

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 54 - 2001

Lycées et lycéens,
vingt ans après le rapport Prost



Institut National de Recherche Pédagogique

INRP

PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an
par l'unité Communication-Documentation-Synthèse de la mission
« Transfert et Valorisation » de l'institut national de recherche pédagogique
Fondé en 1983 par Jean Hassenforder*

CONSEILLERS À LA RÉDACTION

*JEAN-MARIE BARBIER, professeur au Conservatoire national des arts et métiers
MICHEL BERNARD, professeur, sciences de l'éducation à l'université de Paris II
ALAIN COULON, professeur à l'université de Paris VIII
FRANÇOISE CROS, professeur, sciences de l'éducation à l'INRP
MARIE DURU-BELLAT, professeur, sciences de l'éducation, IREDU, université de Bourgogne
JEAN-CLAUDE FORQUIN, professeur honoraire, sciences de l'éducation
JEAN GUGLIELMI, professeur, sciences de l'éducation
JEAN HASSENORDER, professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V
ANDRÉE TIBERGHEN, maître de recherche, CNRS de Lyon
AGNÈS VAN ZANTEN, chargée de recherche, CNRS/OSC Paris
GEORGES VIGARELLO, professeur, sciences de l'éducation, université de Paris V*

RÉDACTION

*CHRISTIANE ÉTÉVÉ, rédacteur en chef
MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, secrétaire de rédaction
Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR
ET DE L'UNITÉ « COMMUNICATION-DOCUMENTATION-SYNTHESE »
Rédaction : 0146349136 – email : eteve@inrp.fr*

Directeur de publication : ANNE-MARIE PERRIN-NAFFAKH, directrice de l'INRP

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs
La partie bibliographique *Ouvrages et Rapports* est extraite de la banque
de données *Émile 1* (INRP) et du catalogue de la Bibliothèque
Photo de couverture : CNDP médiathèque – Jean-Marie Beaumont

*Abonnements : Service des Publications de l'INRP
29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05 – Tél. 01 46 34 90 04*

SOMMAIRE

Éditorial

PATRICK RAYOU / Lycées et lycéens, vingt ans après le rapport Prost	5
---	---

ÉTUDES

Perspectives de recherche

– Du côté des institutions

JEAN-RICHARD CYFERMANN / Évaluer et prévoir. De la DEP à la DPD	13
HERVÉ TERRAI / La formation des professeurs de lycée : une valse-hésitation (1981-2001)	19

– Du côté des études

CATHERINE AGUILHON / Élèves du technique et du professionnel : une mobilisation problématique	25
ANNE BARRERE / L'évaluation au lycée : regards croisés	31
FRANÇOISE CROS / Quelles innovations au lycée actuellement ?	37
MARIE-ANNE HUGON / Des enseignements modulaires aux travaux personnels encadrés	43
BERNARD ROUDET / Droits des lycéens : une lente reconnaissance	47
MARIE-LAURI VIAUD / Les lycées alternatifs, 20 ans après le rapport Prost : quel bilan ?	53

– Du côté des chercheurs

RÉGINE BOYER-CHARLES CORIDIAN / Les lycéens. Problèmes de société, questions de recherche.....	59
AZIZ JILLAB / Le sens de l'expérience scolaire en lycée professionnel : une recherche auprès d'élèves de CAP et de BEP	65

Chemins de praticiens

STÉPHANE FRAIOLI / Voix et voies de la <i>radio scolaire</i>	73
GILBERT LONGHI / Être (ou ne pas être) proviseur.....	79

Repère bibliographique

YVELINE JABOIN / Enseigner dans le secondaire privé ou public.....	85
--	----

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROMF.....	97
-----------------	----

« *Vue sur revues* »

BLANDINE RAOUL-RÉA.....	111
-------------------------	-----

RESSOURCES

Bibliographie courante.....	115
Adresses d'éditeurs	145
Summaries	147

LYCÉES ET LYCÉENS, VINGT ANS APRÈS LE RAPPORT PROST

PATRICK RAYOU

Le rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, remis par Antoine Prost au ministre en 1983, inscrivait son analyse dans la prise en compte de trois changements majeurs qui commandent l'évolution des lycées depuis un quart de siècle : « *La croissance des effectifs, l'intégration à ce qui devient un système scolaire et réduit les lycées à leur second cycle, la démocratisation enfin et la hiérarchisation des sections* »¹. Les années qui ont suivi n'ont pas démenti ce processus de « massification » de l'enseignement secondaire et l'ont même prolongé à l'université. Il nous a semblé intéressant, une fois franchi ce « seuil » du siècle, de revisiter le rapport Prost. Non pour en risquer une improbable évaluation, mais pour tenter de voir, ce que les recherches disent aujourd'hui sur quelques-uns des points qu'il mettait en exergue, ce que les pratiques pédagogiques ont repris de quelques-unes de ses préconisations. Ce rapport envisageait le lycée du double point de vue des études qu'il convenait d'y développer et de l'institution qui leur sert de cadre. Nous reprendrons cette division, mais n'aborderons que certains des

aspects qu'elle recouvre. Soit parce que les questions vives d'aujourd'hui ne sont plus exactement celles de l'époque, soit, surtout, parce qu'il manque de travaux susceptibles de les aborder d'un point de vue assez informé.

Du côté des études, le rapport insistait sur la nécessité de diversifier les formations dans un lycée qui devenait le point de passage quasi obligé des nouvelles générations. Il suggérait alors de développer la « fonction réparatrice » de l'échec scolaire des lycées professionnels, sans organiser cependant une fusion avec les filières générale et technique qui se serait opérée au détriment des formations professionnelles. Il s'agissait, non de conserver telles quelles ces dernières, mais de les désenclaver, de les ouvrir vers les formations longues. La mise en place des baccalauréats professionnels au milieu des années quatre-vingt a certes fait droit à cette demande, mais l'orientation en lycée professionnel n'est-elle pas, aujourd'hui comme hier, perçue par leurs élèves comme une relégation ? Catherine Agulhon apporte ici des éléments de réponse en montrant que les disparités entre

1. *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle* (p. 21). Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost. Décembre 1983. Ministère de l'éducation nationale. Service d'information.

les filières, déjà sensibles à l'époque, n'ont que peu évolué et que les jeunes orientés en lycée professionnel vivent toujours l'humiliation de ceux qui n'ont pas suivi la voie « normale ».

Inaugurée par une journée nationale de réflexion en octobre 1982, la consultation qui a nourri le rapport avait fait apparaître une insatisfaction assez générale relative à la certification des études : on dénonçait les savoirs figés, la gamme restreinte des aptitudes sanctionnées ou encore la faible explicitation des critères d'évaluation. Un effort tout particulier était alors demandé en matière d'évaluation, car les conséquences d'une bonne ou d'une mauvaise moyenne apparaissaient plus graves qu'elles ne l'étaient auparavant. Le travail d'Anne Barrère fait un point sur cette question en se situant des deux côtés de la relation pédagogique. Il tend à montrer que la multiplication des copies a plutôt écrasé le travail d'individualisation souhaité, décevant doublement professeurs et élèves. À la pénibilité de la tâche des premiers fait pendant le sentiment des seconds d'être en permanence jugés selon des critères auxquels il faut bien se plier même si on n'y adhère pas.

Reprenant des réflexions portées dès la décennie précédente par les mouvements pédagogiques, le rapport insistait sur l'importance qu'il y avait à ce qu'« *une certaine vie* » puisse trouver sa place dans des lycées où les enfants de milieux défavorisés ne se sentaient pas spontanément à l'aise. Il préconisait alors la création de foyers socio-éducatifs ainsi que de clubs, qui favorisent les relations sociales entre lycéens et diminuent l'anonymat de l'espace scolaire. Depuis, nombre d'expériences ont tenté de donner corps à cette idée. Celle que rapporte Stéphane Fraioli vise précisément à aider les élèves à exister dans leur établissement autrement que par l'obtention d'un examen. La radio scolaire lui apparaît un outil privilégié pour cela, car les apprentis journalistes trouvent dans cette authentique tribune d'expression un moyen de travailler leur rapport à l'oral, de s'éduquer aux médias et à l'esprit critique et, plus globalement, de renforcer leurs savoirs.

Les années quatre-vingt-dix nous ont aidés à déplacer notre regard du lycée sur les lycéens. Elles ont en effet été régulièrement émaillées de manifestations qui, par leur puissance et leur récurrence, ont vivement interpellé les adultes « aux affaires ». Le rapport demeure quant à lui assez allusif sur les thématiques de l'identité et de l'autonomie revendiquées par des lycéens qui

n'étaient pas encore considérés comme des « acteurs ». Tout juste suggère-t-il la création de commissions de l'aménagement et de la décoration des locaux, voire de leur maintenance, auxquelles les jeunes auraient pu être associés. Ses réflexions sur les différents conseils portent essentiellement sur la place que peuvent y tenir les parents et les personnalités extérieures. Bernard Roudet propose ici une analyse des droits nouveaux concédés aux lycéens en réponse au malaise difficilement formulable éprouvé par des adolescents devenus plus distants vis-à-vis de l'institution scolaire et constituant un groupe d'âge davantage fermé sur lui-même.

Du côté de l'institution, la taille atteinte par le système ainsi que la complexité des problèmes à traiter semblaient condamner le pilotage à vue qui la caractérisait. Il fallait la rendre plus réactive à un environnement scientifique, technique, économique et social très évolutif. Elle devait aussi mieux connaître et corriger ses propres dysfonctionnements pour lutter contre l'échec scolaire. Le rapport envisageait pour cela le développement d'un dispositif d'évaluation et de prospective. Ce dernier devait voir le jour en 1987, il visait à établir les éléments d'une prospective de l'éducation débouchant sur des programmes d'action. La DEP (direction de l'évaluation et de la prospective), devenue aujourd'hui DPD (direction de la programmation et du développement) était ainsi préfigurée. Jean-Richard Cytermann nous présente cette institution dont on s'accorde à reconnaître qu'elle constitue un outil d'évaluation du système éducatif capable notamment d'évaluer les performances de l'ensemble des lycéens de seconde ainsi que celles de leurs établissements respectifs.

La nécessité de diversifier les études trouvait un complément dans l'approche institutionnelle puisqu'il s'agissait aussi de conférer aux lycées une « autonomie pédagogique » susceptible de donner sa cohérence à l'enseignement qui y était dispensé. Le maintien d'un cadre national des études pouvait alors aller de pair avec une maîtrise affirmée de chaque établissement dans les modalités concrètes d'exécution. Il s'agissait, en particulier, de rendre aux lycées la maîtrise d'une partie de l'horaire pour diversifier les études et permettre aux équipes pédagogiques de réaliser leurs projets. Cet appel à l'initiative locale a-t-il été entendu ? Comme le montre Marie-Laure Viaud, il ne semble pas, en tout cas, avoir suscité le foisonnement d'initiatives qu'on pouvait en

attendre si on le mesure au très faible développement de lycées alternatifs depuis cette époque. Il a pu, en revanche, mobiliser des innovateurs et, comme le suggère Françoise Cros, « faire changer de métier » enseignants et lycéens. Les premiers parce qu'ils tendent à devenir des médiateurs d'apprentissage, les seconds parce qu'ils se révèlent des interlocuteurs plus actifs dans des situations d'apprentissage renouvelées. Pour Marianne Hugon, ces initiatives ne conduisent cependant pas à généraliser les actions qui répondent à l'hétérogénéité croissante des élèves. Les divers appels à la rénovation, renouvelés au long de ces vingt années, semblent ne concerner qu'assez peu des professeurs d'enseignement général long restés à l'écart des pratiques pédagogiques que mettaient en œuvre leurs collègues d'autres niveaux du système éducatif. L'institution, par la faiblesse de ses dispositifs d'appui, de valorisation et de formation continue en porte sans doute une part de responsabilité.

La place dévolue par le rapport à l'établissement appelait tout naturellement une redéfinition des fonctions de ceux qui les dirigent, les proviseurs. Ceux-ci sont désormais présentés comme des chefs de projet, animateurs d'un travail collectif et non plus simples gestionnaires de moyens. On envisageait qu'ils puissent être recrutés sur la base de leur présentation d'un programme et qu'ils tirent plus leur légitimité de leur rôle local que du mandat donné par leur ministre. Pour Gilbert Longhi, du point de vue du « proviseur lambda », on ne peut dire qu'il y ait un *avant* et un *après* Prost et la diversification des tâches de la fonction, qui devait autoriser l'initiative s'est plutôt muée en éclatement : il manque une homogénéisation des fonctions de direction qui, à défaut d'un cahier des charges qu'on ne peut imposer, devrait procéder d'une réflexion éthique sur les finalités de la profession.

Le rapport Prost insistait aussi sur la nécessité de « *prendre au sérieux la formation des professeurs* », l'entrée traditionnelle dans le métier à partir de la simple imitation de l'« art » de ses prédécesseurs n'étant plus appropriée aux nouvelles conditions d'enseignement. Les lufm se trouvaient assez nettement préfigurés dans des analyses qui suggéraient notamment que le lieu de

formation des nouveaux enseignants permette la rencontre de plusieurs milieux (l'université, les centres de recherche, le second degré) et qu'il ne soit totalement intégré à aucune de ces institutions. Mais il y a loin du concept à la réalité et Hervé Terral parle ici de « *valse-hésitation* » pour caractériser l'histoire de la mise en place de la nouvelle formation. L'articulation entre théorie et pratique semble en particulier avoir du mal à s'opérer dans une institution qui a tout de même, depuis 1990, préparé au métier environ 200 000 enseignants et qui devrait en former presque autant dans les cinq prochaines années. Cette identité professionnelle à construire rapproche les enseignants du privé et du public comme le montre Yveline Jaboin.

Le rapport signalait enfin que, sans une recherche suffisante, la rénovation des études risquait de tourner court. Elle paraissait en effet nécessaire pour observer et évaluer les pratiques pédagogiques, aider à élaborer des séquences, des exercices, des itinéraires de construction des savoirs par les élèves. La recherche d'Aziz Jellab sur le sens de l'expérience scolaire en lycée professionnel témoigne de cette mobilisation des savoirs scolaire et technique en rapport avec les histoires familiales et les groupes de pairs. Dès le début des années quatre-vingt-dix, les travaux de recherche sur les lycées et les lycéens se sont multipliés. Pourtant, s'étonnent Régine Boyer et Charles Coridian, ils n'ont guère nourri les rapports officiels suscités depuis par l'émergence des nombreuses difficultés liées au mot d'ordre des « 80 % d'une classe d'âge » au niveau du baccalauréat. La pratique de la consultation (le « questionnaire Balladur », le « questionnaire Meirieu ») relève vraisemblablement d'une légitimité plus grande pour les commanditaires que celle des travaux académiques. Lorsqu'il en appelait au développement de la recherche en éducation, Antoine Prost ne faisait que mettre en évidence une nécessité qui n'a fait pourtant que s'imposer depuis². Puisse la modeste et très partielle synthèse du présent dossier y apporter sa contribution.

Patrick RAYOU
INRP

Responsable de la mission « Transfert et valorisation »

2. Antoine Prost a remis au ministre, en juillet 2001, un rapport intitulé : *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*

1

ÉTUDES

PERSPECTIVES
DE RECHERCHE

ÉVALUER ET PRÉVOIR DE LA DEP À LA DPD

JEAN-RICHARD CYTERMANN

Évaluer et prévoir, tel était le titre d'un des chapitres du rapport d'Antoine PROST sur les lycéens et leurs études remis en 1983.

Quatre ans après René MONORY créait, par décret du 10 février 1987, la Direction de l'évaluation et de la prospective. Les missions de cette direction étaient les suivantes : « Établir les éléments d'une prospective de l'éducation débouchant sur des programmes d'action. Pour cela elle assure la production et l'analyse des informations nécessaires à la conception et à la mise en œuvre de la politique éducative, à la prévision des évolutions du système et de son environnement, enfin à l'évaluation du système éducatif et de la formation... ». Ce n'était bien évidemment pas une création ex nihilo ; elle remplaçait le service de la prévision, des statistiques et de l'évaluation, fondé par Claude SEIBEL avec des missions identiques. Beaucoup des instruments que nous évoquerons (prévision d'effectifs d'élèves, projection des besoins de recrutement en enseignants, travaux d'évaluation des performances des élèves) ont été initiés par Claude SEIBEL à qui cet article me donne l'occasion de rendre hommage. Compte tenu des rapports de pouvoir dans l'administration, la transformation d'un service en une direction est loin d'être anodine et donne du poids à son responsable face aux directions plus traditionnelles d'un ministère, parfois peu intéressées par une fonction études. La nomination de Jean-Pierre BOISIVON, professeur d'université en économie, fort de l'appui du

ministre et doué d'un très grand talent de communicateur, a donné de fait un nouvel élan, permis la valorisation des travaux accumulés, et débouché sur le plan pour l'avenir de l'éducation nationale présenté par René MONORY.

15 ANS après, il est frappant de voir la permanence des questions traitées puisqu'un chapitre entier est consacré au problème posé par le remplacement des nombreux enseignants partant à la retraite entre 1987 et 2000 et sur les difficultés prévisibles de recrutement. Le plan était accompagné de projections d'effectifs et d'hypothèses sur la part d'une génération atteignant le baccalauréat et la répartition par niveau des flux de sortie du système éducatif. Ces prévisions (cf. infra) n'étaient pas si mauvaises.

L'arrivée de Claude THÉLOT renoue avec le modèle du statisticien passionné par les sciences sociales et se traduit dans la durée (1990-1997) par une consolidation de la direction et de ses travaux. On peut mettre au crédit de Claude THÉLOT le renforcement des liens avec le monde de la recherche en éducation, la mise en place des évaluations diagnostiques (CE2, 6ème, 2nde), le développement d'indicateurs de performance des lycées, l'enrichissement du dispositif des publications avec la création de *L'État de l'École* puis de *Géographie de l'école*. Ces deux dernières publications répondent à une des missions fondamentales de la direction : éclairer le débat public sur l'éducation.

Au-delà des vicissitudes conjoncturelles, le départ de Claude THÉLOT a posé des questions de fond, pas obligatoirement illégitimes, sur la place d'une structure dédiée à l'évaluation et la statistique au sein d'une administration centrale, avec l'hypothèse d'une agence externe. Une telle hypothèse serait selon Roger FAUROUX (« notre état ») propre à garantir l'indépendance. Il faisait à cette occasion une référence erronée à l'INSEE, qui n'est pas une structure indépendante mais une direction d'administration centrale, comme la DEP devenue DPD.

Claude ALLÈGRE penchait aussi pour une agence indépendante. Au contraire le modèle français, unique en Europe, de coexistence dans une même structure de la production statistique et d'une évaluation s'appuyant sur celle-ci a donné, aux dires des experts, une avance à notre pays en matière d'évaluation. C'est ce qu'indique le rapport présenté par Claude PAIR au haut conseil de l'évaluation de l'école.

La création de ce haut conseil, voulue par Jack LANG et concrétisée en octobre 2000, permet par ailleurs, en associant l'ensemble des acteurs et partenaires de l'école, de compléter et d'enrichir l'action de l'administration et d'avoir un débat public sur les résultats et les méthodes de l'évaluation. Il peut être intéressant d'évoquer maintenant quelques travaux « phares » autour desquels s'est peu à peu forgée l'image de la direction.

LES PROJECTIONS

Les projections à long terme (10 ans) sont bien évidemment au cœur du métier de la direction, elles complètent le dispositif de prévisions à 2 ans, qui est la base de la préparation des rentrées scolaires et de la répartition des moyens entre les académies, et qui a parfois influé sur les discussions budgétaires. Les modèles de projection, mis au point dans les années 1970, reposent avant tout sur des hypothèses à formuler aux points clés de la scolarité : orientations à la fin de la troisième et à la fin de la seconde, devenir des élèves après le BEP avec le développement des baccalauréats professionnels, taux de réussite au baccalauréat et, d'une manière générale, évolution des taux de redoublements. La difficulté a pu résider parfois dans la détermination de ces paramètres clés, que la DPD ou la DEP ne peuvent fixer seules, et qui nécessitent des choix ou des arbi-

trages, soit de la direction en charge de l'enseignement scolaire, soit même des cabinets ministériels. C'est particulièrement vrai en période de stagnation ou de baisse démographique. On peut donner, comme exemple, celui des orientations en fin de 3ème et de leur ventilation entre enseignement général et enseignement professionnel.

Quoi qu'il en soit, une comparaison des prévisions réalisées en 1987 et de la réalité constatée en 2000 est éclairante et montre que le ministère n'a pas à rougir de ses prévisions :

– proportion d'une génération obtenant le baccalauréat en 2000 :

prévu 60 % réalisé 61,7 %

– répartition des bacheliers en 2000 par type de baccalauréat :

baccalauréat général

prévu 52 % réalisé 53 %

baccalauréat technologique

prévu 31 % réalisé 29 %

baccalauréat professionnel

prévu 17 % réalisé 18 %

– sorties sans qualifications en 2000 :

prévu 57 000 réalisées 56 000

Par ailleurs l'évolution des effectifs d'élèves est un des deux volets de la détermination des besoins de recrutement en personnels enseignants. Claude SEIBEL, dès 1976, avait eu l'intuition de l'importance des départs à la retraite des enseignants à partir de 2000 et avait souhaité que soit mis au point un modèle des besoins de recrutement.

Ce modèle, appelé BERCI, simple dans ses principes, repose sur l'architecture suivante :

– l'évolution de la demande d'enseignement résulte de l'évolution des effectifs d'élèves, de leur répartition en classes, sections et options, de l'évolution des horaires des élèves, et de la variation des taux d'encadrement ;

– l'évolution de l'offre d'enseignement résulte de l'évolution démographique des corps d'enseignants (retraités...) et d'éventuelles variations des obligations de service ;

– la confrontation de l'offre et de la demande permet de déduire un besoin de recrutement de nouveaux enseignants.

Les résultats de ces travaux sont exposés chaque année dans un numéro intitulé *Projection du système éducatif* et dédié à ce thème de la revue *ÉDUCATION ET*

FORMATIONS. Ce modèle est typiquement un modèle d'aide à la décision : il permet de chiffrer le coût des réformes pédagogiques, sachant qu'une variation d'une heure dans une discipline peut se traduire par un solde, positif ou négatif, de quelques milliers d'emplois. Il est donc un des éléments qui contribuent à la fixation du niveau des concours de recrutement, sans que cela puisse être mécanique. Le calcul pourrait en effet conduire à l'absence de besoin d'ouverture de recrutements dans une discipline, ce qui n'est techniquement et politiquement pas possible. Enfin ce travail a été, jusqu'au plan pluriannuel obtenu à la rentrée 2000 par le ministre de l'éducation nationale Jack LANG, un substitut à la publication d'une programmation annuelle des recrutements prévue par la loi d'orientation de 1989.

LES PANELS D'ÉLÈVES

Le panel d'élèves est, au sens employé dans les milieux de la recherche, un « grand instrument ». Il s'agit d'une technique d'enquête dont le service statistique du MEN a une expérience déjà longue et qui couvre des aspects variés. Depuis 1972, six panels d'élèves ont été, en effet, mis en place, deux panels d'écoliers (1978 et 1997) et quatre panels de collégiens (1973, 1980, 1989, 1995). Les panels permettent de suivre un échantillon représentatif d'élèves depuis l'entrée dans le système éducatif jusqu'à la sortie. Étendus depuis 1996 à l'enseignement supérieur, ils contribuent à mieux cerner les orientations au sortir des lycées vers ce cycle d'enseignement. La taille des échantillons varie selon le champ de l'enquête. Elle est proche de 10 000 élèves dans le cas de panel d'élèves du premier degré et atteint 20 000 élèves lorsque le suivi des scolarités porte sur le second degré.

La création de la direction de l'évaluation et de la prospective en 1987 a amorcé le développement d'une culture d'évaluation dans le système éducatif. Ce développement a pris plusieurs formes qui expriment d'ailleurs la « polysémie » du terme évaluation¹.

Dans le système d'information statistique du ministère, les panels d'élèves présentent certaines spécificités qui leur confèrent une place singulière. Ils ont la particularité d'être indépendants des impératifs de gestion et entièrement tournés vers la connaissance du fonction-

nement du système éducatif et l'évaluation des politiques éducatives. De plus, ils sont l'un des rares fichiers nominatifs, articulés sur une collecte très riche de données individuelles, existant au niveau de l'administration centrale. Par ailleurs, leur champ ne se limite pas à l'enseignement public, ni même aux formations publiques et privées sous contrat, sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale, mais couvre l'ensemble du système éducatif et donne donc des informations non disponibles par ailleurs sur les échanges avec l'enseignement agricole ou l'apprentissage. Enfin, sous l'impulsion de Claude THÉLOT, l'information recueillie a été considérablement accrue au début des années 1990. En particulier, on dispose, pour tous les élèves de l'échantillon, de la remontée des scores obtenus aux principales évaluations nationales et d'informations recueillies directement auprès des élèves et de leur famille. Il est ainsi possible d'observer – et d'intégrer comme paramètres explicatifs des scolarités – non plus seulement des caractéristiques morphologiques, comme le milieu social ou la taille de la fratrie, mais aussi des attitudes et des représentations comme les attentes à l'égard de la formation initiale, les facteurs de choix de l'établissement ou encore le degré de concordance entre l'orientation obtenue dans l'enseignement supérieur et les vœux initiaux.

LES ÉVALUATIONS

Le volet le plus original et le plus marquant est sans doute celui des évaluations de masse ou évaluations diagnostiques. Elles ont été mises en place en 1989 pour le Cours élémentaire 2 (CE2) et la 6ème, en 1992 pour la classe de 2nde. S'agissant de l'évaluation en seconde : elle concerne la totalité des élèves qu'ils soient en Lycée professionnel (LP) ou en Lycée d'enseignement général et technique (LEGT) et couvre cinq matières (Français, Mathématiques, Histoire-Géographie, Allemand, Anglais) en LEGT tandis que les élèves de lycée professionnel sont évalués à partir d'un cahier commun pluridisciplinaire. Cette évaluation, à partir de protocoles d'évaluation, a pour but de permettre aux enseignants de recueillir des informations sur les compétences et les savoir-faire des élèves, de situer les forces et faiblesses

1. *Réussir l'école*, Philippe JOUTARD et Claude THÉLOT (p. 133), Paris, Seuil, 1999.

des élèves, d'en informer parents et élèves et enfin, à partir de ces constats, de définir des réponses adaptées (remédiation). Elle devait également faciliter la mise en place des modules ou de l'aide individualisée en classe de seconde. Au-delà de cet objectif primordial pédagogique, cette évaluation peut servir au pilotage du système, tant au niveau académique que national. Un bilan annuel est ainsi fait à partir d'un échantillon représentatif de 2 000 élèves en LEGT et de 2 000 élèves en LP. Ces évaluations – et il faut résister à la tentation – ne peuvent être en revanche utilisées comme évaluation, bilan permettant de comparer dans le temps les performances des élèves et de répondre à la sempiternelle question « le niveau baisse-t-il ? ». Force est de constater qu'au contraire des évaluations CE2, 6ème, cette évaluation en seconde, quoique obligatoire, est loin d'être effectuée partout et encore moins d'être exploitée. La situation n'ayant pas tendance à s'améliorer, il a été décidé de se limiter à partir de la rentrée 2002 à l'exploitation d'une banque d'outils. On peut s'interroger sur la différence d'acceptation de ces évaluations en 2nde par rapport au primaire ou au collège ; les enseignants du lycée sont peut-être moins réceptifs au questionnement pédagogique créé par l'hétérogénéité des élèves².

LES PERFORMANCES DES LYCÉES

Le second exemple que je prendrai est celui de l'évaluation des lycées. Des travaux ont été développés en réaction aux palmarès des lycées réalisés depuis plusieurs années par des hebdomadaires ou des mensuels, et notamment celui du *Monde de l'Éducation* qui existait depuis 1985, fondé sur le seul taux brut de réussite au baccalauréat. Les travaux menés depuis 1992 ont montré clairement qu'il ne fallait pas se limiter à ce seul indicateur mais prendre en compte deux autres indicateurs, le taux d'accès des élèves de seconde au baccalauréat et la proportion de bacheliers parmi les sortants. Il est clair qu'un établissement qui amène, même au prix de redoublements, une très forte proportion de ses élèves de seconde jusqu'à la réussite au baccalauréat, a tout

autant voire plus de mérite que tel lycée de centre ville qui « écrème » à la fin de la seconde en ne gardant que les meilleurs et qui obtient aisément un taux de 100 %. Les travaux de la DEP ont aussi montré qu'il fallait tenir compte de la composition de la population scolaire, mesurée par l'âge et la catégorie socioprofessionnelle. À été ainsi introduite la notion de « valeur ajoutée » de l'établissement et pour chaque indicateur, la comparaison des résultats observés avec les résultats attendus compte tenu des caractéristiques de la population scolaire de l'établissement³.

Le choix de la transparence fait par le Ministère sur ce sujet a été beaucoup critiqué et récemment encore par Philippe MEIRIEU. Il me semble toutefois avoir été positif : il a répondu à une demande sociale réelle ; la qualité scientifique des travaux est incontestable, et enfin cette présentation a modifié, malgré tout, les approches du sujet. La preuve peut en être donnée par un article du *Parisien* qui présentait, au regard de la valeur ajoutée, *une quinzaine de lycées performants de banlieue et non les traditionnels lycées de centre de Paris. Le ministère a donc contribué à l'amélioration de la qualité du débat public sur ce sujet (sens peu clair).*

LES PUBLICATIONS

Je voudrais enfin évoquer les deux publications que sont *L'État de l'École* et *Géographie de l'École* qui apportent une contribution réelle à l'évaluation du système éducatif dans son ensemble. Créées sous l'impulsion de Claude THÉLOT, Lionel JOSPIN étant ministre de l'Éducation Nationale, elles en sont maintenant respectivement à la 11^e et à la 7^e édition. Témoignage d'une volonté de transparence, elles préfigurent une mesure qui sera adoptée en 2000, celle de la publication d'un rapport d'activité ministériel dont elles constituent des éléments essentiels.

L'État de l'École relève de la méthodologie des indicateurs sociaux et distingue entre indicateurs de coût d'activités et indicateurs de résultats⁴. Il apporte des éléments de réponse à des questions comme « Combien

2. *Forces et Faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. Rapport au Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (Claude PAIR).

3. *L'évaluation de l'établissement scolaire*, ouvrage coordonné par Jean Vogler p. 239 à 248.

4. Préface de *L'État de l'École*, n° 10.

coûte à la collectivité nationale notre système éducatif? » ; « Quelle est l'évolution de ses moyens ? » ; « Dans quelle mesure l'école contribue-t-elle à la réduction des inégalités ? » ; « Comment s'insèrent dans la vie active les élèves et les étudiants sortant du système éducatif ? ».

Géographie de l'École répond à une des questions traitées dans le rapport PROST, qui lui consacre un chapitre, celle des disparités régionales dont l'analyse est devenue depuis 2 ans un des thèmes forts du programme de travail de la direction. La totalité des académies y est décrite par des cartes s'intéressant à des indicateurs d'environnement, aux évolutions démographiques et à celles de l'offre de scolarisation, aux coûts et aux résultats du système éducatif. Elle permet de faire apparaître des typologies de région⁵.

Si l'on prend l'exemple d'un indicateur comme celui d'un pourcentage d'une génération obtenant le baccalauréat, on peut constater à la fois une forte progression générale, une réduction des écarts, et des changements forts dans la hiérarchie des académies avec une vive progression de celles de l'Ouest et inversement un tassement, voire une régression de la position des académies du Midi méditerranéen. Reste maintenant à dépasser le stade des observations et à tenter d'expliquer les raisons de ces évolutions, et par exemple de la position de l'académie de Rennes en première ligne pour la plupart des indicateurs. C'est l'objet d'un appel à projets qui a été lancé à l'automne 2001 avec la DATAR et le ministère de la Recherche.

Au bout du compte, il est satisfaisant pour un responsable ministériel de voir reconnu dans le rapport sur les forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France, comme dans celui du Comité du coût et du rendement des services publics, que l'Éducation nationale est dans une situation favorable par rapport à la plupart des systèmes éducatifs étrangers pour la variété et la qualité de ses évaluations ; comme elle l'est par rapport aux autres administrations françaises⁶.

DES PROGRÈS

Au-delà de ce constat, il reste à s'interroger sur l'impact des travaux de la direction. On examinera successi-

vement les rapports avec les autres directions du ministère et les deux inspections générales, le développement des relations avec les services académiques, les liens avec le monde de la recherche en éducation et enfin l'éclairage du débat public sur l'éducation.

La liaison avec les autres directions se fait d'abord par l'instrument de coordination qu'est le programme de travail de la direction. Ce programme de travail est la résultante à la fois des propositions qui remontent de chaque bureau de la direction et de la demande émanant des autres directions, formalisée notamment par une séance de travail au niveau des directeurs. Il n'en reste pas moins que le travail en commun des directions n'est pas toujours un réflexe dans le ministère et que sa qualité dépend beaucoup des relations interpersonnelles. Des progrès ont pu être constatés dans la rénovation du dispositif d'évaluation avec la direction de l'enseignement scolaire, dans le travail avec l'inspection générale sur la réforme de la 6ème. Mais d'une manière générale il n'y a pas de véritable articulation entre conception des programmes, conception des épreuves d'examens et résultats des évaluations.

Des progrès ont été accomplis dans les relations avec les rectorats. Une nouvelle génération de recteurs apparaît plus sensible aux questions de pilotage des académies et accorde sans doute plus d'importance aux travaux réalisés par les services statistiques académiques, qui ne sont plus uniquement des relais de la direction en charge des statistiques. Parallèlement l'animation par cette dernière du réseau des services statistiques ne se fait plus de manière hiérarchique mais dans une démarche de mutualisation de travaux effectués au niveau académique. On arrive ainsi à une cohérence assez remarquable et pleine de promesses entre la contractualisation avec les académies, coordonnée par la direction de l'enseignement scolaire, l'évaluation des académies menée par les deux corps d'inspections, et les travaux de la DPD dans le cadre d'un système d'information partagé.

La direction a également développé ses relations avec la communauté de la recherche en éducation. Les bases de données dont elle dispose, et en particulier celles relatives aux panels, seront mises à disposition des chercheurs de manière systématique et libérale. Une

5. *Géographie de l'École* (Numéro spécial novembre 1999) et n° 7 octobre 2001.

6. Rapport précité *Forces et Faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. Rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'école (Claude PAIR).

politique d'appels d'offres à destination notamment de cette communauté a été lancée : appel d'offres sur l'investissement éducatif... appel d'offres sur la déscolarisation, appel d'offres sur l'évaluation du système éducatif, appel d'offres sur les disparités régionales déjà citées. Des thèmes d'actualité utiles aux décideurs du ministère peuvent ainsi être abordés ; le numéro 60 d'*Éducation et Formations* fait ainsi un bilan du démarrage de l'aide individualisée en seconde.

Enfin une des missions essentielles de la direction, complémentaire mais non contradictoire avec celle d'aide aux décideurs, est l'information du public de manière à éclairer le débat sur l'éducation. Cette mise à disposition des travaux de la DPD passe par une

politique de publications écrites, notes d'information, hebdomadaires, plutôt à destination d'un public assez large, revue *Éducation et Formations*, en principe trimestrielle, à caractère plus scientifique, *Dossiers d'éducation et formations* à destination des chercheurs, enfin publications annuelles grand public que sont *Repères* et *Références statistiques*, *L'État* et la *Géographie de l'École*. À ces publications écrites s'ajoute une mise à disposition télématique des documents par l'intermédiaire d'un site web jugé par le magazine *Alternatives économiques* comme le meilleur site statistique français.

Jean-Richard CYTERMANN
Ministère de l'Éducation nationale
Direction de la Programmation et du Développement

LA FORMATION DES PROFESSEURS DE LYCÉE : UNE VALSE- HÉSITATION (1981-2001)

HERVÉ TERRAL

La formation des professeurs est, en France, depuis au moins une centaine d'années (cf. l'enquête parlementaire sur l'enseignement secondaire de 1899), un *leitmotiv* structurant les débats éducatifs et politiques. Les changements s'opèrent néanmoins lentement, malgré la création des Centres Pédagogiques Régionaux (1952), destinés à former le corps nouveau des professeurs certifiés.

LE TEMPS DES RAPPORTS

La victoire de la « gauche unie » en mai 1981 s'accompagne de quelques grands rapports réformateurs... Plus que le rapport de L. Legrand, *Pour un collège démocratique* (décembre 1982), appelant à une redéfinition des fonctions enseignantes par la remise en cause de la « classe » au profit des « groupes », deux autres rapports concernent plus strictement la formation des maîtres :

LE RAPPORT D'A. DE PERETTI SUR « LA FORMATION DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION NATIONALE »¹

Par son objet même, le rapport sera considéré par *Le Monde* (20-3-1982) comme une « refonte complète du système de formation des enseignants ». Plusieurs traits le caractérisent :

– Pour la formation initiale, il conviendra de viser « l'allongement et l'insertion au sein du monde universitaire des différentes formations ainsi que leur progressive égalisation ». On devra, par là même, « assurer en même temps un haut niveau de connaissances et renforcer la professionnalisation des métiers de l'Éducation Nationale ». Aussi, « dès le début de la formation », on recherchera une « articulation [...] entre l'acquisition des connaissances disciplinaires et théoriques du meilleur niveau et l'exercice effectif de la relation d'enseignement ainsi que l'apprentissage des méthodologies qui la rendent efficiente ». « Cette alter-

1. A. de Peretti. *La formation des personnels de l'Éducation Nationale* Paris, La Documentation française, 1982, 339 p.

nance » fera donc appel à des « compléments théoriques [...] relevant aussi bien des disciplines que des sciences de l'éducation et de la communication » (p. 22).

– Il est envisagé, dès lors, avec pragmatisme, des « regroupements des diverses institutions existantes » conduisant à des Instituts Universitaires de Formation organisés en réseaux (du département au niveau national). Concernant les formateurs (chap. 6), la Commission recommande de faire largement appel à des formateurs « occasionnels » – ce qui sera, au demeurant, un credo des MAFPEN² (p. 125).

– Tout en s'interrogeant sur le taux d'échec au CAPES « pratique » (0,1 %), le rapport envisage de compléter les épreuves classiques par « des épreuves de nature (...) pré-professionnelle » : examens d'aptitude sur la communication, épreuves sur les capacités de mise en œuvre, par exemple corrigés de devoirs (chap. 7)³.

– Sont enfin prévus « des tronc communs de formation pour les enseignants des premier et second degrés en coopération avec les universités et les mouvements ou associations de spécialistes » (p. 22), avant d'aller « plus avant dans l'unification des corps » (p. 26) – l'agrégation devenant à terme un concours interne (« après trois à cinq ans d'ancienneté »).

Le rapport De Peretti introduit donc des éléments de rupture importants avec la stricte tradition de l'excellence disciplinaire, tout en prenant appui sur certaines pratiques déjà existantes mais dans des secteurs plutôt dominés ou marginaux de l'enseignement (celles des ENNA⁴ tout particulièrement).

LE RAPPORT D'A. PROST SUR « LES LYCÉES ET LEURS ÉTUDES »⁵

S'appuyant sur une consultation nationale des personnels durant deux journées, le rapport Prost s'efforce de définir « l'évolution du métier » et les réponses qu'elle appelle dans une perspective critique :

– à l'égard des CPR tout particulièrement dans lesquels la formation est jugée « totalement empirique » (à la différence des ENNA qui ont donné « certains des chercheurs les plus connus en sciences de l'éducation »)⁶;

– à l'égard des universités caractérisées par la présence de « modèles pédagogiques » (« cours magistral » et « travail individuel » des étudiants totalement libres) qui, transposés dans les lycées, pourraient... « provoquer l'effondrement des études secondaires » (p. 212).

D'où la formulation de « trois propositions à court terme » :

1°) « développer la recherche en éducation [...] à la fois comme science, comme éthique et comme mode de formation » ;

2°) « prendre au sérieux la formation des enseignants » : « apprendre [le métier] à un collègue nécessiterait une compétence spécifique » ;

3°) « réformer les concours de recrutement CAPES et Agrégation », c'est-à-dire :

– « intégrer l'année de formation dans le concours » à sa pleine place ;

– « vérifier [ce] qu'il n'est pas permis d'ignorer » : « docimologie, problèmes d'évaluation ou organisation générale du système éducatif » ;

– instituer « deux épreuves centrales à fort coefficient ». D'abord par « la soutenance d'un mémoire de recherche sur un sujet de didactique ou plus largement de sciences de l'éducation mais qui ait un rapport direct avec une pratique pédagogique » (p. 220). Ensuite par « la rédaction et la soutenance d'un rapport de stage » (conduite de la classe, programme visé, exercices donnés, corrections réalisées, documents fournis aux élèves).

Moins radical que le rapport De Peretti, le rapport Prost n'envisage pas la transformation de l'agrégation (institution bicentenaire) en concours interne. Il tente, néanmoins, de mettre l'accent sur les aspects pratiques du métier : l'année de formation CAPES ne doit pas ainsi

2. Les Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale naissent en juin 1982. Après avoir rejoint le giron des IUFM en 1998, la formation continue semble retourner vers les rectorats (2001).

3. Comme il en allait pour les certificats d'aptitude à l'enseignement des collèges (CAEC) créés fin 1941 ou à l'enseignement secondaire des jeunes filles en 1883.

4. Écoles Normales Nationales d'Apprentissage, créées en 1945 pour la formation des maîtres de l'enseignement professionnel.

5. *Les lycées et leurs études au seuil du xx^e siècle* : rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par M. Antoine Prost, Paris, MEN-CNDDP, 1983, 288 p.

6. A. Prost fait ici allusion à G. Mialaret, A. Léon, M. Postic.

se transformer en année préparatoire à l'agrégation... De même, envisage-t-il souplement le lieu de formation futur comme une « intersection entre plusieurs milieux : l'université, les centres de recherche, le second degré. » (p. 221).

Cette prudence trouve sans doute sa source dans un regard d'historien porté à relativiser : « L'obstacle le plus profond est cependant le scepticisme général envers la formation professionnelle. Au vrai, il est insurmontable (sic). Prôner une telle formation est prêcher dans le désert. Tout ce qui est « pédagogie » suscite en France, dans de nombreux milieux, le mépris ou la dérision », conclut l'auteur (p. 217).

Quelques années plus tard, P. Bourdieu et F. Gros (professeurs au Collège de France), feront paraître leurs sept *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*⁷. Le cinquième principe proposera par exemple de « diversifier les formes de la communication pédagogique » par l'introduction de « travaux dirigés et d'enseignements collectifs regroupant des professeurs de deux ou plusieurs spécialités et pouvant revêtir la forme d'enquêtes ou d'observations sur le terrain ».

