sont employés à harmoniser l'enseignement supérieur dans la région Europe. Les réformes que ces acteurs ont amorcées après la Seconde Guerre mondiale ont des équivalents sur les cinq continents. L'UNESCO a joué un grand rôle dans ce mouvement qui est largement inspiré des évolutions européennes : l'organisation a cité le processus de Bologne comme un exemple de bonne pratique à suivre et a incité les autres parties du monde à le prendre pour modèle. En suscitant des réformes semblables dans le monde entier, l'UNESCO veut créer des systèmes éducatifs parfaitement comparables et compatibles entre les régions. Ce projet de coordonner l'enseignement supérieur à l'échelon mondial pose des questions qui restent inabordées.

Toutefois, un livre aussi ambitieux que celui-ci ne peut tout dire, il ouvre la voie à de nouveaux chantiers. Puisque l'enseignement est aujourd'hui découpé des États, il est hautement souhaitable d'examiner la genèse et la poursuite des processus régionaux qui ont un effet sur les politiques nationales et sur ce que produisent les établissements d'enseignement. La sociologie de l'enseignement supérieur rencontre un nouvel objet, sous la forme de conventions internationales qui tirent leur pouvoir et leur légitimité de l'accord des parties qui les ont contractées, i.e. les pays qui ont été incités à les conclure sous l'égide des organisations supranationales. La compréhension du cadre dans lequel se décident les politiques éducatives n'est pas aisée aussi bien pour les acteurs que pour les analystes de la discipline qui ne peuvent nier les règles dans lesquelles les initiatives des États sont désormais enfermées.

Sarah Croché
GReSAS (Groupe de Recherche
Sociologie Action Sens)
Faculté universitaire catholique
de Mons

AGNÈS VAN ZANTEN, 2004

Les politiques d'éducation

Paris, PUF, collection "Que sais-je ?", 126 pages

L'ouvrage d'Agnès van Zanten est à la fois une proposition et l'application d'un modèle analytique pour l'étude des politiques de l'éducation, en particulier en ce qui concerne leurs processus de construction et de mise en pratique.

S'il s'agit certes d'un ouvrage de synthèse (comme le veut d'ailleurs la collection dont il fait partie), l'auteur rejette cependant la tentation de faire un raccourci descriptif, thématique et chronologique, sur les principales réformes ou sur les mesures les plus importantes prises dans un passé récent (ce que font de nombreux ouvrages du même genre). Au contraire, elle opte résolument pour une démarche de type interprétatif, en mettant en évidence les articulations reliant les différentes instances, les acteurs, les processus et réalisations, suggérant ainsi une "grille de lecture" pour une approche constructiviste des orientations, des choix et des formes qui caractérisent les politiques et les actions publiques en éducation.

Cette option met en valeur l'importance du référentiel théorique dans l'étude des politiques éducatives, ce qui mène Agnès van Zanten à ouvrir son étude par une brève présentation et discussion de plusieurs approches, modèles et démarches, qu'elle regroupe en trois catégories, en fonction de leur origine disciplinaire : "analyses sociologiques et socio-économiques" ; "analyses historiques et sociohistoriques" ; "analyses des politiques publiques". Ces différentes perspectives, davantage complémentaires que rivales, permettent d'ajuster le cadre d'analyse à la mosaïque d'expressions, de types et de niveaux de politiques en présence. L'analyse réalisée est ainsi tributaire de ces diverses approches, bien que soit évidente l'influence d'un regard sociologique qui articule le macro et le micro, les contraintes externes et les dynamiques internes, la multiplicité des acteurs et la pluralité des politiques.

C'est sur la base de ce référentiel que l'auteur construit et utilise un "modèle d'analyse". Bien qu'il ne soit jamais explicité en tant que tel, ce modèle structure sa réflexion et détermine les trois chapitres où sont analysées les politiques d'éducation en France. Ce modèle se définit et s'articule en effet en fonction de trois catégories : les idées et valeurs qui orientent les choix éducatifs ; les instances et les processus responsables de leur élaboration et de leur impulsion ; les acteurs locaux qui assurent leur gestion, leur mise en œuvre et leur évaluation.