LE TOURNANT DES IUFM

Dans un contexte marqué par la difficulté de recruter dans certaines disciplines, le retour de la gauche aux affaires (mai 1988) va se concrétiser par un triple souci : 1) unifier la formation ; 2) en assurer une « meilleure gestion » ; 3) la « professionnaliser » – selon un terme polysémique appelé à un grand avenir. Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres voient le jour *de jure* avec la loi d'orientation sur l'enseignement du 10-7-1989 (art. 17) et, *de facto*, dès septembre 1990 pour trois d'entre eux (Grenoble, Lille, Reims) – dans le cadre d'une « expérimentation » étendue à chaque académie l'année suivante. Quelques textes servent de repères (parmi des dizaines publiés alors, aussi dispersés qu'il y avait de sous-directions ministérielles) :

a) **Le rapport du recteur D. Bancel** : *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* (10-10-1989) est le premier d'entre eux, issu d'une commission d'experts⁸. Partant de la notion de « professionnalité globale », il définit des compétences qui caractérisent depuis longtemps la fonction (« organiser un plan d'action pédagogique »), des éléments plus novateurs (« favoriser l'émergence de projets professionnels positifs », participer au projet d'établissement) et développe une série d'options relevant de pédagogie dite « de la maîtrise » (« préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage, réguler son déroulement, l'évaluer », « fournir une aide méthodologique aux élèves ») – « activités professionnelles [qui] concernent les maîtres de tous niveaux ».

b) **Le Ministère avance ses propres options**. Si, en février 1991, une de ses revues⁹ déclare : « On ne sait pas encore quel sera le service d'un enseignant affecté en IUFM, la répartition des enseignements entre formateurs, ni ce qu'ils enseigneront exactement » (sic), la circulaire du 2-7-1991 indique déjà : « Chaque IUFM établit son plan de formation », soumis à l'administration centrale pour agrément. **La note sur les contenus des enseignements et la certification dans les IUFM** (28-3-1991) donne, quant à elle, une première réponse sur les principes majeurs devant guider la formation : le parcours individualisé de l'étudiant, l'articulation fondamentale de la théorie et de la pratique, l'architecture globale des deux années en IUFM (avec concours au milieu) où apparaît la notion d'une « formation générale et transversale, commune ou non », peu définie quant à ses disciplines de référence¹⁰. Les enseignements communs doivent entrer en interaction avec les pratiques : « On ne saurait privilégier la forme du cours magistral ».

La circulaire du 20-3-1992, préparant les plans 1992-94, fait appel pour préciser cet aspect général de la formation à quelques disciplines (sociologie, histoire, épistémologie...) en tant que « méthode utilisée » (sic) : mais, si elle parle de « champs d'application », n'en demeureront

7. Commission présidée par P. Bourdieu et F. Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*. Paris, MEN, mars 1989, 14 p.

8. Ce texte concrétise les grandes options du *Rapport annexé à la loi* publié au *Journal officiel* le 14-7-1989.

9. *Avenirs* (Onisep), n° 421.

10. Ce sont plutôt des thèmes qui sont indiqués : la numération, la lecture, le travail du corps et de la voix, les ZFP, etc. Cf. Guy Legrand, « La « formation générale » au fil des textes », *Spirale*, 1994, n° 12, 39-60.

pas moins, dans les faits, des objets très parcellisés de savoirs (la violence à l'école, éducation et médias...) : il est permis de s'interroger alors sur ce qui les unifie *in situ*, par delà des thématiques du type « gérer une situation d'enseignement » susceptibles de recevoir des contenus et de faire appel à des pratiques de formation fort diverses – le cours magistral (par exemple sur la « relation pédagogique » !) ayant pu être imposé par des directions locales soucieuses d'économies budgétaires... dans certains secteurs. D'autant que, en 1992 et en 1993, existera une épreuve d'admission dite « professionnelle » (1^{re} année) dans les CAPES, CAPET, CAPLP (BO, 26-9-1991, n° 33), qui focalisera, un temps, toutes les attentions (et toutes les critiques).

Cette dernière, sans se confondre avec « l'épreuve de qualification professionnelle » (2^e année, ex-« Capes pratique »), doit permettre d'« apprécier l'aptitude [du candidat] à analyser une situation de classe dans une classe de collège ou de lycée¹¹ », mais « ne donne pas lieu à l'introduction d'une discipline nouvelle déconnectée de la discipline que le futur professeur aura pour mission d'enseigner » (sans que l'on sache plus précisément si sont ainsi visées les didactiques, les sciences de l'éducation, etc.). Cette recommandation sera différemment comprise selon les jurys, allant d'une interprétation strictement centrée sur la discipline d'enseignement (philosophie, espagnol...) à une ouverture sur la pédagogie générale (secteurs techniques)¹². Parallèlement, le « mémoire professionnel », déjà présent dans la formation des instituteurs et des professeurs de LP, doit constituer l'autre pôle de la professionnalisation : il s'agit « d'identifier un problème ou une question concernant ses pratiques [et] de proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant en ce domaine » (circ. 91-202 du 2-7-1991). Là encore, les mises en œuvre peuvent être très variées selon les secteurs de formation mais on peut constater peu de co-directions entre formateur disciplinaire et généraliste dans les pôles traditionnels du secondaire.

À partir de la « contre-réforme » *stricto sensu* relativisant en juillet 1993 « l'épreuve dite professionnelle », la circulaire relative à l'élaboration des projets des IUFM pour 1995-1999 (novembre 1994, DGE Sup. 10 et 11) va confirmer l'ancre disciplinaire du « métier d'enseignant ». Elle recourt volontiers à l'adjectif (« didactique », « pédagogique ») au lieu d'utiliser les substantifs correspondants (pédagogie générale, didactique des disciplines). Si elle introduit néanmoins une « éthique professionnelle » centrée sur la connaissance du système éducatif, de « ses missions essentielles », de ses « valeurs de référence » (un classique de l'Inspection), elle parle globalement de « domaines de formations autres que disciplinaires » sans plus de précisions, marginalisant, si besoin en était encore, la part de la philosophie et des sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, etc.). Les deux textes définissant les deux grandes voies de l'enseignement (« référentiel de compétences » du professeur des écoles, BO n° 45, 8 décembre 1994 ; « missions » du professeur de lycée et collège, BO n° 22, 29 mai 1997), s'ils divergent sur leurs fondements théoriques (peu ou prou « modernes » pour les premiers et « traditionnels » pour les seconds), demeurent tous deux peu loquaces sur les savoirs communs aux enseignants. Les « formations communes » sont, au demeurant, de plus en plus réduites et volontiers présentées sous forme de conférences amphithéâtrales ou de tables rondes entre « acteurs » et « grands témoins », très prisées, sur quelques sujets phares¹³. Enfin, la recommandation faite aux jurys de « déceler que les candidats ont réfléchi à la dimension civique de tout enseignement et, plus particulièrement, de celui de la discipline dans laquelle ils souhaitent exercer » (arrêté du 4-9-1999) est, selon B. Gutrey (*Le Monde*, 22-6-1999) « demeurée lettre morte »¹⁴.

On peut donc, en résumé, repérer au plan national (*ante* ou *post* 1993) quelques traits saillants de la « nouvelle formation » :

11. Une option 1 repose sur les propres observations du candidat ; une option 2 sur un dossier établi par le jury ; une option 3 (professorat professionnel et technique) sur un dossier réalisé dans le cadre d'une activité professionnelle antérieure. Après juillet 1993, seules les deux dernières options subsisteront comme « épreuve sur dossier ».
12. Phénomène perceptible dès les « Informations pratiques sur l'épreuve professionnelle » (BO, 19-3-1992, n° 12).
13. Par exemple à l'IUFM de Toulouse sur : « l'éducation à la citoyenneté » (Amnesty International), « homosexualité et milieu scolaire », « la responsabilité civile et pénale des enseignants » (MAIF), etc.
14. Sauf à considérer, par exemple, qu'une interrogation sur la sécurité relève, en physique appliquée, d'une réflexion sur la citoyenneté...

– une référence ministérielle minimale (pas de programmes) mais une construction locale (empruntant largement aux ressources disponibles... comme, hier, en CPR) avec encadrement national *a posteriori* (notion d'agrément ; comité d'évaluation après 1995) ;

– une difficulté certaine à mettre en place l'articulation théorie-pratique, par delà quelques tentatives (les « groupes de références » en Pays-de-Loire, coordonnés par des formateurs didacticiens et psychopédagogues) ;

– un alignement des formations I.P.P sur les formations CAPES (avec mise sur poste effective à la rentrée). Un ancien directeur du Ministère a pu se demander avec inquiétude : « Le lycée professionnel existe-t-il ? »¹⁵ – lors même qu'il concerne un tiers des lycéens.

Mais aussi (sans que cela soit *de facto* contradictoire) :

– des recommandations ministérielles explicites (ex. sur la violence à partir de 1996), difficiles à intégrer dans des approches académiques ;

– des options ministérielles que l'on pourrait qualifier d'ambivalentes, trouvant néanmoins à l'échelon local des interprètes empressés : ainsi, la philosophie, valorisée par C. Allègre à travers la philosophie des sciences dans la formation universitaire des scientifiques, est-elle dévalorisée comme « philosophie pédagogique » (sic)¹⁶.

Ce disant, les IUFM, très recherchés pour le taux de réussite aux concours de leurs étudiants (globalement au-dessus de 50 %)¹⁷, n'en auront pas moins préparé au métier environ 200 000 enseignants en dix ans – mais ils devront, pour les cinq prochaines années, en former 185 000 (selon la revue *Former des maîtres*, mars 2001)... sans grande augmentation de moyens, semble-t-il. Le recours accentué au « terrain », toujours revendiqué par des débutants soucieux de « concret », risque alors de s'affirmer comme une solution privilégiée, fût-ce par un accompagnement partiel lors d'une 3^e année¹⁸.

CONCLUSION

Le « terrain » apparaît, depuis des lustres, comme une référence (d'autant plus profitable que le jeune professeur semble « né pour la toge »¹⁹ dans la tradition du Lycée classique). Par delà l'universitarisation (réalisée par la présence d'universitaires – en 1^{re} année surtout) et sous couvert de « professionnalisation », l'heure semble venue de lui donner une place de choix. Auquel cas, « sauvageons » (selon l'expression d'un ancien ministre) ou pas, il conviendrait de prendre le mot dans toute son acception ethnologique : « Épreuve probatoire du débutant et laboratoire du chercheur confirmé [...], l'expérience du terrain produit un travail décapant de soi sur soi [...] et reste, malgré les contraintes scientifiques, une aventure personnelle.²⁰ » Hier comme demain ?

Hervé TERRAL

Cers Toulouse 2

herve.terral@toulouse.ujf.fr

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

ALTET, M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF, 1994.

LANG, V., *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF, 1999.

LESELBAUM, N., *La formation des professeurs en CPR*, Paris : INRP, 1989. (Rapports de recherche, n° 3).

PROST, A., L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990, *Recherche et formation*, 1999, n° 32, 9-24.

PROST, A., *Éloge des pédagogues*, Paris : Seuil, 1985, chap. 8.

ROBFERT, A.D. et TERRAL, H., *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris : PUF, 2000 (préface de P. Meirieu).

TERRAL, H., *Profession : professeur. Des écoles normales maintenues aux IUFM (1945-1990)*, Paris : PUF, 1997.

15. A. Legrand, *Le système E*, Paris, Denoël, 1995, p. 47.

16. « Je ne suis pas certain du cours de philosophie pédagogique. Des cours (sic) sur la violence, la drogue, le comportement à avoir dans des situations difficiles, les nouvelles technologies ou l'enseignement de la morale civique me paraissent plus importants que des élucubrations philosophiques. » (Déclaration au Sénat, 30-11-1998).

17. En dehors de l'agrégation relevant pour leur préparation des seules universités et faisant figure de « butte témoin ».

18. J. Lang, *Orientations sur la rénovation de la formation des maîtres*, dossier de presse, 27-2-2001, n.p.

19. E. Herriot, *Normale*, La Nouvelle Société d'Édition, 1932.

20. F. Gresle et al., « Art. terrain », *Dictionnaire des sciences humaines. Anthropologie/Sociologie*, Nathan-Université, 1994.

ÉLÈVES DU TECHNIQUE ET DU PROFESSIONNEL : UNE MOBILISATION PROBLÉMATIQUE

CATHERINE AGULHON

Toutes les analyses s'accordent pour entériner l'échec de la démocratisation. Dans une société inégalitaire, l'école produit et reproduit de l'inégalité. Après les travaux sur les trajectoires scolaires et la gestion des flux, ceux sur l'orientation ont montré que les réformes des années soixante ont intégré la gestion des différenciations entre les élèves dans le système scolaire. Ces dernières années, ont succédé à ces analyses macrosociologiques, des analyses plus interactionnistes qui décrivent comment les jeunes accomplissent leur métier d'élève. Nous nous appuyons sur l'ensemble de ces travaux pour établir la place des jeunes du technique dans les processus de scolarisation et les représentations qu'ils s'en font.

DES TRAJECTOIRES PRÉDICTIVES DES PLACES PROFESSIONNELLES ET SOCIALES

À la sortie du collège, généralement après la troisième, les jeunes sont aiguillés vers les trois filières générales, technologiques et professionnelles. Dès 1978, F. Ceuvrard écrivait « Démocratisation ou élimination différée? », elle montrait que la prolongation de la scolarisation, loin d'homogénéiser les cursus, reportait plus

loin la distribution des élèves dans les différentes filières, mais conservait son caractère déterministe et social. Les réformes des années quatre-vingt et l'appel aux « 80 % » ont encore prolongé la scolarisation, renforcé l'existence de trois filières différenciées et précisé les fonctions de chacune de celles-ci. En effet, l'entrée dans le supérieur et la nature de la formation dépendent du baccalauréat obtenu et de l'âge d'obtention.

Tableau I – Part d'une génération accédant au niveau IV

Année	1980	1990	1995	1996	1997	1998
Bac general	22,1	33,4	36,3	35,5	34,2	33,6
Bac techno	11,9	17,6	20,5	20,9	20,6	21,2
Bac pro		5	11,1	11,9	13,1	13,2
Ensemble	34	56	67,9	68,3	67,9	68

L'État de l'école, 1999 (MEN-DPD, p. 23)

Si près de 70 % d'une génération accède au baccalauréat, les filières technologiques et professionnelles participent amplement à cette formidable progression des années quatre-vingt-dix. La hiérarchisation entre ces filières se décompose en plusieurs moments plus ou moins implicites. La distinction entre les séries des bacs généraux est une construction interne à l'institution, celle qui se construit dans les deux autres filières est plus complexe,

car elle intègre des facteurs externes. Elle est le produit des positions des branches professionnelles dans une hiérarchie des activités (où l'électrotechnique domine la mécanique qui elle-même domine la chaudronnerie, par exemple). Elle s'élabore également sur les représentations des élèves (l'engouement pour la coiffure ou les sciences sanitaires et sociales chez les filles, pour la mécanique-auto chez les garçons, ne reflète pas un état des marchés du travail, mais plutôt un attrait pour des métiers identifiables et reconnus dans certaines sphères sociales). Le processus d'orientation tient compte des résultats scolaires comme de l'âge des élèves et renforce par ses critères les hiérarchies scolaires et sociales. Il est loin d'être le fruit d'un choix ou d'un projet de l'élève comme l'institution tient à le faire croire (Agulhon, 2000). Les déterminants sociaux continuent au sein d'un système « démocratique » à façonner les réussites et échecs scolaires, nous en donnons pour preuve les tableaux ci-dessous.

Les caractéristiques socioculturelles¹ des jeunes évoluent ainsi selon les filières générale, technologique ou professionnelle. En 1980², on comptait 35,7 % d'enfants d'ouvriers en 4^e, 52 % en CAP, 44,4 % en BEP pour 27,3 % en seconde, et même 18 % en seconde C pour 35 % en seconde technique. En 1998, ces disparités ont peu évolué :

Tableau II – Origine sociale et classe fréquentée en 1998

PCS/ section	CPA*	BEP	Bac pro	T techno	T général	Ensemble
Agri.	1,1	1,6	2	2,1	2,4	2,1
Artisans/ commer	7,8	6,7	7,2	8,3	8,1	7,5
Cadres	2,6	4,7	5,2	11,8	29	15,4
Prof. inter.	8	11,4	12,4	17,4	20,2	16
Employé	14,5	16,7	17,1	18,3	15,3	16,4
Ouvriers	39,9	38,4	36,6	28,1	16,4	28,4
Sans Emploi	26,1	20,7	19,4	13,9	8,5	14,2
Total	100	100	100	100	100	100

*CPA : Classe préparatoire à l'apprentissage
Repères et références statistiques, MEN, DPD, 1999

Les élèves des filières générales appartiennent aux classes moyennes et supérieures et sont plus jeunes (80 % ont 18 ans ou moins en terminale, quand ce n'est le cas que de 20 % des jeunes de « bac pro »). D'origine modeste dans les lycées polyvalents des périphéries urbaines, ils ont une scolarité relativement classique (avec un ou plus rarement deux redoublements en collège). À l'inverse, dans la filière professionnelle, les jeunes ont des parcours chaotiques, ils viennent le moins souvent de troisième générale (60 % en 1999) et ont accumulé échecs et retards.

Ainsi, le processus d'orientation qui préside à la distribution des places est au cœur de la problématique de la démocratisation, puis du positionnement des enseignements techniques et professionnels. Ces positionnements sont prédictifs des formes de poursuites d'études et d'insertion des jeunes. L'avenir immédiat des jeunes est fortement déterminé par la série de bac qu'ils ont suivie. 85 % des bacheliers entrent dans l'enseignement supérieur : la totalité des bacheliers généraux, 80 % des bacheliers technologiques (principalement en STS), et seulement 15 % des bacheliers professionnels³.

Tableau III – Taux d'accès des bacheliers dans les différentes filières en 1998

Filière	Uni	IUT	CPGE	STS	Autres	Total
Générale	66,3	10,5	12,7	9,2	7,2	100
Techno	21,4	9,9	1,0	45,6	2,2	80,1
Professionnelle	6,8	0,8	0,0	9,6	0,4	17,6
TOTAL	43,7	8,8	7,2	19,8	4,7	84,2

L'État de l'école, 1999 (MEN-DPD, p. 55)

À cela s'ajoutent des réussites différenciées dans des formations fortement hiérarchisées dont les séries scientifiques tirent le meilleur parti.

Tableau IV – Taux d'accès en second cycle du supérieur selon la série de baccalauréat

Taux d'accès	L	ES	S	STT	Autres techno	Bac pro	Total
1998	62,8	65,0	70,4	19,0	26,6	9,1	58,2

L'État de l'école, 1999 (MEN-DPD, p. 57)

1. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit, 1970.
2. *Repères et Références Statistiques*, SIGES (DEP), 1984, p. 145, 1999.
3. *L'État de l'école*, 1999, p. 39, MEN, DPD.

Les jeunes de bac pro ont des poursuites d'études rares et difficiles, les jeunes de bac technologiques poursuivent dans les formations supérieures courtes. Les insertions de ces jeunes sont-elles tout autant différenciées ?

Tableau V – Situation professionnelle en mars 1998, des jeunes sortis de formation initiale depuis 5 ans

Origine scolaire	Cadres Chef d'ent.	P.I. artisans, Commerçants	Employés, Ouvriers	Chômage	Contingent Inactifs
Bac général	2	24	51	11	12
Bac techno	-	31	51	11	7
Bac pro	1	13	66	13	7
CAP/BEP scolaires	-	7	63	20	10
CAP/BEP apprentis	-	8	70	14	8
Total secondaire	1	15	60	15	9

Les pourcentages sont donnés en ligne, le tableau est extrait du « Repère et références statistiques » 2000, MFN-DPD.

Les jeunes de bac pro ne tirent pas si bien leur épingle du jeu cinq ans après la sortie de l'école, ils sont plus souvent au chômage et moins souvent dans l'encadrement que ceux des autres filières de bac. Les inégalités devant l'emploi reproduisent les hiérarchies scolaires.

UNE EXPÉRIENCE DIFFICILE

P. Perrenoud insistait dès 1984 sur le fait que les élèves n'intégraient pas tous de la même façon les normes implicites et explicites du travail scolaire. Cette acculturation scolaire peut être vécue comme une violence symbolique⁴ pour ceux qui n'ont pas le capital culturel adéquat et qui s'excluent de fait de l'excellence scolaire, pour ceux qui comprennent mal comment accomplir ce métier d'élève. P. Bourdieu et J.-C. Passeron le précisaient dès 1970. F. Dubet a construit en 1991 une typologie des lycéens opposant ceux pour qui l'école fait sens à ces « nouveaux lycéens » ou « futurs ouvriers » qui subissent l'école et font leur métier d'élève s'ils y trouvent un sens social plus que culturel et scolaire. Les

chercheurs d'Escol à Paris VIII s'interrogent sur la façon dont les jeunes donnent du sens aux savoirs. Ils essaient de comprendre comment les jeunes se mobilisent à l'école. Se dégageant volontairement d'une approche déterministe, ils mobilisent des enquêtes qualitatives, recueillent les témoignages des jeunes et scrutent leur mise au travail.

L'école comme le disait déjà Durkheim est un lieu de socialisation (Dubet, 1996). Celle-ci ne s'arrête pas aux seuls savoirs dispensés, elle se nourrit de tous les rapports sociaux vécus dans et hors l'école pendant le temps de scolarisation. Elle imprègne les jeunes de règles, de normes, de schèmes de pensées et d'actions dans des interactions complexes où entrent les familles, les personnels éducatifs, mais aussi la place de leur établissement dans une série de configurations hiérarchisées (place de la filière dans le système éducatif, place de l'établissement dans le réseau local d'établissements, place de la classe dans l'établissement...). Les modes d'affiliation (Coulon, 1997), c'est-à-dire la façon dont les jeunes entrent en contact avec une configuration scolaire donnée, comprennent et adhèrent à ses normes et contraintes dépendent de leur autonomie dans le processus d'orientation, de l'environnement scolaire, de la lisibilité des finalités comme du travail à accomplir. Tous ces éléments participent d'une expérience scolaire qui différencie les manières d'accomplir son métier d'élève. Chaque catégorie d'élèves se construit ainsi son rapport à l'école, médiatisé par les finalités du segment sur lequel ils sont scolarisés. Dans le second cycle du second degré, on ne peut éluder les marquages et les tensions que produit la hiérarchie des filières et des séries de bac.

L'affiliation scolaire, la mobilisation scolaire ne sont pas évidentes pour les élèves orientés. A. Jellab démontre (2001) que ces jeunes n'intègrent pas le sens intrinsèque des apprentissages et ont besoin plus que d'autres et plus tardivement d'un médiateur, l'enseignant, pour adhérer à la formation. Si l'école et les savoirs ne peuvent prendre de sens qu'à travers une finalité identifiable et concrète, il ne faudrait pas en conclure qu'il n'y a pas de mobilisation scolaire de leur part. Comme les autres lycéens, ils ont bien intériorisé les valeurs d'usage et d'échange des diplômes et la nécessité de se présenter avec certaines compétences sur le marché du travail.

4. P. Bourdieu et J.-C. Passeron dénonçaient dès 1970 la violence symbolique qu'exerce l'école, à partir de ces normes, de ces référents culturels et de sa discipline, sur des jeunes de milieux populaires qui n'ont pas les codes pour comprendre et subissent cet enrôlement scolaire.

L'estime de soi, passage obligé vers l'adhésion qui donnera sens au travail scolaire (même instrumentalisé, à savoir soumis au besoin d'obtenir une qualification pour entrer dans le monde du travail), dépend du contexte. Dans les établissements polyvalents où se côtoient les jeunes des différentes filières, les hiérarchies sont prégnantes, elles sont autant ressenties par les enseignants que par les élèves. Elles perpétuent les souffrances antérieures. Une enquête menée auprès de 59 jeunes filles de bac pro secrétariat, terminale STT et terminale littéraire dans un même lycée polyvalent fait écho à cette assertion. Ces jeunes filles se distinguent nettement quant à leurs représentations de leur position scolaire dans l'établissement et de leur avenir⁵.

Les jeunes filles de bac pro et de STT sont plus âgées, elles ont accumulé les échecs, elles envisagent de poursuivre une formation de BTS, rares sont celles qui imaginent pouvoir entrer à l'université, ce qui, en revanche, est le cas de la majorité des jeunes filles de section littéraire. Les jeunes filles de bac pro se situent par rapport à autrui et dans une position dominée. Sur 26 propositions des jeunes de bac pro, 14 sont fortement négatives : « C'est une filière voie de garage... C'est une filière diminuée... Nous on est traitées comme des moins que rien... » Les autres valorisent les possibilités d'insertion qui leur permettent de réinvestir leur formation : « On est plus aptes à travailler... Nous, on trouve plus facilement du boulot... » Les jeunes de STT sont sur un registre médian, elles usent de comparatifs qui ne dévalorisent pas totalement leur formation : « Notre filière est plus facile... Il y a plus de liberté... Il y a moins de débouchés... Nous sommes plus autonomes... » Elles ignorent la filière professionnelle et se situent toujours en rapport avec la filière générale (en plus et en moins). Les jeunes filles de la section littéraire se situent plus souvent intrinsèquement ou par rapport aux autres filières générales, ignorant les filières dominées. La majorité de leurs propos valorise la filière et ses contenus : « Cette filière est ouverte sur le monde... Elle est complète... Elle développe l'esprit critique... C'est la filière la moins contraignante dans le général... » Quelques-unes émettent des critiques (4 sur 18) : La filière L est sous-estimée par rapport à d'autres... Il y a

peu de débouchés après cette filière... » Mais la tonalité des propos est moins dévalorisante. Elles souhaitent toutes poursuivre des études longues pour accéder à des emplois de cadres qu'elles peuvent nommer (enseignante, journaliste, interprète...). Cette rapide étude montre bien la force du positionnement des filières dans les représentations des élèves et leurs incidences sur leur mode d'affiliation à l'école et à ses apprentissages et sur la construction de leurs identités (pour soi et pour autrui, comme le dirait C. Dubar, 1991). Dans les petits établissements autonomes, ce sont les hiérarchies internes à l'enseignement professionnel qui divisent les jeunes : l'électrotechnique ou la comptabilité dominent la mécanique ou le secrétariat. Une fois en bac pro, certains restaurent leur image, ils pensent alors préparer un diplôme mieux reconnu.

La quête d'un stage en entreprise est encore un moment fort dans la construction identitaire. Les jeunes sont confrontés aux refus des entreprises, puis à la dévalorisation de leur formation vu l'insignifiance (dans le tertiaire) ou la pénibilité (dans le bâtiment) des tâches qu'on leur propose. Souvent main-d'œuvre d'appoint, plus ou moins malléable, ils prennent conscience de la place qu'ils occupent dans la division du travail, des contraintes et de la domination du salariat. Le témoignage d'un étudiant d'origine tunisienne qui, à 25 ans, tente d'achever un DEUG AES⁶, est illustratif. En troisième, il a 17 ans, il fait un gros effort scolaire, dans l'espoir d'entrer en seconde, il est cependant orienté en BEP comptabilité (qu'il considère cependant comme la seule spécialité intéressante en LP) : « Et là on arrive dans une classe (la troisième) que je maudis, que je hais, la phase tournante de ma vie, qui m'a fait perdre deux années de plus. Certains profs m'ont dégoûté et tout le système avec. J'avais l'impression que leur seul objectif, c'était de se débarrasser de moi et de me mettre à la poubelle au plus vite. » Il échoue à l'entrée en première d'adaptation et entre en bac pro : « Avoir son permis de conduire c'est plus glorifiant que d'avoir son BEP, c'est mieux que rien, mais c'est rien quand même. Mes années de bac pro, c'était intéressant, il y avait une bonne ambiance dans la classe, que des enfants d'immigrés : des Maghrébins, des Blacks, des Portugais. On s'entraidait

5. Cette enquête a été menée par une étudiante de sciences de l'éducation de Paris 5, Mériem Méhaouat, dans le cadre de sa maîtrise en 2000. Nous traitons ici une question ouverte sur le positionnement de la section par rapport aux autres et dans l'établissement.

6. Ce témoignage est extrait du mémoire de maîtrise de Imène Trabelsi soutenu à Paris 5 en juin 2001.

pour trouver des stages, quand certains étaient dans la galère. Les stages, ça remplit le CV, c'est intéressant, surtout quand on est payé. On était très matures, certains avaient 22 ans en fin de deuxième année. Au LP, on est marginalisé, on est stigmatisé, le LP c'est synonyme de mauvais élèves, de bêtes, c'est la réalité. Excusez-moi, mais ça sert à quoi un BEP ? Je n'ai jamais vu une annonce « recherche titulaire d'un BEP ou d'un bac pro ». Pourquoi quand j'ai fait mes demandes en BTS et DUT, j'ai été refusé ? Je me suis donc tourné vers la fac. » Il échoue à une première année d'économie, puis réussit une première année d'AES. Ce témoignage corrobore nos propos : les jeunes orientés en LP le vivent mal, ils n'accordent pas de crédit à leurs diplômes et cherchent à revenir vers l'enseignement technologique, en première, puis en BTS. Stigmatisés par leur âge et leurs origines sociales, ils vivent l'école comme un lieu d'humiliation où sont relégués les jeunes qui ont échoué dans la voie « normale ».

En France, les diplômés ont une forte légitimité comme norme scolaire et sociale. Ils jouent un rôle dans l'accès à la qualification en dépit de l'extériorité du système éducatif par rapport au système des relations professionnelles. Les filières hiérarchisées induisent des trajectoires scolaires au devenir relativement prédéterminé et, en parallèle, une bonne part de la progression de l'accès au bac depuis quinze ans est produite par les filières technologiques et professionnelles dont les positions subordonnées mènent les jeunes à des emplois de classe populaire. La dévalorisation du diplôme s'en trouve en partie renforcée, et les jeunes se sentent floués des bénéfices de l'effort qu'ils ont fourni. La violence symbolique exercée par l'école est alors nettement identifiée par des jeunes qui adopteront en contrepartie des attitudes passives, voire violentes.

Catherine AGULHON
 Université de Paris V
 Responsable du DESS Expertise et Coopération

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGULHON, C., L'orientation dans le second degré. Un processus central et paradoxal, *Perspectives documentaires en éducation*, 50-51, 2000, p. 25-33.
- BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y., *L'expérience des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin, 1998.
- BEAUD, S. et PIALOUX, M., *Retour sur la condition ouvrière*, Paris : Fayard, 1999.
- BERTHELOT, J.-M., *École, Orientation, Société*, Paris : PUF, 1993.
- BLÖSS, T. et ERLICH, V., Les « nouveaux acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question, *Revue française de sociologie*, 41-4, 2000, p. 747-775.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., *La reproduction*, Paris : Éditions de Minuit, 1970.
- CHARLOT, B., *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos, 1999.
- COULON, A., *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris : PUF, 1997.
- DUBAR, C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin, 1991.
- DUBET, F., *Les lycéens*, Paris : Le Seuil, 1991.
- DUBET, F., *La sociologie de l'expérience*, Paris : Le Seuil, 1994.
- DUBET, F., Théorie de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, *Revue française de sociologie*, XXXVII, 1996, p. 511-535.
- DURKHEIM, E., *Éducation et sociologie*, Paris : PUF, réed. 1968.
- JELLAB, A., *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : PUF, 2001. (Éducation et formation).
- CEUVRARD, F., Démocratisation ou élimination différée ? *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 30, 1979, p. 87-96.
- PERRENOUD, P., *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève : Droz, 1984.
- PERRENOUD, P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF, 1994.
- VAN ZANTEN, A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : PUF, 2001.

L'ÉVALUATION AU LYCÉE : REGARDS CROISÉS

ANNE BARRÈRE

Une note tous les deux jours ouvrables en moyenne¹ ! Le quotidien scolaire des lycées est marqué par l'évaluation scolaire. L'augmentation des cadences évaluatives, depuis que, dans les années soixante-dix, les compositions cèdent le pas à des contrôles et interrogations régulières, la dramatisation de la portée sociale des notes et des décisions de passage, sur la toile de fond d'une orientation sélective, faisaient déjà partie des constats d'Antoine Prost en 1983 : « Travaillez, sinon vous serez orientés »². Tel est au fond, selon lui, le message simple, régulateur à certains égards, mais profondément insatisfaisant, de l'institution scolaire actuelle.

Mais l'évaluation structure-t-elle de la même manière le travail lycéen et le travail enseignant ? C'est en l'analysant simultanément des deux côtés de la relation pédagogique que nous voudrions tenter d'éclairer à la fois les

tensions qu'elle engendre toujours et les difficultés de ses transformations.

UNE TÂCHE ENVAHISSANTE

L'évaluation occupe une grande partie du temps hors établissement consacré par les élèves et les enseignants à leur travail. Mais le paquet de copies à corriger ne recouvre pas les mêmes tâches ni le même rapport au travail que le devoir individuel conçu et rendu par l'élève.

UNE TÂCHE OBJECTIVEMENT RÉBARBATIVE

Corriger les copies³ est unanimement désigné comme la part la plus ingrate et la moins satisfaisante du métier par les enseignants de lycée, qui en parlent en termes

1. Les données concernant les lycéens sont tirées d'une enquête réalisée dans deux lycées socialement contrastés de la région Nord-Pas-de-Calais, dont les résultats sont publiés dans un ouvrage, Barrère A., *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997.

2. Prost A., *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 73 et suivantes.

3. Les données concernant les enseignants sont tirées d'une enquête réalisée dans des collèges et lycées. On s'appuie sur une vingtaine d'entretiens réalisés dans trois lycées, un lycée de centre ville accueillant des classes européennes, un lycée de petite ville accueillant des « nouveaux publics », un lycée scientifique et technique de la même petite ville. Un groupe de discussions comprenant une dizaine d'enseignants de lycée a fourni un autre type de matériel qualitatif. Cf. Barrère A., *Les enseignants au travail*, Paris, l'Harmattan, 2002.

radicaux : « C'est le calvaire, c'est le pensum... » ; « Rien que de les voir, j'attrape des boutons » ; « S'il y avait pas les copies, ce serait merveilleux ! ». À tel point que l'on peut penser que le thème de la réduction des effectifs par classe, si central dans les revendications enseignantes, doit aussi beaucoup à la lourdeur de cette tâche. Dévoreuse de temps, la correction de copies entre dans une balance d'équilibre implicite avec la préparation des cours, bien plus valorisée et que les enseignants ne veulent pas sacrifier. Les enquêtes quantitatives montrent que cet équilibre est relativement respecté puisque les enseignants déclarent consacrer à peu près une heure hebdomadaire de moins en moyenne à la correction de copies (7 heures 26) qu'à la préparation de cours (8 heures 35)⁴.

Mais les copies sont aussi un travail ennuyeux ; le côté répétitif de la correction en fait un travail « à la chaîne » qui finit par être totalement démotivant. L'intérêt intellectuel ne survit pas au-delà de quelques copies. De plus, l'ennui de la correction rejoint la déception permanente du niveau des élèves, car ce sont souvent les plus mauvaises copies qui sont à la fois les plus longues et les plus difficiles à corriger. Les problèmes de niveau ou d'incompréhension des élèves « se paient » aussi lors de la correction des copies.

Une telle situation explique en grande partie la difficulté récurrente à faire entrer dans la réalité des faits l'évaluation « formative » et personnalisée qu'Antoine Prost appelait de ses vœux⁵. Bien des enseignants ont, à un moment ou à un autre, cherché une manière plus satisfaisante d'évaluer, que ce soit au travers de barèmes critériés, de la prise en compte plus ou moins explicite des efforts des élèves, ou de la rédaction d'annotations abondantes censées compenser le caractère trop global de l'information donnée par la note chiffrée. Mais ces essais se soldent par une augmentation assez considé-

table du temps investi dans cette tâche alors que, face à cette tâche rébarbative, la plupart des enseignants rêvent de standardisation indolore, de « tampons marqueurs » déjà préparés ou de brancher « le pilote automatique ». Concrètement, ils ont leurs stratégies quotidiennes et personnelles d'organisation pour venir à bout des paquets de copies. Mais globalement, et d'autant plus qu'elle finit par s'assumer dans des conseils de classe eux aussi décrits la plupart du temps comme routiniers et plutôt insatisfaisants, l'évaluation scolaire est davantage considérée comme un mal nécessaire que comme une source d'intérêt et de stimulation professionnels.

UNE TÂCHE PLEINE D'INCERTITUDE

Faire les devoirs, c'est-à-dire écrire les copies est un exercice tout aussi absorbant pour les lycéens. L'étude de journaux de bord lycéens⁶ témoigne du temps passé à réviser, à faire et à corriger les devoirs notés, en classe ou à la maison. On y rencontre en moyenne en terminale de deux à quatre interrogations sur table par semaine. Lorsque dans des cas limites qui sont loin d'être rares, la moyenne trimestrielle est constituée de trois ou quatre contrôles en classe, l'année scolaire ne peut que ressembler à un long contrôle continu. S'il s'agit là d'un « appauvrissement considérable »⁷ des prescriptions scolaires, une telle situation conduit les lycéens à en faire un domaine séparé et prioritaire⁸, séparé de l'écoute et de la prise de notes en cours, et du travail quotidien à la maison.

La note de la plupart des devoirs peut être considérée comme forfaitaire. Plusieurs tâches y sont évaluées à la fois : l'écoute et la compréhension des cours sur lesquels portent le contrôle, la prise de notes, mais aussi le retravail du cours à la maison, la mémorisation, l'organisation du travail, la « méthode », terme aussi récurrent

4. Bonnet G. et Murcia S., Temps et charge de travail estimés par les enseignants du second degré dans les établissements publics, *Éducation et formations*, n° 46, juillet 1996, p. 83-93.

5. Prost A., *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, Paris, MEN, p. 129-131.

6. Lors de l'enquête sur les lycéens, nous avons demandé à certains d'entre eux de tenir des journaux de bord, pendant quinze jours, où ils noteraient l'ensemble des tâches scolaires, dans la classe et dans l'établissement.

7. Prost A., *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, op. cit., p. 48.

8. Même si une part de l'évaluation comporte des contrôles ponctuels de connaissances, porte sur l'oral, des exposés ou des travaux à la maison, les DS, devoirs surveillés en classe, ou contrôles, y ont une part prépondérante. Ils reflètent mieux que les DM, devoirs maison, la valeur de l'élève. Faits en temps limité, objets d'une évaluation sommative, parfois assortis d'un coefficient dans la moyenne générale, ils ressemblent à s'y méprendre à un examen.

que flou, la compréhension de la demande enseignante, enfin, la vitesse et l'organisation lors du contrôle lui-même. Les « malfaçons » d'une copie sont alors aussi nombreuses que les articulations possibles entre ces différentes tâches. Ainsi, même si le travail scolaire est normé par les demandes des enseignants, bien des incertitudes empêchent la plupart du temps une auto-évaluation fiable. Les lycéens parlent souvent des copies comme le lieu de la mise en évidence d'un désajustement entre connaissances et questions, lorsqu'on « a les bonnes réponses, mais pas aux bonnes questions », mais aussi comme celui de bien des perplexités techniques, sur l'importance du plan ou de la méthode, et enfin éventuellement le lieu de jugements arbitraires de la part des enseignants, d'autant plus douloureux que l'on a mis « une part de soi » dans le devoir. De plus, les critères d'évaluation sont aussi déterminés par un contexte collectif qui amène l'enseignant à noter plus ou moins sévèrement, en fonction du niveau de la classe. La note est donc toujours plus ou moins imprévisible, et la confection de copies un artisanat risqué dans l'ensemble. Si les enseignants éprouvent souvent des incertitudes sur la note à attribuer à un devoir, elles sont pour ainsi dire limitées par la lourdeur objective de la tâche qui les pousse à les lever le plus rapidement possible. L'incertitude est au contraire le lot de la perception lycéenne des devoirs scolaires notés, malgré le cadre normatif défini par les enseignants.

ÉVALUATION ET RELATION PÉDAGOGIQUE

L'idylle de début d'année, lorsque les premières notes ne sont pas encore « tombées », est un moment heureux auquel les élèves comme les enseignants font allusion, signifiant bien le poids, communément ressenti, de l'évaluation sur la relation pédagogique. Mais leur articulation, désormais tendue et complexe, fait cependant l'objet de perceptions différentes.

LA DIFFICILE ADÉQUATION ENTRE ÉVALUATION ET RELATION

Les enseignants rêvent plutôt d'une adéquation entre relation et évaluation et la déception enseignante procède souvent des différences de l'évaluation de la vie

avec la classe, et de celle du paquet de copies. La classe réussie se juge d'abord au travers de la paix scolaire et de l'absence d'incidents, mais aussi par le biais de la participation orale des élèves, signe d'intérêt et de motivation. Mais ce que viennent rappeler les mauvaises copies d'un paquet, c'est que la communication pédagogique, si elle est absolument nécessaire à un bon climat de travail, ne fait qu'une partie du chemin. Le cours qui « a bien marché », qui « est bien passé » n'engendre pas forcément des copies performantes. Le vécu de la relation pédagogique se sépare alors des constats en termes d'apprentissage.

Par contre, la notation et l'évaluation ne sont pas sans incidence sur la gestion de la classe et la remise de copies est dans certaines classes un exercice redouté. La relation décide du climat dans lequel la note sera reçue, et éventuellement expliquée ou contestée. Il faut alors dénouer la puissance de blocage d'une mauvaise relation, afin de reprendre le fil du soutien et de la remédiation pédagogique. Mais dans tous les cas, la marge de manœuvre en matière relationnelle apparaît tout autre que celle qui préside à l'évaluation des apprentissages.

L'IMPOSSIBLE SÉPARATION ÉVALUATION-RELATION

La déception des élèves, elle, vient plutôt du trop grand poids de l'évaluation dans la relation, et donc de l'adéquation entre les deux domaines. Si les bons élèves profitent avec délectation du surplus d'attention et de relation accordé en général par les enseignants, la grande majorité des élèves attend d'eux qu'ils séparent le jugement sur le travail du jugement sur la personne. La plus grande demande relationnelle dans les lycées aux moindres performances doit s'interpréter en ces termes. En ce sens, les élèves retournent aux enseignants le reproche d'utilitarisme que ceux-ci leur adressent à propos du savoir : ne jugent-ils pas les élèves, eux, uniquement en fonction des notes ? C'est ainsi que les élèves aux performances moyennes se plaignent de disparaître dans la masse, et de ne même pas réellement exister. Bref, là où les enseignants rêvent d'une efficacité relationnelle en matière d'apprentissages, les élèves eux, préféreraient une séparation structurelle entre les deux aspects.

DES ÉPREUVES SUBJECTIVES DIFFÉRENCIÉES

Accès précis et privilégié au travail de l'autre, les copies sont pourtant surtout vécues comme un miroir de ses propres efforts. C'est parce que l'évaluation renvoie aussi chacun à son propre travail qu'il ouvre l'espace d'une réflexion parfois perplexe ou douloureuse.

L'IMPUISSANCE FACE À L'ÉCHEC SCOLAIRE

Même si les enseignants insistent bien davantage sur la lourdeur et la difficulté de la tâche, les joies de la correction de copies existent, liées précisément au sentiment d'être efficace. Mais malgré ses aspects positifs, la correction des copies est le point de rencontre privilégié des enseignants avec le sentiment d'impuissance que suscite l'échec scolaire. Elle leur donne alors un grand sentiment d'inutilité. L'impression qui domine, devant l'absence ou le peu de progrès des élèves, c'est celle d'avoir perdu son temps, d'autant plus que les élèves dédaignent les annotations qui montrent le chemin de la remédiation et ne s'en tiennent souvent qu'à la seule note chiffrée.

Mais si la remise en cause des enseignants face à un mauvais paquet de copies est réelle, elle est malgré tout vague. En effet, elle est souvent très diffuse, diffractée par la multiplicité de facteurs qui entrent en ligne de compte dans l'apprentissage collectif d'une notion. Elle est maximale, lorsque l'ensemble de la classe, et surtout les bons élèves habituels obtiennent des mauvaises performances. Mais dans la plupart des cas, il est aisé pour les enseignants d'attribuer au manque de travail, un thème récurrent dans leurs propos, ou à divers autres facteurs éventuellement externes à l'école, la responsabilité de prestations médiocres.

L'INTÉRIORISATION DU VERDICT SCOLAIRE

Pour les élèves par contre, le sentiment de responsabilité est maximum. Image globale et parfois incompréhensible de son effort, la note, multipliée par le nombre de

devoirs et d'enseignants finit par fonctionner comme une véritable carte d'identité scolaire. Mais aussi comme un jugement que l'élève intériorise et qui le touche, dans l'image qu'il se fait de lui-même au présent et dans l'avenir. Face à cette donne souvent sous-estimée par les enseignants, diverses stratégies de protection sont possibles. Le manque de travail protège la subjectivité en obligeant l'enseignant à noter des capacités nettes de tout investissement particulier, ce qui pourra toujours permettre de penser qu'en travaillant vraiment, tout aurait été pour le mieux. L'individu le plus exposé en la matière est l'élève qui travaille beaucoup et réussit mal ou peu⁹ ; le verdict scolaire le plonge dans une grande incertitude subjective, il « se pose des questions » sur son intelligence, sa place, son avenir... Un certain nombre d'élèves finissent par mettre en scène agressivement leur médiocrité scolaire, dans un processus de « frime » qu'ils ne maîtrisent plus, affirmant une imperméabilité feinte à toute appréciation scolaire¹⁰.

Mais dans tous les cas, là où les enseignants relativisent considérablement leur responsabilité¹¹, l'élève est persuadé qu'il fabrique son destin scolaire et social pour le meilleur et pour le pire. Toutes les remédiations ou démarches individualisées qu'on peut lui proposer ne font en ce sens que durcir le processus. C'est lui, et lui seul, qui échoue ou réussit à l'école.

Bien des malentendus et désaccords se nouent dans les classes autour de l'évaluation. On peut citer, comme autant de scènes rituelles : l'écoeurement de l'enseignant face à l'élève qui ne voit « que » sa note et ne lit pas les annotations, la surprise qu'il peut avoir de la réaction passionnelle face à une mauvaise note d'un élève qu'il pensait indifférent, les reproches des élèves sur le vague de certaines annotations, la diminution de l'investissement enseignant dans la correction de copies d'élèves réputés « fumistes », dans un cercle vicieux difficile à déconstruire.

Tous ces épisodes sont la résultante de la conjugaison des pratiques de travail des uns et des autres mais surtout de leur différence de dynamique.

9. Barrère A., *Les lycéens au travail*, op. cit.

10. Pour cette notion, cf. Dubet F. et Martuccelli D., *À l'école*, Paris, Seuil, 1996.

11. Ce qui n'est pas le cas par contre, pour les échecs de gestion de classe et le désordre scolaire qui reste le motif premier de responsabilisation et de culpabilisation des enseignants.

En effet, pour les enseignants, la lourdeur de la tâche l'emporte sur les malaises subjectifs, même s'ils existent. L'évaluation occupe un temps de travail assez peu valorisé, nécessaire à l'apprentissage mais que sa pénibilité dérobe à un investissement intellectuel constant. La multiplication des copies en vient parfois, certes inégalement selon les élèves, à les dépersonnaliser relativement ; l'individualisation nécessaire cède sous la masse.

Au contraire, l'expérience des élèves est celle d'un jugement permanent et répétitif, qui au départ est l'aspect le plus personnalisé de la scolarité. L'incertitude des tâches, comme la portée sociale du verdict entraînent

un investissement subjectif obligatoire dans le verdict, même s'il prend la forme d'un déni.

Au total l'élève risque et se risque davantage dans l'évaluation, mais l'enseignant s'y ennuie et s'y morfond sans doute plus. Bricolage avec des normes, des disponibilités et des opportunités, la confection de la copie est toujours trop investie personnellement ; malgré les efforts d'individualisation faits par les enseignants, sa correction est toujours trop bureaucratisée.

Anne BARRÈRE
Maitre de conférences
Université de Lille 3

QUELLES INNOVATIONS AU LYCÉE ACTUELLEMENT ?

FRANÇOISE CROS

En 1972, l'INRP était chargé de tester auprès de lycées dits « expérimentaux », les effets des secondes indifférenciées. De quoi s'agissait-il ? De mettre ensemble tous les élèves entrant en seconde pour leur faire bénéficier d'un enseignement commun avec quelques options qui, au fur et à mesure, avec possibilité d'en changer, esquisaient les orientations futures. Olivier Guichard, alors ministre de l'éducation, avait passé commande à l'INRP de l'examen de ces secondes indifférenciées installées dans quelques lycées « expérimentaux » pour mesurer l'impact démocratique d'une telle installation.

J'ai été chargée de mener ce travail d'évaluation. Des observations ont été faites, des questionnaires ont été remplis par les lycéens de seconde et par leurs professeurs. Les résultats faisaient apparaître, de manière évidente, un manque total de démocratisation de cette nouvelle structure. Comment avons-nous apporté cette preuve ? Nous avons comparé les élèves et leurs choix d'options dans ces nouvelles structures avec les choix opérés dans des lycées comparables mais avec les sections bien cloisonnées.

Les résultats montraient que les élèves de milieux aisés, socialement, culturellement et économiquement (nous avions à l'époque utilisé les Catégories socioprofession-

nelles par la suite critiquées par certains chercheurs comme Bourdieu), utilisaient de manière habile le jeu des options de telle sorte à reproduire le clivage des sections des lycées habituels. Les corrélations étaient nettes et sans appel. Les leçons à tirer de telles constatations insistaient sur la nécessité d'aider les adolescents et leur famille dans le choix des options par une information et l'association étroite des services d'orientation. De plus, les professeurs, qui avaient mis en place ces expériences, n'y croyaient qu'à demi. Ils avaient accepté de tester par curiosité plus que par conviction : l'image de leur lycée était redorée car ils travaillaient pour le ministère dans un esprit de réforme prenant sa source sur des tentatives commanditées.

Ce document écrit adressé au ministre est resté lettre morte.

Quelques années après sont apparues de manière officielle les secondes « de détermination » dont le principe était le même.

Nous pourrions sans doute citer de multiples études plus ou moins enterrées car, pour le moins, dans les transformations successives du système éducatif, elles ne sont pas déterminantes. L'essentiel se joue sur des rapports de forces politiques, économiques et sociales. En matière d'éducation et d'enseignement, les mentalités sont les plus fortes, confortées ou exacerbées par les médias. En

matière de changement éducatif les représentations des individus, de manière collective, sont fondamentales. Le changement intervient quand la majorité des personnes est acquise à cette transformation et qu'elle n'y fait même plus attention¹ !

Autrement dit, les études relativement « objectives » ne servent que comme appui à des décisions collectives déjà en cours. Le politique est plus déterminant que l'étude objective. À l'appui de cette observation, il suffit d'analyser les formes prises par les différents rapports commandités par des Ministres successifs pour engager une modification nécessaire des lycées. Trois exemples feront comprendre cette évolution :

- La Commission des « Sages », en 1972, centrée sur la fonction enseignante dans le second degré, présidée par Louis Joxe². Cette Commission a rassemblé de hautes personnalités connues pour leur « sagesse » et leur réflexion sur les événements sociétaux. Elle s'est réunie de nombreuses fois pour dégager des pistes souhaitables de réponses aux défis contemporains. Ce rapport a eu un retentissement dans les milieux enseignants comme étant raisonnable et de haute qualité intellectuelle. Ses effets concrets sont restés de peu de portée (création des CDI dans les collèges et un assouplissement des tâches obligatoires, les 10 % qui tombèrent vite en désuétude).
- La consultation nationale dirigée par Antoine Prost en 1982, commanditée par le directeur des lycées de l'époque (celle d'Alain Savary) a consisté à former un petit groupe de personnes mais, aussi, à organiser une consultation dans les lycées (deux journées progressivement installées), des questionnaires, un renvoi bref des résultats du dépouillement des questionnaires auprès des élèves et professeurs avant la deuxième journée de consultation. Ces deux journées étaient banalisées et permettaient de faire remonter les réactions des partenaires des lycées. À la suite de cela est paru le rapport « Prost »³ dont l'impact n'a pas été jusque-là mesuré.
- La consultation et colloque « Quels savoirs enseigner dans les lycées », en avril 1998, dirigés par Philippe Meirieu, sur la demande du ministre de l'éducation,

Claude Allègre. Cette opération a associé un plus grand nombre de personnes avec des comités locaux, académiques, par discipline, etc. Une vaste enquête par questionnaires a été menée avec les lieux de réflexion et de débats, et des envois de dépouillements de ces enquêtes dans les lycées. Le colloque, très médiatisé, sur deux jours a rassemblé le maximum de personnes représentantes de toutes tendances impliquées dans les enjeux des lycées. L'impact n'a pas été mesuré non plus jusqu'à ce jour, même si la réforme actuelle lui doit beaucoup (Charte pour un lycée du XXI^e siècle).

Que dire de ces trois manifestations ?

D'une part, nous assistons à des volontés politiques et officielles de modifications successives et dont les retombées ne sont à aucun moment ni favorisées dans un suivi, ni mesurées, comme si elles se suffisaient à elles-mêmes. La culture administrative française admet qu'une fois lancée une opération, elle se diffusera naturellement sans soutien ni rappel.

D'autre part, au fur et à mesure de ces Commissions, leur dispositif de consultation opère des montages qui impliquent de plus en plus les acteurs des établissements scolaires. Nous nous souvenons de l'intervention, devant les médias, de la jeune lycéenne représentant le conseil national de la vie lycéenne, lors du colloque de 1998 et de son fort impact. Le millier de personnes présent attestait d'une marche collective dans une même direction selon des « principes », certes discutés, mais construits ensemble. Enfin, en examinant ces trois Commissions depuis les événements de mai 1968, nous observons que les contenus proposés restent identiques, et ce que demandent ces trois rapports s'inscrit dans une même continuité, même si la dernière consultation semble donner une place plus grande aux lycéens eux-mêmes. Les propositions de ces trois Commissions s'inscrivent dans un système global et elles ne peuvent être découpées. A. Prost y insiste dans son rapport : « Nos propositions sont étroitement solidaires et aucune n'a de sens indépendamment des autres. Aucune ne peut

-
1. Lire à ce propos l'explication claire donnée par Antoine Prost pour la naissance des IUFM dont les éléments fondateurs étaient déjà depuis presque un demi-siècle dans les propositions successives des rapports !
 2. *Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré*. Paris : La Documentation française, 1972. Ce rapport est sorti sous le ministère Fontanet.
 3. *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*. Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost. Paris : MEN, Service d'information, 1983.

réussir si les autres échouent ». En résumé, c'est à prendre ou à laisser. Nous retrouvons la même exigence dans les deux autres rapports. La construction de propositions nouvelles pour le lycée se fait de façon holistique et relève d'une vision générale du nouveau rôle du lycée. Or, le système existant ne peut ingérer l'ensemble de ces propositions et leur articulation, il n'est perméable qu'à des solutions qui ne viennent pas trop bouleverser les habitudes ou les conceptions et qui apparaissent comme venant des acteurs eux-mêmes. Car un changement de l'école ne peut se concevoir contre ses acteurs, contre leurs opinions, contre leur bon vouloir, contre leur conviction que ce qui va remplacer est meilleur.

Si les rapports évoqués parlent de la difficulté de modifier l'école, aucun ne se penche véritablement sur les étapes nécessaires à cette transformation compte tenu de l'état d'esprit actuel des différents acteurs. Aucune stratégie n'est explicitement édictée.

Et c'est là que se nichent les innovations, leur place, leur enjeu et leur force. En effet, les innovations, par leur dimension modeste, locale, résistent plus volontiers aux exigences de globalité. Les innovateurs tentent dans leur coin des actions nouvelles et les testent dans leur faisabilité et leur acceptation du milieu ambiant. Leur force de persuasion vient de cette dimension de réalisme, de pragmatisme et d'évidence de lien avec de nouvelles dimensions liées à l'image renouvelée du jeune, aux savoirs interrogés par les nouvelles technologies et les avancées de la science, aux représentations sociales, etc. Dans cet article, en liaison avec l'évolution de plus en plus rapide de nos sociétés occidentales, et les stratégies de modification des établissements scolaires, nous présentons une typologie des innovations concernant les lycées actuels en prenant en compte les dimensions suivantes :

- Le rapport entre les innovations et les contenus disciplinaires ;
- La temporalité de transformation de l'école et les innovations ;
- Le profil des lycéens dans les innovations ;
- Le métier d'élève et d'enseignant de lycée et les innovations.

DU PÉRIPHÉRIQUE AU CŒUR DES ÉTUDES

Dans les années postérieures à 1968 (suite à la Commission des Sages déjà évoquée), le ministère a invité les lycées qui le souhaitaient, à prélever 10 % du temps d'enseignement des disciplines, à traiter d'un sujet plutôt choisi par les jeunes, convoquant plusieurs disciplines à la fois. Cette liberté a été plus ou moins utilisée, selon les volontés des enseignants. Certains refusaient car se disant pas formés à ce genre d'activité requérant souplesse et mettant l'enseignant parfois en position d'ignorant face à des savoirs contemporains et l'obligeant à procéder à des recherches avec le jeune. Ces 10 %, malgré la volonté farouche d'une petite poignée d'innovateurs, ont disparu. Quelques années plus tard, le ministère a lancé les PACTE (Projet d'action culturelle et technique) qui autorisaient les enseignants à utiliser les 10 % pour bâtir avec les jeunes des projets sortant du programme scolaire et traitant de sujets d'actualité ou culturels. Ces projets ont eu peu de succès. Puis, quelques années après, sont apparus officiellement les PAE (Projets d'action éducative) qui demandaient aux professeurs de prendre du temps pour initier les jeunes à réfléchir à partir de problèmes contemporains formateurs hors des programmes scolaires. Toutes ces tentatives avaient pour fond commun de traiter de la pluridisciplinarité ou de la transdisciplinarité, c'est-à-dire de partir d'un thème ou d'une question posée par les lycéens. Les disciplines scolaires contribuaient à la compréhension des ces questions fortes pour les jeunes, voire d'aller au-delà en travaillant des disciplines non enseignées en lycée comme le droit ou l'environnement.

Cette lente progression interdisciplinaire se retrouve actuellement dans les TPE (travaux personnels encadrés) proposés à la rentrée 1999. Ces derniers, même s'ils sont encore contestés par le fait de sa non continuation dans leur état en première voire en terminale, arrivent après une telle maturation des acteurs qu'il leur semble la connaître depuis longtemps et arriver naturellement à la pratiquer, ne pas faire peur, ne pas être révolutionnaire, leur laisser une marge de liberté, être largement encouragée par l'ensemble des responsables ministériels (ce qui n'est pas toujours le cas car dans un ministère il y a des opposants à certaines propositions), permettre aux jeunes de se motiver pour les études. Bref, leur apporter plus d'avantages que d'inconvénients.

Beaucoup de collègues ont déjà tenté, eux-mêmes s'y sont essayé et cela est réalisable⁴.

Notons que ces étapes démarrent toujours par la périphérie des enseignements disciplinaires : le cœur des enseignements est touché très lentement et faiblement. Les transformations de l'école se font plus à la périphérie et l'intérêt des TPE est qu'ils semblent s'introduire subrepticement dans les enclaves des enseignements disciplinaires, tout comme les parcours pédagogiques diversifiés en collège.

La réforme actuelle des lycées repose sur les innovations antérieures dont une diffusion lente est faite tant en nombre d'adoptants qu'en proximité du cœur actuel de l'enseignement. Un changement se produit de la périphérie (l'éducatif et le culturel général) aux contenus disciplinaires.

Vie scolaire et contenu : une querelle stérile qui recouvre des enjeux de conceptions du rôle de l'école. À chaque fois qu'une innovation va au cœur de l'enseignement, elle perd de son côté éducatif.

Ces innovations, pour parvenir à être adoptées doivent entrer masquées, perdre leur saveur transgressive de contenu et apparaître comme un plus pour l'apprentissage des jeunes. En contrepartie, l'innovation est assimilée. Comment expliquer le désarroi des collègues du lycée pilote innovant de Poitiers, très à la pointe des modifications pédagogiques s'appuyant sur les technologies nouvelles, et déplorant le passage à la banalisation de leurs innovations qu'ils retrouvaient dans les injonctions des textes officiels ? Certains disaient : « ils nous ont volé nos modules, nos projets personnels des élèves, les activités transdisciplinaires, etc. ».

Aucune réforme n'est viable tant qu'elle ne s'appuie pas (ne naît pas) sur ce qui a été déjà fait par des innovateurs anonymes (ou anonymés !).

DES TEMPORALITÉS DIFFÉRENTES

L'inertie du système scolaire, tout comme sa forme d'organisation bureaucratique, entravent les possibilités

de changements rapides. Cependant la décentralisation, selon certaines conditions, est une possibilité pour les acteurs d'innover, c'est-à-dire de prendre des risques face aux directives officielles ou aux directives vécues fantasmatiquement.

Considérer les acteurs comme une entité homogène serait méconnaître les raisons pour lesquelles certaines propositions ministérielles sont acceptées et pas d'autres. Chaque professeur est libre de choisir de faire ou pas. À notre connaissance nous n'avons jamais vu un professeur sanctionné pour ne pas avoir mis en œuvre une pratique novatrice !

Plus que les rapports ou les injonctions officielles, les tactiques d'évolution nécessaire du système éducatif s'appuient sur les initiatives locales.

Après des années de tactique réformiste (et on peut inclure dans cette période la consultation nationale orchestrée par Philippe Meirieu), le ministère de l'éducation est acquis au fait que les lycées ne pourront évoluer contre la volonté des professeurs. Mais cette volonté n'est pas un bloc et des tendances coexistent entre les professeurs convaincus que le lycée ne s'en sortira qu'en tenant compte des nouveaux savoirs ou des intérêts des jeunes actuels et ceux encore accrochés au modèle d'une école républicaine dispensatrice de savoirs classiques au risque de perdre l'intérêt d'une grande partie des lycéens. En s'appuyant sur ces évidences, le ministère Lang de l'éducation a possédé deux instances d'écoute des innovateurs dans l'idée de piloter le système éducatif par l'aval. La création depuis 1995 d'une puis, en 2000, d'une seconde, instance officielle d'aide aux innovateurs est illustrative de ce tournant⁵.

Une telle vision des transformations des lycées place au cœur des suggestions des nouveautés pédagogiques, les innovateurs, véritables pionniers. Il ne s'agit plus de suivre une directive officielle mais de mettre en œuvre des activités en adéquation avec les objectifs et la population scolaire. Les lycées se font lieux d'apprentissage en étroite liaison avec les élèves reçus.

Nous apercevons, dans ce cas, le décalage qu'il peut

4. Se reporter à l'enquête conduite par la direction de la programmation et du développement, note d'information 01-07 faisant état de ce que 16 % des lycées avaient déjà pu expérimenter les TPE et 74 % avaient organisé une réflexion dans leur établissement.

5. Il s'agit du dispositif créé en 1995 et appelé Innovalo, de valorisation des innovations piloté par la Direction des Enseignements Scolaires et du dispositif, créé en 2000, appelé Conseil National des Innovations pour la Réussite Scolaire et dépendant directement du Ministre de l'éducation. Cette seconde instance vient d'être supprimée par le ministère actuel, celui de Luc Ferry.

exister entre des directives ministérielles et les activités novatrices mises en place. Ces premières sont à la remorque des deuxièmes ; elles viennent simplement entériner et conforter les innovations en cours. Les temporalités sont inversées.

En d'autres termes, les modifications apportées par la dernière réforme des lycées est doublement novatrice :

- d'une part, elle entérine des actions déjà installées dans un nombre notable d'établissements et, somme toute banalisées ;
- d'autre part, sa temporalité d'installation s'en trouve perturbée car elle n'a plus à attendre la bonne volonté des enseignants puisque ce sont ces derniers qui en donnent le ton ! La réforme reste alors un problème de seuil d'acceptabilité, de rapport entre ceux qui ont innové ces nouveaux dispositifs et ceux qui en sont à des années lumière.

DES INNOVATIONS FAITES POUR OU PAR LES JEUNES ?

Les innovations, que ce soit l'heure de vie de classe, l'Éducation Civique, Juridique et Sociale, le conseil de classe, le conseil des délégués, le conseil de la vie lycéenne, les lieux de vie, les journaux lycéens, responsabilisent les jeunes.

Le lycéen de 2002 n'est pas celui de 1990, son statut social lui donne plus de responsabilité au sein des institutions que ce soient les institutions familiales, sociales ou scolaires.

Les innovateurs avaient déjà inventé les activités où les adultes partageaient leur pouvoir avec les jeunes sans être forcément entendus. Leurs innovations étaient, certes, restées lettre morte. Elles n'en constituaient pas moins un vivier des propositions d'activités qui se développaient souterrainement jusqu'au moment où la masse des lycéens a manifesté une demande de responsabilité (manifestation prémonitoire de décembre 1995).

Et nous pensons que les éléments proposés par la réforme de 1999 n'en sont que le pâle reflet et que le statut du jeune au lycée sera de plus en plus celui d'un jeune adulte engagé dans des construits sociaux médiatisés par les professeurs.

Toutes les actions permettant ce que l'on appelle un processus de démocratisation véritable au sein des lycées relèvent de cette tendance irréversible.

Sans oublier le rapport aux savoirs de plus en plus exigeant : les lycéens veulent posséder un bagage intellectuel qui leur permette de naviguer dans la société actuelle faite de raccourcis géographiques, temporels et informationnels.

Certains innovateurs préfigurent actuellement les réformes futures où les lycéens sont à l'origine des activités négociées au lycée. Mais, comme le disait déjà A. Prost, le baccalauréat déjà bien interrogé dans sa partie évaluation finale sera remis complètement en cause. Mais dans combien de temps ?

DES INNOVATIONS QUI PRODUISENT UN NOUVEAU MÉTIER

Les compétences nouvelles générées sont aussi bien celles du lycéen que celles de l'enseignant.

Il est curieux de constater que lors d'une enquête auprès des innovateurs⁶ (quelles que soient les innovations), la plupart ont répondu qu'ils avaient utilisé des connaissances et des compétences qu'ils n'avaient jamais développées à l'occasion de leur formation initiale ou continue. Bien souvent, il s'agissait de connaissances et compétences acquises dans des activités culturelles, théâtrales, sportives, artistiques voire des activités sociales de bénévolat, d'aide auprès de jeunes, de personnes handicapées ou âgées. Autrement dit, les compétences requises pour les innovations mises en œuvre lors de la réforme des lycées relèvent d'un tout autre ordre que celui des programmes actuels de formation professionnelle.

Le rapport à l'autre, au savoir n'est plus du même ordre. Il se réfère à des expériences qui ne sont plus seulement d'ordre cognitif mais aussi affectif et social.

De même le lycéen ne peut plus se borner à rendre la pareille à l'enseignant dans une figuration intelligente : il est mis en situation de montrer qu'il apprend. Le métier de lycéen s'inscrit alors dans une authentique situation d'apprentissage.

On a pour coutume de dire que la réforme des lycées entraîne de facto la modification du profil des enseignants tenus de travailler en équipe, de s'adosser à des

6. Cros, F., dir. (2000) *Le transfert des innovations scolaires* Paris : INRP, rapport final de recherche, 150 p.

savoirs actuels, de motiver les jeunes. Mais on passe sous silence le changement de rôle du jeune qui ne peut plus s'assoupir sur la routine : il est tenu de prendre des responsabilités, d'entrer dans des échanges argumentés, de faire preuve de sociabilité.

Les innovations telles qu'elle sont proposées, comme les modules, les aides personnalisées, les travaux personnels encadrés, les heures de vie de classe, etc., s'adressent à des lycéens capables de répondre activement à leur apprentissage et de se révéler des apprenants prêts à le faire tout au long de leur vie. C'est ensemble que les enseignants et les lycéens changent de métier. Les premiers comme médiateurs de l'apprentissage au sens large et les seconds comme interlocuteurs actifs de situations d'apprentissages multiples.

En conclusion, la réforme actuelle des lycées (adossée à la charte du lycée du XXI^e siècle prônée par Claude Allègre) place les innovations au cœur de son dispositif. Chaque enseignant invente avec ses collègues le chemin de l'apprentissage des jeunes. Les directives officielles sont là pour matérialiser l'existence antérieure d'inn-

vations et pour les faire connaître. La révolution copernicienne du changement du système éducatif vient de ce que les innovations sont le socle de la transformation de l'école. Le statut de l'enseignant et celui de l'élève en sont considérablement changés : chacun est au cœur du développement de sa professionnalité, même le lycéen qui développe au lycée non des connaissances en vue du baccalauréat mais des compétences pour un développement personnel et professionnel tout au long de sa vie. Vaste programme qui met bien en évidence la responsabilité des hommes les uns vis-à-vis des autres.

La massification des lycées absorbée il y a plus de dix ans, se modifie au profit d'une qualité qui prend en compte les profils différenciés et tente, contre la hiérarchisation libérale des sociétés occidentales, de développer au maximum les capacités métacognitives des lycéens. Nous sommes sur une autre planète lycéenne...

Françoise CROS
INRP

Responsable de la mission « Innovation et recherche »

DES ENSEIGNEMENTS MODULAIRES AUX TRAVAUX PERSONNELS ENCADRÉS

MARIE-ANNE HUGON

LA FIN D'UNE CONNIVENCE

Avec la généralisation de la scolarisation jusqu'au terme du second cycle, objectif que traduit la loi de programmation de 1985 sous le slogan de « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », le public des lycées d'enseignement général s'est élargi et diversifié considérablement. En 1970, 30 % d'une classe d'âge accédait au baccalauréat. En 1995, 62 % d'une classe d'âge accède au baccalauréat dont 13 % de « bac pro ». Et même si joue plus que jamais de façon intense une différenciation entre établissements, qui conduit à la course aux « bons lycées », se pose dorénavant pour l'ensemble des établissements, y compris les lycées d'enseignement général, la question de l'adaptation des enseignements à cette nouvelle donne. Les lycées ne sont plus des lieux d'identification collective pour un public trié et unifié. Ils accueillent maintenant un public nombreux, hétérogène par ses habitudes culturelles, ses centres d'intérêt et ses savoir-faire en matière d'apprentissage scolaire. Cette mutation de la population lycéenne a des incidences très fortes sur la relation pédagogique.

Désormais, au risque d'en être déstabilisés, les enseignants rencontrent dans leurs classes des publics dans lesquels ils ne se reconnaissent pas et qui, pour certains d'entre eux, sont très éloignés des normes scolaires. Il est fini le temps des « petits messieurs » que décrivait Barthes.

RÉFORMES ET RÉNOVATIONS

Pour répondre à cette hétérogénéité croissante, parallèlement à la politique d'augmentation des effectifs, les responsables qui se sont succédé à la tête du ministère de l'éducation depuis vingt ans, ont entrepris de transformer la vie des établissements, le contenu des programmes, l'organisation et les modalités pédagogiques des enseignements. La mutation concernant le volume des effectifs et la composition sociologique des publics a donc été accompagnée de réformes et de rénovations pédagogiques, plus ou moins inspirées de rapports demandés à des experts de l'éducation et à des intellectuels prestigieux : rapport Prost (1983), rapport

Bourdieu-Gros (1989), consultation Meirieu (1998) ; cette accumulation de rapports et de projets donnant le sentiment que dans les deux dernières décennies, sans relâche, sont adressées aux établissements des injonctions à faire évoluer leur organisation et aux enseignants des injonctions à faire évoluer leurs pratiques.

Le rapport Prost préconisait déjà un puissant effort de transformation des contenus et des méthodes d'enseignement (cf. chapitre 4 du rapport). Cependant jusqu'aux années quatre-vingt-dix, les actions pour répondre à l'hétérogénéité croissante des élèves sont peu nombreuses. Rappelons pour mémoire deux d'entre elles : les projets de promotion des études scientifiques avec l'attribution de moyens supplémentaires aux établissements qui élargissent l'accès aux sections scientifiques (1987) et la création de cursus en quatre ans pour éviter les redoublements (1987). Ces actions sont limitées et certaines d'entre elles font l'objet de critiques. C'est ainsi que les allongements de cursus seront abandonnés car soupçonnés d'introduire subrepticement un enseignement à plusieurs vitesses.

À la suite des propositions de la commission Bourdieu-Gros, les lycées connaissent plusieurs trains de réformes : d'abord « la rénovation pédagogique » de 1992 lancée par Lionel Jospin et continuée par ses successeurs et qu'on résumera schématiquement ainsi : simplification des filières, rénovation des programmes, organisation d'une évaluation nationale en début de classe de seconde et introduction des enseignements modulaires (les « modules »).

Ladite rénovation s'achève à peine que Claude Allègre impulse en 1999 une nouvelle réforme à la suite de la consultation nationale des lycées pilotée par Philippe Meirieu. Le rapport de cette consultation énonce quarante-neuf principes pour une réforme. Claude Allègre abandonne certains d'entre eux (par exemple une redéfinition des services des enseignants) mais conserve ce que Philippe Meirieu désigne comme « quelques îlots de réforme »¹ : le renforcement de la participation des élèves à la vie lycéenne par la mise en place d'un conseil de la vie lycéenne et d'heures de « vie de classe », l'introduction de l'aide individualisée en

classe de seconde afin que l'école soit « son propre recours », l'instauration d'un enseignement d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), et celle des travaux personnels encadrés (dits « TPE ») sur le modèle des travaux d'initiative personnelle encadrés (« TIPE ») qui figurent depuis 1995 dans les programmes des classes préparatoires aux Grandes écoles. L'ensemble de cette réforme est fortement contesté par une partie des enseignants : Claude Allègre est accusé par ses détracteurs et en particulier par les groupes de pression disciplinaires de vouloir brader les disciplines et d'instituer un « lycée light », au motif, entre autres, que dans le projet, les heures de cours traditionnels en classe entière diminuent au profit de ces nouveaux enseignements. Si l'essentiel de l'action du ministère précédent se poursuit avec le ministère Lang, on observe néanmoins des reculs sur certains de ses aspects, en particulier ceux qui touchent directement les pratiques des enseignants. C'est le cas pour les TPE. Ces enseignements, introduits en classe de première en 2000-2001, devaient être poursuivis en classe de terminale et pris en compte de façon significative au baccalauréat. Il a été annoncé que les TPE seraient une option facultative au baccalauréat à la session de juin 2002. Cette décision réjouit les adversaires des TPE ; elle est interprétée par ses partisans comme un renoncement. En témoigne cet extrait d'une lettre ouverte de professeurs d'histoire-géographie et de SES. « Le passage des TPE à une activité facultative en Terminale ... nous paraît reléguer les TPE à une activité anecdotique au sein du système scolaire alors qu'une dynamique était lancée... Au nom du sacro-saint principe du refus d'un contrôle continu, on a tué dans l'œuf une révolution minuscule². »

Ainsi les différentes propositions pédagogiques contenues dans les réformes successives ont connu des fortunes diverses au point que pour Didier Dacunha-Castelle qui fut l'un des conseillers de Claude Allègre, aucune réforme n'aurait vraiment eu lieu depuis vingt ans : le lycée n'aurait été que le lieu d'essais jamais transformés³. Cette affirmation semble rejoindre des analyses plus anciennes d'Antoine Prost selon qui l'histoire récente de l'école est jalonnée de crises qui se déclen-

1. Meirieu Philippe et Le Bars Stéphanie, *La machine-école*, Paris, Folio-Le Monde, 2001, p. 94.

2. Lettre ouverte « TPE : fallait-il renoncer à la généralisation en terminale ? » diffusée par internet, été 2001, liste Freinet 2nd degré.

3. Dacunha-Castelle Didier, *Peut-on encore sauver l'école ?* Paris, Flammarion, 2000, p. 181.

chent en réponse aux projets de réformes ; ces projets s'enlisent alors à la suite de ces oppositions si bien que les problèmes soulevés ne sont pas traités⁴.

DES PRINCIPES AU TERRAIN

Modules, aide individualisée, TPE, ne seraient-ils alors que des créations institutionnelles plus ou moins éphémères, sans incidence réelle sur les enseignements ? Au delà des polémiques publiques et des déclarations de principe, que sait-on précisément du côté des pratiques dans les classes ? Dans quelle mesure et de quelle façon les professeurs de lycée d'enseignement général se sont-ils appropriés les propositions contenues dans la réforme des lycées ? La création des TPE est trop récente pour qu'on puisse avancer des analyses fondées. On peut seulement rappeler les tensions que les TPE ont suscitées au sein de la communauté enseignante. En revanche, on dispose d'informations fiables sur les enseignements modulaires.

Rappelons succinctement de quoi il s'agit. Selon Claude Thélot, les modules seraient « le principal instrument par lequel le lycée, devenu une institution de masse depuis les années quatre-vingt, essaie de faire face à l'hétérogénéité des élèves⁵. » Les enseignements modulaires sont appliqués aux classes de seconde générale, technologique et professionnelle à la rentrée 1992 et étendus à la classe de première l'année suivante. En seconde générale, trois heures sont attribuées au français, aux mathématiques, à la langue vivante I et à l'histoire-géographie. Tous les élèves suivent les enseignements modulaires mais jamais en classe entière. Les groupes sont constitués en raison des besoins constatés et les enseignants peuvent organiser des séances en commun au sein de la discipline ou bien en associant plusieurs disciplines. La pédagogie des enseignements modulaires est définie ainsi par le Directeur des Lycées et Collèges d'alors : « Les activités propices à l'acquisition

des technologies du travail intellectuel, la contribution à un travail collectif au sein d'un groupe, la mise en œuvre d'approches différentes du savoir, le développement de capacités d'auto-évaluation représentent quelques principes pédagogiques des enseignements modulaires... L'enseignement modulaire représente pour l'enseignant un espace de liberté qui devrait lui permettre de se centrer plus sur les compétences et capacités de l'élève que sur ses connaissances... C'est la relation pédagogique dans sa globalité qui est visée⁶. »

Comment ces espaces de liberté ont-ils été investis par les enseignants ? D'après les enquêtes de l'inspection générale, il apparaît que le plus souvent, les modules sont utilisés comme des travaux pratiques ou des travaux dirigés et n'ont pas suscité de pédagogie spécifique. La distinction entre modules et groupes de niveaux n'est pas claire aux yeux de certains enseignants. L'interdisciplinarité y est très minoritaire. Les groupes sont parfois constitués par ordre alphabétique et restent fixes. Ces enquêtes montrent aussi qu'en classe de première, la proximité de l'épreuve anticipée de français conduit à utiliser les heures de module pour finir les programmes et préparer l'examen. Toutefois, on souligne également la satisfaction des enseignants et des élèves en raison de l'amélioration du climat relationnel grâce à un travail plus personnalisé.

L'ensemble de ces constats n'a rien pour surprendre : les professeurs d'enseignement général long sont en majorité restés à l'écart des transformations des pratiques pédagogiques qu'ont connues les professeurs exerçant à d'autres niveaux d'enseignement, à l'école primaire notamment et dans les lycées techniques et professionnels⁷ ; dans le même temps, ils perçoivent la difficulté de maintenir leur autorité traditionnelle et de transmettre les contenus de leur discipline, selon des modalités inchangées. Anne Barrère souligne que « bien des pratiques traditionnelles ont été pérennisées souvent avec l'accord des élèves eux-mêmes déstabilisés par le passage du collège au lycée »⁸ alors même que « les ensei-

4. Prost Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, ed. 1990, p. 125.

5. Thélot Claude, « préface » p. 6, in Raulin Dominique et al., *Les modules, vers de nouvelles pratiques pédagogiques au lycée*, Paris, Hachette, 1993.

6. Legendre André et Solaux Georges, *Rénovation pédagogique des lycées : continuité ou rupture ? L'orientation scolaire et professionnelle*, 1992, 21, n° 2, p. 135-148.

7. Voir à ce propos Guillaume François-Régis, Les personnels de l'enseignement technique et professionnel face aux transformations de l'enseignement, *Éducation et formations*, n° 29, sept.-déc. 1991, p. 55-68.

8. Barrère Anne, *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997, p. 27.

gnants vivent entre le constat de la double impossibilité d'une pédagogie traditionnelle et la mise en pratique brouillée des propositions novatrices ». Elle souligne « qu'on conclut en général à la nécessité d'une pédagogie plus différenciée que la grande majorité des enseignants ne voit pas comment mettre en place dans les conditions actuelles de fonctionnement des lycées⁹. »

Pour autant existent des exemples attestant de la possibilité, dans des lycées du tout-venant, de proposer des approches pédagogiques relativement novatrices. Les revues pédagogiques et militantes comme les *Cahiers Pédagogiques*, les travaux des réseaux académiques des dispositifs « innovation-valorisation » des réussites sont autant de ressources dans ce domaine. Pour notre part, deux recherches conduites au sein du programme du Cresas-INRP ont permis d'expérimenter, en classe de seconde, des dispositifs pédagogiques reposant sur une approche constructiviste, interactionniste et interdisciplinaire des apprentissages¹⁰. Au cours de séances de modules, et selon des périodicités variant d'un terrain à l'autre, les équipes d'enseignants associés ont construit, expérimenté, observé et évalué des situations dans lesquelles les élèves en petits groupes hétérogènes étaient invités à travailler ensemble des thèmes transdisciplinaires dans le cadre de situations de recherche ouvertes. Ces situations étaient articulées avec des phases de recherche et de production individuelle et collective en classe et hors de la classe et ancrées dans le reste des enseignements. Les évaluations diverses – notamment en termes de performances scolaires individuelles – ont démontré l'efficacité de tels dispositifs pour traiter l'hétérogénéité des publics. Les observations menées dans les classes ont montré, entre autres, que s'impliquaient dans l'activité et se manifestaient des élèves, qui, dans les situations habituelles de travail avaient des attitudes passives et peu investies dans l'activité. On peut cependant s'interroger sur la viabilité de ces prototypes pédagogiques dans un contexte ordinaire.

En effet, ces expérimentations, bien que peu nombreuses, ont demandé un investissement important, rendu possible précisément par les conditions de la recherche pédagogique, à savoir : volontariat et rémunération des équipes, soutien des autorités locales, alignement des emplois du temps, allocation de moments de concertation pour la mise au point des situations et l'analyse commune avec les chercheurs, participation à des séminaires d'échanges et de co-formation. C'est donc là qu'on peut poser la question de la responsabilité des institutions. Il serait vain d'imaginer que les enseignants puissent engager seuls un effort analogue de réflexion et de changement de leurs pratiques, s'ils ne bénéficient pas au moins d'une partie des soutiens qu'on a évoqués. Les dispositifs d'appui et de valorisation des réussites qui encouragent l'analyse et la communication des pratiques sont une réponse intéressante. La formation continue également. De la place qui est la nôtre, il faut plaider aussi pour une recherche pédagogique qui prenne le risque de travailler avec les enseignants à l'expérimentation et à l'évaluation de propositions pédagogiques et didactiques, prometteuses et étayées. C'est peut-être là un des moyens d'aider les professeurs à remplir leur mandat tel que le définit l'introduction à la circulaire de 1997. Selon ce texte, si le professeur « dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques », celle-ci s'exerce dans le respect du principe suivant : « Les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir les acteurs de leur propre formation. » (BO n° 22 du 29 mai 1997).

Marie-Anne HUGON

Maître de conférences

Université Paris X – Nanterre

Secteur « Crise, école, terrains sensibles » / Cresas-INRP

9. Barrère Anne, *op. cit.* p. 31.

10. Cohen A. et Hugon M.-A., *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues*, Paris, INRP/L'Harmattan, 1996. Hugon M.-A. coord., *Construire ses apprentissages au lycée*, Paris, INRP, 2000.

DROITS DES LYCÉENS : UNE LENTE RECONNAISSANCE

BERNARD ROUDET

« On risque de ne rien comprendre aux problèmes des lycées si l'on néglige les bouleversements survenus dans le domaine des mœurs, des façons d'être, de penser et de se comporter. Les jeunes ne se définissent plus par rapport à un modèle adulte, mais à un modèle autonome ; le groupe d'âge se ferme sur lui-même (...). Cette autonomie relative de l'adolescent dans notre société doit beaucoup à la prolongation de la scolarité : le lycée donne en effet à ces jeunes un statut social (...). L'adolescence devient ainsi, plus qu'une communauté de fait, un groupe social reconnaissable à des formes culturelles particulières (...). Mais ces signes de reconnaissance ou ces liens de sociabilité sont de l'ordre du fait : plus important est l'ordre du droit : l'adolescence a conquis une pleine et entière légitimité sociale. Notre société lui reconnaît des droits nouveaux »¹.

Le rapport que remet en 1983 Antoine Prost au ministre de l'Éducation Alain Savary, souligne une évolution dans la socialisation et la sociabilité des lycéens. Il prend acte

de la reconnaissance de droits nouveaux à des jeunes davantage autonomes et soucieux de leurs responsabilités. Ce rapport témoigne d'une transition, à la fois dans les comportements sociaux des lycéens et dans leur rapport à l'institution scolaire. À cette évolution, l'institution répondra en termes de droits et d'offre de participation à la vie de l'établissement. Quelles que soient les conditions locales de leurs mises en œuvre, les droits lycéens seront désormais présents dans les politiques éducatives, dans le fonctionnement des établissements, ainsi que dans les réflexions entourant l'acte éducatif. Préparé à une époque qui fut avant tout, comme le dit Antoine Prost, celle de la réflexion, ce rapport précède les changements qui marqueront le système éducatif à partir de 1985². Non pas que ce rapport impulse en lui-même une évolution, mais parce qu'il se situe à la fin d'une période. En 1985, l'objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat entraînera une croissance des effectifs, tandis que la création des établis-

1. *Les lycées et leurs études au seuil du xx^e siècle* Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost, CNDP, décembre 1983, p. 31 et 32.
2. Cette période (1975-1985) « de stabilisation des effectifs et de réformes partielles et mesurées est une période de réflexion. Le rapport du groupe de travail sur les lycées que je présidais ne propose aucun bouleversement majeur. Il se caractérise surtout par l'importance qu'il accorde au travail des élèves, à son organisation, à son suivi, à son évaluation, comme son titre : « Les lycéens et leurs études » le manifeste ». Antoine Prost, « Les lycées de Haby à Allègre », *Nouveaux regards*, n° 5, 1999, p. 25-29, p. 26. Le rapport, ne négligeant pas pour autant ce qui relève de la « vie scolaire », est attentif à donner des responsabilités aux lycéens. Il encourage la création de foyers socio-éducatifs cogérés par les lycéens ; il veut renforcer le rôle des délégués d'élèves et développer leur formation ; il appelle à associer les élèves à l'élaboration d'un projet pédagogique. Il souhaite aussi un fonctionnement renouvelé des conseils d'établissement, regrettant la place trop réduite accordée aux représentants des élèves, et envisage « une plus grande participation de tous à l'élaboration de décisions qui gagnent en importance » (p. 245).

sements publics locaux d'enseignement inaugurera une évolution vers l'autonomie des lycées et la transformation de leur fonctionnement. Cette évolution du système scolaire et de ses acteurs influera sur la reconnaissance des droits des lycéens et sur l'offre de participation qui leur est faite. Alors que les quarante années qui précèdent le « rapport Prost » ont mis timidement en place des modalités de consultation des élèves, les quinze années suivantes, sur la base du système existant (délégués de classe), se caractériseront par un intérêt explicite pour la question des droits des élèves et s'engageront vers une reconnaissance des lycéens en tant qu'acteurs de la communauté scolaire.

1945-1984 : LE RÔLE INCERTAIN DES DÉLÉGUÉS DE CLASSE

La question du rôle des élèves dans les établissements scolaires se conjugue à ses origines – c'est-à-dire en 1945 mais surtout dans les années soixante-dix – avec l'apparition de la notion de vie scolaire. Si l'expression « vie scolaire » date de 1890, c'est au lendemain de la Seconde Guerre mondiale qu'elle se formalise : un arrêté du 2 mars 1945, fixant l'organisation des conseils d'administration des lycées, évoque « l'aménagement de la vie scolaire en vue de l'éducation morale et civique »³. Quelques mois plus tard, une circulaire (datée du 9 octobre 1945) institue des responsables de classes, représentant les élèves à la section permanente des conseils et bureaux d'administration⁴. Toutefois, ces « chefs de classe » resteront longtemps maintenus dans une fonction de second plan, souvent perçus comme les porteurs de cahiers de textes.