La première catégorie d'analyse (chapitre II) traite des matrices normatives et cognitives qui structurent l'action politique et qui prennent comme références certaines valeurs, idées, principes de justification, mais également des calculs et des choix, qui englobent aussi bien la société dans son ensemble que les gouvernants, dans le cadre de leur autonomie (bien qu'elle soit limitée). C'est dans ce contexte que sont analysées, dans une perspective diachronique, l'incorporation et la transformation de principes tels que la laïcité, l'égalité, l'équité, la justice, l'efficacité, le marché et l'expressivité.

La deuxième catégorie d'analyse (chapitre III) prend en considération les différentes instances qui participent à l'élaboration et à l'impulsion des politiques éducatives. Ces instances peuvent être regroupées en trois échelons : échelon supranational, État central et administration éducative. À l'échelon supranational, on inclut la diffusion à grande échelle d'orientations éducatives, en conséquence de la globalisation économique, culturelle et organisationnelle. Ce niveau comprend ainsi l'action de différents organismes internationaux (la Banque mondiale, le Fonds monétaire international, l'OCDE, l'Union européenne, entre autres), mais également celle des chercheurs, des fonctionnaires et des étudiants qui circulent

dans les forums académiques, politiques ou professionnels transnationaux. Ces orientations ne sont pas homogènes, car elles sont traversées par les contradictions présentes au sein des divers organismes et elles ont des effets diversifiés et hybrides en fonction des différents contextes et des successives réadaptations, nationales et locales. Pour l'État central, on inclut l'élaboration, la négociation et la légitimation des politiques par les acteurs et groupes d'influence situés au sein des organes du pouvoir exécutif, législatif et judiciaire, ainsi que dans certains organismes de concertation et dans des commissions consultatives, internes ou externes au domaine éducatif. L'action politique de ces acteurs s'exerce en interaction avec les représentants du champ professionnel enseignant, en particulier les syndicats. Enfin, l'auteur inclut également en tant qu'instance d'élaboration et d'impulsion des politiques éducatives l'administration centrale et déconcentrée, en raison de son rôle de médiation et de traduction réglementaire des politiques étatiques.

La troisième catégorie d'analyse (chapitre IV) comprend les processus de gestion et de mise en œuvre des politiques éducatives. Il convient de souligner ici le rôle joué par les acteurs locaux dans la gestion éducative territoriale et dans l'exécution des politiques au niveau des établissements, ainsi que le rôle central que l'évaluation et la régulation exercent dans ces processus. C'est dans cette catégorie que sont successivement analysées : l'articulation entre la déconcentration, la décentralisation et la territorialisation ; les nouvelles formes de mobilisation et de contrôle des acteurs locaux ; les dynamiques externes et internes des établissements en tant qu'espaces de contextualisation et de transformation des politiques éducatives ; le rôle donné aux parents en tant qu'"usagers" du service public éducatif ; le développement, les limites et les fonctions des différents types d'évaluation (élèves, établissements, politiques, innovations, expérimentations éducatives).

L'utilisation de ce "modèle d'analyse" permet à l'auteur d'aborder des faits et des tendances parmi les plus impor-

tants de l'évolution récente des politiques éducatives en France. Citons à titre d'exemple : "l'émergence d'un modèle national [d'éducation] plus perméable aux particularismes culturels et religieux, plus sensible aux disparités entre l'égalité de droit et les inégalités de fait, et plus ouvert aux valeurs managériales et libérales" (58-59) ; l'influence grandissante "des acteurs extérieurs au secteur autrefois clairement délimité de l'Éducation nationale" (59) ; "les changements à l'œuvre à l'intérieur des administrations déconcentrées qui, sous la pression des usagers et des collectivités territoriales, développent de nouvelles procédures de régulation" (87) ; "l'autonomie dévolue à la base et la nécessité d'adapter le traitement des problèmes à l'hétérogénéité des territoires" (88) ; l'évaluation comme un des outils majeurs de régulation par les pouvoirs publics (105), etc.

Le livre s'achève par une brève conclusion où sont présentées certaines raisons qui expliquent la fragilité actuelle de "l'État éducateur" et quelques suggestions pour renforcer sa légitimité et son efficacité.

Il apparaît ainsi que le livre d'Agnès van Zanten constitue non seulement une source d'information pertinente et rigoureuse pour connaître les traits essentiels de l'évolution récente des politiques éducatives en France, mais il fournit également (et c'est l'un de ses principaux mérites pour le lecteur étranger) un cadre d'analyse parfaitement adapté à l'étude des politiques éducatives dans d'autres pays, ce qui ouvre la voie à des approches comparatives dans ce domaine.

Il est curieux à ce propos de faire une comparaison entre l'approche adoptée dans ce livre et celle qu'a utilisée Louis Legrand dans un ouvrage publié dans la même collection et sous le même titre, dont la première édition date de 1988. Outre les similitudes dues à la présence de certains thèmes récurrents (centralisation, autonomie locale, relation école-familles, par exemple) et les différences découlant de l'apparition de nouvelles politiques et problématiques depuis cette date (régulation transnationale,

importance de l'évaluation, etc.), ce qui est le plus significatif dans cette comparaison est la méthodologie d'analyse et les possibilités de l'ouvrir à un espace non exclusivement franco-français.

Les différences entre ces deux derniers domaines manifestent bien l'évolution qu'il y a eue dans le champ scientifique de la politique et de l'administration de l'éducation, ainsi que l'importance d'introduire une perspective comparée dans l'analyse des politiques nationales. Un exemple sur l'approche politique : alors que l'ouvrage de Legrand accorde une large place au rôle des structures et des processus éducatifs et à la dimension institutionnelle de la politique, le livre de van Zanten privilégie une analyse "compréhensive" de l'action politique concrète, dans sa dimension normative et organisationnelle, et du rôle joué par différents acteurs dans sa construction et sa mise en pratique. Un exemple sur l'approche comparée : bien qu'il ait parfois recours à des exemples étrangers, Legrand les utilise en contrepoint ou comme complément pour élucider le cas français, tandis que dans l'ouvrage de van Zanten, l'approche comparée ne vise pas tant à analyser des faits qu'à comprendre leur sens.

L'un des éléments essentiels en vue de la diffusion de cet ouvrage à d'autres publics que le public exclusivement français est l'ouverture à ces nouvelles méthodologies et problématiques, dans l'étude des politiques éducatives. On regrette cependant que l'auteur n'ait pas donné davantage de visibilité à d'autres

politiques, au-delà de celles qui sont conduites par "l'État enseignant en action". Sous cet angle, la conclusion est particulièrement réductrice en ce qui concerne l'émergence (même en France) de modes de définition et de concrétisation de politiques, en matière d'éducation, qui ne sont pas confinées à l'action de l'État. C'est le cas, par exemple, des politiques découlant de l'action organisée d'acteurs individuels ou collectifs, de ladite société civile, que ce soit dans une logique de marché, dans une logique communautaire, associative ou autre, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'enseignement public.

En réalité, bien que l'État représente une source essentielle de régulation dans le cadre du système public d'enseignement, il n'est pas le seul, ni parfois le plus décisif dans les résultats finaux obtenus. C'est pourquoi l'évolution future des politiques éducatives ne peut être entendue uniquement par référence à "l'État éducateur" et "au renforcement de la légitimité et de l'efficacité étatiques" (118). Le rôle de l'État étant irréfutable, il faut trouver de nouvelles formes d'association dans l'espace public, grâce auxquelles le respect souhaitable de la diversité et de l'individualité des citoyens puisse être compatible avec la poursuite de finalités communes nécessaires à la survie de la société –dont l'éducation est un instrument essentiel.

João BARROSO
Université de Lisbonne

JAN KAREL KOPPEL, INGRID LUNT, CHRISTOPH WULF, EDS. 2002
Education in Europe : Cultures, Values, Institutions in Transition.
European Studies in Education, volume 14. New York, Munich and Berlin,
Waxmann Münster

Dans une époque d'intégration européenne, de multiculturalisme et de réformes des éducations nationales sous l'influence de l'Europe, un dialogue international est nécessaire autour de la question des bonnes pratiques et des réussites d'établissements d'enseignement face à la diversité culturelle. Le réseau de coopération en éducation d'Amsterdam-Berlin-Londres (ABLE) a beaucoup contribué à cet effort dont témoigne l'ouvrage discuté ici. Il réunit les communications de deux conférences organisées par ce réseau. Tous les essais ont été écrits en anglais. Dans une conjoncture marquée par l'unification de l'Europe et la mondialisation, Christophe Wulf et ses collègues portent leur regard sur trois axes : l'éducation interculturelle, l'éducation morale et les structures institutionnelles de l'éducation. Comme l'expliquent les auteurs, l'élargissement de l'Union européenne pose la question des différences et des similitudes entre les États-nations européens et leurs systèmes éducatifs. La notion de "culture au pluriel", marquée par une diversité profonde de conception à travers l'Europe, informe et structure les essais.