C'est après mai 1968 qu'une démarche de participation est engagée. Elle concerne la composition des conseils d'administration et des conseils de classe ainsi que la mise en place des délégués de classe. Ces derniers sont institués dans une perspective de dialogue entre les différents partenaires de l'établissement ; ils sont réunis chaque trimestre

par le chef d'établissement et ils ont la possibilité de siéger au conseil de classe, comme au conseil d'administration. Celui-ci, selon un décret du 8 novembre 1968, sera désormais composé entre un tiers de représentants du personnel, un tiers de représentants des parents et des élèves ; l'administration ne dispose plus que d'un sixième des voix, un sixième des sièges allant à des personnalités extérieures cooptées. Le même décret introduit deux représentants des parents et deux représentants des élèves dans les conseils de classe. Cette dernière mesure soulève aussitôt une controverse. La participation des parents et des élèves aux conseils de classe paraît mettre en cause le pouvoir des professeurs et des chefs d'établissements. Le décret du 16 septembre 1969 règle cette question de l'ouverture des conseils de classe aux parents et aux élèves en la renvoyant aux conseils d'administration qui deviennent compétents pour en décider⁵. Le décret du 8 novembre 1968 prévoit en outre que le conseil d'administration peut susciter la création d'une association socio-éducative à l'intérieur de l'établissement, association qualifiée plus volontiers de « foyer des élèves ». La conscience d'un nécessaire renouvellement du fonctionnement de l'institution scolaire avait cependant précédé 1968. Un groupe d'inspecteurs généraux avait été constitué, dans cette volonté de faire évoluer le système éducatif : le groupe « Éducation », devenu « Vie Scolaire » après mai 1968. Il prépare notamment la circulaire de base de la vie scolaire (datée du 20 août 1971) qui prévoit la mise en place d'équipes académiques de la vie scolaire travaillant sur un certain nombre de thèmes. L'un d'eux, « la participation », fait l'objet d'un colloque, en juin 1972, où il est dit par des hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation Nationale : « *La participation – forme de démocratie naissante – apparaît bien comme le moyen fondamental de donner vie aux établissements scolaires* », « *L'école se doit, par l'exercice d'une véritable participation de tous ses usagers, d'enseigner cette nouvelle forme de civisme (...)* ». Il est notamment envisagé que le règlement intérieur équilibre les devoirs imposés aux élèves avec des droits reconnus⁶. Bien avant 1968, il avait été aussi

3. Michel Soussan, « Vie scolaire : approche socio-historique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, 1988, p. 39 à 49, p. 40.

4. Pierre Cadic, *Le lycéen usager du service public de l'enseignement*, Mémoire pour le DEA de Droit Public, Université de Rennes I, Décembre 1992, 178 p., p. 108.

5. Antoine Prost, « Écoles, collèges et lycées de 1968 à 1984 », dans *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Seuil, 1992, 230 p., p. 148-149.

6. Claude Durand-Prinborgne, « Autour du conseil des délégués des élèves », *Savoir*, n° 1, 1991, p. 169 à 173.

constaté que le système scolaire était inadapté aux besoins des élèves pour les moments qu'ils passaient dans les établissements en dehors des heures de cours. Les surveillants généraux, répondant aux exigences de bon ordre, ne développaient que rarement une action éducative. La « vie scolaire » tentera de répondre aux manques et insatisfactions ressenties par les collégiens et les lycéens : « Il fallait mettre en place des structures de vie, d'écoute, de suivi et d'organisation collective »⁷. Dans cet esprit, la fonction nouvelle du conseiller principal d'éducation a été créée par un décret du 12 août 1970 et ses missions éducatives ont été précisées par des circulaires, en 1972 et 1982.

Toutefois, ces perspectives de promouvoir un nouveau mode de fonctionnement des établissements scolaires et les mesures qui devaient concrétiser cette volonté subirent un coup de frein après les manifestations lycéennes de 1973. La démarche participative est dès lors considérée avec beaucoup de prudence et la pondération prévaut dans les modalités de sa mise en œuvre. À partir de 1975, le poids de l'administration dans les conseils d'établissements est renforcé⁸. Les conseils de classe perdent tout rôle véritable puisque sont créés des conseils de professeurs, seuls compétents pour statuer sur chaque élève, dans lesquels ne siègent pas les représentants des parents et des élèves : une circulaire de novembre 1977 établit que « le chef d'établissement est tenu de réunir d'abord le conseil des professeurs puis le conseil de classe ».

DEPUIS 1985 : VERS DES LYCÉENS ACTEURS DE LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE ?

La question du droit des élèves sera rouverte par la circulaire et le décret du 30 août 1985 relatifs aux établissements publics locaux d'enseignement, établis dans le contexte des lois de décentralisation. Ces textes

réaffirment le rôle des délégués et confirment la participation au conseil d'administration de représentants élus des élèves et des parents d'élèves. Par contre le conseil des professeurs ne sera supprimé par décret qu'en juin 1990. En effet, entre-temps, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 sur l'éducation a placé l'élève au centre du système éducatif. Cette loi, « dont la force symbolique est patente »⁹, consacre les droits des parents et des élèves à l'intérieur des établissements scolaires. Les décisions d'orientation, en particulier, devront résulter d'un contrat entre le projet d'une famille et celui d'un établissement. S'agissant des conseils de classe, la loi d'orientation précise qu'ils ne comprendraient plus deux parties. La disparition du « conseil des professeurs » va dans le sens de la transparence et de l'expression des intéressés sur les décisions qui les concernent¹⁰. D'autre part, un décret du 11 octobre 1989 modifie l'équilibre des différentes tâches qui constituent la fonction de Conseiller Principal d'Éducation. Non seulement, comme le veut la loi d'orientation, ce décret situe « l'élève au centre du système », mais il introduit l'entrée en pédagogie des CPE, impliqués dans l'aide au choix du projet d'orientation de chaque élève¹¹.

Il faut cependant attendre le mouvement lycéen de l'automne 1990 pour que la rédaction des textes d'application de la loi d'orientation soit accélérée et pour que leur mise en œuvre, dans chaque établissement, soit impulsée. Dès lors, se succéderont, entre novembre 1990 et décembre 1991, plusieurs textes officiels importants : une circulaire sur les conseils des délégués (2 novembre 1990), le décret concernant les droits et obligations des élèves (18 février 1991, complété par la circulaire du 6 mars 1991), une circulaire relative aux publications réalisées et diffusées par les élèves dans les lycées (6 mars 1991), une circulaire sur la maison des lycéens (2 avril 1991) et une autre sur la formation des délégués des élèves (5 avril). En outre, le Plan de modernisation du service public de l'Éducation nationale, publié en mai 1991, valorise la participation des élèves et de leurs

7. Pierre Vandevorde, « Conseiller principal d'éducation », dans Philippe Champy, Christiane Étévé (sous la dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, 1 097 p., p. 192 à 194.

8. Antoine Prost, « Écoles, collèges et lycées de 1968 à 1984 », *op. cit.*, p. 153-154.

9. Pierre Merle, « Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative », *Revue Française de Sociologie*, 42-1, 2001, p. 81-115, p. 82.

10. Jean-Louis Derouet, « Décentralisation et droits des usagers », *Savoir*, n° 4, 1991, p. 619 à 641.

11. Pierre Vandevorde, *op. cit.*, p. 193.

parents aux différentes instances qui traitent des décisions collectives. Un décret du 16 septembre 1991 marque la création des conseils académiques de la vie lycéenne, tandis qu'une loi du 21 décembre 1991 permet la représentation des élèves des lycées au conseil supérieur de l'éducation. En 1994, ce dispositif sera complété dans le cadre du « nouveau contrat pour l'école » qui prévoit la création d'un conseil national de la vie lycéenne, concrétisée par un décret du 18 décembre 1995. Une place est ainsi attribuée aux lycéens dans un système démocratique de représentation qui, du conseil des délégués, en passant par les conseils académiques de la vie lycéenne, aboutit au conseil supérieur de l'éducation et au conseil national de la vie lycéenne. En outre, avec la gestion des trois fonds lycéens, les délégués ont davantage une capacité d'intervention au niveau des activités péri-éducatives, de l'action sociale ou de l'aménagement des espaces dans l'établissement scolaire.

La consultation des lycéens engagée en 1998 et les manifestations lycéennes qui la suivent pendant l'automne remettront à l'ordre du jour la question des dispositifs de participation des élèves. Le *Bulletin officiel* du ministère de l'Éducation nationale publie le 5 octobre 1998 une note de service intitulée « Réforme des lycées : pour une participation accrue des élèves à la vie lycéenne ». En recommandant de mettre en œuvre de manière encore plus déterminée les dispositions déjà existantes, ce texte reconnaît implicitement que celles-ci ne fonctionnent pas pleinement. Il appelle à l'innovation et à l'expérimentation, notamment par la mise en place d'un conseil de la vie lycéenne qui « *devrait permettre de mieux associer les élèves au processus de décision* ». Un décret du 5 juillet 2000 marque la création d'une conférence des délégués des élèves et d'un conseil des délégués pour la vie lycéenne, dotés de nouvelles attributions et de nouveaux modes de fonctionnement, avec un scrutin au suffrage direct pour l'ensemble des élèves d'un lycée.

Depuis quinze ans, se manifeste donc une volonté accrue de responsabilisation des lycéens. Leurs délégués passent progressivement d'un rôle « d'exécutants » à celui de « porte-parole ». Ce rôle tend à dépasser une simple

procédure de consultation pour approcher, au moins dans les textes, un véritable statut d'acteur dans la communauté scolaire. Cette évolution peut se rattacher, en premier lieu, à une tentative d'optimiser les modalités de fonctionnement du service public. L'établissement des lois de décentralisation et le décret d'août 1985 inaugurent en effet une série d'évolutions affectant la mise en œuvre des politiques publiques, notamment en matière d'éducation. Le thème de la « participation » apparaît comme une norme d'action liée à la décentralisation, traduisant une double logique de reconnaissance des usagers du service public et d'ouverture des institutions publiques sur leur environnement social, autrement dit une forme de démocratisation de l'action publique. La participation se conjugue avec une injonction à la citoyenneté et au projet, particulièrement présente dans les dispositifs en direction des jeunes. Cette tendance s'inscrit dans une rationalité gestionnaire qui a été notamment affirmée par le projet de modernisation du service public initié par Michel Rocard en 1989, dont est issu le plan de modernisation de l'Éducation nationale. Il s'agit d'impulser une dynamique accompagnant l'accès des établissements scolaires à une plus large autonomie (constitution d'acteurs collectifs, coopération entre les acteurs, élaboration commune des objectifs de l'organisation). Ce qui est en jeu à ce niveau, c'est la possibilité d'introduire l'innovation dans l'organisation scolaire et de créer ainsi les conditions d'un fonctionnement renouvelé des établissements¹².

Mais la reconnaissance des droits des élèves n'est pas indépendante non plus des évolutions, voire de la crise, de l'ordre scolaire et tente de lui apporter une réponse¹³. Aux fonctions traditionnelles de l'école, se sont ajoutés, à partir des années quatre-vingt, une exigence de rentabilité des diplômés en matière d'emploi et, plus récemment, un rôle dans le maintien de l'autorité : « *La citoyenneté devient la solution implicite à la crise des rôles de l'école, la réponse explicite à l'affaiblissement de l'autorité des enseignants, le projet indispensable pour recréer l'implication des lycéens dans l'établissement, enfin, l'idéal même d'une école véritablement démocratique* »¹⁴. L'accès

12. Bernard Roudet, « Conseil des délégués et droits des élèves. Quelle citoyenneté des lycéens pour quelle évolution du système scolaire ? », *Savoir*, n° 3, 1994, p. 565 à 590.

13. Anne Barrère, Danilo Martuccelli, « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue Française de Sociologie*, XXXIX-4, 1998, p. 651-671.

14. Anne Barrère, Danilo Martuccelli, *op. cit.*, p. 652.

des élèves à la responsabilité apparaît ainsi comme un facteur favorisant le recul des conduites à risque et comme un moyen de prévention¹⁵. Le rapport du groupe de travail sur la violence à l'École table notamment sur le rôle du conseil des délégués, ainsi que sur la qualité de la vie démocratique de l'établissement, pour remédier à cette violence¹⁶.

Enfin, il faut noter que les droits lycéens se sont concrétisés en des modalités précises d'application par à-coups, sous l'influence de mouvements sociaux. Les quinze dernières années sont en effet marquées par l'émergence des manifestations de lycéens, qui deviennent un élément notable de leur socialisation politique¹⁷. Manifestant auprès des étudiants depuis 1968 et 1973 (contre la loi Debré), les lycéens sont largement représentés dans le mouvement de 1986 contre le projet Devaquet. Très présents en 1994 pour exiger le retrait du Contrat d'Insertion Professionnelle, ils apparaissent comme un groupe de pression à part entière en 1990 et en 1998, dans des mouvements plus ancrés localement. Leurs revendications, davantage liées aux conditions de travail et de vie dans les lycées, traduisent la difficulté pour les établissements scolaires à faire face à la croissance importante et rapide de leurs effectifs. Ce n'est qu'après ces manifestations que les textes relatifs aux droits lycéens seront mis rapidement en application. Non pas que les mouvements de 1990 et 1998 aient exprimé, de la part des élèves, une demande explicite de droits et une exigence de participation, mais parce que

ces droits furent la réponse apportée par les pouvoirs publics au malaise lycéen. Ils représentent la traduction politiquement acceptable de demandes formulées par des jeunes devenus plus distants vis-à-vis de l'institution scolaire et davantage repliés sur les groupes de pairs.

Quels que puissent être les jugements ou avis de chacun sur la question des droits lycéens, ceux-ci sont désormais présents dans les débats et réflexions concernant l'évolution du système scolaire. De cette reconnaissance, depuis une quinzaine d'années, des droits des élèves témoignent des articles ou des ouvrages récents, issus le plus souvent de recherches, d'observations de terrain, qui contribuent à problématiser cette question, en l'ouvrant parfois sur des thèmes voisins : l'apprentissage de la citoyenneté, la justice à l'école, la démocratie scolaire, la socialisation politique des lycéens, la construction scolaire des civilités¹⁸... Il y a là des domaines de recherche, nouveaux dans la sociologie de l'école, qui sont significatifs de questionnements récents sur l'évolution des lycées, sur leurs fonctionnements, sur la place qu'y tiennent les élèves et la façon dont ils vivent ces évolutions. Car, pour conclure avec Antoine Prost, « *Les lycées, somme toute, ne se portent pas trop mal. Mais qu'en pensent les lycéens ?* »¹⁹.

Bernard ROUDET

Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire

15. Robert Ballion, « Les conduites déviantes des lycéens et l'éducation à la citoyenneté », *Ville, École, Intégration*, n° 118, 1999, p. 144-160.

16. Le conseil des délégués pour la vie lycéenne « *est un lieu privilégié où s'élaborent les propositions de règles de vie communes et d'actions valorisantes pour les élèves et l'établissement, ainsi que les projets de formation des élèves à la citoyenneté et des délégués à la démocratie représentative. Bien préparée et bien gérée, chaque réunion du CVI peut devenir un moment d'éducation à la citoyenneté et faciliter la construction des équilibres dans l'établissement* » Comité national de lutte contre la violence à l'école, ministère de l'Éducation nationale, *Recommandations pour un établissement scolaire mobilisé contre la violence*, Rapporteur : Jean-Pierre Obin, 2001, 80 p., p. 73.

17. Les jeunes sont « *beaucoup plus nombreux que dans les années 80 à avoir signé une pétition ou participé à une manifestation autorisée. Il y a aujourd'hui, dès la vie lycéenne, une véritable socialisation à la protestation sociale et à l'expression concrète de son mécontentement* ». Pierre Bréchon, « Moins politisés, mais plus protestataires », dans Olivier Galland et Bernard Roudet (dir.), *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, L'Harmattan, collection Débats Jeunes, 2001, p. 61-75, p. 68.

18. Sans prétendre à la moindre exhaustivité, quelques travaux peuvent être mentionnés. Outre l'article d'Anne Barrère et Danilo Martuccelli ainsi que celui de Pierre Merle, déjà signalés et parus tous deux dans la *Revue Française de Sociologie*, on peut citer : Robert Ballion, *La démocratie au lycée*, FSF, 1998 ; Alain Borredon, « Les nouveaux acteurs lycéens : critique sociale et critique scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 116, 1996, p. 33-42 ; François Dubet, « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire », dans Denis Meuret (éd.), *La justice du système éducatif*, De Boeck, 1999, p. 177-194 ; Jean-Paul Payet, « L'école et la construction de la citoyenneté », dans Agnès van Zanten (coord.), *La scolarisation dans les milieux « difficiles »*, INRP, 1997, p. 99-113 ; Patrick Rayou, *La Cité des lycéens*, L'Harmattan, collection Débats Jeunes, 1998.

19. Antoine Prost, « Les lycées de Haby à Allègre », *op. cit.*, p. 29.

LES LYCÉES ALTERNATIFS, 20 ANS APRÈS LE RAPPORT PROST : QUEL BILAN ?

MARIE-LAURE VIAUD

Quelle est la différence entre un lycée alternatif et un lycée ordinaire ? Les lycées ont pour premier objectif de préparer les élèves au baccalauréat. Les lycées alternatifs aussi, mais ils se donnent expressément d'autres objectifs, comme le montre l'analyse de leurs projets d'établissement¹ : valoriser l'expression libre, la coopération, le plaisir d'apprendre ; ils considèrent qu'« apprendre » c'est surtout acquérir une compréhension globale et pluridisciplinaire du monde, une capacité à exercer son sens critique, à se forger des opinions personnelles et à savoir en débattre. On peut donc s'interroger : dans quelle mesure réussissent-ils à apporter à la fois une « tête bien pleine » et « une tête bien faite » ? Quelles « solutions » ont-ils trouvées, à quelles difficultés se sont-ils heurtés ?

La définition de « lycée alternatif » est délicate. Pour cette recherche, le corpus sélectionné est composé des établissements accueillant des élèves de lycée ou de niveau lycée, qui se disent « alternatifs » (ou « différents », « expérimentaux »...) et qui se réclament, au niveau de l'organisation de l'établissement, du courant des pédagogies « nouvelles », « actives », « Freinet »... Depuis 20 ans, ces lycées alternatifs (LA) sont restés très

peu nombreux en France. Dans le public, en 1983, Alain Savary permet l'ouverture de cinq lycées alternatifs au sein de l'EN, dont quatre existent toujours : le Collège-Lycée Expérimental d'Hérouville-Saint-Clair (CLE), le Lycée Autogéré de Paris (LAP), le Lycée Expérimental de St-Nazaire (LE), le Centre Expérimental Polyvalent et Maritime d'Oléron (LEPMO). Ils existent toujours et accueillent chacun environ 200 élèves, pour la plupart en situation de rejet scolaire. Dix années de « vide » suivent ces créations. Au milieu des années 1990, avec la massification des entrées au lycée, l'existence d'élèves de plus en plus nombreux qui ne trouvaient pas leur place ou leur compte dans les établissements traditionnels suscitent un besoin nouveau. La première ouverture d'une structure pour lycéens décrocheurs a lieu à la rentrée 1992 avec l'ouverture de l'Auto-École pour rescolariser et resocialiser une vingtaine d'élèves exclus, à l'origine, de lycée professionnel ; puis en 1995 avec l'ouverture du Lycée Du Temps Choisi (LDTC) qui aide des élèves en rupture avec le lycée traditionnel à préparer autrement le bac ; suivi de l'ouverture de la « Ville Pour École ». À la rentrée 2000, trois nouvelles structures accueillant chacune 30 à 60 « lycéens décrocheurs » sont ouvertes : le Collège-Lycée Élitair Pour Tous (CLEPT)

1. Thèse en cours, université Paris X-Nanterre, sous la direction de Jacques Pain.

à Grenoble, le Micro-Lycée de Sénart en Seine-et-Marne, le Lycée Intégral à Paris. Très différentes des lycées autogérés des années 1980, les structures ouvertes ces dernières années ont pour objectif d'aider les élèves à « se trouver », à reprendre confiance en eux, se réinscrire dans un processus d'apprentissage, et se réconcilier avec une trajectoire scolaire orientée vers le baccalauréat – quitte à parfois réintégrer le système traditionnel. On compte donc aujourd'hui dix lycées alternatifs dans l'Éducation Nationale.

Qu'en est-il dans le privé ? Quand un élève se trouve en échec au lycée, il a souvent déjà 16 ou 17 ans au moins. Si ses parents choisissent alors de se tourner vers le privé, le plus souvent ils cherchent alors l'établissement qui va le préparer au bac de la façon la plus performante. Si les parents des écoliers ou des collégiens sont prêts à choisir et payer une école alternative qui apporte à leur enfant un « plus » en matière d'épanouissement, d'ouverture culturelle... les parents des lycéens, eux, sont plutôt demandeurs de structures où leur enfant bénéficiera d'un suivi et d'une aide individualisée, d'une « ambiance agréable » (petits effectifs, écoute, respect). Il n'existe donc que quelques rares lycées privés alternatifs : des structures à petits effectifs, souvent peu connues, comme le lycée Sophia (94) et des établissements qui assurent la scolarité des enfants depuis le CP jusqu'à la Terminale, comme les Écoles Steiner.

Cet article s'appuie sur un travail d'enquête, d'observations et d'entretiens mené essentiellement dans les quatre LA créés en 1983 ; les autres structures n'étant prises en compte qu'à partir d'un travail de recueil de matériel documentaire.

DEUX STRATÉGIES D'ÉTABLISSEMENTS

Pour comprendre comment les LA préparent à la fois au baccalauréat et à l'épanouissement des élèves, il convient tout d'abord de voir quelle pédagogie ils mettent en œuvre. Les principes de base sont ceux des classes à pédagogies actives mises en place dès le début du xx^e siècle : pédagogie du projet, travail de recherche documentaire, travail individualisé, travail coopératif en groupes, autonomie, ouvertures sur l'extérieur, etc.

On peut distinguer, à l'échelle de l'organisation pédagogique de l'établissement, deux stratégies d'établissements différentes. La première stratégie est celle adoptée

aujourd'hui par la majorité des structures (CEPMO, CLE, LAP, LDTC, CLEPT, micro-lycée...) : il s'agit, en gardant le découpage en « cours » et en « matières », d'inventer un nouveau découpage du temps et de l'espace qui permette de rompre avec la monotonie engendrée par la répétition des séquences de 55 minutes, des semaines identiques tout au long de l'année et du groupe classe immuable ; et surtout de mieux s'adapter aux besoins et aux désirs de chaque élève. Ainsi, dans la semaine, il existe trois types de « temps » : des temps d'apprentissage par groupe de niveau ; des temps de travail autonome au sein de l'établissement (groupes de besoin, entraide) ; et enfin des temps d'activités où les élèves des différents niveaux se répartissent librement : ce sont des « ateliers » sportifs, culturels, artistiques, des temps d'enseignement interdisciplinaires, des temps d'aide méthodologique et de projet. Presque partout, on a également prévu des « temps forts » qui rythment l'année : semaines interdisciplinaires consacrées à un thème, voyages, stages.

Dans cette première stratégie d'établissement, la priorité est donnée au baccalauréat. D'autres établissements alternatifs, eux, choisissent d'abord de mettre l'accent sur l'importance qu'il y a à former de jeunes adultes qui aient le plaisir d'apprendre et le goût de la culture. La Ville Pour École, le LAP dans une certaine mesure, mais surtout le LE de Saint-Nazaire revendiquent cette démarche. Partant de la certitude que depuis le début du xx^e siècle, les pédagogies actives ont largement démontré dans des milliers de classes « Freinet », « Pédagogie nouvelle »... qu'il est possible d'apprendre quantité de savoirs en s'investissant dans des projets interdisciplinaires mêlant recherches documentaires, expression libre et production... ils font le pari suivant : pourquoi ne pas préparer ainsi les programmes du lycée ? Dans ce but, au LE, toutes les matinées sont consacrées à des ateliers interdisciplinaires qui durent deux semaines et sont chacun animés par deux enseignants. Par exemple, « l'infini » en mathématiques, physique et philosophie, le « surréalisme » en français, en arts plastiques et en histoire, ou « le goût de la groseille » en sciences naturelles et en poésie... L'objectif est de permettre aux élèves d'accéder à une compréhension globale du monde et de ses enjeux, et de donner du sens au savoir. D'autres institutions, comme la co-programmation ou la gestion de l'établissement par les élèves, complètent ce dispositif. L'organisation pédagogique des LA a permis d'expéri-

menter depuis parfois plusieurs dizaines d'années, des pratiques qui sont aujourd'hui généralisées. Ainsi, il existe dans la plupart des LA, depuis 20 ans, des débats sur l'actualité ou la société, menés avec tous les élèves dès la 2de, enrichis par des textes ou des dossiers de presse : en quelque sorte l'ECJS. De même, en 1983-84, au I.F. de St-Nazaire, les élèves faisaient déjà des projets de recherche (individuelle ou en petits groupes), avec recherche documentaire, constitution d'un dossier, présentation finale devant le groupe : l'équivalent des TPE qui se mettent en place actuellement. Par exemple, en septembre 1983, sept « groupe-thème » avaient été choisis conjointement par les élèves et les enseignants, et regroupaient des élèves de tous niveaux encadrés par trois enseignants de disciplines différentes. Dans le groupe qui avait choisi de traiter du « cosmos », les élèves ont fait des recherches sur « les lois de Kepler » (maths, physique), « littérature et cosmos au XVIII^e siècle », « le soleil », « le rôle du cerveau dans la vision », « l'histoire des calendriers »... ; dans un autre groupe-thème, des élèves ont choisi de travailler sur « l'islam et la situation des femmes dans le monde musulman »... : des sujets variés, abordant différentes matières, et dont beaucoup pourraient encore être choisis aujourd'hui. L'évaluation de ces travaux s'était faite sous la forme d'une évaluation des productions (exposés, article...) par le groupe, et en fin de session, d'une autoévaluation sous la forme d'une production écrite de quelques pages.

La pédagogie des LA ne se résume pas à la description de ces structures. Ce sont, aussi, de petits établissements où les enseignants souhaitent remplacer les règles imposées et les sanctions par le dialogue et la discussion, la liberté, l'autonomie. Les élèves sont donc associés aux décisions, à la co-élaboration et à l'application cogérée de la loi, et participent à la gestion quotidienne de l'établissement. Les élèves bénéficient aussi d'un suivi individualisé (tutorat ou groupe de suivi) et sont partie prenante de leur évaluation et de leur orientation. Dans

tous les entretiens menés avec les élèves des LA, lorsqu'on leur demande ce qui est essentiel pour eux dans le fonctionnement de l'établissement, la très grande majorité évoque d'abord et avant tout la qualité de « l'ambiance » et surtout des relations interpersonnelles. Ils évoquent tous le tutoiement, la possibilité de discuter avec les adultes en dehors des cours, ils disent aussi se sentir « chez eux » dans ces lycées, s'y « sentir bien »... Le fonctionnement des LA est donc également basé sur l'existence de relations affectives entre les élèves et les enseignants, entre les élèves et leur lycée.

Quels résultats ?

Après avoir examiné le fonctionnement des LA, il faut se pencher sur les résultats auxquels ils parviennent. Concernant les résultats au bac, les chiffres sont délicats à manier : certains élèves sont inscrits en Terminale parce qu'ils choisissent librement de passer à la fin de la 1ere, mais n'ont pas le niveau bac et ne se présentent pas aux épreuves ; d'autres décrochent et, dans un lycée traditionnel, auraient été exclus en cours d'année. Les chiffres qui suivent sont donc calculés sur la base des élèves qui se présentent aux épreuves et non sur l'ensemble des élèves ayant suivi des cours de Terminale. Le CEPMO d'Oléron et le CLE d'Hérouville, où la présence des élèves est obligatoire et qui centrent leurs efforts sur la préparation du bac, comptent entre 55 % de reçus à Oléron qui reçoit environ deux tiers d'élèves en difficulté², 58 % à Hérouville qui semble recevoir moins d'élèves en difficulté³. Le LAP et le LE, fondés sur le principe de la libre fréquentation des élèves, ont des résultats moindres : respectivement 25 %⁴ et 22 % de reçus⁵.

Au delà de ces chiffres, ces structures permettent à un grand nombre d'élèves de prendre plaisir à venir au lycée – les témoignages à ce sujet sont innombrables. Ils accueillent beaucoup d'élèves en situation de « décrochage » scolaire, auxquels ils permettent de « se trouver », de « se construire », de reprendre confiance en leurs

2. Le résultat au bac est calculé sur les quatre dernières années 1995 à 1999 (source : *Brochure de présentation 1999 2000*).

3. Au CI F, de 1984 à 1999, les résultats au bac varient selon les années de 37 % à 80 %, avec une moyenne de 58 % de réussite sur quinze ans (site web du CI F : www.webetab.crdp.ac-caen.fr/cleh).

4. Un seul chiffre est disponible, celui de 1999, qui indique un taux de 25 % de réussite des élèves qui se sont présentés aux épreuves (*Projet d'établissement 2000-2001*, p. 29).

5. Il s'agit d'une moyenne sur quatre ans (IGFN, *Rapport d'enquête : lycée expérimental de Saint-Nazaire*, juin 1999, p. 28).

capacités⁶. On peut aussi affirmer que les élèves y acquièrent le goût des études, surtout dans les structures qui font le choix de centrer leurs efforts sur l'épanouissement culturel et le plaisir d'apprendre. Par exemple, au LE de Saint-Nazaire, ils sont globalement deux fois plus nombreux à poursuivre des études après le bac que des élèves à histoire scolaire et sociale comparable⁷. Ils acquièrent souvent une culture générale importante, ainsi qu'une capacité à appréhender les questions dans leur globalité. Les résultats peuvent également se mesurer au regard des exigences de la vie en démocratie : les élèves disent y acquérir plus de maturité, d'autonomie, développer leur ouverture d'esprit, leur esprit critique et leur capacité à s'exprimer en public.

Enfin, la réussite se mesure aussi au climat de l'établissement : celui-ci est excellent. Dans les quatre LA, les actes de violence sont quasiment inexistantes. Les dégradations existent (vols, tags, détritus) mais sont l'occasion de débats et de prises de conscience. Les incivilités sont rares et se règlent toujours par la discussion : les élèves disent tous avoir un très grand respect pour leurs enseignants.

Sachant que ces établissements accueillent environ deux tiers d'élèves en difficulté avec l'école, dont la plupart n'auraient peut-être jamais eu d'examen, la réussite des élèves sur le plan des apprentissages – savoirs savants, savoir-faire et savoir-être – semble donc bonne.

LES EFFETS D'UN « DOUBLE BIND »

Si ces résultats sont bons, pourtant, les entretiens avec les élèves et les enseignants de ces structures témoignent, souvent, d'un sentiment d'insatisfaction⁸.

Les élèves, tout d'abord, semblent pris entre deux désirs : « *C'est intéressant, ça propose plein de choses, et moi quand*

je suis arrivée j'étais très heureuse, je me suis dit : c'est génial (...) D'un autre côté on a la peur de l'examen, le manque de réussite à la fin de l'année, et quand on va passer son bac ça fait un peu peur. On se dit : "est-ce qu'on a tous les programmes ?", c'est à double tranchant (...) et ça me fait peur de retourner dans l'autre [lycée] parce que je me dis : "si j'y retourne, ils me feront chier"⁹. Comme beaucoup, cette élève de Première semble se trouver face à un choix impossible pour elle, entre le plaisir de l'instant et l'assurance d'une réussite scolaire dans l'avenir. Les enseignants tiennent des discours qui témoignent de la même difficulté : « *C'est un projet archi-ambitieux, et de vouloir respecter l'envie des élèves, et en même temps (...) faire passer un certain contenu pour que les mêmes aient leurs examens (...) je voudrais une structure qui leur apporte ces choses-là en leur apportant plus, éventuellement, le diplôme qu'ils ont envie d'avoir* »¹⁰ explique l'un d'entre eux. Enseigner dans un LE, serait-ce une mission impossible ? « *Faut que tu prépares le bac, mais en ne le préparant pas* »¹¹, dit une autre.

Finalement, il y a dans le projet des LA une double injonction, le « double bind » dont parle Bateson¹², enjoignant aux élèves « sois toi-même » et « sois scolaire » ; et aux enseignants : « qu'ils s'épanouissent, qu'ils soient heureux, libres et créatifs et épanouis » et « surtout, n'oubliez pas le programme ! ».

Face à cette double injonction, les enseignants souhaiteraient réussir dans les deux domaines. Une grande partie d'entre eux dit ressentir une insatisfaction due à un décalage entre leurs attentes et les réalisations effectives au niveau du fonctionnement général de l'établissement (par contre, cette insatisfaction ne concerne pas leurs temps d'enseignement ni les relations avec les élèves, dont ils se disent généralement très contents). Une grande partie des enseignants dit réagir alors en s'investissant énormément, du moins les premières

6. Pour plus de précisions à ce sujet, cf. mon article : Marie-Laure Viaud, Des dispositifs alternatifs pour prévenir le décrochage ? *Ville-École-Intégration* n° 122, septembre 2000.

7. *Ibid.*

8. Les sentiments des autres ne se laissent pas facilement saisir. L'analyse du ressenti des acteurs des LA est un exercice délicat qui demande des nuances en fonction des établissements, des années, du contexte. Il n'est pas facile d'en tirer des conclusions qui s'appliqueraient à tous et le risque est de paraître caricatural : aussi les analyses qui suivent ne visent qu'à ouvrir des pistes de réflexion.

9. Marie, élève de première, CLE, mai 2001 (les prénoms des entretiens sont fictifs).

10. Lucie, ancienne enseignante du LAP, juin 2001.

11. Dominique, enseignante au LE, fév. 2000.

12. Georges Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Le Seuil, 1977 (pour la traduction française).

années. En particulier, certains disent « ne pas arrêter d'y penser » tout en ayant parfois l'impression de tourner en rond : « *L'année dernière, le travail, ces enfants, tous ces trucs, avaient envahi ma vie privée. Il y a une sorte de... : tel élève, mais comment, qu'est-ce que je vais lui dire pour qu'il y arrive ?* »¹³. Ils ressentent également le poids d'une attente très forte qui pèse sur leur expérimentation : la « *nécessité intériorisée de faire mieux qu'ailleurs* », d'« *être à la hauteur de l'ambition* »¹⁴. En effet, « à celui qui ne fait que reproduire les pratiques traditionnelles, on ne demande rien. Il peut avoir 10 % de réussite sans encourir le moindre reproche. En revanche, à l'innovateur on ne pardonnera pas la moindre marge d'échec ou d'incertitude. Un innovateur doit réussir à 100 %... ou bien, c'est que son innovation est mauvaise ! »¹⁵, explique P. Meirieu : cela contribue à accentuer le surinvestissement enseignant.

Les enseignants des IA ont donc, souvent, le sentiment de donner, donner et donner encore. Mais est-il possible de toujours donner sans rien recevoir en retour ? Ce serait la qualité vers laquelle le bon pédagogue devrait tendre¹⁶. Mais dans les IA, les enseignants vivent leur présence dans l'école sur le mode de l'engagement et l'on sait que le militantisme n'est jamais gratuit, que tout militant attend une rétribution symbolique, une reconnaissance.

Cette reconnaissance n'est pas venue de l'extérieur. Au cours des vingt dernières années, l'EN a seulement toléré leur existence en marge : les IA sont quasiment tous – et certains depuis 1983 ! – considérés comme des annexes expérimentales rattachées à établissement support, avec au mieux des conventions de trois ans, sans garantie de pérennité¹⁷. La reconnaissance est également rarement venue du « milieu local »¹⁸ : les lycées, ayant accueilli beaucoup d'élèves en difficulté au comportement parfois problématique, ont généralement une « mauvaise réputation » dans leur ville ou leur région.

Elle n'est pas non plus venue des milieux universitaires ou des mouvements pédagogiques, qui dans l'ensemble se sont peu intéressés à ces expériences. Dans bien des cas, la seule reconnaissance extérieure paraît être venue des médias : articles, émissions de radio et de télévision ont soutenu et encouragé plusieurs structures, en particulier le LAP, l'Auto-École et le Lycée Intégral.

Cette reconnaissance semble également assez peu venir des élèves puisque dans les archives comme les entretiens menés depuis 3 ans, le même thème revient : « les élèves ne sont pas reconnaissants ». David écrit en 1984 : « *sont-ils conscients de tout ce qu'on leur offre ? (...) Il m'arrive parfois d'en douter et de ressentir cette impression que le centre est un catalyseur d'énergies, constituées par les membres de l'équipe, énergies aussitôt accaparées, pompées par les élèves comme un dû* »¹⁹. Et seize ans plus tard, une enseignante du même lycée s'écrie : « *tu donnes tellement aux élèves, t'as tellement peu de retour (...) tu prépares un cours, t'as 5 élèves en face de toi : à un moment tu déprimes (...) tu te poses des questions (...) et tu prends ça pour une agression personnelle* »²⁰.

Les enseignants des IA semblent donc vivre une situation de décalage entre les attentes et les réalisations collectives associé à un sentiment d'investissement fort et de faible reconnaissance extérieure. Quelles peuvent être les conséquences d'un tel vécu sur le fonctionnement du travail en équipe ?

Les équipes des lycées alternatifs ont toutes été confrontées à des crises internes, ce qui semble normal puisque les relations interpersonnelles sont toujours difficiles quand il n'y a plus de hiérarchie et que l'équipe éducative est libre, et responsable, des choix éducatifs. A contrario, les équipes qui ont surmonté leurs crises internes sont souvent celles qui ont bénéficié de reconnaissances et d'accompagnements (psychanalyste, groupe Balint...) extérieurs. Mais certaines équipes se

13. Line, enseignante à l'Auto-École, juin 2001.

14. Enseignants du CLE, textes de 1984 (archives du CLF).

15. Philippe Meirieu, article, les *Cahiers Pédagogiques*, 1999 ou 2000.

16. Philippe Meirieu, billet, *Cahiers Pédagogiques* n° 359.

17. Échappent à ce constat la Source et le CIE. Il faut aussi noter que pour tous, la situation, depuis deux ans, tend vers une reconnaissance.

18. Une exception : l'Auto-École, qui travaille en partenariat avec le FAS, la PJJ, le Ministère de la Ville, etc.

19. Témoignage d'un enseignant, in : LE (collectif), *Création-récréation*, Paris : Syros, 1985.

20. Dominique, enseignante, I.E, fév. 2000.

sont déchirées vraiment très durement, suscitant le départ de nombreux enseignants qui tiennent aujourd'hui encore un discours plein de ressentiment à l'égard de leurs anciens collègues – et au point que les fondateurs de deux des lycées ouverts en 1983 (sur les quatre existants) se sont suicidés après avoir mis en cause les difficultés du projet et de l'équipe. On peut alors s'interroger : et si un des facteurs explicatifs de la violence de ces crises tiendrait au fait que les enseignants se seraient renvoyés les uns aux autres la responsabilité de l'insatisfaction engendrée par la double contrainte ? Peut-être peut-on aussi mettre en cause la responsabilité de l'institution, qui pendant 20 ans a laissé ces équipes très isolées, sans reconnaissance extérieure, et devant faire face à une double contrainte – et s'étonne ensuite que l'équipe s'entre-déchire ?

Au final, la recherche montre que les lycées alternatifs apportent beaucoup aux élèves mais que la volonté conjointe et d'offrir aux élèves les conditions d'un épanouissement personnel et culturel et de les préparer à un examen demandant la mémorisation d'une quantité très importante de connaissances, constitue une double exigence qui peut – en particulier si l'institution n'est pas attentive à assurer une reconnaissance des innovations – beaucoup peser sur le fonctionnement des équipes éducatives.

Le rapport Prost, en 1983, proposait que l'institution favorise l'initiative. Pourtant, depuis cette date, aucun établissement alternatif n'a été créé à l'exception de structures pour décrocheurs. Aujourd'hui, les lycées alternatifs existants reçoivent deux à trois fois plus de candidatures qu'ils n'ont de place. Des milliers de citoyens ont signé le manifeste « Pour une école créatrice d'humanité » demandant la création d'établissements pionniers. Des projets de collèges-lycées existent pourtant (par exemple l'association DECLIC : Développement Expérimental d'un Collège-Lycée d'Initiative Citoyenne, qui demande l'ouverture d'un collège lycée

à pédagogie Freinet en Seine-Saint-Denis ; ou CLACE : Collège-Lycée d'Action de Coopération Éducative : projet similaire dans le Sud-Ouest) dont les équipes d'enseignants n'attendent que le feu vert de l'institution. Le bilan que l'on peut tirer des lycées alternatifs sur ces vingt dernières années conduit donc à penser que les élèves comme l'institution gagneraient à ce que ce type d'expériences soient plus nombreuses, à condition d'avoir la possibilité de se développer dans des conditions sereines.

Marie-Laure VIAUD
Enseignante

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

AUFFRAND, R., *Annuaire des écoles différentes 2000-2001*, Paris : Éditions Possible-AIE, 2001.

BÉDARIDA, C., *L'école qui décolle. De la maternelle à la fac : cinq nouvelles façons d'enseigner*, Paris : Le Seuil 1991.

BOUMARD, P. et LAMIHI, A., *Les pédagogies autogestionnaires*, Vauchrétien : Ivan Davy éditeur, 1995.

DELANNOY, C., *Élèves à problèmes, écoles à solutions ?* Paris : ESF, 2000.

FREINET, C., *Œuvres pédagogiques*, Paris : Le Seuil, 1994.

Lycée expérimental de Saint-Nazaire (collectif), *Création ou récréation*, Paris : Syros, 1985.

PIERRELÉE, M.D., *L'insurgée, histoire d'un proviseur qui veut réconcilier l'école et les élèves*, Paris : Seuil, 2000.

Les Cahiers Pédagogiques : Innover, encore..., n° 350-351 (janvier-février 1997) ; L'administration tue-t-elle la pédagogie, n° 383 (avril 2000).

Sites présentant les lycées alternatifs existants et les projets de collège-lycée :

www.multimania.com/mdpierrelée

www.multimania.com/possible

www.multimania.com/assoreveil

www.education.gouv.fr/discours/2001/innovation/proj2000

LES LYCÉENS. PROBLÈMES DE SOCIÉTÉ, QUESTIONS DE RECHERCHE

RÉGINE BOYER
CHARLES CORIDIAN

En 1983, le rapport du groupe de travail sur les seconds cycles présidé par A. Prost pointait des changements majeurs dans l'évolution des lycées : leur réduction aux seconds cycles dans un système scolaire unifié, la croissance de leurs effectifs et leur démocratisation, nuancée par une hiérarchisation des sections. La croissance des effectifs allait de pair, soulignaient les auteurs, avec une diversification accrue des lycéens. Cette hétérogénéité des élèves augmentait la distance culturelle entre enseignants et lycéens dans la mesure où les références communes faisaient souvent défaut. Mais c'est le sens même des études au lycée qui aurait d'abord changé pour de nombreux nouveaux accédants. Les études ne constitueraient plus une « fin par elle-même désirable, mais un moyen » permettant l'accession à des avantages ultérieurs, comme une bonne position socio-professionnelle. Comment, dès lors, tenir le double objectif du lycée : développer des potentialités personnelles, former des citoyens et des producteurs contribuant au développement du pays ? La question paraissait d'autant plus difficile à résoudre que le statut social du jeune dans la société avait changé,

housculant des relations établies entre adolescents et adultes. S'il y avait consensus social pour reconnaître une manière nouvelle d'être jeune, cette reconnaissance pouvait-elle s'arrêter à la porte des lycées ? Beaucoup d'élèves estimaient infantilisant le statut que leur donnait l'école et récusait souvent aussi bien l'imposition de programmes, d'horaires que certaines pratiques professorales. Comme si les contraintes menaçaient leur identité.

Cette « nouvelle » jeunesse appelait donc des révisions profondes du lycée tant au niveau des enseignements que de l'organisation. Il convenait aussi de donner une place aux élèves dans l'établissement. Si le centre des études se déplaçait au lycée vers le travail des élèves, il fallait leur donner le temps, les espaces et les moyens de travailler dans l'établissement afin d'affaiblir la prégnance de l'inégalité des ressources familiales. Il fallait aussi personnaliser les études et définir des contrats pédagogiques qui développeraient l'autonomie des lycéens. Le rapport inscrivait ainsi le lycée et son public dans les évolutions sociales et dessinait des solutions à la dégradation du climat des classes et à l'échec scolaire.