Après une brève introduction, la première partie du livre s'attaque à la question de l'éducation interculturelle. Christophe Wulf commence par une mise en cause provocatrice de "l'autre" comme point de référence dans l'éducation européenne, en particulier dans le contexte de l'immigration et de la migration. Se référant à l'anthropologie et à la philosophie, Wulf argue du fait que nous devons nous accorder avec la différence et l'altérité, apprendre à communiquer avec l'autre et développer le sens d'une communauté transnationale. Les "indigènes" européens doivent chercher "une terre commune" avec de nouveaux venus.

Les stratégies antérieures, utilisées au service de l'assimilation et de la transformation de l'autre, doivent conduire à de nouvelles stratégies utilisant des approches imitatives (mimetic). Ici Wulf regarde l'acte d'imitation comme générateur de création et non simplement de représentation. Leeman poursuit la discussion en examinant les travaux portant plus spécifiquement sur des écoles dans leur rencontre avec des immigrés. Le défi, suggère-t-elle, est d'équilibrer noyau commun et respect de la différence. Elle passe en revue les diverses approches de ce problème adoptées en Hollande, y compris la communication interculturelle dans des écoles et entre les parents et les écoles. Le but, selon Leeman, devrait être de développer chez les immigrés la conscience d'"appartenir" à la société hollandaise. Peetsma et ses collègues abordent la question de la motivation à l'école et du bien-être parmi les enfants immigrés et non immigrés dans les écoles hollandaises. Ils comparent les écoles ethniquement mixtes et non mixtes pour voir comment ces facteurs affectent l'identité et le bien-être psychologique des élèves. Ils concluent que les écoles intégrées sont les meilleures et que des enfants dont les identités incluent l'identité néerlandaise et une identité étrangère sont mieux pourvus que les enfants immigrés qui se représentent de façon monolithique. Dans le chapitre suivant, Gundara discute les problèmes de la contribution de l'enseignement de l'histoire à l'unification de l'Europe. Il met en garde contre l'eurocentrisme et une "forteresse Europe" qui exclut des articulations avec le monde : l'histoire est enseignée en grande partie selon des approches nationales, des guerres nationales. Le programme d'études doit être modifié pour intégrer le thème du racisme, des popula-

tions marginales et locales, enfin une histoire plus mondiale. Dans son essai conceptuel sur l'intégration sociale européenne, Lenzen argue du fait que l'intégration sociale est faisable et nécessaire. Des forces de désintégration, cependant, fonctionnent contre l'intégration : elles incluent le nationalisme, les liens ethniques, le statut social, etc., elles sont plus présentes dans certaines nations que dans d'autres. Lenzen conclut que l'intégration exige des dispositions mentales tournées vers la solidarité et que l'Europe doit développer des symboles et des codes de communication communs afin de réaliser l'intégration sociale.

La deuxième partie du livre s'intéresse aux valeurs en éducation et prend des exemples en Grande-Bretagne, en Allemagne, aux Pays-Bas et au Japon. Les chapitres de Whitty et de White abordent l'éducation morale et la citoyenneté en Grande-Bretagne. Whitty considère que la sociologie de l'éducation est essentielle à une compréhension des plus importantes transformations de l'ordre social liées au néolibéralisme et aux nouvelles formes du capitalisme. Le nouveau rôle de l'État dans l'éducation (par exemple concernant le choix de l'école) ne signifie pas une diminution de la part de l'État car il transfère simplement la responsabilité aux individus et aux familles. Il insiste sur le fait que la réforme de l'enseignement doit définir les formes de construction de la citoyenneté qui évitent la tendance à la dissolution des liens collectifs. Selon White, la rhétorique d'un "déclin moral" dans la société britannique, liée à la sécularisation, est une perspective désuète. Elle devrait laisser place à des valeurs fondées sur celles de l'Athènes préchrétienne, qui élargiraient les perspectives des enfants dans le sens d'un bonheur et d'une réalisation personnelle reposant sur le comportement moral. Hugo Roling décrit le rapport changeant entre les parents et les enfants. La "modernisation de l'individu" a nécessité un passage de la distance à un rapport plus chaleureux, particulièrement entre les pères et leurs enfants. Merckens et Ehrenspeck rendent compte de recher-