La construction de cet état des lieux s'est appuyée sur une consultation nationale des personnels de lycée, puis des élèves et de leurs parents alors que les références aux travaux de recherche y tiennent assez peu de place.

Quinze ans plus tard, le rapport du groupe présidé par P. Meirieu, dont l'objectif, plus délimité, était de définir les savoirs à enseigner au lycée a suivi la même procédure et se fonde aussi peu sur des travaux de recherche. On remarque néanmoins de nombreuses proximités entre les deux textes, avec quelques accentuations fortes du second. Elles portent notamment sur la question du sens des études pour les lycéens. Elles soulignent aussi la nécessité d'un accompagnement des élèves et développent les formes d'aide au travail personnel à mettre en place dans l'établissement de manière à fournir un soutien gratuit et équitable. Elles insistent enfin sur la place à donner aux élèves dans le lycée en termes d'expression et de responsabilité.

Si la réitération des thèmes renvoie d'abord aux politiques d'éducation et à leur mise en œuvre, la faible présence de références explicites aux productions de recherche attise la curiosité. Comment la recherche française en éducation a-t-elle donc traité la question des lycéens depuis une vingtaine d'années ?

LES LYCÉENS DES ANNÉES 80, UN OBJET SANS LÉGITIMITÉ SCIENTIFIQUE

F. Dubet résume la situation en ouverture du célèbre *Les lycéens* paru en 1991 : « On connaît "tout" du système et pas grand chose des acteurs de l'école ». La sociologie française s'est très majoritairement consacrée au fonctionnement de l'école et à l'élucidation de la fabrication et reproduction des inégalités. Elle informe peu sur les élèves considérés « comme les porteurs d'un statut social pris dans un mécanisme ».

On rappellera au passage combien la sociologie de l'éducation était, depuis les années 70, nourrie de l'orientation structuraliste des travaux de P. Bourdieu. Privilégier les individus, leurs représentations, ambitions ou comportements manquait de pertinence : « le sens des actions les plus personnelles n'appartient pas au sujet qui les accomplit mais au système complet des relations dans lesquelles et par lesquelles elles s'accomplissent », enseignait *Le métier de sociologue*. Dès

lors, l'objet légitime était l'école, son fonctionnement et les rapports entre structure scolaire et structure sociale. De plus, les lycéens constituaient un de ces objets préconstruits dont la réalité sociale ne produit pas automatiquement une réalité sociologique. Citons encore *Le métier de sociologue* : « un objet commun n'accède pas à la dignité d'objet scientifique par cela seul qu'il se prête à l'application de techniques scientifiques ». La conjoncture scientifique ne favorisait donc guère les travaux sur les lycéens pas plus que les structures institutionnelles de la recherche. Par delà le paradigme dominant de la sociologie de l'éducation, le découpage de la discipline en domaines institués laissait, en effet, les approches possibles des lycéens sous la dépendance des questionnements spécifiques à ces champs spécialisés. Ils n'apparaissent donc comme une population pertinente que sporadiquement par rapport à une problématique générale. Quant aux sciences de l'éducation, le répertoire 1986-1991 des recherches en éducation et formation (INRP, 1993) montre la place très limitée accordée alors aux publics des institutions scolaires.

Des travaux existent néanmoins ; ils présentent deux points communs. D'une part, ils traitent plus souvent des jeunes, des adolescents ou d'une classe d'âge qu'explicitement des lycéens. D'autre part, conformément aux découpages institutionnels dont il vient d'être question, ils approchent la population concernée au travers de domaines spécialisés. Ainsi trouve-t-on des publications sur les opinions des élèves sur l'institution scolaire dans ses différentes dimensions ainsi que sur leurs projets scolaires et professionnels. Ils émanent notamment de services ou instituts directement liés au ministère de l'Éducation nationale, tel l'INRP (Bounoure *et al.*, 1987), ou d'organismes spécialisés dans l'orientation professionnelle comme l'INETOP (nombreux articles de *l'Orientation scolaire et professionnelle*). D'autres travaux, plus rares, s'attachent aux consommations et pratiques de loisirs (Boyer *et al.*, 1987). Ce sont essentiellement des enquêtes par questionnaires sur échantillons nationaux, qui mettent en évidence des variations de pratiques liées à l'âge, au sexe et au milieu social d'origine. La santé des élèves fait également l'objet d'enquêtes par questionnaires, souvent nationales, avec une attention particulière aux consommations de drogues licites ou illicites et aux facteurs qui y sont associés. Ces études sont majoritai-

rement conduites à l'INSERM. Deux autres thèmes, en miroir, émergent encore : celui des valeurs et opinions politiques et religieuses, celui de la délinquance et de la violence. Le premier est traité par la recherche sociologique instituée et s'inscrit notamment dans une problématique de la transmission générationnelle en s'appuyant sur de vastes enquêtes (Percheron, 1978, Cousin *et al.*, 1985). Le second présente une double originalité : l'approche est plus souvent qualitative et s'attache à des groupes mêlant, de fait, jeunes scolarisés et déscolarisés. Il s'agit là d'études de populations spécifiques, jeunes des banlieues, jeunes immigrés ou issus d'une immigration récente, pour lesquels l'intérêt ne cessera de se développer ultérieurement. Ces travaux sont effectués soit par la recherche institutionnelle (Dubet, 1987), soit par des organismes spécialisés dépendant de ministères ou structures interministérielles (Malewska-Peyre, 1982, nombreux articles ultérieurs dans *Les Annales de Vauresson* et *Migrants-Formation*).

LES ANNÉES 90 OU L'ÉMERGENCE DES LYCÉENS SUR LA SCÈNE PUBLIQUE ET SCIENTIFIQUE

Les années 1986 et 1990 furent marquées par des explosions lycéennes. Les lycéens existaient, ils étaient dans la rue. Une telle conjoncture révéla un manque de connaissances flagrant. Que savait-on de ces jeunes ? Que se passait-il dans les lycées alors que la volonté politique d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac devait y conduire un public nombreux, diversifié par la création des baccalauréats professionnels ? Des commandes de recherches apparurent et le panel des entrants en 6ème de 1989 suivi par une direction du ministère de l'Éducation nationale fit l'objet de traitements plus approfondis que le panel antérieur de 1980. Par delà ces aspects révélateurs de ce que l'histoire des recherches sur les lycéens suit celle des interrogations sociales, l'appétit soudain de connaissances participa de renouvellements théoriques majeurs en France.

Confrontée aux difficultés d'une appréhension en termes d'individus totalement agis par des institutions, la sociologie française cherchait, dans le même temps, une synthèse entre des dimensions subjectives et objectives de la réalité sociale en s'inspirant soit d'une socio-

logie dynamique du changement et des mouvements sociaux (A. Touraine), soit de courants théoriques américains (interactionnisme symbolique, ethnométhodologie), mettant en œuvre des méthodes plus qualitatives.

L'intérêt politique porté aux lycéens suscita dans cette période la recherche pré-citée de F. Dubet (1991) ; inscrite dans une perspective de sociologie de l'acteur, elle renouvelle l'approche de la question de la socialisation. Ce travail sur les lycéens constitua, en effet, l'une des bases empiriques d'une théorisation parue ultérieurement sous le titre : *Sociologie de l'expérience* (1994). L'expérience y est définie comme une manière de construire le réel à partir de logiques d'action qui n'appartiennent pas à l'acteur, mais lui sont données par les diverses dimensions d'un système, plus ou moins séparées au fur et à mesure que l'unité fonctionnelle de la société se dérobe. L'identité sociale, *a priori* divisée, est construite dans une mise en relation d'éléments hétérogènes. La socialisation et plus particulièrement la socialisation scolaire n'est plus intériorisation de normes mais travail de l'élève sur les différentes fonctions de l'école pour les agencer dans une combinaison singulière (Dubet, Martuccelli, 1996).

Dans le même temps, ce sont les questions de l'échec scolaire des enfants de familles populaires et plus généralement de l'appropriation des savoirs qui orientent les travaux engagés par l'équipe ESCOL, sous l'égide de B. Charlot. Si la première parution marquante (1992) traitait des élèves de collège, elle fut poursuivie par des travaux sur les lycéens engageant la même perspective théorique. Elle procède de trois ruptures : penser l'élève dans sa singularité et non comme incarnation d'un groupe social, poser la question du sens que le jeune attribue au fait d'apprendre et s'interroger sur son rapport au savoir, analyser la réalité sociale non pas en termes de manques mais dans ses formes spécifiques de rationalité en essayant d'identifier et conceptualiser des processus.

Parallèlement à ces avancées théoriques dans les champs des sciences de l'éducation et de la sociologie, les interrogations sociales et politiques sur les lycéens attirèrent aussi l'attention sur une question jusque-là peu abordée : celle des différenciations sexuelles dans les parcours scolaires et de la réussite supérieure des filles (Baudelot, Establet, 1992, Duru-Bellat, 1991). En prolongement, les évolutions des identités féminines et masculines et leur

modes de construction suscitent l'intérêt (Boyer, 1991, Boyer *et al.*, 1991) dans la lignée du travail pionnier d'O. Galland (1988).

LA PÉRIODE EN COURS : LA PRÉSENCE DE THÈMES RÉCURRENTS

Inégalités devant l'école, différenciations de parcours, conditions des réussites, orientations et échecs demeurent les interrogations fondamentales des travaux les plus récents. Elles se déclinent cependant quelque peu différemment avec l'apparition de thématiques nouvelles.

Si la question de la mobilisation à l'école, du sens des études et du rapport au savoir des lycéens est approfondie par différents membres de l'ESCOL (Bautier, Rochex, 1998, Charlot, 1999), un thème inédit apparaît. A. Barrère (1997) tente ainsi une sociologie du travail scolaire. En mettant à jour ses implicites, elle rejoint les problématiques du curriculum caché et du métier d'élève, plus développées pour l'analyse d'autres cycles scolaires, mais s'attache surtout à montrer comment travail et rapport au travail participent de la construction identitaire.

C'est cependant une approche indirecte des difficultés des élèves qui caractérise plus encore la période avec l'impressionnante montée des travaux sur la violence à l'école. À nouveau, des recherches se développent sous la pression médiatique et les demandes des politiques. L'absentéisme, le décrochage lycéen préoccupent, davantage encore les « incivilités » entre élèves et vis-à-vis des adultes et locaux scolaires (Charlot, Emin, coord., 1997, Debarbieux, Montoya, 1998). Les travaux sortent des querelles de définitions et dénombrements pour tenter de montrer comment la violence est socialement construite et quelles catégorisations sont à l'œuvre, dans des conditions sociales, économiques et politiques spécifiques, pour permettre l'émergence du problème social. Mais le thème de la violence en recouvre partiellement d'autres, ceux notamment de l'ethnicité et de la citoyenneté dans l'espace scolaire (Payet, 2000). Les publications concernant le dernier se multiplient dans la période la plus récente. La capacité de l'école française à remplir ses missions d'intégration comme le maintien de ses valeurs universalistes sont en question. Des travaux centrés sur la socialisation politique des lycéens

(Rayou, 1992, 1998) et les conditions d'une démocratie au lycée (Ballion, 1993, 1998) avaient concrétisé ces questionnements généraux dès le début des années 90.

La moisson n'est donc pas aussi pauvre que la lecture de rapports officiels aurait pu le laisser croire. La connaissance des lycéens s'est accrue depuis le début des années 80 mais la production scientifique semble se situer sous une double dépendance. Celle, d'une part, des questionnements sociaux et politiques et de leurs fluctuations conjoncturelles, celle, d'autre part, des évolutions de paradigmes dans la sociologie française. Le développement des travaux menés sur les lycéens ne permet pas, en effet, de conclure à l'émergence d'une sociologie de la jeunesse et, *a fortiori*, d'une sociologie des élèves mais souligne l'emprise sur cet objet de théories et concepts empruntés à la sociologie dans ses différents domaines institués. Le renouvellement des approches de la socialisation et des apprentissages reflète d'abord le mouvement général de la sociologie française d'un structuro-fonctionnalisme vers des approches constructivistes faisant place à l'acteur et au sujet. Il indique aussi des décloisonnements entre champs – éducation, famille, loisirs – pour faire émerger précisément une sociologie de la socialisation qui prend en compte les interactions entre les différents pôles de vie et celles entre histoires individuelles et trajectoires sociales. Ainsi la « fabrication » des individus, dans leur confrontation avec des organisations scolaire et sociale, leurs divisions et règles de fonctionnement, a-t-elle pu devenir le centre des préoccupations, alors que dans le même temps les frontières entre disciplines des sciences humaines et sociales s'estompent ou se déplacent.

Une question demeure néanmoins en suspens. Pourquoi ces travaux de recherche ne nourrissent-ils pas plus visiblement les rapports officiels ? On pourrait évoquer les décalages de calendriers et le retard des réponses de la recherche aux problèmes de société. On pourrait pointer à la fois la dispersion de la production et sa diffusion trop étroite. En l'occurrence, cette hypothèse paraît faible dans la mesure où les responsables des rapports concernés étaient des universitaires, familiers des littératures spécialisées. Peut-on alors voir dans cette discrétion le signe d'une disqualification implicite ? Ou, à l'inverse, celui d'une imprégnation si forte qu'elle guide la lecture et l'interprétation des

consultations ? Ce choix d'une méthode, la consultation, conduit à une autre suggestion. La commande aux auteurs étant politique, l'instrument privilégié ne doit-il pas être aussi celui qu'utilisent le plus souvent les commanditaires ? L'appui explicite sur des travaux de recherche renverrait à la seule identité académique de l'expert alors que la commande politique lui confère une légitimité potentielle à l'extérieur de son milieu professionnel. La crédibilité des conclusions et leur capacité de pénétration ne tiendraient-elles pas à la mise en avant d'un instrument réputé démocratique, même si les rapports entre le savant et le politique n'en sortent pas clarifiés ?

Régine BOYER
Charles CORIDIAN
INRP

Unité « Éducation et univers culturels des jeunes »

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAILLION, R., (1993), *Le lycée, une cité à construire*, Paris : Hachette-Éducation.
- BAILLION, R., (1998), *La démocratie au lycée*, Paris : ESF.
- BARRÈRE, A., (1997), *Les lycéens au travail*, Paris : PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R., (1992), *Allez les filles*, Paris : Le Seuil.
- BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y., (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification*, Paris : Armand Colin.
- BOUNOURE, A., DELCLAUX, M. et PASTIAUX, J., (1987), *L'enseignement du français vu par des lycéens et leurs professeurs*, Paris : INRP (Rapports de recherche ; n° 7).
- BOURDIEU, P., CHAMBORFDON, J.-C. et PASSFRON, J.-C., (1968), *Le métier de sociologue*, Paris : Mouton/Bordas.
- BOYER, R., (1991), Identité féminine, identité masculine parmi les lycéens, *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 13-18.
- BOYER, R., BOUNOURE, A. et DELCLAUX, M., (1987), Cultures lycéennes, *Revue française de pédagogie*, n° 81, p. 55-62.
- BOYER, R., BOUNOURE, A. et DELCLAUX, M., (1991), *Paroles de lycéens : les études, les loisirs, l'avenir*, Paris : Éditions universitaires/INRP.
- CHARLOT, B., (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y., (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin.
- CHARLOT, B. et EMIN, J.-C. coord., (1997), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris : Armand Colin.
- COUSIN, P., BOUTINET, J.-P. et MORFIN, M., (1985), *Aspirations religieuses des jeunes lycéens*, Paris : L'Harmattan (Logiques sociales).
- DEBARBIEUX, E. et MONTOYA, Y., (1998), La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997), *Revue française de pédagogie*, n° 123, p. 93-121.
- DUBET, F., (1987), *La galère, jeunes en survie*, Paris : Fayard.
- DUBET, F., (1991), *Les lycéens*, Paris : Seuil.
- DUBET, F., (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D., (1996), *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil.
- DURU-BELIAT, M., (1991), *L'école des filles*, Paris : L'Harmattan.
- GALLAND, O., (1988), Représentation du devenir et reproduction sociale, le cas des lycéens d'Elbeuf, *Sociologie du travail*, n° 3, p. 399-417.
- Les lycéens et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, (1983), rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par A. Prost, Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- MALEWSKA-PEYRE, H., (1982), *Crise d'identité et problèmes de déviance chez les jeunes immigrés*, Vaucresson : CFRES.
- PAYET, J.-P., (2000), L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire in A. van Zanten, dir., *L'école, l'état des savoirs*, Paris : La Découverte (Textes à l'appui), p. 389-398.
- PERCHERON, A., (1978), *Les 10-16 ans et la politique*, Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Quels savoirs enseigner dans les lycées ?* (1998), Rapport du comité présidé par P. Meirieu, Paris : ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- RAYOU, P., (1992), *Seconde, modes d'emploi*, Paris : Hachette-Éducation. (Pédagogies pour demain / Questions d'éducation).
- RAYOU, P., (1998), *La cité des lycéens*, Paris : L'Harmattan (Débats/Jeunesses).
- Recherches en éducation et formation, répertoire 1986-1991*, (1993), Paris : INRP, INIST-CNRS.

LE SENS DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL UNE RECHERCHE AUPRÈS D'ÉLÈVES DE CAP ET DE BEP

AZIZ JELLAB

I e nombreuses recherches sociologiques ont traité du système scolaire sous l'angle d'interrogations au premier rang desquelles on trouve la problématique des inégalités sociales face à l'École et des relations complexes entourant celle-ci et ses finalités (Charlot, 1987). Mais suffit-il d'étudier l'institution scolaire à l'aune de ses relations avec les univers sociaux et culturels pour en saisir le fonctionnement ? C'est sans doute la découverte de l'acteur (Dubet, 1994) et plus encore, l'étude des configurations complexes engageant des histoires subjectives et des contextes institutionnels (Dubar, 1991) qui invitent à la nécessité de penser l'expérience scolaire en se plaçant aussi du point de vue des élèves, posés comme sujets à la fois singuliers et sociaux (Charlot, 1997). Interroger le sens que les élèves de lycée professionnel donnent au fait d'aller à l'École et d'apprendre, c'est aller au-delà de la thématique de la socialisation et questionner la dialectique expérience scolaire et apprentissage. Ainsi, loin de subir leur scolarité et de se soumettre à « l'ordre des choses »

(Grignon, 1971), les élèves se mobilisent, même partiellement, pour redéfinir les termes de l'interaction entre leur histoire et le contexte plus que scolaire que constitue le LP.

UNE APPROCHE QUI ALLIE L'HISTOIRE DE L'ÉLÈVE ET LE CONTEXTE SCOLAIRE

Notre problématique s'articule autour du rapport aux savoirs en lycée professionnel : il s'agit de saisir le sens que l'élève donne aux savoirs scolaires et professionnels, de cerner la nature des apprentissages qu'il pense effectuer et les raisons qui expliquent sa mobilisation (ou non) sur les contenus enseignés (Jellab, 2000 ; 2001, a ; 2001, b). En centrant notre investigation empirique sur le rapport aux savoirs enseignés, il s'agissait de voir jusqu'à quel point les élèves s'imprègnent de leur expérience et en quoi celle-ci fait apparaître le versant objectif (ou contextuel) et la composante subjective (ou

biographique) des apprenants. La recherche menée auprès d'élèves de CAP et de BEP montre que la mobilisation sur les savoirs scolaires et professionnels est toujours liée à un « événement », à un « changement » que l'apprenant vit ou perçoit dans l'univers des rapports sociaux et symboliques avec lesquels il est en dialogue. Ainsi, les nombreux élèves disant mieux réussir en LP qu'au collège nous apprendront également qu'ils se perçoivent comme « adultes », « responsables », qu'ils connaissent des « copains faisant des études supérieures », etc. On voit ainsi que le changement ne tient pas seulement à la transition collège/LP : il renvoie aussi à la confrontation avec de nouvelles activités, une confrontation qui associe fortement la construction d'un savoir « professionnel » (ou l'apprentissage du « métier ») au devenir adulte. Mais ces énoncés normatifs tels que « devenir adulte » et « autonome » ne sont pas étrangers aux propos des enseignants de LP qui sont majoritaires à effectuer un rapprochement entre apprendre un métier et grandir. Aussi, le sens que les élèves de LP donnent à l'École, aux savoirs enseignés est fortement lié à leur subjectivité en évolution ; mais ce sens, s'il porte l'impact de leur biographie n'en est pas moins traversé par les discours et les pratiques spécifiques au contexte de scolarisation. Celui-ci mobilise sur des activités qui donnent à voir des « manières de faire », « des façons d'être » et des postures de « travail ».

TENIR COMPTE DU CONTEXTE POUR SAISIR LE RAPPORT AUX SAVOIRS : FORME SCOLAIRE ET FORME PROFESSIONNELLE

La plupart des recherches traitant du sens des savoirs proposent une approche assez « faible » du contexte scolaire. Si l'on montre qu'une part importante des « nouveaux lycéens » éprouvent des difficultés à décoder les normes scolaires, et partant, à cerner les enjeux du travail scolaire (Barrère, 1997 ; Bautier, Rochex, 1998), le contexte et son mode de fonctionnement ne sont que peu interrogés. Or, de notre point de vue, on ne peut dissocier l'expérience scolaire d'une mise en exergue des spécificités du contexte dans lequel les élèves sont mobilisés. C'est également à partir d'une analyse de ce contexte que l'on peut comprendre pourquoi, à la différence des formations où prédomine la forme scolaire,

les élèves de LP peuvent réussir sans « objectiver » les savoirs et les valoriser en eux-mêmes.

Le LP a cette particularité d'être « ouvert » sur les milieux professionnels et partant, les savoirs qui y sont dispensés sont partiellement portés sur l'apprentissage d'un métier ou d'un corps de métiers (Agulhon, 1994). Ce qui définit l'École historiquement, c'est l'instauration d'un espace d'apprentissage éloigné de la « vie », de l'expérience quotidienne comme expérience première. Cette forme scolaire (De Queiroz, 1995) où les savoirs sont décontextualisés et ne valent que pour être appris ne suffit pas à qualifier les savoirs enseignés en LP. Les élèves sont confrontés à des savoirs technologiques – qui désignent des contenus procéduraux, des démarches intellectuelles à entreprendre pour concevoir, organiser et réaliser des activités professionnelles – et professionnels (en atelier, en pratique, en stage). Aussi, le LP constitue-t-il un contexte d'alternance entre des savoirs généraux et des savoirs technologiques et professionnels, une alternance qui combine deux formes : une forme scolaire et une forme professionnelle. Au LP, la « coupure d'avec le réel » (Demailly, 1991) est relative : travailler en atelier, utiliser une machine de nettoyage des sols, c'est apprendre des postures et des « connaissances pratiques » directement opérationnelles en situation professionnelle.

LES ÉLÈVES DE LP ET LE SENS DE L'APPRENDRE : LES ENSEIGNEMENTS D'UNE RECHERCHE EMPIRIQUE

Notre recherche, centrée sur le rapport aux savoirs scolaires et professionnels chez des élèves de CAP et de BEP, a pris différentes étapes. Nous avons administré un questionnaire exploratoire à des élèves scolarisés dans un LP tertiaire. Ce questionnaire amenait les élèves à réfléchir et à répondre aux questions suivantes : « Que penses-tu avoir appris à l'école depuis que tu es élève ? », « Que penses-tu apprendre au LP ? », « À quoi ça sert de venir à l'école ? » et « As-tu un projet d'avenir que tu souhaiterais réaliser ? ». Environ 200 questionnaires ont été recueillis.

Dans une deuxième étape, nous avons conduit des entretiens avec des élèves. Nous avons veillé à ce que les élèves soient scolarisés dans différentes spécialités de CAP et de BEP de façon à ce que leur profil soit « significatif »

de la scolarité en LP. De type « biographique », les entretiens étaient centrés sur ce que l'élève pense avoir appris et apprendre à l'école, sur ses expériences scolaire et extra-scolaire. Les enseignements du questionnaire nous ont amené à insister sur le statut des matières, sur les manières d'apprendre, sur les finalités des enseignements, etc. Si la perspective théorique est de poser l'existence d'une singularité sociale – l'élève est alors considéré comme synthèse originale d'une histoire sociale –, le déroulement des entretiens était influencé par les entretiens antérieurs de sorte que l'on pouvait « écouter » et relancer l'interlocuteur à la lumière de ce qu'il formulait et des échos entendus auprès d'autres élèves. Une quarantaine d'entretiens ont été conduits (22 filles et 18 garçons).

LA TENSION « APPRENDRE POUR AUJOURD'HUI » ET « APPRENDRE POUR PLUS TARD »

Baucoup d'élèves écriront et diront « apprendre au LP pour plus tard ». Venir au LP, c'est « préparer un diplôme pour l'avenir ». Les savoirs scolaires sont décrits de manière très générale et parfois vague. Peu d'élèves font référence aux savoirs comme objets formateurs de soi. Cependant, et les entretiens le confirmeront, c'est l'association de l'École aux savoirs généraux (ou décontextualisés) qui explique la référence à un plus tard : apprendre et réussir en français, en mathématiques ou en histoire, c'est surtout pour « obtenir un diplôme et se débrouiller dans la vie ». Tandis que les savoirs professionnels et surtout « la pratique » désignent ce que l'on « apprend maintenant », la plupart des élèves valorisant davantage les contenus ayant trait à l'apprentissage du métier.

ALTÉRITÉ ET EXPÉRIENCE SCOLAIRE

On ne peut séparer l'expérience scolaire des rapports et des interactions engageant les sujets avec autrui. Cet autrui renvoie à trois entités – et contextes – différents : les enseignants, les camarades et la famille. Des enseignants, les élèves attendent qu'ils leur « apprennent » les cours et les manières de faire pour maîtriser des tâches et des activités. Mais une partie des élèves rencontrés – notamment les élèves de BEP – font état de la nécessité d'« être motivé » par les enseignants, une motivation qui permet de soutenir l'attention et l'effort de réussite. Aussi, et même s'ils sont nombreux à s'en remettre aux « bons profs » pour expliquer leur mobilisation sur les

savoirs, les élèves insistent aussi sur le degré d'implication de l'apprenant pour réussir. Cependant, nous avons aussi observé que les attentes des élèves variaient selon qu'ils soient garçons ou filles – celles-ci valorisent surtout les compétences pédagogiques, tandis que ceux-là attendent de l'enseignant un enseignement jalonné par des moments de rupture et de discussion autour des « choses de la vie » – ; les attentes sont aussi fonction de la spécialité : dans les sections industrielles, les élèves sont attentifs au savoir-faire – proche de ce qui se joue entre l'élève et le tuteur lorsqu'il effectue un stage en entreprise – alors que ceux des spécialités tertiaires exigent de l'enseignant qu'il leur « explique » les procédures et la démarche intellectuelle spécifique à telle ou telle mission. L'expérience familiale participe aussi du sens que les élèves donnent aux savoirs ainsi que de la manière et des raisons de se mobiliser. L'influence de la famille n'est pas seulement observable sous l'angle de la mobilisation parentale ou des « styles éducatifs » (Lautrey, 1980). Le rôle de la famille s'apprécie aussi dans ce rapport à la fois complexe et dialectique entre l'apprenant, sa scolarité et la dynamique des interactions construites au quotidien. Ainsi, non seulement on observe que les « choix » de telle ou telle spécialité sont inscrits dans des filiations parentales au sens large mais aussi, que l'intérêt porté à tel ou tel contenu scolaire traduit un dialogue entre sa subjectivité scolaire et son histoire sociale. Mais l'on observe également que l'appropriation de nouveaux contenus scolaires et professionnels contribue à façonner le regard que l'élève porte sur lui-même et à redéfinir les termes des rapports l'engageant avec son milieu familial. Si pour de nombreux élèves de LP, « réussir, c'est devenir quelqu'un », il s'agit bien de donner à voir que réussir, c'est non seulement maîtriser des contraintes scolaires mais aussi, exister autrement aux yeux des parents (ce qui explique pourquoi de nombreux enseignants de LP valorisent la pratique et la « fabrication » d'objets que les élèves amènent chez eux, façon de lutter contre l'épreuve ou le sentiment d'échec). Parfois, l'expérience et le discours familial mettent les élèves devant des paradoxes. Ainsi, cette élève de CAP « industrie maille et habillement » dira-t-elle : « Je suis un peu larguée par les élèves, elles vont vite dans la couture et ma mère me dit : "Que veux-tu Séverine, tu essaies de faire de ton mieux, mais c'est vrai que tu es limitée" ».

La troisième entité participant du sens de sa scolarité est celle des camarades, qu'ils soient de la classe ou de la vie

(ou la cité). Ainsi, si les élèves disent majoritairement apprendre en classe ou en pratique – ils sont rares à effectuer des devoirs chez-soi –, c'est aussi parce qu'ils semblent attentifs au travail des camarades. « Voir comment les autres font et travaillent », « essayer de réfléchir ensemble quand on est en pratique », « comparer le travail fait avec celui des copines »... désignent des postures dans lesquelles le rapport aux savoirs procède du rapport que les autres entretiennent avec les contenus et les exigences. C'est aussi sur fond d'une tension entre les enseignements – et donc les enseignants – et les apprentissages que prennent sens l'interaction avec les camarades et le rapport aux savoirs. Ainsi, Johann, élève de deuxième année de CAP « construction d'ensembles chaudronnés » dira : « Avec le prof de dessin, on se demande ce qu'il nous veut avec ses cours, on ne comprend rien et avec les autres élèves, on a discuté avec le prof pour faire autre chose ou pour qu'il nous explique ».

Hormis les camarades d'école et les copains de la cité, les relations appartenant à la vie amoureuse peuvent contribuer à transformer le sens et le degré d'implication du sujet sur les contenus enseignés. Ainsi, faire la connaissance d'un copain scolarisé à l'université ou rencontrer une copine effectuant des études en lycée général et technologique expliquent parfois – sans être le seul déterminant mais en étant l'événement qui précipite – la mobilisation et ce que élèves et enseignants nomment le « déclic ». C'est sans doute ce constat qui nous amène à postuler avec B. Charlot (1999) que le rapport au(x) savoir(s) est toujours traversé par le rapport aux autres et au monde. On perçoit aussi que ces rencontres et interactions avec autrui participent à un travail de signification dans lequel le sujet tente de maîtriser aussi bien son rapport au monde que les rapports sociaux de domination, des rapports où « savoir, c'est aussi montrer que l'on sait » et « comprendre le monde dans lequel on vit ».

LA CLASSE, LA PRATIQUE ET LA LÉGITIMITÉ DES SAVOIRS

L'élève de lycée professionnel connaît une double alternance : celle qui concerne les savoirs scolaires (ou la classe) et les savoirs professionnels (en atelier, en pratique) ; et celle qui concerne le LP et les entreprises dans lesquelles les élèves effectuent des stages d'une durée variable (de 6 à 12 semaines, sur une durée de deux ans). Aussi, si la tension majeure que connaissent les

élèves de LP est celle des relations peu établies et toujours à construire entre les savoirs décontextualisés et les savoirs professionnels, c'est aussi parce que la surestimation – institutionnelle et sociale – de l'apprentissage « manuel » conduit de nombreux élèves à valoriser le « vrai » et le « concret ». Ainsi de cet élève de BEP qui dira aimer « le lycée professionnel parce qu'on y fait des stages en entreprise » ! La séparation – voire l'opposition – entre les savoirs décontextualisés et les savoirs professionnels est très manifeste chez les élèves. Pour les élèves rencontrés, l'École s'identifie à un univers de contraintes et à des contenus parfois « peu intéressants ». Deux logiques apparaissent dans ce raisonnement : une logique qui critique les savoirs en les posant comme « inutiles », « abstraits » et éloignés d'un usage professionnel ou pratique (un enseignement tel que « vie sociale et professionnelle » intéresse souvent les élèves parce qu'il « parle de la vie ») ; une logique qui s'interroge sur la légitimité de certains enseignements, jugés peu formateurs et en tout cas, n'apparaissant pas comme un moyen permettant de comprendre et de « conceptualiser » l'action. Ainsi, si le repassage ou la cuisine en collectivité ne sont pas promus au statut de savoirs technologiques, c'est parce que l'élève n'y voit que l'expression de tâches dont l'appropriation n'impliquerait pas un travail de distanciation.

FORMES DE RAPPORT AUX SAVOIRS ET INTERROGATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Le travail de terrain et l'analyse de ce que disent, mais aussi de ce que font les élèves de CAP et de BEP nous ont permis de dégager quatre formes de rapport aux savoirs : une *forme réflexive* qui spécifie les élèves valorisant les savoirs généraux et manifestant une faible mobilisation sur les savoirs professionnels ; une *forme de rapport pratique aux savoirs*, les sujets investissant surtout les savoirs préparant au « métier » et ne considérant les savoirs décontextualisés que comme contenu obligatoire et peu formateur de soi ; une *forme intégrative-évolutive* qui qualifie les élèves se mobilisant sur l'ensemble des savoirs et construisant une cohérence entre les différents contenus (cette forme définit les élèves qui parviennent à percevoir qu'apprendre et savoir, c'est maîtriser des situations professionnelles en

même temps que maîtriser des rapports sociaux de domination). Enfin, une *forme de rapport désimpliquée* aux savoirs caractérise les élèves ne se mobilisant sur aucun contenu, des élèves qui adoptent souvent une logique conflictuelle, les conflits avec l'institution scolaire faisant « écran » sur les savoirs.

Au terme de notre recherche traitant du rapport aux savoirs chez les élèves de I.P, des questions épistémologiques émergent et restent à travailler. D'abord, pour ce qui est du statut du « singulier » en sociologie. Certes, les élèves ne sont pas le produit d'une détermination sociale et institutionnelle puisqu'ils sont capables de construire des logiques variées et leur devenir n'est pas le produit de la seule socialisation familiale ou de leur habitus primaire. Nous avons aussi observé dans des recherches antérieures portant sur l'insertion des jeunes que les histoires biographiques révèlent des différences au sein d'une même famille, ce qui invite à supposer que c'est moins le capital culturel qui est en lui-même déterminant que ce que les individus en font au rythme de leur rencontre avec divers contextes (Jellab, 1997 ; 1998). Mais la singularité sociale est aussi expérience collective puisque ce que disent les élèves de leur scolarité manifeste l'existence de régularités entre les histoires, et partant, invite à un constant aller et retour entre ce qui est typique et ce qui est spécifique aux apprenants. Mais apprendre implique de se mobiliser et d'être porteur d'un désir. La question du désir n'est que peu abordée en sociologie, alors que l'on peut supposer qu'il ne peut y avoir de désir qu'inscrit dans des rapports sociaux qui le rendent possible. La lecture des histoires sociales et scolaires des élèves de LP montre qu'ils sont en constant dialogue avec l'institution, avec les savoirs mais aussi avec eux-mêmes, en tant que sujets sociaux ayant un statut et une identité spécifiques au sein du milieu familial. Pour autant, si l'on évoque le rôle de la famille dans les formes de rapport aux savoirs et dans les manières de se mobiliser, il faut considérer que cette famille n'est pas entité en soi. Elle ne s'identifie pas à un champ. Elle se définit à son tour comme un ensemble de rapports économiquement et culturellement situés. Ainsi, lorsque Carole, élève de CAP « café-brasserie », évoque son père et la volonté de réussir là où il n'aurait pas réussi, nous ne pouvons considérer son désir d'apprendre – même si elle dira ne pas être « une fille à maman avec ses lunettes en train de lire tout le temps » – que parce qu'elle est inscrite dans des rapports socio-

familiaux où désirer réussir, c'est donner à voir et réaliser un projet à composante familiale et personnelle à la fois. La singularité de l'expérience sociale, si elle rend compte des dynamiques subjectives et des épreuves face aux situations sociales n'en reste pas moins soumise à un ordre interactionnel et intersubjectif que l'analyse sociologique révèle. Mais on conviendra avec B. Lahire que la question de la singularité n'est pas sans heurter les schémas totalisants en sciences sociales : « ... les sciences sociales ont longtemps vécu sur la vision homogénéisatrice de l'homme en société. Même lorsqu'ils admettent la multiplicité des expériences vécues ou des "rôles" intériorisés par l'acteur, les chercheurs présupposent souvent que, derrière cette multiplicité, une unité fondamentale (un "soi" cohérent et unifié) est tout de même à l'œuvre » (1999, p. 31). Aussi, et si nous nous en tenons aux enseignements dégagés à partir de l'expérience des élèves de CAP et de BEP, nous pouvons soutenir que les formes de rapport aux savoirs sont l'aboutissement d'un processus complexe dans lequel la famille, l'école, le groupe de pairs interviennent comme influence et non comme détermination. Cette influence suppose l'existence d'expériences antérieures et actuelles qui se rencontrent et se confrontent et à travers lesquelles le sujet-apprenant construit son univers en se construisant. Une telle approche de la singularité sociale des sujets opère une inversion du paradigme totalisant en sociologie. On peut alors considérer que les « cas singuliers » sont révélateurs de la dynamique complexe engageant les individus et divers contextes socialisateurs. Le contexte du LP, par ses contenus scolaires et professionnels, par la spécificité des pratiques pédagogiques qui s'y exercent... façonne aussi la scolarité. Une autre manière de « contextualiser » l'expérience scolaire serait de problématiser le rapport aux savoirs chez les enseignants de I.P. C'est l'objet d'un travail de recherche en cours.

Aziz JELLAB
IUFM Nord-Pas-de-Calais
Équipe ESCOL, Paris 8

BIBLIOGRAPHIE DES RÉFÉRENCES CITÉES

AGUIHON, C., 1994, *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?* Paris : Les Éditions de l'Atelier.

- BARRÈRE, A., 1997, *Les lycéens au travail*, Paris : Presses universitaires de France.
- BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y., 1998, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.
- CHARLOT, B., 1987, *L'école en mutation*, Paris : Payot.
- CHARLOT, B., 1997, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- CHARLOT, B., 1999, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos.
- DEMAILLY, L., 1991, *Le collège, crise, mythes, métiers*, Lille : Presses universitaires de Lille.
- DE QUEIROZ, J.-M., 1995, *L'école et ses sociologies*, Paris : Nathan.
- DUBAR, C., 1991, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin.
- DUBET, F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris : Le Seuil.
- GRIGNON, C., 1971, *L'ordre des choses*, Paris : Minuit.
- JELLAB, A., 1997, *Le travail d'insertion en Mission locale*, Paris : L'Harmattan.
- JELLAB, A., 1998, De l'insertion à la socialisation. Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion, *Formation-emploi*, n° 62, p. 33-47.
- JELLAB, A., 2000, *Scolarité, rapport aux savoirs et à la socialisation professionnelle chez les élèves de CAP et de BEP*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (sous la direction de Bernard Charlot), Université de Paris 8.
- JELLAB, A., 2001, a, *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : Presses universitaires de France.
- JELLAB, A., 2001, b, Pour une sociologie des formes de rapport aux savoirs : à propos de l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel, *Revue suisse de sociologie*, 27/3, p. 421-440.
- LAHIRE, B., 1999, L'Homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu, *Sciences humaines*, n° 91, p. 30-33.
- LAUTREY, J., 1980, *Classe sociale, milieu familial et intelligence*, Paris : Presses universitaires de France.

CHEMINS
DE PRATICIENS

VOIX ET VOIES DE LA RADIO SCOLAIRE

STÉPHANE FRAIOLI

Notre école doit former des « citoyens libres » et donc savants : « des hommes et des femmes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et citoyenne en pleine responsabilité »¹. Pour cette mission la maîtrise des langages est essentielle. Est citoyen celui qui sait se faire entendre parce qu'il a des choses à dire ! Dans ce processus l'oral joue donc un rôle majeur et les enseignants se posent la question lorsqu'il s'agit de le développer chez les élèves : « qui prend la parole et pour dire quoi »². Pour aller plus loin, si l'on aide les élèves à prendre cette parole c'est pour dire mais comment ? N'est-ce que cela ? Peu importe les choix pédagogiques et didactiques, il y a forcément mise en place d'apprentissages.

La radio scolaire est une structure qui peut permettre à l'élève d'exister autrement que par l'obtention d'un examen. C'est un cadre où se développent de nombreuses compétences. Faut-il encore que la société lui reconnaisse cette utilité ! Cet article relate la construction d'une émission radiophonique avec des élèves de LP dans le cadre de l'aide individualisée en français³. Il s'agit d'une année de paroles radiophoniques comme il en existe de plus en plus.

Notre établissement scolaire possède, depuis quatre ans, une « radio interne »⁴. Elle émet dans les couloirs, sous le préau et dans le réfectoire. Ainsi, chaque diffusion est entendue par 500 personnes (élèves et personnels). Il s'agit d'un espace de création médiatique qui permet d'explorer les rapports délicats et complexes qui existent entre l'école, l'oralité et le droit d'expression des lycéens. Sept élèves : sept « handicapés de la langue ». Le constat est là ! N'y voyez rien de péjoratif. Il n'y a pas de sale handicap : seulement des âmes bien pensantes qui les regardent avec pitié, condescendance mais qui passent leur chemin. Les enseignants doivent s'arrêter, là, car ils ont un devoir : ne pas abandonner leurs apprenants sur le bord de la route aux regards moqueurs et à la désintégration sociale. Car les difficultés et les fragilités de certains jeunes en ce qui concerne les langages sont des freins à leur intégration sociale ; surtout dans une société qui fonctionne sur l'apparence de la communication comme liant social. En regardant autour de nous, on peut constater que les dispositifs qui communiquent sont en fait des schémas primaires où l'émetteur n'attend pas le retour langagier du récepteur. Le seul récepteur

1. *Langage et communication, L'oral, liaison* n° 45, décembre 2000.

2. *Cit. ibidem.*

3. Attention. Nous ne sommes pas des pompiers en quête de la lance à incendie la plus efficace. Travailler avec des élèves en difficulté ne signifie en rien que l'expérience n'est pas reproductible avec des élèves au potentiel plus développé. Il existe de nombreuses expériences similaires à celle-ci et nous ne voulons pas être considérés comme un cas unique.

4. Il existe une sorte de « compétition » en termes de radio scolaire. Faut-il diffuser en interne ou en externe ? La diffusion interne impose plus de prudence car nous sommes certains d'être entendus par les auditeurs du cercle immédiat de proximité. Ces derniers qui peuvent vous renvoyer une image négative ou positive de votre travail. Alors qu'une diffusion externe laisse planer le fantasme de l'auditeur tapi dans l'ombre. Le mieux est évidemment de pouvoir faire les deux. Mais tout dépend du contexte.

entendu est le consommateur. Souvent il s'agit de communiquer pour séduire, ordonner et non pour écouter l'autre, débattre, échanger, apprendre : se connaître ! La radio permet cette approche.

Ainsi, mes élèves ont des problèmes avec leur « langue ». **Michael** ne s'en sert pas, il évite même de la sortir. **Damien** bégaye et parle plus vite que son ombre. **Nicolas** sait très bien l'utiliser et sa langue comme un couteau finement aiguisé blesse tout ce qu'elle touche. **Maxime** hurle. **Chakib** murmure. **Michel** est en France depuis seulement deux ans. **Sonia** a, au sein de sa famille, un droit de parole limité. « Sept samouraïs⁵ » dont les pires ennemis sont eux-mêmes. Ils ne maîtrisent pas l'oral car ils n'ont pas conscience de leur potentiel. Notre travail est complexe : il nécessite d'harmoniser des progressions individuelles avec la naissance d'un projet commun. Cependant, si nous avons décidé de réunir ces adolescents différents autour d'un travail solidaire c'est pour qu'ils se construisent par la réussite et qu'ils prennent la parole, enfin ! Qu'ils parlent pour apprendre et faire apprendre aux autres. Les objectifs de notre atelier sont au nombre de trois :

- 1 – Soigner leur oralité et répondre à leurs problèmes spécifiquement liés au langage oral,
- 2 – Éduquer aux médias et à l'esprit critique,
- 3 – Renforcer des savoirs.

La radio en milieu scolaire permet la mise en place d'une kyrielle de temps de parole divers et variés. Mais avant de dire, il est nécessaire de connaître l'antithèse des mots : l'écoute silencieuse.

POUR DIRE, APPRENDRE À ÉCOUTER L'AUTRE !

Les élèves vont communiquer. Certes, leur objectif est un produit qui s'intègre dans un cadre spécifique : leurs paroles seront différées. L'émission est enregistrée en fonction d'un calendrier qui prend en compte l'état de progrès des jeunes. Le direct peut être un aboutissement

rêvé, mais il nécessite une maîtrise parfaite et donc peu commune du langage.

En revanche, prendre le temps, permet un retour critique – une planification⁶ – constructif sur les reportages, interviews, enchaînements... Mais pour accepter ces remarques « déstructurantes » venant des autres qui permettent la « réécriture » et-ou la reconstruction il faut apprendre à écouter l'autre comme un allié et non comme un opposant. Dans ce processus, les pauses et les silences sont des moments forts.

Le non verbal est empreint de sens tant dans le discours que dans le dialogue. Il permet de comprendre avant d'agir en paroles diverses et variées souvent inutiles. C'est un moyen de déclencher un oral « réflexif ». Or, nous sommes plutôt dans une société de l'écoute condescendante, empathique et superficielle : celle du paraître. Et peu dans celle de l'échange réel qui cherche à découvrir l'autre. Se taire est imposé par celui qui parle plus fort, qui cogne plus fort, qui ne vous donne pas la parole. Cet acte n'est donc pas naturel.

Pour développer cet apprentissage de l'écoute raisonnée nous partons du principe suivant : « le langage oral est à la fois objet à construire et moyen d'acquérir d'autres savoirs »⁷. Il est donc question de transmettre les techniques des genres oraux spécifiquement radiophoniques mais surtout de permettre à l'élève de « construire (des savoirs) grâce à un univers aménagé pour lui (...) et de faire en sorte qu'il franchisse des obstacles à sa portée⁸ ». Ainsi, l'univers que ces jeunes vont côtoyer est avant tout celui de l'échange, des relations interpersonnelles. Ils ont donc besoin de savoir qu'ils peuvent se faire confiance, que leur parole a le même statut au sein du groupe et qu'ils ont tous le droit de s'exprimer. Par conséquent, chacun doit être écouté et se doit d'écouter l'autre. Cette règle est clairement exprimée comme intangible. Tous les élèves sont garants de son respect. **Nicolas** trépigne. Ce n'est pas son genre. Sa diarrhée verbale a plutôt tendance à nier l'existence des autres. Il sait déjà qu'il va devoir faire des efforts. **Michael** sourit, « paroles et paroles... ». Il suffit parfois de dire les choses

5. La référence au film de Kurosawa n'est pas décorative. Ce film retrace l'histoire de sept hommes qui, en groupe, vont trouver une voie : leur voie.

6. C. Garcia-Deban, *Repères* n° 17. Tout acte de communication nécessite une planification. À l'oral celle-ci peut être d'une extrême rapidité.

7. *Langage et communication, L'oral, liaison* n° 45, décembre 2000.

8. Groupe Oral-Créteil : « Enseigner l'oral à l'école primaire » – Hachette-Éducation – 1999.

pour qu'elles soient entendues. Pourquoi attendre de l'autre qu'il se transforme en devin ?

En tout cas, chacun d'entre eux a conscience de ce que j'attends de lui. Les points sur lesquels il va devoir travailler sont clairs. L'écoute est commune à tous. Une grille d'évaluation est ainsi mise en place individuellement. Ils vont donc vivre une aventure individuelle au sein d'une course commune : construire un produit commun dans lequel toutes les individualités vont éclore pour améliorer leur langage. Cette phase de socio-acceptation de l'autre est une première étape pour travailler ensemble. Le groupe devient un lieu social important avec ses règles. S'exprimer et écouter l'autre en toute confiance.

LES CONFÉRENCES DE RÉDACTION : DU SILENCE À L'ARGUMENTATION ; DE L'ARGUMENTATION À LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS

Il faut bien qu'elle prenne vie cette émission. Lors des conférences de rédaction, elle prend corps. La première est silencieuse. Personne n'ose parler. On écoute. Qu'est-ce qu'on peut faire ? Chacun émet une volonté. Petit à petit un conducteur prend forme. Pourtant il nous manque un thème.

Nicolas se retient. Il n'a encore empêché personne de parler et ne s'est jamais moqué. Les autres essayent de parler d'eux, de ce qu'ils aiment. Le cadre de diffusion les inquiète. Comment ne pas passer pour des « bouffons » auprès des auditeurs ? Certains avancent même des idées d'évitement. Michael propose de tomber malade le jour de la diffusion. Damien énonce avec difficulté qu'il ne craint personne. Sonia observe ces garçons qui commencent à parler. Elle ne me fait pas confiance. Je suis un homme. De ceux qui l'empêchent d'être une fille de paroles libérées. Mais petit à petit l'effervescence permet de trouver un thème commun : le sexe dans tous ses états. Sujet facile ! Provocations adolescentes. C'est au programme de VSP. C'est aussi au programme de leur vie ! Cependant les approches sont fines. Chaque élève propose son sujet.

Ainsi cette conférence initiale permet de mettre à jour les thèmes que l'on va traiter et les manières d'en parler. Les genres apparaissent : débat, interview, reportage. Et les conduites discursives suivent : « je veux raconter, informer, convaincre, polémiquer, faire rire ... ».

C'est parti ! Sonia est rouge. Elle ne sait pas si c'est bien ce qu'elle fait mais les autres l'aident et l'encouragent. Nous sommes dans le langage comme fait social. Et sa construction se fait dès le début avec la médiation de ceux qui parlent, qui se parlent. Damien prend son temps et bégaye moins. Plus personne ne se tait. Maintenant nous pouvons soigner la langue car elle est là, sortie, à jour pour ne pas dire mise à nu. Les élèves savent ce qu'ils veulent faire. Ces choix sont discutés durement mais respectueusement. Certes, parfois, les écarts de langage de certains imposent des silences, des replis sur soi. Mais les exposés qui sont faits individuellement devant le groupe sont entendus et les angles d'attaque révisés en fonction des remarques collectives. Nous parlons pour construire des savoirs. Les représentations s'affrontent, se croisent. Débats et argumentations sont positifs même si certains ont quelquefois dévié de nos règles initiales. En effet, Nicolas a blessé. Normal ! Le conflit socio-cognitif et individuel n'est pas toujours facteur d'apprentissage. Il faut l'accepter mais ne pas laisser faire. Sonia régule et l'a remis à sa place ! Il n'est plus dans la toute-puissance. Maintenant nous avons des objectifs fonctionnels et formels qu'il va falloir réaliser. L'émission a un corps, il va falloir lui donner un esprit, une vie et des voix !

Les conférences de rédaction permettent d'aborder l'oral sous deux angles. Dans la revue *REPÈRES*⁹ l'état des recherches permet de mettre en relief deux courants « scientifiques » qui s'opposent. Certains insistent sur une didactique spécifique de l'oral qui se développe à travers la mise en place de genres¹⁰ comme le débat, l'exposé, l'interview... D'autres, insistent sur l'interaction orale dans le développement des conduites discursives et dans l'appropriation des savoirs¹¹. Or, nous sommes obligés de travailler les deux aspects. Cependant les conférences de rédaction permettent aux élèves de se positionner individuellement dans un

9. L'oral pour apprendre, *Repères* n° 17, 1998.

10. Dolz Joachim et Schneuwly Bernard, *Pour un enseignement de l'oral - initiation aux genres formels à l'école* Paris : ESF, 1998 (Didactique du français).

11. Nonnon Elisabeth, Interactions et apprentissages, *Le Français aujourd'hui*, n° 113, 1996, p. 55-63.

groupe autre que la classe et ce, grâce à leur parole. Pour que chacun en tire un bénéfice, il est nécessaire que les temps d'expression des autres soient respectés. Si au début j'intervenais, petit à petit ma voix ne devint plus qu'une parmi les autres. Mais le média radio recense une multitude de genres qu'il faut connaître car ils servent dans toutes les disciplines. C'est aussi la force de ce genre de travail. Les élèves développent des savoirs et savoir-faire qu'ils peuvent réinvestir dans tous les domaines de leur scolarité. En effet, l'interview prépare aux oraux d'examen, le reportage à la recherche documentaire, la critique à l'argumentation et à la démonstration scientifique ... Par conséquent l'enseignant emprunte les deux rivières de la recherche pour déboucher sur le confluent nécessaire aux apprentissages de l'élève.

UN GENRE ET SES DIFFÉRENTES UTILISATIONS !

Chaque élève a rencontré l'autre au sein d'échanges verbaux. Un genre spécifique de la radio permet un travail de maîtrise de la langue complexe mais très utile : il s'agit de l'interview. En tant que genre, on peut l'évaluer plus facilement. Attention au piège !

Interviewer c'est rencontrer l'autre, mais quelque part cet autre nous renvoie une image de nous-mêmes. Ainsi, interviewer, c'est aussi s'écouter soi-même. Les jeunes ont tous fait cette démarche. Les aspects techniques ont été travaillés et facilement intégrés. Les rythmes, les interrogations, l'expression de soi, le travail de la voix. Toutes ces démarches formelles du genre ont été abordées. Mais chaque interview, planifiée, écrite, réécrite, transformée, apprise par cœur, a été un moment fort. Il a permis le dépassement de soi. Le choc des mots contre la terreur des maux de la langue. Nous avons surtout articulé maîtrise de l'écrit et pratique de l'oral.

Sonia est devenue la voix de la radio, Michael et Maxime ont interviewé des gendarmes et enquêté sur la pédophilie sur le WEB, Nicolas a fait parler un sexologue... Ce travail s'est fait avec l'aide d'une journaliste professionnelle qui a guidé les pas de chacun vers ces rencontres surprenantes. Son rôle dans les phases d'investigation a été primordial. Elle a permis de poser les problématiques, les angles d'attaque, le traitement. Les élèves ont ainsi réfléchi leurs actes dans l'optique de

la transmission de savoirs à une cible réactive et difficile : les 15-20 ans.

L'aspect technique pur n'a jamais été un problème. Ces « lycéens professionnels » sont en électrotechnique. Cet atout nous a permis de concentrer nos efforts sur la maîtrise du langage. Ils se rendent compte qu'ils n'ont jamais autant écrit, schématisé, fléché, barré, gommé, réécrit. Ils ont même travaillé au brouillon. Le dernier volet de l'expérience concerne l'échange avec les récepteurs. Les rendez-vous sont pris. Les rencontres respirent l'angoisse. Mais le travail est efficace !

CRÉER UN DIALOGUE AU SEIN DE L'ÉTABLISSEMENT !

Le jour fatidique devait bien arriver. L'émission « bouclée » et habillée de musique et de jingles maison est prête à être diffusée. Les cœurs sont serrés. Le lycée est encore plein. Chacun se rassure comme il peut. Michael se cache dans le local radio. Damien est malade, c'est vrai ! Sonia est fière d'elle. Nicolas inquiet. Michel n'en revient pas ! Il s'exprime mieux en français. Pourquoi ne diffuse-t-on pas à l'extérieur. Au moins personne ne nous en parlerait. Ils ont peur du jugement. Le travail est de bonne qualité. Chaque objectif a été atteint. Les élèves pris à part, savent où ils en sont et connaissent les remèdes à utiliser. Il n'est pas question de panacée bien évidemment mais ils savent mieux s'exprimer. En tout cas ils n'en ont plus honte !

Les retours sont immédiats. Il y a du bon et du mauvais. Certains les agressent. D'autres les félicitent. Ce sont les aléas de la diffusion. Quelques petits groupes se forment, de manière éphémère, pour entamer une discussion autour d'un sujet abordé. Ils ne sont pas nombreux mais suffisants pour accaparer les chroniqueurs. Et les paroles radiophoniques laissent la place aux mots d'adolescents pour un instant...

Cette expérience se renouvelle maintenant chaque année. Les groupes sont plus nombreux et les axes de travail plus ciblés. Nous préférons faire de petites rubriques diffusables dans la semaine plutôt qu'une émission trimestrielle. Néanmoins les évaluations premières permettent d'être simple et efficace. L'intérêt de la radio scolaire c'est son accès immédiat. Certains aiment faire des shows en direct alors que d'autres ont besoin de travailler, polir et repolir leurs reportages,

critiques, lectures de romans, etc. En tout cas il s'agit toujours de la voix des élèves, de leur voix vers une citoyenneté active : l'école, en dehors de la classe, leur donne une tribune d'expression qui s'entend ! C'est un plus non négligeable. Mais pour conclure voici une anecdote en guise d'évaluation sommative du travail fait avec mes « sept mercenaires ».

Nous sommes en fin d'année, le soleil brille et les examens ont commencé. Un collègue parle de l'oral de Michael. Je tends l'oreille. Il semble qu'il ait la meilleure note. Les autres professeurs sont surpris. Alors que je rappelle son travail radiophonique ils me regardent, amusés. C'est autre chose. Là on parle d'un travail sérieux ! Ils continuent. Mon collègue parle d'accident. Michael ne peut pas avoir son examen... cette prestation orale est un miracle.

Pourtant durant quatre ans, depuis la quatrième technologique, ces mêmes enseignants soulignaient son manque de participation et son incompetence à l'oral. Sont-ils schizophréniques ? Ne vient-il pas de faire la preuve qu'il a changé ? Qu'il maîtrise mieux ce langage ? A priori, non. Il s'agit d'un miracle. Michael a eu son BEP haut la main. En effet, ses oraux ont été bons. Sonia a réussi son entretien d'embauche à l'armée. Les autres sont encore là !

Stéphane FRAIOLI
Lycée Lafayette (Champagne-sur-Seine - 77)
SEP de FONTAINEROUX
Formateur C.I.F.M.I - CRÉTEIL
Formateur IUFM - CRÉTEIL

ÊTRE (OU NE PAS ÊTRE) PROVISEUR

GILBERT LONGHI

*V*ingt ans après la publication de « Les lycées et leurs études au seuil du vingt et unième siècle » sous-titré « Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost », on peut résumer la position d'un proviseur par deux représentations : la tribu et le trône. Cependant, contrairement à décembre 1983, et malgré une forte prégnance de rites intangibles, aucun chef d'établissement ne peut plus faire l'économie d'une approche déontologique de son pouvoir.

PROST, VINGT ANS D'ÂGE

Il y a environ deux mille six cents proviseurs dont mille cinq cents en lycées (généraux ou techniques) et les autres en lycées professionnels. Soixante pour cent ont plus de cinquante ans et les proviseurs représentent trente pour cent de l'effectif. Très franchement, la corrélation entre leurs missions et Antoine Prost apparaît résiduelle et limitée à de brèves allusions in memoriam. Le célèbre *Rapport* qui avait déclenché le cérémonial usuel des émois, au fil du temps, est devenu une icône si familière qu'on en a oublié la raison initiale. Dans son sillage, se sont lovés, les *Cent cinquante propositions* Bayrou, la consultation Meirieu et le poil à gratter d'Allègre.

Du point de vue d'un proviseur lambda, il n'y a pas un *avant* et un *après* Prost, même si le patronyme fait partie des sédiments fondamentaux d'une culture professionnelle minimum.

Dans l'édition du CNDP le livret original de 288 pages en consacre moins de trois, explicitement, aux chefs d'établissement (à la fin du chapitre huit dévolu aux questions de gestion). De toute évidence Prost ne situe pas les proviseurs en clé de voûte comme le fera en avril 1999 le Recteur Blanchet lorsqu'il propose dans ses priorités *d'affermir (leur) rôle*.

Prost s'étend essentiellement sur le recrutement. Sans snober les chefs d'établissement, il n'en fait pas le point nodal comme le proposeront les observateurs de la décennie suivante, surtout dès 85 avec la transformation des lycées en établissements publics locaux d'enseignement.

Cependant, les EPI F. doivent leur substance à la grande idée d'autonomie développée dans le fameux rapport : *... L'État a le devoir de fixer des objectifs et de tracer un cadre général, mais il n'a pas à entrer dans les détails...* De ce principe découle l'importance du chef d'établissement contemporain.

Les ministres passent, les proviseurs demeurent. Parmi eux, les quinquagénaires actuels ont eu à accompagner de nombreuses réformes, bien plus longuement que quelques rapporteurs éphémères. La durée dans une

fonction, si elle expose au risque d'un chauvinisme vernaculaire, permet, a contrario, de mesurer la dilution des multiples invites au changement dans l'épaisseur sécurisante d'une continuité impassible. En ce domaine, un proviseur est amphibie ; d'un côté il incarne la permanence pantouflarde de son établissement ; de l'autre, il impulse les réformes audacieuses des gouvernements successifs ; le tout, en sa qualité de représentant de l'État.

TRIBU

L'illusion serait d'imaginer qu'un chef d'établissement a de l'importance.

Les années lycée appartiennent aux ados, le Baccalauréat à l'inconscient collectif, l'enseignement aux professeurs, les programmes aux inspecteurs, les fonctionnaires à leurs corporations, les bâtiments à la Région et l'avenir de l'école aux politiciens, voire à un grand débat national.

Bien prétentieux celui qui oublierait ces faits. Pourtant, on constate la mise en exergue du proviseur comme l'alpha et l'oméga d'un lycée, lui à qui pourtant rien n'appartient même si on lui prête beaucoup.

Un proviseur porte trois tatouages : l'un pour son lycée (par exemple *professionnel*, *technique* ou *général*) ; le second pour son territoire (banlieue, centre ville, province, Paris). Le troisième provient de son appartenance à des réseaux : syndicats, amicales, cercles, commissions... Ni Prost ni Blanchet ne se penchent sur ces déterminants.

Ces tatouages n'effacent pas les liens de parenté initiaux ; ainsi, les normaliens supérieurs ont un sang bleu qui les suit éternellement dans la fonction de chef. D'ailleurs, on a inventé pour eux le concept de *grands proviseurs*.

Nonobstant l'opulence de ses armoiries, tout proviseur reste un fonctionnaire d'obédience, d'observance et d'obéissance. Obédience parce qu'il personnifie les valeurs de la République (il est représentant de l'État). Observance parce qu'il ne peut pas vivre en ignorant les mœurs dicibles ou indicibles de sa corporation. Obéissance enfin, parce qu'il applique la réglementation et les consignes.

S'il s'écarte de cette triple allégeance et croit n'appartenir qu'à lui-même, il prend le risque de se défier, ce qui n'est pas une expérience recommandable en milieu laïque.

Dans la tribu, les vieux ont des privilèges, notamment celui de choisir les places de prestige lors des mutations

de printemps. Les grades, l'argent et les décorations vont de pair avec la longévité. Antoine Prost a tenté une digression furtive sur cette question, mais l'immuabilité est de règle.

Par ailleurs, un savoir ésotérique se condense sur les vétérans qui le transmettent par bribes à leurs jeunes congénères. Cette initiation repose essentiellement sur le maniement d'armes contre les autres tribus (inspecteurs, services rectoraux, élèves, syndicats, journalistes, parents ou professeurs). Le cas de ces derniers est singulier, car il s'agit de temps à autre de faire des captifs, qui, une fois acculturés, deviendront à leur tour des proviseurs.

TRÔNE

L'autorité dépend moins des qualités propres du proviseur que de l'air du temps.

Au début des années soixante les ordres descendent de l'académique : un bon proviseur est une courroie de transmission qui fait obéir les profs ; les lycées sont cimentés dans un schéma jacobin indiscutable.

Après soixante-huit, au contraire, la touche politique et la diplomatie deviennent capitales. Si la décentralisation n'est pas à l'ordre du jour, l'onde de choc du mouvement de contestation transforme le profil du *bon* proviseur pour en faire un leader éclairé qui perdra sa crédibilité s'il est psychorigide ou baba-cool.

Dans les années quatre-vingt, le lycée appelle les masses, si bien qu'un proviseur compétent remplit d'abord son établissement. La *Crise* pose des impératifs simplistes : non seulement il faut garder les jeunes à l'école, mais il faut y faire revenir les chômeurs et les exclus. L'apprentissage, la formation continue, les plans d'insertion remplissent la carte de visite des chefs d'établissements en pointe. Déjà, quelques finkielkrautistes de la première heure accusent cette espèce de proviseur d'avoir mauvais genre et de transformer l'école éternelle en vulgaire patronage socio-éducatif.

Dans les années quatre-vingt-dix, il faut développer l'autonomie des lycées. L'innovation devient un leitmotiv. L'anxiété des parents et des jeunes est une denrée scolaire. On parle même d'une prise en compte de la demande sociale... Dans ce contexte, le proviseur se transforme en cornac zélé d'un mammoth qui s'occupe de résorption de l'échec et de l'épanouissement de la citoyenneté des élèves.

Au fond, de Prost à Blanchet, rien ne change : la communauté scolaire réclame toujours un sachem qui fournisse des repères.

Les lycéens demandent une protection contre les profs ; les enseignants appellent au secours face aux potaches indélicats et les parents cherchent une école de la Nation qui convienne surtout à leur cas particulier.

Dans la cacophonie généralisée, le proviseur a la charge des biens, des personnes et du sens. Être responsable de tout, c'est déjà lourd, mais être responsable de la cohérence du tout c'est écrasant. À ce jeu, il peut attraper la grosse tête. Il lui arrive parfois de confondre la hauteur de sa mission avec l'assomption de sa personne. Montaigne le met en garde, très crûment, en écrivant que *sur le trône le plus élevé du monde, on n'est jamais assis que sur son cul*.

Concrètement, le labeur d'un proviseur consiste en un grand écart permanent. Prenons deux exemples simplifiés.

L'école n'offre pas un ascenseur social équivalent pour tous, mais elle permet l'élévation de chaque élève dans sa propre condition. Tout proviseur doit innocenter quotidiennement cette inégalité égalitaire.

Une autre contorsion concerne l'émergence de la démocratie scolaire. Un proviseur doit la faire vivre. En vérité, il était plus libre dans l'ancienne organisation descendante. Aujourd'hui il affronte un localisme actif qui lui oppose des élus de terroir, des parents d'élèves organisés, un conseil d'administration averti, des commissions d'appel de toute sorte, un médiateur rectoral et depuis peu un conseil de la vie lycéenne.

TOTEMS ET TABOUS

Pour conclure, il faut insister sur la pulvérisation de la fonction de proviseur en multitudes de pratiques. On présente souvent cette diversité comme la vertu capitale de l'Éducation nationale parce que chacun garde une large part d'initiative. C'est une explication de convenance. En réalité, une homogénéité identifiant clairement le mode de direction d'un lycée fait cruellement défaut.

Sans imposer un cahier des charges, une déontologie de la direction d'établissement s'avère indispensable. Ni le rapport Prost, ni le rapport Blanchet n'envisagent cette perspective. Pourtant, tout chef d'établissement devrait se poser quelques questions en termes d'éthique.

Puis-je accueillir facilement le changement. Ne suis-je pas enclin à alléguer diverses objections pour préserver mes habitudes au risque de priver les autres d'un progrès ?

Est-ce que je fais progresser mes collaborateurs, mes subalternes et les élèves ? M'arrive-t-il de considérer leurs défaillances éventuelles comme un état irrémédiable sans envisager que tout individu est susceptible d'évoluer ?

Ne m'arrive-t-il pas de neutraliser la curiosité, d'utiliser des données à mon seul profit, de différer des informations dans mon intérêt ?

Les opinions, les appréciations que je donne sont-elles nuancées ? Apprécient-elles raisonnablement les capacités des personnes ou sont-elles seulement ma perception limitée ?

Puis-je éviter l'interférence de mes intérêts personnels avec ma fonction ? Est-ce que je m'interdis de faire bénéficier mes proches d'informations privilégiées ?

Ai-je tendance à attirer les confidences ? Est-ce que je ne suis pas dépassé par l'écoute que je pratique ?

Suis-je capable de refuser toute subordination susceptible d'empêcher la neutralité de mes actes ? M'est-il possible de dissimuler un droit à quelqu'un ?

Puis-je commander sans être imbu de ma personne, sans confondre ma position de fonctionnaire d'autorité et les qualités que je me prête ?

Est-ce que je facilite l'expression des personnels et des usagers, sans tenter de la minorer ou de l'entraver ?

La justice est-elle pour moi une préoccupation plus sincère que mon image ?

Gilbert LONGHI
Proviseur du lycée Jean Lurçat (Paris)
Chercheur associé en Sciences de l'éducation
Université de Paris X

RÉPÈRE
BIBLIOGRAPHIQUE

ENSEIGNER DANS LE SECONDAIRE PRIVÉ OU PUBLIC

YVELINE JABOIN

INTRODUCTION

Depuis les années 1960, de nombreuses transformations sont intervenues dans l'enseignement secondaire engendrant une très grande hétérogénéité du personnel enseignant. L'allongement de la durée de scolarisation, « l'expansion » scolaire et les changements institutionnels ont eu pour conséquence de transformer la taille et l'éventail des catégories du personnel rassemblé sous l'appellation de professeurs du second degré. Les modalités de recrutement des enseignants du second degré se sont progressivement élevées. À partir de 1982, les décisions politiques ont consacré l'émergence du concept d'établissement scolaire dans le fonctionnement du système éducatif (l'établissement scolaire prenant alors le nom d'établissement Public Local d'Enseignement), lui octroyant ainsi une autonomie relative, et incitant les enseignants à développer leur capacité d'engagement à l'échelon local au bénéfice de l'éducation nationale dans son ensemble.

En conséquence, les transformations qui ont influencé le secondaire depuis quarante ans ne sont pas sans incidences sur la pratique du métier et sur la perception qu'en ont ceux qui l'embrassent. Les distances sociales, l'hétérogénéité des modes de recrutement et de formation, de statuts, les diversités des conditions d'exercice traversent directement le milieu enseignant, ses catégories et ses établissements, ses âges et ses

carrières. L'unité du corps professoral semble introuvable. Il apparaît multiple et pluriel tant dans son être social que dans l'exercice de la profession.

En parallèle, à partir de la loi DEBRÉ du 31 décembre 1959, l'association des établissements privés – essentiellement catholiques – à la mission de service public a engendré un rapprochement entre les enseignants des secondaires privé et public. Les professeurs du secteur privé sont devenus salariés de l'État et, depuis lors, sont recrutés à un niveau de diplôme équivalent à celui de leurs collègues du public. Progressivement les règles régissant le professorat dans le secondaire public ont été appliquées au secondaire privé. Les concours externes de recrutement ont été ouverts aux professeurs du privé à partir de 1965. Puis, la loi GUERMEUR du 25 novembre 1977, appliquée en 1982, a instauré la parité des carrières entre les enseignants de l'enseignement général et de l'enseignement technique du privé et du public.

L'évolution du contexte social corrélée à la secondarisation de masse et à la demande parentale croissante d'éducation a contraint les institutions catholique et publique à réviser leurs fondements respectifs par une plus grande professionnalisation de leurs enseignants. Les professeurs du secondaire public sont formés dans les IUFM depuis 1991 et les accords LANG-CLOUPET du 11 janvier 1993 ont permis l'accueil des enseignants du second degré privé en formation initiale au sein de ces institutions à partir de 1994.

Cependant, deux corps professoraux distincts, se différenciant déjà par leur histoire, se perpétuent. Les professeurs du privé et du public n'ont pas le même statut par rapport à l'État. Les enseignants du privé sont contractuels, ceux du public fonctionnaires. L'organisation de leur travail dépend de l'autorité privée dans le secteur privé, de l'État dans le secteur public.

Or, dans la littérature sociologique concernant les enseignants du secondaire, les professeurs du privé semblent être englobés dans la masse de leurs collègues du public. Ils paraissent implicitement considérés comme possédant les mêmes caractéristiques sociologiques et professionnelles que les enseignants du public ou être situés dans le domaine du non-dit.

Néanmoins, depuis le rattachement des enseignants du privé au secondaire d'État, la relation à l'État apparaît fondamentale dans les identités et dans les divergences que l'on peut repérer entre les corps professoraux privé et public. Ces identités et ces divergences paraissent se situer sur deux plans : celui des liens entretenus par les enseignants avec la structure sociale par la similitude de leurs fonctions sociales et par la divergence de leur statut par rapport à l'État ; celui de leur exercice professionnel à travers la similitude des règles d'État régissant leur recrutement et le déroulement de leur carrière et la divergence de leur mode de nomination et de l'autorité contrôlant leur formation et l'organisation de leur travail.

La bibliographie proposée présente donc une sélection d'ouvrages et d'articles de littérature francophone, présentés par ordre chronologique de publication, portant sur des thèmes qui éclairent les grandes dimensions structurant les deux groupes professionnels formés par les enseignants des secondaires privé et public : l'évolution des caractéristiques morphologiques du corps enseignant du secondaire public, le phénomène de professionnalisation, la diversité actuelle du travail enseignant, l'histoire des rapports État-école, les spécificités du secteur privé, la scolarisation et l'emploi selon les sphères du privé et du public.

L'ÉVOLUTION DES CARACTÉRISTIQUES MORPHOLOGIQUES DU CORPS ENSEIGNANT DU SECOND DEGRÉ PUBLIC

L'ensemble des enquêtes montre une élévation de l'origine sociale des professeurs depuis le début du siècle,

même si l'on tient compte des mutations sociales, avec toutefois une tendance à la baisse ou à la stagnation du recrutement de la plus jeune génération parmi les cadres hors enseignants depuis le début des années 1990 (THÉLOT, C., 1994). Globalement et quelle que soit la période considérée, le professorat apparaît comme un métier de classes supérieures et moyennes entretenant de faibles attaches avec les classes populaires (LÉGER, A., 1983 ; CHAPOULIE, J.-M., 1987), l'enseignement technique ayant dans l'ensemble un recrutement social plus populaire que l'enseignement général (TANGUY, L., 1991). La profession enseignante s'est « embourgeoisée » avec la féminisation. La différence dans le recrutement social des femmes et des hommes montre que le milieu enseignant n'est homogène ni par les origines, ni par les liens inatrimoniaux.

Une autre forme de « division sociale » dans le secondaire, selon l'expression de V. ISAMBERT-JAMATI (1976), résulte des stratégies de carrière des enseignants qui se distinguent notamment selon la classe d'âge et la catégorie d'appartenance (LÉGER, A., 1983).

VINCENT, G. *Les professeurs du second degré*. Paris : Armand Colin, 1967.

GERBOD, P. *La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX^e siècle*. Paris : Hachette, 1968.

ISAMBERT-JAMATI, V. *Crises de la société, crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*. Paris : PUF, 1970.

KARADY, V. Normaliens et autres enseignants à la Belle Époque. Note sur l'origine sociale et la réussite dans une profession intellectuelle. *Revue française de sociologie*, vol. XII, n° 1, janv. 1972, p. 35-58.

CHAPOULIE, J.-M. Le corps professoral dans sa structure de classe. *Revue française de sociologie*, vol. XV, n° 2, avr. 1974, p. 155-200.

CHAPOULIE, J.-M. et MERLLIE, D. Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. In : Les déterminants objectifs de l'accès au professorat. *Revue française de sociologie*, XVI, vol. 4, oct. 1975, p. 439-484.

ISAMBERT-JAMATI, V. Les enseignants et la division sociale à l'école aujourd'hui. *La Pensée*, n° 90, déc. 1976, p. 17-32.

DESBROUSSES, H. *Les enseignants, les classes, l'État : instituteurs et professeurs du secteur public en France. Essai*

de caractérisation socio-historique. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales, Thèse de Troisième cycle, 1981.

PROST, A. Les professeurs du second degré. In : *Histoire générale de l'enseignement en France*. Paris : Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat Éditeur, 1981, tome 4, chap. IX, p. 321-355.

LÉGER, A. *Enseignants du secondaire*. Paris : PUF, 1983. (L'éducateur ; 88).

CACOUAULT, M. Diplôme et célibat, les professeurs femmes des lycées entre les deux guerres. In : FARGE, A. et KLAPISCH-ZUBER, C., dir. *Madame ou Mademoiselle ?* Paris : Arthaud-Montalba, 1984, p. 177-202.

HAMON, H. et ROTMAN, P. *Tant qu'il y aura des profs*. Paris : Seuil, 1984. (Points Actuels).

PROST, A. *Éloges des pédagogues*. Paris : Seuil, 1985.

ISAMBERT-JAMATI, V. École et collège : quelle distance aujourd'hui entre les enseignants ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 15, n° 1, 1986, p. 45-51.

CACOUAULT, M. Prof c'est bien... pour une femme ? *Le mouvement social*, n° 140, juil. 1987, p. 107-119.

CHIAPOULIE, J.-M. *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

AGUIHON, C., POLONI, A. et TANGUY, L. *Des ouvriers de métiers aux diplômés de l'enseignement technique supérieur : le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycée professionnel*. Paris : CNRS, DST, 1988.

TANGUY, L. *L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF, 1991.

ISAMBERT-JAMATI, V. Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux-guerres. In : PLAISANCE, E., dir. *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherche 1950-1990*. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1992, p. 185-192.

PINTO, L. Les autres activités des professeurs du second degré. *Éducation et formations*, n° 37, 1994, p. 67-77.

THÉLOT, C. L'origine sociale des enseignants. *Éducation et formations*, (numéro spécial : Connaissance des enseignants), n° 37, mars 1994, p. 18-21.

CACOUAULT, M. Images, carrières et modes de vie des enseignantes, des années soixante à la décennie quatre-vingt-dix. *Recherche et Formation*, n° 20, 1995, p. 17-31.

ROBERT, A. *Le syndicalisme des enseignants*. Paris : La Documentation française ; CNDP, 1995.

CHARLES, F. et CLÉMENT, J.-P. *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 1997.

VAN ZANTEN, A. Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles. In : BOURDON, J. et THÉLOT, C., dir. *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : CNRS, 1999, p. 99-121.

LE PHÉNOMÈNE DE PROFESSIONNALISATION

Les cadres d'analyse de la sociologie des professions permettent d'étudier le processus de formation de l'identité professionnelle à partir de l'accès au métier et les évolutions en cours. Ils ouvrent l'accès au contrôle de l'exercice professionnel par les professionnels eux-mêmes, par l'État ou par les usagers, et permettent de rendre compte des contraintes structurelles institutionnelles auxquelles sont soumis les professionnels.

Recrutés anonymement à l'échelon national par la voie des concours et soumis à un contrôle de l'Éducation nationale, le statut des enseignants du public paraît favoriser un sentiment d'extériorité tant à l'égard de l'établissement d'exercice que de l'administration centrale (HIRSCHHORN, M., 1993). En revanche, par sa procédure locale de recrutement, l'enseignement catholique a la possibilité de filtrer ses professeurs sur des critères idéologiques et sociaux, et le chef d'établissement celle de mener une véritable politique du personnel afin de constituer un corps uni par un projet, autour d'une idéologie commune.

À partir de l'entrée dans le métier, l'identité professionnelle se structure autour des modes de recrutement et de formation. La compétence professionnelle s'élabore à partir des normes idéales et formelles transmises par la formation et des normes pratiques et informelles consolidées par l'expérience du travail. Elle prend forme dans des modèles de légitimité. Elle peut ainsi être envisagée comme un produit codifié de modèles professionnels (DUBAR, C., 1991).

Or, traditionnellement dans le second degré public, la hiérarchie de la compétence professionnelle définie par l'Éducation nationale est fondée sur celle des concours de recrutement, eux-mêmes basés sur le degré d'appropriation des connaissances générales, c'est-à-dire sur la seule compétence culturelle (CHAPOULIE, 1987). Dans le secondaire privé, l'imposition d'une qualification universitaire minimum constitue une exigence nouvelle imposée par l'État depuis 1959. Cependant, traditionnellement, la hiérarchie de la compétence professionnelle est évaluée selon des critères internes où la composante pédagogique occupe une place prépondérante.

Le processus de professionnalisation des enseignants du secondaire (BOURDONCLE, R., 1991, 1993), qui a débuté en 1991 avec la création des IUFM, a été clairement exposé et défini dans le rapport BANCEL du 10 octobre 1989. Il est basé à la fois sur l'acquisition d'une compétence disciplinaire et didactique et d'une compétence pédagogique. Le travail enseignant est rationalisé en même temps qu'il se complexifie et de nouvelles tâches apparaissent : dans le public, la diversité des publics scolaires implique la nécessité de différencier la pédagogie et oblige à élargir les fonctions professorales. Dans le privé, la reconnaissance de la profession et de l'enseignement dispensé passe par une plus grande prise en compte de la qualification professionnelle des enseignants à partir des concours d'État. Cependant, il faudra attendre 1997 pour que l'État redéfinisse la mission assignée aux professeurs et la nature de l'élargissement professionnel demandé (Circulaire n° 97-123, BO, n° 22, 29 mai 1997, p. 1571-1576).

Si ce mouvement est en passe d'influencer à plus ou moins long terme la forme de la reconnaissance de la compétence professionnelle dévolue traditionnellement aux enseignants des secondaires privé et public, les concours de recrutement et l'importance de l'aspect professionnel dans la formation initiale ont été peu modifiés. Certes, le CAPES comporte une épreuve professionnelle depuis 1991, mais son poids et sa légitimité sont relativement faibles par rapport à la compétence culturelle évaluée par les autres épreuves.

MAURICE, M. Professionnalisme et syndicalisme. *Sociologie du travail*, n° 3, 1968, p. 275-290.

MAURICE, M. Propos sur la sociologie des professions. *Sociologie du travail*, n° 2, 1972, p. 213-225.

CHAPOULIE, J.-M. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, vol. XIV, n° 1, janv. 1973, p. 86-114.

CHAPOULIE, J.-M. La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, nov. 1979, p. 65-85.

DE PERETTI, A. *La formation des personnels de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française, 1982.

MUEL-DREYFUS, F. *Le métier d'éducateur : Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Paris : Minuit, 1983. (Le Sens Commun).

SAINSAULIEU, R. *L'identité au travail*. Paris : 1^e ed. 1977, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1985.

THÉVENOT, L., ed. *Le travail, marchés, règles, conventions*. Paris : Economica, 1986.

RIVARD, P. La codification sociale des qualités de la force de travail. In : SALAIS, R. et THÉVENOT, L., ed. *Le travail, marchés, règles, conventions*. Paris : Economica, 1986, p. 119-134.

DEMAILLY, L. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, n° 1, 1987, p. 59-65.

NOVOA, A. *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (xviii^e-xx^e siècle)*. Lisboa : Instituto Nacional de investigação Científica, vol. I et II, 1987.

ASHWORTH, A. L'évolution de la spécificité professionnelle des personnels enseignants des premier et second degrés. *Savoir, éducation, formation*, 1989, n° 1 (2), p. 215-233.

BANCEL, D. *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport au ministre d'État, Ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 10 octobre 1989.

LEMOSSÉ, M. Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation*, n° 6, 1989, p. 55-66.

ISAMBERT-JAMATI, V. et TANGUY, L. *Professionnalisation, déprofessionnalisation : étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français*. Cours de DEA, Université de Paris V, 1990, document ronéoté.

- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, n° 94, janv.-fév.-mars 1991, p. 73-91.
- DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, 1991. (Collection U).
- ION, J. *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Toulouse : Privat, 1991, chap. 3. (Pratiques sociales).
- LESSARD, C., PERRON, M. et BELANGER, P.W., dir. *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Québec : Institut Québécois de recherche sur la culture, 1991. (Documents de recherche ; 30).
- OBIN, J.-P. *Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants*. Lyon : Université de Lyon, 1991.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1, 1991.
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, oct.-nov.-déc. 1993, p. 83-119.
- HIRSCHHORN, M. *L'ère des enseignants*. Paris : PUF, 1993.
- OBIN, J.-P. et TRANCARD, D. Les identités culturelles des professeurs de l'enseignement technique. *Éducation et Formations*, n° 33, 1993, p. 9-20.
- DUBAR, C. et LUCAS, Y. *Génèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille : Presses universitaires de Lille, 1994.
- PERRENOUD, P. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 1994.
- GIRAULT, J. *Instituteurs, professeurs, une culture syndicale dans la société française. Fin XIX^e-XX^e siècle*. Paris : Publications de la Sorbonne, 1996.
- LESSARD, C. et TARDIF, M. *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, système et structure*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1996.
- MOURIAUX, R. *Le syndicalisme enseignant en France*. Paris : PUF, 1996. (Que sais-je ? 3068).
- PÉRIER, P. Enseigner dans les collèges et les lycées. Les enseignants dans leurs classes et leurs établissements. *Les dossiers d'Éducation et formations*, n° 61, fév. 1996, 180 p.
- TRANCARD, D. L'image du métier chez les enseignants du second degré. *Éducation et formations*, n° 46, 1996, p. 149-162.
- BLIN, J.-F. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 1997. (Savoir et formation).
- Les professeurs du second degré parlent de leur discipline. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 83, avril 1997, 59 p.
- RICHARD, E. *Enseigner en collège et en lycée : repères pour un nouveau métier*. Paris : Armand Colin, 1997. (Formation des enseignants).
- BOURDONCLE, R. et DEMAILLY, L., ed. *Les professions de l'éducation et de la formation*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 1998.
- DUBAR, C. et TRIPIER, P. *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin, 1998.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et GAUTHIER, C., dir. *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : PUF, 1998. (Éducation et formation).
- LANG, V. *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF, 1999.
- BARRÈRE, A. Sociologie du travail enseignant. *L'année sociologique*, vol. 50, n° 2, 2000, p. 469-491.
- CORNU, B. *Le nouveau métier d'enseignant*. Paris : La Documentation française, 2000.
- ALTET, M., CHARLIER, E., PAQUAY, L. et PERRENOUD, P. *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, 2001.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. et NADOT, C. *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, 2001.
- PERRENOUD, P. *Le métier d'enseignant en quête de rationalité : pratique réflexive et raison pédagogique*. Paris : ESF, 2001.

TARDIF, M. et LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, 2001.

LA DIVERSITÉ ACTUELLE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Le métier évolue en fonction des prescriptions institutionnelles mais aussi de la diversité des conditions d'exercice et de ses conséquences sur la conception que les enseignants ont de leur métier. Cette évolution résulte du contexte social de secondarisation de masse corrélée à l'arrivée de nouveaux publics scolaires. Elle a débuté avec l'instauration du collège unique en 1975 pour se poursuivre par un accroissement des effectifs des lycées dans les années 1980 à la suite de l'injonction institutionnelle « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », injonction qui s'est essentiellement traduite par une forte demande d'enseignement long.

La compétence professionnelle est ainsi sujette à l'interprétation des enseignants (DEMAILLY, L., 1987 ; ALTET, M., 1994). Elle dépend également de la spécificité de la configuration locale (HENRIOT-VAN ZANTEN, A., 1990) et des modèles relationnels forgés par l'ensemble des pratiques pédagogiques à l'échelle de l'établissement (PATY, D., 1981). Indépendamment même de l'existence ou non d'une mobilisation des professeurs, il semble exister à l'intérieur des établissements un système de normes que la nécessité de vivre ensemble secréterait et qui influencerait nécessairement les pratiques professionnelles. La dynamique d'un établissement serait fortement tributaire du type d'encadrement pédagogique et éducatif qui y est dominant (DUBET, F., 1991), sa bonne marche favorisée par la convergence de conceptions éducatives parfois opposées mais convergeant vers un même objet (DEROUET, J.-L. et DUTERCQ, Y., 1997).

PATY, D. *12 collèges en France : enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*. Paris : La Documentation française, 1981.

DEROUET, J.-L. Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986), Éléments pour une sociologie des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, n° 83, avr.-mai-juin 1986, p. 5-22.

DEROUET, J.-L. La profession enseignante comme montage composite. *Éducation permanente*, n° 96, déc. 1988, p. 61-71.

DUBET, F., COUSIN, D. et GUILLEMET, J.-P. Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, vol. XXX, n° 2, avr. 1989, p. 235-256.