ches portant sur l'Allemagne unifiée. Merckens revisite le modèle "du caractère autoritaire" avec une étude de la jeunesse à Berlin-Ouest et Berlin-Est et plaide pour une distinction entre l'orientation et la personnalité politiques. Ehrenspeck examine un programme d'éducation morale dans les écoles du Brandebourg qui cherche à lier la vie, l'éthique et la religion. Elle conclut que peut-être certaines écoles sont surchargées par l'hypertrophie de l'éthique et des morales. Lenzen propose une comparaison provocatrice entre les significations du jeu en Allemagne et au Japon, à partir d'une perspective anthropohistorique. Il analyse les différents liens entre le travail et le jeu, les aspects religieux et les conséquences de la liberté et de la contrainte dans les deux contextes. Avec ses explications du déclin du jeu parmi les enfants de ces deux nations et ses interprétations selon chaque culture, le travail de Lenzen est un superbe modèle de recherche comparative sur les valeurs européennes partant d'un croisement des cultures (cross-cultural).

Les chapitres de la troisième partie fournissent des modèles de "bonnes pratiques" dans les établissements éducatifs et considèrent les défis auxquels est actuellement confrontée l'éducation postsecondaire. Jewitt et Kress proposent un modèle pour l'enseignement et l'étude des sciences en classe qui dépasse les modèles langagiers de la pédagogie pour tenir compte des gestes, du corps et des images. Chacun a un rôle différent à jouer dans l'instruction. L'observation des interactions dans une salle de classe utilisant des méthodes ethnographiques prouve que la pédagogie efficace doit s'engager dans la perspective du monde des élèves. Dans un autre article, Vosse présente un projet efficace de cours particuliers de mathématiques entre pairs aux Pays-Bas. La population cible a inclus les enfants immigrés marocains et turcs. Les résultats cognitifs de ce projet insistent sur l'accroissement de la cohésion sociale et de l'entraide parmi les étudiants. Hedenigg utilise des perspectives historiques et culturelles semblables à celles de Lenzen pour comparer les éducations

japonaise et européenne de centres d'éducation surveillée pour jeunes délinquants. Il fait appel à Foucault et à ses concepts de puissance disciplinaire et de bio-puissance. Le modèle japonais de modernisation sans colonisation permet de discuter les problèmes d'intégration sociale qui se posent actuellement aux sociétés européennes à forte immigration. Sikemma et Rau travaillent sur les transformations de vie et de trajectoire d'étudiants aux Pays-Bas et en Allemagne. Sikemma décrit les changements de la population étudiante hollandaise de 1982 à 1995 et met l'accent sur l'élitisme et les effets de la loi. Examinant la baisse de l'aide financière aux étudiants et l'augmentation des effectifs à la lumière de diverses théories du choix et des comportements éducatifs, il préconise le modèle d'Amsterdam de la "bounded rationality" et la théorie de Bourdieu des trajectoires éducatives comme les meilleurs modèles pour analyser le comportement des étudiants. Il les préfère à celle du capital humain, qui ne tient pas compte des contraintes pesant sur le choix. L'essai de Rau étudie la tendance croissante de l'individualisation dans l'éducation postsecondaire, une tendance qu'on retrouve aux États-Unis et dans d'autres pays, y compris l'Allemagne. Des changements dans la con-

ception de ce que doit être l'université, une augmentation de l'individualisation des intérêts des étudiants et une tendance à des parcours orientés par le choix affectent l'éducation postsecondaire. Rau estime que les universités doivent trouver les moyens de s'adapter au nombre de plus en plus important d'étudiants soi-disant non traditionnels, tout en prenant conscience que les enseignants ont différents modèles éducatifs.

Ce livre nous offre une perspective comparatiste, si nécessaire mais si rare, sur l'éducation en Europe. Ses auteurs y contribuent par des études ethnographiques détaillées sur les pratiques dans les classes et des perspectives historiques et théoriques plus larges sur l'éducation et l'enfance. Il faut saluer les rédacteurs pour avoir collecté les divers apports qui constituent les chapitres. Ils fournissent ainsi aux lecteurs un nouveau corpus d'idées avec lesquelles il est possible d'aller plus loin dans l'examen des défis et des pistes de solution proposés à l'éducation dans cette "nouvelle Europe".

Deborah REED-DANAHAY
Anthropology Program
University of Texas, Arlington
dreed@uta.edu