HENRIOT-VAN ZANTEN, A. *L'école et l'espace local : les enjeux des ZEP*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1990.

DEROUET, J.-L. Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs. *Revue française de pédagogie*, n° 95, avr.-mai-juin 1991, p. 65-67.

DUBET, F. Le statut et le métier. In : *Les lycéens*. Paris : Seuil, 1991, chap. 8, p. 217-253.

DEMAILLY, L. *Le collège. Crise, mythes et métiers*. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1991.

DEROUET, J.-L. *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié, 1992.

DEMAILLY, L. L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants. *Savoir*, n° 1, 1993, p. 25-46.

ALTET, M. La professionnalité enseignante vue par les enseignants. *Éducation et formations*, (numéro spécial : Connaissance des enseignants), n° 37, mars 1994, p. 95-98.

AGULHON, C. L'établissement technique et professionnel entre dépendance et autonomie. *Revue française de pédagogie*, n° 109, oct.-nov.-déc. 1994, p. 65-77.

CHATEL, E., ROCHEX, J.-Y. et ROGER, J.-L. *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*. Paris : Lastes-INRP, 1994.

ROCHEX, J.-Y. Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue? In : BAUTIER, E. dir. *Travailler en banlieue. La culture d'une professionnalité*. Paris : L'Harmattan, 1995, p. 165-255.

PAYET, J.-P. *Collèges de banlieue*. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1995.

PAYET, J.-P. Le « sale boulot » : division morale du travail dans un collège de banlieue. *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, 1997, p. 19-31.

DEROUET, J.-L. et DUTERCQ, Y. *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF ; INRP, 1997.

MASSON, P. *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements scolaires des années 1990*. Paris : INRP, 1999.

L'HISTOIRE DES RAPPORTS ÉTAT-ÉCOLE

La dualité public/privé et la querelle scolaire sont plus que séculaires. Dans le domaine de l'éducation, l'Église et l'État se sont affrontés à partir de la Révolution, se sont partagés le monopole de l'enseignement primaire en 1833 et de l'enseignement secondaire en 1850, pour finalement s'associer en 1959.

Le clivage entre l'enseignement privé et l'enseignement public acquiert la force de la conviction au moment de la loi Falloux en 1850, qui en cela a une portée symbolique : les débats menés à propos de la loi Falloux « sont l'occasion d'approfondir l'idéal laïque ; comme les catholiques refusent de distinguer le plan de la raison et celui de la foi, la neutralité prend une allure polémique, elle implique un combat... Tout compromis était voué à l'échec... La loi Falloux marque le moment historique où se noue cette question. » (PROST, A., 1969, p. 177).

À partir de là, deux formes d'esprit semblent s'opposer et se défier : l'esprit laïque, héritier de 1789 qui s'identifie à la modernité et l'esprit clérical, nostalgique de l'Ancien régime. La liberté de l'enseignement se décline soit par rapport à l'Église, soit par rapport à l'État. Ces deux types de pensée, construites de telle façon que tout règne de demi-mesure est exclu, « consacrent une dualité et une défiance qui vont nourrir de longs affrontements » (LELIÈVRE, C., 1990, p. 90).

Avec la loi DEBRÉ du 31 décembre 1959, le problème de la dualité scolaire n'est plus seulement posé en termes idéologiques de laïcité, de liberté et de neutralité de l'enseignement. Il s'agit d'insérer l'enseignement privé, choisi traditionnellement par une grande partie des familles de certaines régions de France, dans la construction de l'Éducation nationale. S'inspirant de l'argumentation appliquée aux entreprises, les établissements privés sont en droit de demander une aide à l'État et dans ce cas ils participent à « un service d'utilité publique » (TANGUY, L., 1972, 1973 ; PROST, A., 1982). Cependant, le caractère propre des établissements – qui est d'être religieux – est reconnu et par là même leur diversité qui ouvre la voie au libéralisme scolaire (GISCARD D'ESTAING, O., 1971 ; MADELIN, A., 1984 ; LEQUILLER, P., 1992).

De 1959 à nos jours, les deux secteurs d'enseignement n'ont cessé de se rapprocher en même temps que certaines prérogatives du privé et la spécificité de ses établissements ont été renforcés (loi du 1er juin 1971 et loi du 25 novembre 1977).

Les événements de 1984 et l'affrontement entre partisans de l'enseignement privé et de l'enseignement public n'ont pas instauré la paix scolaire mais ont modifié « les rapports entre le 'public' et le 'privé', suscitant un équilibre et des problèmes nouveaux » (BATTUT, J., JOIN-IAMBERT, C. et VANDERMEERSCH, E., 1984, p. 8).

PROST, A. *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1867*. Paris : Armand Colin, 1969.

GISCARD D'ESTAING, O. *Éducation et civilisation. Pour une révolution libérale de l'enseignement*. Paris : Fayard, 1971.

TANGUY, L. De l'existence de l'école catholique à la création d'un service privé de l'enseignement. *Orientations*, 1973, p. 35-52.

TANGUY, L. L'État et l'école : l'école privée en France. *Revue française de sociologie*, vol. XVIII, n° 3, juil. 1972, p. 325-375.

VANDERMEERSCH, E. L'enseignement catholique entre la loi Debré et la réforme Haby. *Études*, mai 1976, p. 629-650.

LABRUSSE, R. *La question scolaire en France*. Paris : PUF, 1977. (Que sais-je ? 864).

ZELDIN, T. Enseignement public et privé. In : *Histoire des passions françaises : 1848-1945*. Paris : Seuil, 1980, tome 2, p. 309-328.

PROST, A. L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980). In : *Histoire générale de l'enseignement en France*. Paris : Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat, 1981, tome 4, p. 180-201.

ZIMMERMANN, M. *Au cœur du débat scolaire : pouvoir et liberté, clefs pour une lecture des rapports Église-État de Bonaparte à Mitterrand*. Strasbourg : CERDIC, 1981.

OZOUF, M. *L'École, l'Église et la République*. Paris : Armand Colin, 1982.

MADÉLIN, A. *Pour libérer l'école, l'enseignement à la carte*. Paris : Laffont, 1984.

AUBERT, V. *et al.* Querelle scolaire et laïcité. In : *La forteresse enseignante : la FEN*. Paris : Fayard, 1985, 4ème partie, chap. 2, p. 219-248.

MAYEUR, J.-M. La guerre scolaire, ancienne ou nouvelle histoire ? *Vingtième siècle*, n° 5 spécial, janv. 1985, p. 101-109.

PLENEL, E. *La République inachevée : l'État et l'école en France*. Paris : Payot, 1985.

SAVARY, A. *En toute liberté*. Paris : Hachette, 1985.

BERTHELOT, J. *L'école privée est-elle d'intérêt public ?* Québec : Centrale de l'enseignement du Québec, 1988.

LELIÈVRE, C. *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris : Nathan, 1990.

LEQUILLER, P. *La guerre scolaire n'aura pas lieu*. Paris : Critérium, 1992.

BATTUT, J., JOIN-LAMBERT, C. et VANDERMEERSCH, E. 1984. *La guerre scolaire a bien eu lieu*. Paris : Desclée de Brouwer, 1995.

VISSE, J.-P. *La question scolaire : 1975-1984. Évolution et permanence*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 1995.

LELIÈVRE, C. *L'École à la française en danger*. Paris : Nathan, 1996.

BAUBÉROT, J. *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Le Seuil, 1997.

SUAUD, C. La force symbolique de l'État. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 116-117, mars 1997, p. 3-23.

GAUCHET, M. *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*. Paris : Gallimard, 1998.

CORNEC, J. et VANDERMEERSCH, E. Accueil de la loi Debré et réécriture en 1971. Regards croisés. In : POUCKET, B. et BEILLEROT, J., dir. *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2001, p. 85-89.

DURAND-PRINBORGNE, C. La signification de la loi Debré dans le système français, la tradition européenne et le cadre européen. In : POUCKET, B. et BEILLEROT, J., dir. *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2001, p. 123-135.

LELIÈVRE, C. La loi Debré dans l'histoire du débat entre public et privé en France. In : POUCKET, B. et BEILLEROT, J., dir. *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2001, p. 15-20.

POULAT, E. Actualité de la loi Debré. In : POUCKET, B. et BEILLEROT, J., dir. *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2001, p. 101-106.

ROBERT, A. Les forces syndicales et la loi Debré. In : POUCKET, B. et BEILLEROT, J., dir. *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2001, p. 25-35.

RUDELLE, O. Le discours de Michel Debré devant l'Assemblée nationale. In : POUCKET, B. et BEILLEROT, J., dir. *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2001, p. 77-80.

TOULEMONDE, B. La loi Debré du 31 décembre 1959 : une construction juridique originale. In : POUCKET, B. et BEILLEROT, J., dir. *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2001, p. 109-118.

MULLER, C., dir. *L'enseignement privé en Europe : journées d'Angers, mai 1998*. Caen : Presses Universitaires de Caen, 2001.

LES SPÉCIFICITÉS DU SECTEUR PRIVÉ

Quelques monographies et différents témoignages permettent d'approcher les caractéristiques du secteur privé et de son personnel enseignant. Eu égard à « la crise des ordinations » postérieure à 1960, les laïcs ont progressivement remplacé les clercs et les religieux. Les liens entretenus par le personnel des établissements privés avec l'Église – notamment les enseignants et les chefs d'établissements – ont donc changé de nature. L'enseignement catholique est toujours sous la tutelle de l'Église mais il ne s'agit plus d'une institution cléricale. La spécificité catholique semble cependant se maintenir à travers la valori-

sation de traits tels que le dévouement et l'esprit de service des maîtres, qui constituent une version sécularisée de l'idéal religieux dans les domaines du service, de la charité et du respect de la hiérarchie (BONVIN, F., 1979 ; FAGUER, J.-P., 1991).

Depuis la laïcisation du personnel enseignant, une minorité de laïcs deviennent professeurs dans ce secteur en raison de leur foi ou de leur attachement à une certaine morale chrétienne. Le professorat dans le secteur privé apparaît essentiellement dominé par la recherche d'exigences d'exercice et d'intérêts matériels perçus, plutôt que par celle d'avantages liés à un statut ou d'un sens chrétien qu'il serait possible de donner à l'enseignement dans le secteur catholique (DREYFUS, E., 1981 ; VANDERMEERSCH, E., 1982). Malgré l'hétérogénéité des profils des enseignants de l'enseignement catholique, la « tribu catholique » semble développer les traits d'une culture communautaire (TAPERNOUX, P., 2001).

GOUREAUX, G. et LAPAY, H. *L'école catholique : aliénation ?* Paris : Épi, 1968.

GOUREAUX, G. et RICOT, J. *Autopsie de l'école catholique*. Paris : Cerf, 1975.

CNEC. *L'enseignement catholique face à l'avenir*. Paris : Le Centurion, 1977.

BONVIN, F. et CHAMBOREDON, J.-C. Modes d'encadrement et systèmes pédagogiques dans l'enseignement privé catholique en France. In : GOLDSMIDT, D. et ROCDER, P.M. *Alternative Schuler ?* Stuttgart : Klett Cotta, 1978.

FEP- CFDT. *Libres dans l'école libre ?* Paris : Maspero, 1978.

BONVIN, F. Une seconde famille : un collègue d'enseignement privé. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, nov. 1979, p. 47-64.

FONTAINE, N. *La liberté de l'enseignement : de la loi Debré à la loi Guermeur*. Paris : UNAPEC, 1979.

BALLION, R. L'enseignement privé, une « école sur mesure » ? *Revue française de sociologie*, vol. XXI, n° 3, avr. 1980, p. 203-231.

FONTAINE, N. *Guide juridique de l'enseignement privé associé à l'État par contrat*. Paris : UNAPEC, 1980.

MARCOU, G. La liberté de l'enseignement et la liberté des enseignants. *Revue du droit public et de la science politique en France et à l'étranger*, n° 1, 1980, p. 35-82.

DREYFUS, E. *Libres écoles ? Enquête sur l'enseignement privé*. Paris : Le Centurion, 1981.

PROST, A. Les écoles libres changent de fonctions. In : *Histoire générale de l'enseignement en France*. Paris : Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat éditeur, 1981, tome 4, chap. XI, p. 413-445.

BONVIN, F. L'école catholique est-elle encore religieuse ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 44/45, 1982.

FONTAINE, N. *L'école libre et l'État*. Paris : UNAPEC, 1982.

VANDERMEERSCH, E. L'enseignement privé, une énorme machine. *Autrement*, n° 42, sept. 1982, p. 94-104.

VANDERMEERSCH, E. Pédagos chez les cathos. *Autrement*, n° 42, sept. 1982, p. 110-118.

MONCHAMBERT, S. *La liberté de l'enseignement*. Paris : PUF, 1983.

Enseigner dans l'école catholique. *Enseignement Catholique Documents*, n° 962, juill. 1983, p. 33-40.

ŒUVRARD, F. Note sur la clientèle des établissements privés : l'origine sociale des élèves. *Éducation et formations*, n° 6, 1984, p. 32-35.

KHALDI, E. *Vous avez dit liberté ou les dessous de l'enseignement privé*. Paris : SNUDEP, FEN, 1985.

GLOBET, F. Les origines sociales des élèves de l'enseignement privé. In : *Scolarisation, formation, emploi*. Caen : Centre de publications de l'Université de Caen, 1987, p. 211-224. (*Géographie Sociale* ; 4).

HOUOT, B. *Cœur de prof, l'année sabbatique d'un cadre supérieur dans l'enseignement secondaire*. Paris : Calmann-Lévy, 1990.

FAGUER, J.-P. Les effets d'une « éducation totale », un collègue Jésuite 1960. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 90, déc. 1991, p. 25-43.

FEP-CFDT. *La situation originale des maîtres des établissements d'enseignement privé sous contrat, approche juridique*. Paris, 1991.

Professionnel/Confessionnel. *Les Cahiers de la Cerf*, n°2, juill. 1993, n° 3, nov. 1993, n° 3, avril 1994 et n° 5-6, juin 1994, p. 13-24, p. 5-16, p. 7-14 et p. 17-36.

CHOLVY, G. et CHALINE, N.-J., dir. *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles*. Paris : Cerf, 1995.

GEORGEL, J. et THOREL, A.-M. *L'enseignement privé en France du VIII^e au XX^e siècle*. Paris : Dalloz, 1995.

Objectif mathématiques. Réflexion sur mathématiques et spiritualité par un professeur de mathématiques dans un établissement catholique d'enseignement. *Enseignement catholique documents*, n° 2 051, oct. 1995, p. 1-35.

FEP-CFDT. *L'emploi en noir et blanc*. Paris, 1996.

MIGEON, M. Les enseignants des classes sous contrat des établissements privés. *Éducation et Formations*, n° 46, juill. 1996, p. 19-21.

BELSCEUR, C. Identité sociale et professionnelle et processus d'adhésion à la FEP-CFDT des enseignants de l'enseignement privé sous contrat. *Les Cahiers de la Cerf*, n° 16, juin 1997 et n° 17, sept. 1997, p. 31-36 et p. 5-11.

NOUAILHAT, R. *La formation initiale des maîtres du second degré dans l'enseignement catholique, an IV, bilan et orientations*. Paris : UNAPEC, 1997.

BELSCEUR, C. Identité professionnelle et adhésion syndicale. *Les Cahiers de la Cerf*, n° 20, juin 1998, p. 27-30.

POUCET, B. *Entre l'Église et la République. Soixante ans de l'histoire de la Fédération de la Formation et de l'Enseignement Privés CFDT*. Paris : L'Atelier, Éditions Ouvrières, 1998.

BEN AYED, C. L'enseignement privé en France. In : Van Zanten, A. dir., *L'école, l'état des savoirs*, Paris : La Découverte, 2000, p. 63-70.

HOUSSAYE, J. Y a-t-il une pédagogie propre à l'enseignement privé, après la loi Debré ? In : POU CET, B. et BEILLEROT, J., dir. *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2001, p. 149-156.

POUCET, B. L'enseignement catholique français et la loi Debré. In : POU CET, B. et BEILLEROT, J., dir. *La loi*

Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2001, p. 53-74.

TAPERNOUX, P. *Les enseignants du « privé ». Tribu catholique ?* Paris : Economica, 2001.

LA SCOLARISATION ET L'EMPLOI SELON LES SPHÈRES DU PRIVÉ ET DU PUBLIC

De la nouvelle philosophie inspirant la loi DEBRÉ et du rapprochement entre les enseignements privé et public en résultant, le tout conjugué à la baisse de la pratique religieuse, ont découlé chez les usagers le consumérisme scolaire (BALLION, R., 1982) et le phénomène du transfert massif des élèves du public vers le privé ou vice versa. L'école privée est essentiellement utilisée pour de toutes autres raisons que religieuses, elle apparaît de plus en plus comme celle de la seconde chance (PROST, A., 1982 ; LANGOUËT, G., LÉGER, A., 1991, 1994, 1997). Le rapprochement du privé et du public a entraîné une complémentarité plutôt qu'une concurrence entre secteurs, ce qu'ont nettement mis en évidence les grandes manifestations de 1984 en faveur du privé et de 1994 en faveur du public. Cependant, les spécificités des deux secteurs semblent engendrer des recrutements d'enseignants aux profils sociologiques distincts qui entretiennent des rapports au savoir et à l'éducation relativement contrastés (FREYSSINET-DOMINJON, J., 1994 ; JABOIN, Y., 2000).

BALLION, R. *Les consommateurs d'écoles*. Paris : Stock, Laurence Pernoud, 1982.

LANGOUËT, G. Enseignement public, enseignement privé : les stratégies du choix. Analyse critique du livre de BALLION, R. : *Les consommateurs d'école. L'année sociologique*, n° 38, 1988, p. 441-448.

LANGOUËT, G. et LÉGER, A. Trajectoires scolaires et recours au secteur privé. In : PERRENOUD, P. et MONTANDON, C., ed. *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne : Réalités Sociales, 1988, p. 302-328.

SINGLY, F. de. et THÉLOT, C. *Gens du privé, gens du public. La grande différence*. Paris : Dunod, Bordas, 1988.

LESSARD, C. et MATHURIN, C. L'évolution du corps enseignant québécois : 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XV, n° 1, Université de Montréal, 1989, p. 43-71.

TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. Les enseignants des ordres primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol. 23, n° 1, 1991, p. 55-70.

LANGOUËT, G. et LÉGER, A. *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*. Paris : 1ère édition, Éditions Publidix, Éditions de l'Espace Européen, 1991, 2e édition revue, Fabert, 1994.

FREYSSINET-DOMINJON, J. *Publique ou catholique ?* Paris : Nathan, 1994.

HÉRAN, F. École publique, école privée : qui peut choisir ? *Économie et Statistique*, n° 293, mars 1996, p. 17-39.

SUPIOT, A. Le travail et l'opposition public/privé. *Revue internationale du travail*, vol. 135, n° 6, 1996, p. 713-723.

LANGOUËT, G. et LÉGER, A. *Le choix des familles. École publique ou école privée ?* Paris : Fabert, 1997.

BÉRAUD, H. Enseignement public ou enseignement privé ? Situation religieuse des familles et choix du secteur. *Tribune*, n° 1, oct. 1997, p. 8-11.

JABOIN, Y. Les fonctions professorales dans les secondaires privé et public. Similitudes et différences. *Tribune*, n° 1, oct. 1997, p. 18-21.

LANGOUËT, G. et LÉGER, A. École publique ou école privée ? Le choix des familles. *Tribune*, n° 1, oct. 1997, p. 9-14.

BEN AYED, C. *Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et l'enseignement privé. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement*. Paris : Université de Paris V, Thèse de Doctorat, 1998.

JABOIN, Y. Construction de l'identité professionnelle des enseignants des secondaires catholique sous contrat

et public. Communication au colloque : REF 98 : *Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation*. Toulouse : Institut national des sciences appliquées, oct. 1998. (Actes en cd-rom).

JABOIN, Y. Similitudes et différences entre les trajectoires socioculturelles des professeurs des secondaires catholique sous contrat et public. *Les Cahiers de la Cerf*, n° 23, mars 1999, p. 5-10.

JABOIN, Y. Similitudes et différences entre les professeurs les plus âgés et les plus jeunes des secondaires catholique sous contrat et public. Communication au congrès : *Troisième congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation*. Bordeaux : Université Victor Segalen-Bordeaux 2, juin 1999. (Actes en cd-rom).

JABOIN, Y. *Enseignants des secondaires privé et public : une même conception des fonctions professorales ?* Paris : Université de Paris V, Thèse de Doctorat, 2000.

BÉRAUD-CAQUELIN, H. Les choix des familles à l'école élémentaire. In : POUCKET, B. et BEILLEROT, J., dir. *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2001, p. 175-187.

JABOIN, Y. Les enseignants des secondaires privé et public : une même conception des fonctions ? In : POUCKET, B. et BEILLEROT, J., dir. *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2001, p. 161-171.

LANGOUËT, G. Le pouvoir des familles. « Stratégies » face au choix de l'école publique ou privée. In : POUCKET, B. et BEILLEROT, J., dir. *La loi Debré. Paradoxes de l'État éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2001, p. 189-199.

Yveline JABOIN
CERPPE, Rennes 2
(Centre d'Étude et de Recherche sur les Pratiques
et les Politiques Éducatives)
IUFM de Bretagne

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

NELLY ROME

**IL S'AGIT DE PRÉSENTER DANS CETTE RUBRIQUE
DES COMPTES RENDUS D'ARTICLES ÉTRANGERS
JUGÉS SIGNIFICATIFS**

- La conception de la formation de l'adolescent dans les cultures américaine et japonaise
- Passage à l'école secondaire et évolution de la motivation
- Politiques linguistiques et identités plurielles de la Suisse
- Comment préserver le bilinguisme des groupes minoritaires

LA CONCEPTION DE LA FORMATION DE L'ADOLESCENT DANS LES CULTURES AMÉRICAINE ET JAPONAISE

Dans les pays développés, l'institutionnalisation de la scolarité de masse, l'organisation socio-politique ont une influence reconnue sur le cours de la formation des individus. Cet article s'intéresse, lui, à la dimension culturelle (les idéaux sur le développement humain, la maturité, l'identité) qui influe sur la façon dont les enseignants perçoivent l'évolution de l'adolescent et formulent leurs attentes d'adultes en matière de comportement d'adolescent.

G. LeTendre et M. Akiba comparent les points de vue des enseignants américains et des enseignants japonais sur les rapports entre la puberté, l'adolescence et le comportement, l'esprit de contestation des élèves, avec l'idée que malgré la modernisation du Japon d'après-guerre sur le modèle occidental, les schémas culturels présidant à l'éducation des enfants dès leur plus jeune âge sont très différents et entraînent, d'après les nombreuses investigations des psychologues, des conceptions de l'apprentissage, des relations élèves-professeurs, bien spécifiques. La présente étude analyse les conceptions d'un échantillon d'enseignants américains et japonais enseignant à des élèves de 12 à 15 ans.

Les États-Unis, à l'époque moderne (à partir de la fin du XIX^e siècle), ont élaboré des théories sur l'adolescence et un concept de droit universel à l'éducation qui ont façonné de nouvelles politiques et pratiques éducatives. Le système scolaire américain était adapté à un modèle d'adolescent blanc, de classe moyenne, ce qui désavantageait les enfants de milieu pauvre, ou d'ethnie minoritaire non conformes aux attentes des professeurs (cf. Kett, 1977 et de nombreux sociologues).

Le passage à l'école secondaire au début de l'adolescence est observé par les psychosociologues américains comme l'entrée dans une spirale de dégradation des comportements à l'école. Inversement les bonnes performances et la rareté des problèmes de discipline au Japon sont attribuées par les experts japonais à l'attitude des professeurs : leur éducation est centrée sur l'enfant qui est considéré a priori comme perfectible et apte à se socialiser. L'enseignant évalue positivement sa capacité de former l'enfant intellectuellement et psychologiquement, ce qui facilite la prise en main des adolescents perturbés (cf. Lewis, LeTendre, 1995).

Mais jusqu'à présent il n'y a pas eu d'évaluation comparative systématique des convictions des professeurs. Le choix des USA et du Japon, pays très industrialisés et scolarisés est intéressant car de nombreux travaux révèlent des différences scolaires au niveau pré-élémentaire et élémentaire. L'étude ethnographique a porté sur les périodes 1986-1989 et 1992-1993. Dans deux vastes écoles moyennes publiques japonaises, LeTendre a enquêté auprès de 15 professeurs pendant trois mois au moyen d'observation, de participation à des réunions, de conférences, d'événements extra-scolaires et de questionnaires ouverts. L'échantillon de professeurs américains est issu de deux écoles californiennes, il n'est donc pas représentatif de l'ensemble de la nation et doit être considéré comme une première approche du point de vue des enseignants sur le développement de l'adolescent.

Les notions de puberté et d'esprit contestataire font partie de la représentation de l'adolescence dans les

diverses cultures mais avec des différences d'appréciation. Pour les Américains la puberté commence nettement plus tôt – environ 10 ans chez les filles, 11 ans 1/2 chez les garçons – que pour les Japonais – environ 11 ans 1/2 et 13 ans respectivement. Sa durée est jugée plus longue chez les Américains (5 ans) tandis que les Japonais l'évaluent à 4 ans pour les filles, 3 ans 1/2 pour les garçons. La durée de la période de rébellion est également jugée plus longue par les Américains (4,2 ans chez les filles, 4,9 ans chez les garçons, contre 2,7 ans et 2,9 ans respectivement selon les Japonais). Et le début de la rébellion était fixé un an plus tôt – à environ 12 ans contre 13 – par les Américains, dans le cas des garçons. Et cet état de révolte est considéré différemment dans les deux cultures : les professeurs américains l'interprètent comme un rejet de l'autorité établie alors que les Japonais y voient une façon de tester les limites des adultes, ce qui est beaucoup moins dangereux pour la société.

Quant à l'adolescence, les Japonais la font commencer après la puberté – 16,4 ans pour les filles et 16,9 ans pour les garçons – et finir à 19 ans et 19,4 ans respectivement – alors que pour les Américains elle commence avec la puberté, se termine à 16 ans 1/2 pour les filles, 17 ans 1/2 pour les garçons et dure nettement plus longtemps – environ 6 ans contre 2,6 ans pour les Japonais. De plus, il apparaît que les Japonais se focalisent moins que les Américains sur le stade de développement de l'individu que constitue l'adolescence.

L'analyse des données révèle plusieurs corrélations positives, pour les professeurs japonais entre l'élément début/durée de la puberté et l'élément début/durée de l'état de rébellion. Ces corrélations positives sont moins nombreuses chez les professeurs américains. Ceci s'explique par le fait que le Japon possède une organisation scolaire unique : les élèves passent obligatoirement par l'école primaire, puis moyenne et chaque grade correspond à un statut précis de l'élève.

En ce qui concerne l'impact de la puberté sur le rendement scolaire des jeunes, il est beaucoup plus mis en relief par les professeurs américains, de même que l'impact de l'environnement familial. Les enseignants japonais mettent plutôt l'accent sur l'influence du développement personnel de l'enfant (notamment sur le degré d'estime de soi). L'acquisition d'une « force spirituelle » est valorisée par les professeurs japonais alors que les professeurs américains ne l'évoquent pra-

tiquement pas, sans doute en raison de la réticence à introduire en classe des débats de type religieux.

Contrairement aux opinions issues d'études antérieures, il apparaît dans cette investigation que les professeurs américains, comme les Japonais, s'estiment capables d'agir sur les caractéristiques personnelles des enfants – patience, sens des responsabilités, sens de ce qui est bon et mauvais, habiletés – en vue d'améliorer leur adaptation aux exigences scolaires.

Mais il existe des différences de priorités : les Américains pensent influencer surtout sur la construction de la personnalité, sur les qualités favorisant l'apprentissage, l'aptitude dans les disciplines étant considérée comme plutôt innée alors que les Japonais pensent pouvoir modifier les compétences académiques proprement dites.

La perception de l'impact de la puberté dans le contexte d'étude de cas spécifiques est ensuite comparé : si l'on présente aux professeurs l'exemple d'une adolescente d'apparence mûre, très contestataire dont le père est employé, dont la mère, vendeuse, rentre tard à la maison, les professeurs des deux nationalités attribuent au contexte familial le comportement de l'élève mais les professeurs américains associeront ce comportement principalement au facteur « faible estime de soi », alors que les professeurs japonais l'associeront principalement au facteur « faible aptitude scolaire ».

Dans l'ensemble, on constate que les opinions diffèrent lorsqu'on reste au stade des généralités et se rapprochent lorsque des professeurs des deux pays réagissent à des cas précis et approfondis.

La période de la puberté est plus limitée et plus précisément datée par les professeurs japonais, ce qui s'explique par une forme institutionnelle de scolarisation identique pour tous – l'école moyenne – alors que les élèves américains fréquentent soit une école moyenne, soit une école secondaire 1^{er} cycle, soit une école allant du grade préparatoire à la 8^e ou 12^e année (« K-8 » ou « K-12 »), ce qui conduit les enseignants à évaluer la fin de la puberté à des dates variables. On constate également que les professeurs et les parents japonais tendent à catégoriser les enfants par leur grade, c'est-à-dire leur position dans le système scolaire, correspondant à un âge biologique délimité, une étape commune à tous les individus. L'étape du développement des jeunes Japonais est plus segmentée, chaque grade de la scolarité correspondant à des attentes différenciées de la part

des professeurs. La conception américaine de l'adolescence est plus globale.

Néanmoins il faut se garder de surestimer les différences culturelles, et observer comment les professeurs gèrent concrètement la relation quotidienne avec les adolescents. Une étude à grande échelle des convictions des professeurs et aussi des parents devrait permettre aux Occidentaux d'acquérir une vision plus objective

des rapports entre la culture et les performances scolaires des élèves asiatiques.

D'après : LETENDRE, Gerald K. and AKIBA, Motoko, Teacher beliefs about adolescent development : cultural and organizational impacts on Japanese and US middle school teachers' beliefs. *Compare*, vol. 3.1, n° 2, June 2001, p. 187-203.

PASSAGE À L'ÉCOLE SECONDAIRE ET ÉVOLUTION DE LA MOTIVATION

Les écrits de psychologie pédagogique et cognitive mettent en relief l'importance de la motivation dans l'atteinte des objectifs scolaires. Cet article d'universitaires de Montréal présente une étude de l'impact du passage à l'école secondaire sur certaines variables constituant la motivation et les rapports entre celle-ci – en tant que régulateur du comportement – et les résultats scolaires. Des entretiens ont été menés avec des élèves (186 filles et 150 garçons) de dernière année d'école primaire et de première année du secondaire portant sur divers éléments constituant la motivation : image de soi, estime de soi, motivation intrinsèque, sens de l'efficacité, conscience des causes de réussite, attentes de réussite, objectifs d'apprentissage. L'analyse a montré que, parmi ces variables, les plus pertinentes pour prédire les performances scolaires sont le sentiment d'efficacité et les objectifs d'apprentissage.

Le sentiment d'efficacité, lié à l'auto-évaluation des capacités à organiser et à accomplir des tâches aboutissant à l'acquisition d'une connaissance, correspond non à des compétences objectives mais à la représentation que s'en fait l'individu d'après ses performances dans des situations antérieures similaires. Croire en sa propre efficacité induit un renforcement d'intérêt pour le sujet étudié et finalement un meilleur accomplissement de la tâche.

Les objectifs d'apprentissage sont les déterminants de l'implication d'un élève dans une activité éducative spécifique. Ils concernent la maîtrise de techniques s'accompagnant d'une valorisation de l'effort nécessaire pour cette acquisition : dans ce cas, les risques à court terme, les échecs sont acceptés dans l'attente d'une augmentation sensible des connaissances. Les objectifs de performance se traduisent par une recherche de reconnaissance par les pairs au moyen de notes supérieures, de récompenses et par une minimisation des efforts nécessités pour leur obtention

(l'échec étant vécu comme une démonstration publique d'incompétence, ces élèves préfèrent des tâches plus faciles, moins enrichissantes sur le plan cognitif mais moins « risquées »). Enfin les objectifs d'évitement sont choisis par les élèves peu intéressés par la connaissance et la réussite, et seulement soucieux de « passer » au grade suivant. Diverses études montrent que les élèves focalisés sur la maîtrise des moyens d'apprentissage sont les plus performants. Mais le mécanisme peut s'enrayer, quand le contexte environnemental et social change – ce qui est le cas lors du passage dans un établissement d'enseignement secondaire. Dans cette nouvelle étape de cursus scolaire, on donne la préséance aux habiletés, aux performances plutôt qu'aux objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation sont plus stricts ce qui empêche bon nombre d'élèves d'atteindre le même niveau de réussite qu'avant. Les grades, les prix obtenus prennent également plus d'importance et influent sur le statut de l'élève à un âge où le jugement des pairs est important pour l'élève. De plus, l'ambiance plus impersonnelle (dans un établissement plus vaste) et l'incitation à la compétition rendent les relations humaines plus difficiles, ce qui contribue à altérer l'image positive de l'école, la confiance en soi et l'orientation vers des objectifs d'apprentissage adéquats.

Selon Eccles de nombreuses enquêtes confirment l'impact négatif (à un degré variable) de la transition primaire/secondaire sur l'attitude des jeunes envers l'école, l'autoévaluation de leurs capacités. Cependant certaines variables peuvent infléchir cette tendance (le sexe de l'élève, ses résultats scolaires au niveau primaire et aux test d'entrée dans le secondaire...). Les études montrent que dans les groupes « forts » ce sont surtout les résultats des garçons qui baissent alors qu'il se produit l'inverse dans les groupes « faibles » (cf. Anderman et Midgley, 1997). Par contre, les études de Wigfield

(1991) et Watt (1998) sur le sentiment d'autoefficacité aboutissent à des conclusions contradictoires : la première indique une diminution du sentiment d'autoefficacité parmi les élèves les plus brillants et une relative stabilité parmi les élèves faibles, la seconde exprime le phénomène inverse.

T. Bouffard, L. Boileau et C. Vezeau se chargent dans leur enquête sur deux ans de vérifier d'éventuels changements dans le sentiment d'autoefficacité en français (discipline fondamentale) ainsi que dans les stratégies d'apprentissage de cette matière et les objectifs d'apprentissage après le passage dans le secondaire en fonction des niveaux atteints à la fin du primaire. L'évolution des rapports entre les variables est également examinée et la relation entre ces variables et les résultats scolaires des élèves aux deux étapes de la scolarité est comparée.

La méthode de l'enquête a consisté à interviewer 393 élèves francophones volontaires ayant environ 12 ans au 6^e grade. En 1^{re} année secondaire le nombre des participants restants était de 336 (186 filles, 150 garçons) répartis dans 9 écoles secondaires publiques de Montréal recrutant parmi les classes moyennes. Pour tous les élèves la transition coïncidait avec un changement d'école.

Le questionnaire évaluant le sentiment d'efficacité personnelle comprenait 9 éléments dévoilant le degré de capacité en français que l'élève s'attribuait (sur une échelle de Likert de 1 à 5). Un second questionnaire comprenant 14 énoncés sur lesquels les élèves indiquaient leur degré d'agrément sur une échelle de Likert de 1 à 7, mesurait le sentiment d'efficacité en matière de stratégies d'apprentissage éprouvé par l'élève. Trois autres questionnaires comprenant chacun 7 ou 8 énoncés sur lesquels les élèves devaient exprimer leur agrément plus ou moins fort sur une échelle de 6 points ont permis aux chercheurs d'apprécier les objectifs d'évitement de l'échec, de reconnaissance de réussite ou de maîtrise des contenus d'enseignement. Enfin les notes (à l'école secondaire) et les appréciations (à l'école primaire) obtenues par les élèves ont fourni une mesure quantitative de performance scolaire.

Pour analyser les résultats, on a classé en « groupe fort » les élèves dont les performances dépassaient la moyenne de la classe et classé les autres en « groupe faible ». Deux analyses multivariées ont été réalisées pour mesurer, l'une les changements du sentiment d'autoefficacité,

l'autre les changements des objectifs d'apprentissage en fonction du sexe et de la performance scolaire de l'élève. L'effet du sentiment d'efficacité sur le niveau scolaire est significatif, les élèves classés dans le groupe fort, tant à la fin du primaire qu'en 1^{re} année du secondaire, avaient une conscience de leur efficacité supérieure en français et dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage correspondantes. D'autre part, dans le groupe fort comme dans le faible, on constatait une baisse du sentiment d'efficacité lors du passage au cours secondaire. L'interaction constatée entre les types d'objectif privilégiés et le niveau de performances est illustrée par le fait que le groupe fort se fixe plus souvent des objectifs de type maîtrise et performance en français et beaucoup moins souvent des objectifs de type évitement que les élèves du groupe faible. Le rôle du sexe est illustré par le fait qu'aux deux niveaux scolaires les filles choisissent moins que les garçons les objectifs de performance et surtout d'évitement. Mais globalement on constate entre le stade primaire et la 1^{re} année du secondaire une diminution de l'importance des objectifs de maîtrise et une augmentation de l'importance des objectifs d'évitement.

L'étude de l'évolution des relations entre le sentiment d'autoefficacité et les objectifs d'apprentissage selon le sexe et le niveau de compétence fait apparaître une stabilité entre la fin du primaire et la 1^{re} année du secondaire à deux exceptions près : deux filles du groupe faible présentaient une corrélation entre leur sentiment d'efficacité et les objectifs d'évitement plus forte en 1^{re} année du secondaire qu'en 6^e année du primaire.

L'analyse de régression a montré qu'au 6^e grade la variable indépendante « sentiment d'efficacité personnelle » rendait compte de la variance de performance en français dans une proportion de 10,2 %, le sexe influait à 3,4 %, l'objectif de performance à 1,3 %, l'objectif de maîtrise à 1,4 % (la corrélation entre les performances en français et l'objectif de maîtrise étant la seule négative). Au niveau de la première année du secondaire, l'ensemble des variables citées expliquent 39 % de la variance constatée. Les résultats atteints en 6^e année du primaire participaient à la variance dans une proportion de 14,9 %, le sentiment d'efficacité personnelle en français à 9,8 %, le sexe à 6,6 %, les objectifs de performance et de maîtrise respectivement à 1,7 % et 1,5 % (ici encore les objectifs de maîtrise étaient la seule variable en corrélation négative).

Le calcul des corrélations entre les performances scolaires et chaque variable a permis d'isoler le rôle du sentiment d'efficacité dans la performance scolaire et de constater que les autres variables étant contrôlées, le sentiment d'être efficace restait lié de façon significative à la performance scolaire.

Dans cette étude trois résultats sont contraires aux attentes des chercheurs : le sentiment d'efficacité concernant les stratégies d'apprentissage n'a pas sur les résultats scolaires l'influence escomptée ; la poursuite d'un objectif de réussite matérialisée par des notes, des prix, a un effet positif sur les performances scolaires ; au contraire, la poursuite d'objectifs de maîtrise des connaissances n'est pas favorable aux performances scolaires, bien qu'il en résulte une valorisation de l'effort et un comportement de résilience face aux échecs, aux régressions temporaires et de défi des difficultés pour acquérir de nouvelles compétences. Les auteurs font l'hypothèse que la focalisation sur cet objectif nuit à la focalisation sur la matière elle-même (le fran-

çais) ou que les élèves qui ne se jugent pas performants mais ne se contentent pas de chercher à éviter l'échec scolaire choisissent plutôt de tendre vers la maîtrise des contenus (sans y parvenir).

La conclusion de cette enquête est que le passage dans l'enseignement secondaire correspond à une baisse de la confiance des élèves en leurs capacités et de leur motivation en ce qui concerne l'apprentissage du français. Il est nécessaire de reproduire ce genre d'investigation dans d'autres matières avant de porter des jugements globaux. Et le rôle des professeurs dans l'adaptation des jeunes au contexte du collège est primordial.

D'après : BOUFFARD, Thérèse, BOILEAU, Lucille et VERZEAU, Carole. Student's transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performances. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XVI, n° 4, dec. 2001, p. 589-604.

POLITIQUES LINGUISTIQUES ET IDENTITÉS PLURIELLES DE LA SUISSE

L'article de G.M. Hega, de l'Université de Michigan, met en relief l'influence qu'exerce sur la politique et notamment sur les politiques éducatives de la Suisse les différences d'identité culturelle et linguistique des diverses régions qui composent cet état fédéral. L'impact du système de démocratie directe (faisant fréquemment usage de référendum populaire) et du fédéralisme sur les politiques éducatives est analysé à travers les relations entre l'appartenance linguistique et la décentralisation de l'organisation de l'éducation.

Le cas concret étudié ici est celui des tractations ayant pour objectif l'introduction d'une seconde langue dès l'enseignement primaire.

Les 25 cantons suisses étant autonomes en matière d'enseignement, l'organisation des programmes, de l'année scolaire, le choix des contenus et de la langue d'enseignement – allemand, français, italien, romanche – sont à la discrétion de chaque canton, lui-même dépendant des exigences régionales. Seuls les enseignements supérieur et professionnel sont supervisés par le gouvernement fédéral. Faute d'une direction centrale, le système éducatif manque d'unité, d'autant plus que des variations existent à l'intérieur même des cantons (notamment les cantons bilingues).

Les régions francophones et italophones ont un système plutôt centralisé avec une administration de l'éducation cantonale directive, tandis que les régions germanophones ont adopté le modèle décentralisé, accordant beaucoup d'autonomie et de responsabilités aux enseignants et aux écoles, au niveau local, le contrôle du bon fonctionnement scolaire étant assuré par des pairs faisant office d'inspecteurs à temps partiel et non par la hiérarchie administrative, selon le principe de non intervention dans les affaires purement locales.

Le citoyen suisse se considère avant tout comme citoyen de sa région de naissance plutôt que de résidence. Dans certains cantons des « communautés scolaires » perdurent, regroupant plusieurs communes et prenant les décisions concernant leurs écoles primaires et secondaires régionales.

Une majorité de la population (plus de 63 %) parle allemand, contre 19 % environ le français, 7 % l'italien et 0,6 % le romanche. De surcroît 10 % des résidents suisses ont une langue maternelle autre que celles précitées, trois cantons sont bilingues, les Grisons sont trilingues. Aux différences ethniques et linguistiques s'ajoutent des clivages socioéconomiques (milieu urbain/milieu rural/zones industrielles) et religieux (qui ne se recouvrent pas et donc ne se renforcent pas). Les citoyens peuvent influencer, au moyen de pétitions adressées aux parlements, sur les initiatives de changement des lois scolaires, qui doivent d'ailleurs être approuvées au niveau cantonal par référendum. Au niveau communal les citoyens votent le budget de l'éducation, élisent des responsables locaux et parfois participent à l'embauche des enseignants.

Il s'ensuit une paralysie des réformes importantes depuis un siècle et de nombreuses structures administratives datent du milieu du XIX^e siècle, dues, non seulement à un attachement aux traditions mais aussi au sentiment que le compromis actuel, atteint sur fond de nombreux conflits d'intérêts locaux, ne doit pas être remis en question. Ce compromis a abouti au « Concordat scolaire » signé en 1970 (à l'exception du canton du Tessin qui garde un statut particulier tout en respectant la majorité des mesures fédérales).

À la tradition d'autonomie des régions germanophones s'oppose une tendance centralisatrice dans les cantons francophones et italophones, dans lesquels les enseignants et les responsables administratifs et acadé-

miques sont nommés par le pouvoir exécutif cantonal. L'ambition du gouvernement national d'aller plus avant dans une centralisation du système éducatif s'est heurtée à un refus par le référendum de 1973. Néanmoins les efforts d'harmonisation des politiques d'éducation se poursuivent à travers des « Conférences nationales » élaborant des recommandations dans la lignée des pratiques habituelles. Les régions du Nord-Est, axées sur la formation de travailleurs semi-spécialisés pour les besoins industriels et agricoles locaux, ont accepté récemment de relever le niveau de leur potentiel éducatif. Les régions Est sont restées très indépendantes, confiant même le contrôle d'écoles secondaires aux Autorités religieuses. La Suisse du Centre parvient à équilibrer les approches décentralisée et centralisée car les régions sont petites et la plupart des actions sont menées au niveau cantonal, selon un processus cohérent grâce à l'intégration réussie des associations d'enseignants dans les cercles de décision.

L'interdépendance de la différenciation linguistique sociale et religieuse et de la différenciation institutionnelle est illustrée par les problèmes que posent les politiques linguistiques dans le système éducatif suisse. L'enseignement linguistique dans un pays quadrilingue est un élément important du cursus scolaire : lors du passage dans le premier cycle secondaire, l'enseignement d'une langue non maternelle est donné – à partir de la 5^e, 6^e ou 7^e année selon des cantons. La « Conférence des directions cantonales de l'éducation » l'a rendu obligatoire en 1975, en recommandant l'enseignement en priorité d'une des langues nationales. Une difficulté supplémentaire pour choisir la langue à enseigner est due au fait que les cantons germanophones enseignent (surtout au niveau primaire) dans les dialectes régionaux, différant de l'allemand écrit classique, ce qui nuit à la communication avec les habitants parlant français et italien et instruits en allemand classique.

L'initiative d'introduire une seconde langue nationale dès l'école primaire est partie des cantons francophones, particulièrement motivés pour comprendre la majorité de leurs compatriotes. Cette innovation permet de prendre la température des relations entre les diverses communautés constituant la confédération helvétique. Le refus en 1989 des Cantons de Zurich, puis de Bâle d'enseigner le français en priorité a provoqué de vives réactions parmi les médias francophones

qui les ont accusés de monopoliser le monde culturel et politique suisse et de favoriser l'usage des dialectes suisses allemands (jusque dans le Parlement), ce qui marginalise tous les citoyens de langues romanes.

Les Suisses allemands ont argué que la première langue « étrangère » à apprendre par les élèves était l'allemand écrit classique. Les cantons francophones et italophones ont au contraire abandonné l'usage officiel de leurs dialectes et considèrent l'obstination à enseigner les matières principales en allemand dialectal comme un facteur d'isolement et de relatif illettrisme.

La majorité des germanophones (65 %) considèrent, eux, qu'il n'y a pas de problème de barrière linguistique entre les régions. Quant aux cantons bilingues, ils ont généralement laissé aux Autorités locales le soin de choisir une seconde langue à enseigner.

L'attitude des associations d'enseignants a pesé un poids important dans le conflit : tandis que les enseignants du primaire francophones s'estimaient capables d'enseigner l'allemand et y voyaient un facteur de relèvement de leur statut professionnel, les instituteurs de Suisse allemande craignaient au contraire que, faute de qualifications adéquates, ils soient en partie supplantés (et contrôlés) par le secteur de l'enseignement secondaire.

En 1990 il ne restait plus que trois cantons n'ayant voté aucune loi sur l'enseignement d'une seconde langue à l'école primaire, parce qu'ils se trouvaient enclavés en zone germanophone (Argovie, Appenzel-Rhodes intérieures et Nidwald). L'Argovie – importante par sa population et son activité industrielle – mettait en doute l'efficacité de l'apprentissage précoce du français et soulignait le caractère spécifique de son système éducatif. L'argument d'une surcharge de travail pour les professeurs et les élèves était avancé. Les partisans de la réforme soulignaient, eux, l'importance de renforcer l'unité de la Suisse face à la compétition du marché européen.

La résistance aux réformes éducatives, tout comme à l'entrée dans le Marché commun européen, met en évidence des antagonismes entre les deux cultures de la Suisse romande et de la Suisse allemande. Le renforcement de l'usage des dialectes a pour conséquence la résistance à l'apprentissage du français et va de pair, chez les germanophones, avec l'objectif, notamment à Zurich, d'introduire en priorité l'enseignement de l'anglais. La majorité des Administrateurs régionaux de

l'éducation (sous la pression du monde de l'entreprise) sont convaincus de l'importance prédominante de la connaissance de l'anglais.

Le cas de la Suisse avec des tensions entre le principe d'autonomie régionale et la nécessité d'une coordination nationale montre la difficulté de gérer des identités culturelles plurielles.

D'après : HEGA, Gunther M. Regional identity, language and education policy in Switzerland. *Compare*, vol. 31, n° 2, June 2001, p. 205-222.

COMMENT PRÉSERVER LE BILINGUISME DES GROUPES MINORITAIRES

Selon les statistiques officielles 14 % des jeunes de 5 à 16 ans vivent aux États-Unis dans des familles non anglophones, mais ils perdent la pratique écrite de leur langue maternelle au fur et à mesure qu'ils acquièrent la maîtrise de l'anglais académique. Les chercheurs attribuent cet éloignement des racines familiales à la pression sociale du groupe politiquement et économiquement dominant. Ce glissement se produit pour les populations indigènes (indiennes, hawaïennes...) aussi bien pour les immigrés de la seconde ou troisième génération (parfois même dans le laps de temps d'une vie). Même dans une importante communauté bilingue comme à Miami, 75 % des lycéens « Latinos » comprennent parfaitement l'espagnol, mais moins de la moitié l'écrivent aussi bien que l'anglais.

Lucy Tse s'intéresse au contraire au cas de la minorité qui parvient à maintenir un bon niveau de bilinguisme et s'efforce d'identifier les facteurs sociétaux qui favorisent la préservation de l'héritage linguistique. Elle présente dans son article les résultats d'une étude sur la résistance à l'hégémonie de l'anglais, menée auprès d'un échantillon de 10 jeunes adultes (de 18 à 24 ans), bilingues de bon niveau, nés ou arrivés avant six ans aux États-Unis, immergés durant leur enfance dans la langue d'origine mais n'ayant pas été scolarisés dans un pays où leur langue d'origine prédominait. Ces jeunes étaient au moins diplômés de l'enseignement secondaire. Ces participants parlaient le cantonais, le japonais ou l'espagnol, plusieurs fréquentaient l'université, le bagage scolaire de leurs parents s'échelonnait du plus modeste, au niveau doctorat. Ils ont décrit leur expérience d'apprentissage linguistique au cours d'entretiens semi-structurés ayant permis une analyse qualitative des principaux éléments de leurs parcours.

Les réponses ont permis de classer en deux catégories des facteurs qui influencent le développement de la

compétence linguistique dans la langue d'origine des participants. La première catégorie est la « vitalité de la langue d'origine », la seconde est « l'environnement et les expériences linguistiques ».

La vitalité de la langue d'origine correspond à la perception qu'ont les jeunes interrogés du statut de cet héritage culturel. Trois éléments clé favorisaient une perception positive : un appui institutionnel, parental et celui d'un groupe de pairs.

L'entourage de pairs valorisant le patrimoine linguistique a donné aux sujets de l'enquête l'impulsion nécessaire au développement d'une double littératie. L'utilisation de la langue d'origine symbolisait l'appartenance à un groupe distinct d'autres groupes sociaux : par exemple, Cindy s'est liée avec des « compatriotes » cubaines, sous l'influence de sa mère qui voulait conserver l'identité cubaine de la famille et, ne se sentant pas concernée par la relative déconsidération de l'« espagnol mexicain », elle a perçu son bilinguisme comme un atout et une originalité ; Julie, de parents japonais, parlant japonais à la maison mais considérant son niveau académique comme insuffisant, s'est plongée dans la culture japonaise grâce à sa rencontre avec un groupe de collégiennes de son pays natal.

Le soutien des institutions est essentiel pour valoriser « officiellement » les langues d'origine. Pendant les années d'enfance, les communautés d'origine fournissent en général cet apport institutionnel et proposent des activités qui rapprochent l'enfant de la culture de ses parents (parfois par l'intermédiaire de l'Église locale). À l'adolescence, l'attitude des institutions américaines classiques conditionne, surtout pour les jeunes géographiquement isolés de leur communauté, le sentiment de prestige et d'utilité de leur langue maternelle (par exemple en créant des cours de langue « étrangère » de niveau élevé spécialement pour eux, en leur

fournissant l'occasion d'aider leurs camarades américains à faire leurs devoirs de langues). L'obtention de bonnes notes en espagnol rehausse, pour les hispaniques, leur statut de bilingue. La valorisation d'une langue étrangère par les entreprises est également très positive. Inversement, Juan, voyant que ses camarades placés en classe bilingue étaient, dans son école, déconsidérés par les autres élèves, n'osait plus parler espagnol.

L'incitation familiale est également déterminante : dans l'échantillon sélectionné aucun des jeunes n'avait été poussé par ses parents à ne parler qu'anglais pour mieux s'intégrer à la société américaine (contrairement à beaucoup d'enfants d'immigrants).

Le premier environnement favorable à l'acquisition du langage parlé et écrit d'origine est le milieu familial (étendu à la communauté linguistique) : les jeunes interrogés ont eu accès à des sources d'information écrite variées et à une instruction formelle dans leur langue d'origine. Leur personnalité s'est construite dans ce contexte culturel.

Ces participants ont eu régulièrement accès à des écrits fonctionnels (par exemple des affiches dans des magasins, des listes de courses, des calendriers, des gazettes) dans leur langue originelle. De plus les parents leur ont lu des histoires du pays, acheté des magazines distrayants, des textes de chansons populaires. Ces jeunes ont servi d'interprètes à des adultes de leur communauté peu instruits en anglais, ce qui suppose l'utilisation de sources écrites très variées, de dictionnaires, pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne.

Ce contact initial avec la langue écrite permet aux jeunes de développer ce que l'auteur nomme une « culture écrite latente » qui servira de base à un apprentissage formel de bon niveau dans le cursus scolaire secondaire. Cette base s'est révélée importante pour sept des dix jeunes interrogés qui avaient au début de l'adolescence une attitude ambivalente vis-à-vis de leur langue familiale, craignant d'être marginalisés à l'école – crainte justifiée, puisque Cindy a expérimenté un certain mépris lorsqu'on la prenait pour une Mexicaine.

La construction de l'identité de ces individus appartenant à une minorité se réalise de ce fait en plusieurs stades : d'abord « non conscients » de leur différence, ils traversent une phase d'« ambivalence », fréquentant leur communauté mais attirés par la culture dominante, puis une phase de « résurgence » de la fierté et de la

curiosité envers leur héritage culturel, enfin une phase d'« intégration » de leur identité minoritaire dans une identité globale de citoyen américain. Ainsi Meg la Japonaise, s'étant d'abord choisi un surnom américain et craignant d'être confondue avec les « boat people », a pris ensuite l'attitude inverse, retournant longuement au Japon pour s'imprégner de sa culture. Ernesto, bien qu'épanoui dans sa communauté hispanique grâce à un soutien institutionnel dynamique, a considéré à l'école élémentaire que l'anglais était la seule langue admise, puis à l'école secondaire il a intégré un groupe hispanique se chargeant de vulgariser l'actualité et les sujets politiques et sociaux concernant spécifiquement les communautés hispaniques. Il a approfondi l'étude de ces civilisations à l'université. Conscient de l'invasion de la langue anglaise dans sa vie privée (par la télévision, les disques...), il a dû lutter pour inverser cette tendance et perfectionner sa langue d'origine en s'appuyant sur la « culture écrite latente » qu'il avait acquise dans son enfance.

L'engagement dans un enseignement formel de la langue d'origine – soit par des cours du soir dans la langue d'origine soit dans une école américaine ordinaire –, caractérise l'ensemble des participants à l'enquête. Il donne sa légitimité à cette langue identifiée comme un sujet d'études sanctionné par des notes et des diplômes. Tous les participants d'origine asiatique ont suivi des cours de langue en plus du programme scolaire commun, au niveau secondaire.

Les programmes communs de langues vivantes ont permis aux hispaniques d'être en position de leader dans certains cours. La plupart des participants ont cependant expérimenté des réactions négatives de la part des élèves ordinaires considérant à tort que les bilingues devaient forcément connaître toutes les règles de grammaire et d'orthographe et de la part de professeurs qui critiquaient leurs accents, leurs particularismes régionaux ou les empêchaient de participer oralement, pour laisser parler les élèves débutants. Les cours de langues extrascolaires donnés par la communauté chinoise, japonaise ont été perçus parfois négativement – comme ennuyeux ou moins utiles que l'immersion dans le pays d'origine. Mais globalement, les jeunes ont acquis des bases suffisantes pour continuer à lire par plaisir ou pour atteindre, à l'université, un niveau d'excellence leur permettant d'évoluer dans des sphères intéressantes.

Dans son commentaire des résultats, Lucy Tse met en relief la puissance du courant majoritaire qui tend à dissoudre les particularismes, en faisant de l'anglais le seul moyen de communication, et la motivation nécessaire pour préserver son patrimoine culturel de minorité. Le plus sûr moyen de résister est de recevoir le renfort d'un groupe de même origine. Quant à l'imprégnation de la langue écrite grâce à de multiples supports, notamment ludiques, c'est un facteur de réussite commun à l'apprentissage de la langue principale. Lorsque tous ces éléments favorables sont réunis, la connaissance d'une langue autre que l'anglais devient un atout plutôt qu'une marque de non-conformité.

L'école a les moyens – et doit avoir la volonté – de fournir aux enfants naturellement bilingues du matériel de lecture, des occasions d'interaction dans leur langue d'origine. Les efforts conjugués de l'école et du milieu d'origine et la validation accordée par les institutions permettent d'acquérir une expérience de la langue écrite et de la culture héritées des parents et de la valoriser.

D'après : TSE, Lucy. Resisting and reversing language shift : heritage language resilience among US native biliterates. *Harvard Educational Review*, vol. 71, n° 4, Winter 2001, p. 676-706.

« VUE SUR REVUES »

BLANDINE RAOUL-RÉA

Les périodiques constituent une des formes privilégiées de la communication scientifique.

Cette rubrique poursuit l'objectif d'information sur l'actualité de la recherche en éducation et formation.

Elle présente aux lecteurs de *Perspectives documentaires en éducation* les revues nouvellement créées ou les revues récentes qui auraient échappé à leur attention.

Titre	Histoires de vie	EMPAN	Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales
n° présenté	N° 1, 1er semestre 2001 Dossier Histoires de vie et formation	n° 48 Thème central le groupe chaînon manquant ?	n° 4/2002/1 Thème du dossier La Formation tout au long de la vie du slogan aux pratiques
périodicité / date du prochain numéro	Non précisée Prochain numéro « Récit de vie oral, récit de vie écrit »	Trimestrielle Premier numéro - mai 1990 n° 46 août 2002	3 par an (avril-septembre-décembre) Sept 2002 les nouveaux profils des métiers de l'enseignement
cadre institutionnel	Université de Rennes 2 et Presses universitaires de Rennes	Éditions Érés 11, rue des Alouettes 31520 Ramonville Saint-Agne	Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC) et Institut Européen d'Éducation et de Politique Sociale (IEEPS)
responsables	Christian LERAY Claude BOUCHARD	Marie-Françoise DUBOIS-SACRISPEYRE	
politique éditoriale	Répondre aux attentes des chercheurs et formateurs de différentes disciplines, intéressés par les histoires de vie, les processus intersubjectifs et créatifs des biographies et leurs dynamiques langagières	née de la rencontre de praticiens de l'éducation, du social et de la santé qui pensent que l'écriture est fondamentale pour témoigner de son temps Les travailleurs sociaux, en tant que citoyens et professionnels, doivent se donner les moyens de réfléchir à ces actes de société qui modifient en profondeur leur champ d'action et la prise en compte des enfants, adolescents, adultes démunis socialement, éducativement et psychologiquement	Analyse et compare les politiques d'éducation et de formation dans le monde Le dossier thématique rend compte des tendances particulièrement significatives dans une perspective internationale Il est complété par des informations d'actualité, des comptes rendus de travaux et d'ouvrages récents
comité de lecture et/ou scientifique	Oui comité de lecture et comité scientifique internatiaux	Oui comité de rédaction	Oui
conditions de publication	Non précisées		Voir sur le site web : http://www.ieepsrevue.org
contact	Presses universitaires de Rennes UHB Rennes 2 Campus de la Harpe 2, rue du doyen Denis-Leroy 35044 Rennes Cedex Site de présentation http://www.uhb.fr/pur/revues/index.htm	Anne Bardou 11, rue des Alouettes 31520 Ramonville tél 05 61 75 15 76 - Fax 05 61 73 52 89 E-mail : eres@edition-eres.com	Laurence Emin - Assistante de rédaction IEPPS C/o Université de Paris IX - Dauphine Place du Maréchal De Lattre de Tassigny 75116 Paris Tél : 01 44 05 40 01 Fax 01 44 05 40 02 E-mail : ieepsrevue@dauphine.fr

2

RESSOURCES

PLAN DE CLASSEMENT

- A. Sciences humaines et sciences de l'éducation
- B. Philosophie, histoire et éducation
- C. Sociologie et éducation
- D. Économie, politique, démographie et éducation
- E. Psychologie et éducation
- F. Psychosociologie et éducation
- G. Sémiologie, communication, linguistique et éducation
- H. Biologie, corps humain, santé, sexualité
- K. Organisation et politique de l'éducation
- L. Niveaux d'enseignement
- M. Personnels de l'éducation et de la formation
- N. Orientation, emploi
- O. Environnement éducatif
- P. Méthodes d'enseignement et évaluation
- R. Moyens d'enseignement et technologie éducative
- S. Enseignement des disciplines (1)
Langues et littérature, Sciences humaines et sociales, Education artistique, Education physique et sportive, etc.
- T. Enseignement des disciplines (2)
Sciences et techniques
- U. Éducation spéciale
- X. Éducation extra-scolaire
- Z. Instruments généraux d'information

TYPLOGIE DE CONTENU

- 1. COMPTE RENDU DE RECHERCHE
 - ☞ 11. Recherche empirique : descriptive, expérimentale, clinique.
(A partir de données méthodiquement collectées et traitées).
 - ☞ 12. Recherche théorique
(Portant sur des concepts, des modèles, etc.)
 - ☞ 13. Recherche historique ou d'éducation comparée
(A partir de documents méthodiquement traités)
- 2. BILAN DE RECHERCHES
 - ☞ 21. Bilan à l'intention des chercheurs
 - ☞ 22. Bilan à l'intention des praticiens
 - ☞ 23. Bilan orienté dégageant des propositions
- 3. OUTIL DE RECHERCHE
 - ☞ 31. Méthodologie
 - ☞ 32. Bibliographie
 - ☞ 33. Encyclopédie ou dictionnaire
- 4. ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENT D'INFORMATION
- 5. ESSAI ET POINT DE VUE
- 6. VÉCU ET TÉMOIGNAGE
 - ☞ 61. Relation de vécus ou d'innovation
 - ☞ 62. Autobiographie
- 7. TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES
- 8. STATISTIQUES
- 9. DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE
- 0. VULGARISATION

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

A – SCIENCES HUMAINES, SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Recherche scientifique

SABOURET, Jean-François. dir. ; CARO, Paul. dir.

Chercher : jours après jours, les aventuriers du savoir.

Paris : Autrement, 2000. 214 p. (Essais.) ✎ 4

Cet ouvrage, réalisé à l'occasion du soixantième anniversaire du CNRS, permet de découvrir le travail et la vie quotidienne des chercheurs et ingénieurs des laboratoires de recherche de différents domaines tels que physique-chimie, génétique, neurobiologie, ethnologie, sciences cognitives, etc. Réalisé à partir d'entretiens conduits par des étudiants et des professionnels du journalisme, il donne à voir le parcours, l'émulation et la compétition entre chercheurs, mais aussi le fonctionnement de l'institution du CNRS, ses infrastructures financières, techniques et administratives, les contacts qu'elle entretient avec la communauté scientifique internationale et avec les entreprises dans la recherche appliquée. La dernière partie de l'ouvrage tente de dégager l'image des chercheurs et de la science telle qu'elle peut apparaître dans les médias par le biais de la vulgarisation scientifique. (Prix : 89,00 FF).

Recherche en sciences humaines

MARMOZ, Louis.

L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines : la place du secret.

Paris : L'Harmattan, 2001. 253 p., bibliogr. p. 246-249. (Education et sociétés.) ✎ 21

Le paradoxe de l'entretien de recherche en sciences sociales et humaines réside dans le fait que celui qui questionne tente de faire dire à son interlocuteur ce que ce dernier avait jusqu'alors caché, volontairement ou non, ce qui était latent et voulait peut-être le rester. Mais l'entretien, outil de travail par excellence du chercheur en sciences sociales et humaines, peut aussi être source d'illusion, de mauvaise interprétation, de manipulation. C'est le problème de l'utilisation de l'entretien de recherche en sciences sociales qui

est ici posé, et partant de sa méthodologie. Pourquoi ce travail difficile doit-il rester ouvert et souple ? Quelle méthodologie adopter ? Pas de recettes. Les auteurs-formateurs et chercheurs qui réunissent des formations diverses – anthropologie, économie, médecine, psychanalyse, psychologie, sciences de l'éducation, sociologie – s'appuient sur leur connaissance pratique de plusieurs centaines d'entretiens pour mener une étude active des méthodes et des enjeux de l'entretien. Analyses d'expériences et réflexions théoriques nourrissent ces contributions qui se répondent et se complètent. (Prix : 140,00 FF).

B – PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

Disciplines philosophiques

Philosophie de l'éducation

GUILLOT, Gérard.

Quelles valeurs pour l'école du XXI^e siècle ?

Paris : L'Harmattan, 2001. 153 p., bibliogr. p. 147-148.

✎ 5

Après la banalisation de la « crise des valeurs » au 20^e siècle, s'interroger sur les valeurs de l'école du 21^e siècle relève d'une exigence philosophique. Les réformes en cours du système éducatif et les innovations institutionnelles renforcent la nécessité de cette réflexion. Pour faire face à la forte demande sociale qui presse l'école de mieux s'adapter à la société et à ses besoins économiques et professionnels, il est nécessaire d'en comprendre les causes et les enjeux. Quelles valeurs sous-tendent une telle démarche ? Comment les définir ? Quelles doivent être les finalités de l'école ? Soumise à de nouvelles et multiples exigences qui modifient son identité traditionnelle de lieu de transmission du savoir, l'école peut-elle concilier ses valeurs fondatrices avec la pression sociale ? Dans le contexte de mondialisation, d'« économie

de l'inégalité et de la misère » et autres tragédies humaines de ce début de siècle, le questionnement moral est indissociable de l'interpellation de l'économie, du droit et de la politique. Pour aider au débat l'auteur propose de prendre du recul en se référant à l'histoire des idées. Il aborde la notion de valeur en analysant 3 repères classiques de la théorie des valeurs morales et leurs implications actuelles au travers d'exemples illustrant la quête de l'absolu (Platon), le souci d'universel (Kant) et l'analyse du relatif (Durkheim). Aujourd'hui la vulgarisation des analyses de l'évolution culturelle et éducative accrédite trop souvent des confusions qui nuisent à l'exercice d'un véritable esprit critique. L'analyse conceptuelle et notionnelle – morale, droit et société ; connaissance et croyance, respect et tolérance, citoyenneté et école – contribue à éviter les dérives complaisantes. Elle permet la réflexion philosophique sur les enjeux de l'école et une prise de position claire et rigoureuse sur la question des valeurs pour l'école. L'intrication du modèle démocratique occidental à l'essor du capitalisme néolibéral pose le problème de la subordination du politique à l'économique. Ce choix de société confond liberté du marché et libertés individuelles, avec pour conséquences les inégalités sociales, les rivalités entre pays, la guerre économique et un monde à deux vitesses. En contextualisant le problème, la 3^e partie examine les facettes de l'école du néolibéralisme. École, société, droits humains : quelles relations ? Et surtout quel avenir ? Quelles valeurs « l'École républicaine et démocratique, laïque, hospitalière et cosmopolitique » doit-elle défendre et transmettre ? La première des valeurs s'avère la liberté de penser et de juger par soi-même. L'école doit se donner les moyens d'y préparer ses élèves. Pour cela la formation des enseignants doit être fondamentalement philosophique afin d'échapper au suivisme technocratique de l'idéologie. (Prix : 76,00 FF).

REBOUL, Olivier.

La philosophie de l'éducation.

Paris : PUF, 2001. 9^e ed. 128 p., bibliogr. p. 123-124. Index. (Que sais-je ? ; 2441.) 5

Ce livre réédité depuis 1989 se présente comme une interrogation des savoirs sur l'éducation ayant pour but d'en définir les finalités, par le biais de cinq méthodes philosophiques : l'histoire de la philosophie, la réflexion sur les sciences de l'éducation, l'analyse logique, l'argument « a contrario » et enfin la dialectique. L'auteur s'interroge d'emblée sur le sens de l'éducation qu'il définit comme l'accomplissement de sa nature au sein d'une culture humaine. Cette définition introduit la question de la fonction des institutions éducatives que sont la famille et l'école. La pédagogie n'échappe pas au questionnement philosophique dans une tentative de définir ses contradictions à travers la grille de lecture de trois grands courants actuels : novateur, techniciste et classique. Vient ensuite la question de la légitimité de l'autorité éducative, introduisant une analyse des valeurs éducatives que sont la rigueur, inhérente à toute pédagogie mais dont il faut faire bon usage, au même titre que la tolérance inefficace sans contrepoids. L'auteur ne conçoit pas l'éducation sans valeurs, valeurs à la fois d'inté-

gration sociale et de libération individuelle. Se pose alors le problème des sciences de l'éducation dans leur capacité à conserver leur dimension scientifique si elles intègrent ces valeurs ? L'éducation, c'est pour lui apprendre à être homme dans le respect d'un héritage et la prise de conscience : ce n'est donc pas seulement ce que les sciences peuvent en dire. (Prix : 42,00 FF).

Histoire

NASH, Gary B. ; DUNN, Ross E. ; CRABTREE, Charlotte A.

History on trial : culture wars and the teaching of the past.

New York : Vintage Books, 2000. XVII-320 p., ill., bibliogr. p. 279-307. Index. 22

Les auteurs de cette recherche examinent les controverses suscitées par la façon d'interpréter l'histoire nationale des États-Unis et les cheminements qui conduisent à la présentation de certains faits choisis aux élèves. La réglementation officielle des contenus et des niveaux de compréhension à atteindre en histoire est discutée : les attaques des Conservateurs contre la vision du passé américain, issue de la politique fédérale sont réfutées. Les différentes perceptions et critiques du passé sont mises en valeur, démontrant le rôle des historiens dans la progression de la démocratie : l'idée que les interprétations historiques ne sont pas figées est désormais admise par le public. (Prix : 15 \$US).

Études historiques

CAILLÉ-COUTANT, Catherine.

Acteurs sociaux et démocratisation de l'enseignement dans le Maine et Loire : 1957-1967.

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Paris : Université Paris 8, 1999. 294 p. 11

L'objectif de cette thèse est d'étudier la démocratisation de l'école autour des années 60, dans le département du Maine-et-Loire. Son but est d'étudier les processus sociaux au travers desquels l'école s'est transformée, sur le plan historique et politique. C'est l'époque du prolongement de la scolarité obligatoire, de la création des CES et des CEG, de la réforme du baccalauréat... L'étude des changements qui ont affecté l'école est ici envisagée dans une articulation entre politique nationale et concrétisation locale. Pas de démocratisation sans acteurs, ils développent des actions dans le temps et l'espace, l'auteur se situe par rapport à une théorie de l'agent ou de l'acteur. Lié à la démocratisation, le concept de responsabilité qui s'impose en force, et qu'on retrouve à l'heure actuelle sous la forme de l'éthique et de la déontologie. Cette recherche est sociologique et historique avec une référence à la sociologie compréhensive dans la continuité de la pensée weberienne. Son but est d'établir des régularités, d'ordonner les résultats de la recherche empirique afin de mieux comprendre les situations et les phénomènes étudiés. Qu'est-ce que la démocratisation ? Sur quoi

appuyer la construction d'un idéaltype ? Cette thèse est divisée en quatre sections : la première permet la construction du concept de démocratisation, en s'appuyant sur la philosophie, ainsi que la justification des choix de lieux et de dates, l'état de la législation scolaire et son évolution entre 1957-1967, ainsi que le statut des établissements, et le choix des méthodes utilisées. La deuxième section s'attache à contextualiser les résultats de la recherche sur la démocratisation en développant deux thèmes : l'état des débats scolaires menés au plan national et local, et la situation de la laïcité en relation avec l'offre d'enseignement. La troisième section est consacrée à l'historique de la forme scolaire dans le département entre 1957 et 1967 avec la configuration particulière liée à la part prise par les acteurs collectifs. La quatrième section analyse les entretiens réalisés avec les différents acteurs en vue de croiser leurs représentations avec le bilan de la recherche historique et en relation avec l'idéaltype de la démocratisation fondé au premier chapitre de la thèse, croisement auquel aboutit la conclusion.

Histoire de l'éducation

LOUBES, Olivier.

L'École et la patrie : histoire d'un désenchantement 1914-1940.

Paris : Belin, 2001. 221 p., Annexes, bibliogr. p. 195-212. Index. (Histoire de l'éducation.) ✎ 13

Ce livre pose la question du rapport entre l'enseignement et le sentiment national avant l'Occupation. Au cours de la guerre 14, les pertes humaines ont été nombreuses, et les instituteurs ont eux aussi payé un lourd tribut. Après la guerre, l'identité collective s'est trouvée bouleversée et l'auteur veut apporter une réflexion sur cette période où les instituteurs, trop patriotes en 14, seraient devenus trop pacifistes en 40. En effet, c'est durant ces années que se mettent en place les projets d'école unique avec la coordination des degrés d'enseignement, qui devait conduire, bien plus tard au passage d'une école républicaine émancipatrice à une « école capitaliste », « matrice de la reproduction des hiérarchies de classe ». Pour faire cette étude l'auteur a choisi d'observer l'école de l'intérieur à travers l'enseignement dispensé, et de l'extérieur en analysant les débats d'opinion de l'époque qui ont contribué à la construction d'une identité commune. Les sources documentaires utilisées sont abondantes, et de nature variée : presse, travaux d'élèves, manuels scolaires, débats parlementaires, ... L'étude de ces sources a conduit l'auteur à partager ce livre en deux parties : l'objet de la première partie s'attache à décrire « l'étrange défaite de la patrie à l'école » tout en montrant que pendant cette période les instituteurs ont continué d'assurer l'éducation républicaine. La deuxième partie montre comment la réforme de l'école unique et la syndicalisation des enseignants du primaire ont permis à la France de se projeter dans des débats plus contemporains. (Prix : 120,00 FF).

VERRIER, Christian.

Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en France : des origines à nos jours.

Paris : Anthropos, 2001. 190 p., bibliogr. p. 187-190. Index. (Education.) ✎ 9

L'auteur enseigne l'histoire de l'éducation à l'Université de Paris VIII-Saint-Denis : il a conçu cet ouvrage comme un guide proposant une vue d'ensemble de l'histoire de l'éducation et de l'enseignement. Au fil des 1 330 dates retenues, de l'Antiquité à nos jours, le lecteur parcourt un vaste ensemble historique ponctué de repères concernant l'école elle-même, ses niveaux et ses types d'enseignement, ses penseurs, les courants pédagogiques qui l'ont animée. Des renvois bibliographiques suivent chaque date citée, indiquant l'ouvrage et la page de celui-ci d'où provient l'information. On trouvera également des renvois d'un repère chronologique à un autre dans le corps même du texte, susceptible d'être lu en continu. Cette chronologie constitue une ressource documentaire en elle-même, dans la mesure où elle puise au cœur d'une somme de sources multiples que sont les travaux sur l'histoire de l'éducation, pour proposer une sélection d'événements historiques. Elle représente un instrument de travail mis à disposition du lecteur désireux d'approfondir ou de préciser ses connaissances. (Prix : 98,00 FF).

Perspectives de l'éducation

Réflexions critiques sur l'éducation

BERGE, Britt-Marie ; VE, Hildur.

Action research for gender equity.

Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 2000. X-157 p., bibliogr. p. 149-153. Index. (Feminist educational thinking.) ✎ 14

Cet ouvrage met en relief le pouvoir de changement de l'éducation de la méthode de recherche action, notamment en ce qui concerne l'atteinte de l'objectif d'équité entre les garçons et les filles dès l'école primaire, dans la perspective des théories féministes poststructuralistes. Il présente les études du cas, en Suède, de plusieurs classes dont les élèves ont entre sept et treize ans et dans lesquelles des professeurs, hommes et femmes, ont entrepris de transformer leur pratique pédagogique et les comportements de leurs élèves pour lutter contre des conceptions sexistes du rôle des individus dans le tissu économique, familial, social, où la norme masculine est dominante. Les stratégies des enseignants et les réactions des élèves sont analysées. (Prix : 20 £).

HOUSSAYE, Jean.

Professeurs et élèves : les bons et les mauvais.

Paris : ESF éditeur, 2001. 171 p., bibliogr. p. 163-171. (Pédagogies.) ^{ESF} 23

De tout temps, et sans doute de façon inhérente au système éducatif, on a parlé de bons et de mauvais élèves, et de bons et de mauvais enseignants. La scolarisation massive et prolongée qui s'est opérée les dix dernières années n'a fait qu'accroître le malaise présent chez les professeurs et les élèves dont la production éditoriale s'est souvent fait l'écho. Cet ouvrage s'est intéressé à ce thème, examiné par les chercheurs depuis toujours, et son objectif est de montrer comment il s'est construit et développé dans le champ des sciences de l'éducation à travers une approche historique des questions pédagogiques traitées au cours du 20^e siècle. Le but de cet ouvrage est donc de cerner et d'étudier ce thème constitutif du champ éducatif, non pas en exposant une synthèse des recherches menées à ce jour, mais en interprétant des données pour comprendre, et pour ce faire l'auteur s'est appuyé sur ses travaux personnels. Cette approche dominante est enrichie de questions transversales d'ordre épistémologique, « obsessionnelle » et philosophique. Elles concernent respectivement la distinction et le passage entre le descriptif et le prescriptif, entre l'explicatif et le normatif dans les sciences de l'éducation, le triangle pédagogique en tant que modèle de compréhension du fonctionnement de la situation éducative et enfin le sens de l'éducation. (Prix : 21,95 €).

JULLIAND, Jean-Paul.

Décider dans l'école : des contradictions... à l'action.

Lyon : Chronique sociale, 2001. 208 p. (Pédagogie Formation : l'essentiel.) ^{ESF} 22

Ce livre est destiné aux étudiants, enseignants et décideurs. Son objectif est d'aider les lecteurs à réfléchir aux fortes contradictions qui traversent l'école. Ce livre d'analyse se veut une aide à la prise de décision, car les enseignants sont avant tout des décideurs, et non des personnes qui appliquent des recettes. Cette réflexion est basée sur une expérience professionnelle de 25 ans en collège et en lycée, puis à l'université, enfin sur de nombreuses visites effectuées en milieu scolaire dans le cadre de la production d'une émission de télévision. De plus, grâce à l'apport de différents textes sur le fonctionnement de l'école, textes théoriques et pratiques produits par des étudiants au cours de stages, ce texte se présente comme un manuel d'analyse du système. Chaque chapitre présente une partie théorique, illustrée par un reportage au sein d'une classe et complété par un tableau de synthèse à la fin. Nous sommes tous condamnés à choisir, décider, agir dans nos pratiques quotidiennes et il nous faut prendre du recul pour tenter de comprendre des situations complexes. Pour Jean-Paul Julliard, il faut penser l'école en terme de contradiction ou de tension. Il liste 7 tensions : Faut-il instruire et/ou socialiser les élèves ? Faut-il rassembler et/ou différencier les élèves ? Faut-il ouvrir l'école sur la vie et/ou la fermer sur elle-même ? Faut-il décider au niveau local et/ou au niveau central ? Faut-il culti-

ver les élèves et/ou les rendre directement utiles à la société ? Faut-il former et/ou sélectionner les élèves ? Faut-il dire (et écrire ce que l'on fait) et (si possible) faire ce que l'on dit ? Cette approche par les contradictions vise à déculpabiliser les lecteurs, tout en leur faisant prendre conscience des enjeux dans les choix qu'ils feront, qui n'évacuent ni la responsabilité, ni le respect de soi et des autres, ni le droit à l'erreur. (Prix : 108,00 FF).

PERETTI, André de.

Pertinences en éducation.

Issy-les-Moulineaux : ESF, 2001. Tome 2. 125 p., notes bibliogr. (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 36.) ^{ESF} 5

Cet ouvrage reprend vingt-sept articles publiés de 1988 à 1998, dans la revue de l'OCCE, « Animation et Education ». Sous forme de billets d'humeur, ils font écho à des questions d'éducation et de formation qui avaient suscité des débats. La première partie intitulée « Des données à ne pas perdre de vue » porte entre autres sur les sujets suivants : la signification des programmes, la formation, le mythe identitaire, l'ingénierie éducative, l'accueil des cultures. La deuxième partie présente selon son titre « Des pratiques novatrices à développer » autour de thèmes comme la formation des maîtres, image et langage, vidéo et pédagogie, le multimédia, la pluralité des rôles, et la responsabilité à l'école. (Prix : 13,42 € -88,00 FF).

SNYDERS, Georges.

L'école comme vie, la vie en tant qu'« école ».

Paris : Editions Matrice, 2001. 61 p., notes bibliogr. ^{ESF} 61

Les trois textes réunis ici proposent une réflexion sur les acquis de la vie comme source de savoirs et portent témoignage que l'école peut être une vraie vie. Dans la première partie, G. Snyders évoque ses années de déportation à Auschwitz, les efforts sur soi nécessaires à la survie, pour résister aux techniques d'avilissement de l'homme dans les camps de concentration, la nécessité d'une confiance au monde. Dans le second article sont proposés trois exemples de formation qui illustrent comment chez Gavino Ledda, Van Gogh et Canetti s'est effectuée la synthèse des différentes composantes de leurs personnalités mettant en valeur l'ensemble de leurs potentialités. Le dernier article « Relire et relier l'école », s'appuyant sur trois textes proposant des visions de l'école plaide pour un modèle d'école basé sur la pédagogie institutionnelle ouvert sur la vie, visant l'autonomie de l'élève, sa socialisation, sa responsabilisation à travers un projet collectif, tout en le rendant sensible à l'harmonie du monde, et à ses chefs-d'œuvre. (Prix : 4,8 €).

Prospectives en matière d'éducation

STANDISH, Paul. ed. ; BLAKE, Nigel. ed.

Enquiries at the Interface : philosophical problems of online education.

Oxford : Blackwell Publishers, 2000. 242 p., bibliogr. p. 225-231. Index. ^{ESF} 5

Les auteurs considèrent les problèmes philosophiques que posent les utilisations d'internet dans l'enseignement. 1 – Dans les domaines sociétal et politique. En quoi les formes d'interaction traditionnelles se trouvent-elles bouleversées ? Les communautés virtuelles sont-elles susceptibles d'engendrer une nouvelle socialité ? Quels en sont les enjeux ? Quel impact les utilisations d'internet en éducation ont-elles sur les rapports citoyens ? Quelles conséquences pour la démocratie ? 2 – Sur le plan épistémologique. En quoi la nature du savoir et le rapport au savoir se trouvent-ils changés ? 3 – Et plus particulièrement sur les plans de l'éducation et de la formation. Quelles conséquences sur les plans social et culturel pourrait avoir à long terme le développement de l'enseignement virtuel (formation ouverte et à distance notamment) ? Quelle complémentarité peut-on envisager avec l'enseignement présentiel ? Quelles perspectives pour les pays qui ne bénéficient pas du développement des nouvelles technologies ? Les questionnements des auteurs visent à pointer les écueils que constitue le développement sélectif d'internet de par le monde mais aussi à appréhender les différentes facettes du potentiel énorme que représente internet en matière d'éducation. Ce faisant, ils mettent au jour des liens nouveaux qui se tissent entre langage, culture, société à l'échelle planétaire. (Prix : 17 £).

C – SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

BALLÉ, Catherine.

Sociologie des organisations.

Paris : PUF, 2001. 127 p., bibliogr. p. 124-126. (Que sais-je ? ; 2499.) ✎ 4

La sociologie des organisations s'est principalement développée aux États-Unis à partir des années cinquante. Elle a pour objet l'étude du fonctionnement d'entreprises, d'administrations, de sociétés de services à travers les différents modèles d'organisation et leurs répercussions sur la société contemporaine. L'ouvrage retrace les étapes essentielles du développement de la sociologie des organisations : ses origines (doctrine taylorienne, théorie weberienne), la formation d'un concept scientifique d'organisation à partir de recherches empiriques réalisées sur les organisations. On voit se dessiner une réflexion managériale et progressivement, par l'élaboration des principes théoriques, d'une sociologie générale se fonder le cadre de référence de la pensée sociologique. Les études empiriques confrontées aux travaux de réflexion théorique définissent les approches et les méthodes d'analyse ainsi que les principes d'interprétation susceptibles d'en rendre compte. Les tendances actuelles de ce champ d'étude marqué par la prédominance des États-Unis témoignent de son institution-

nalisation, de sa diversification et de son extension et de son écartèlement toujours manifeste entre théorie et pratique de l'organisation. (Prix : 42,00 FF).

Sociologie et critique sociale

COFFEY, Amanda.

Education and social change.

Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 2001. 142 p., bibliogr. p. 118-135. Index. (Sociology and social science.) ✎ 4

Ce livre propose une analyse critique et sociologique des politiques éducatives qui ont modelé les contours du paysage éducatif en Angleterre, au Pays de Galles, en Écosse, puis en regard de ces politiques, une analyse du contexte social, politique et économique de la société britannique. Dans quelle mesure les modifications opérées dans les trois systèmes d'enseignement au cours des 20 dernières années reflètent-elles les modifications et répondent-elles aux attentes de la société britannique ? L'analyse porte sur trois niveaux : – les transformations du système éducatif, en particulier les nombreuses réformes opérées (abandon de la sectorisation, publication des évaluations des établissements dans le but d'impulser une dynamique de compétition et de concurrence, attribution des moyens en fonction des évaluations, centralisation des programmes d'enseignement, inspections fréquentes) ; – les évolutions du contexte social, économique et culturel, entraînant un repositionnement de l'institution scolaire. Les rôles assignés à l'école évoluent en fonction des choix et des besoins qui apparaissent prioritaires à la société (l'enseignement en tant qu'agent de changement, l'enseignement comme facteur essentiel de réussite économique tant au niveau de la formation initiale que de la formation continuée) ; – la sociologie de l'éducation, des courants nouveaux ont traversé les sciences sociales et en particulier la sociologie de l'éducation, donnant lieu à des changements d'ordre méthodologique pour la recherche. L'ouvrage qui rend compte des recherches récentes en sociologie de l'éducation, s'adresse aux étudiants et aux formateurs, qui souhaitent comprendre l'origine des transformations du monde éducatif, en mesurer les conséquences sur le plan sociologique. (Prix : 17 £).

Réflexions sur le monde contemporain, prospective

BARD, Christine.

Les femmes dans la société française au 20^e siècle.

Paris : Armand Colin, 2001. 285 p., ill., tabl., bibliogr. p. 271-274. Index. (Collection U : Histoire.) ✎ 13

Embrassant le vingtième siècle, de la guerre de 1914 à nos jours, cette histoire des femmes retrace l'incessant combat mené par les féministes pour accéder à l'égalité juridique et sociale des sexes, en analysant les principales étapes et les ruptures de cette difficile conquête. L'auteur resitue les dif-

férences sociales et culturelles historiquement construites face à la mise en évidence du genre, outil d'analyse permettant une autre lecture des catégories de pensée habituelles, issues de la domination masculine. L'infériorisation des femmes apparaît tout à la fois le produit d'une culture patriarcale millénaire, d'un système économique, de politiques, d'idéologies, de croyances et d'habitudes. La problématique à l'œuvre est une réflexion sur l'émancipation des femmes à partir d'approches croisant l'histoire économique, sociale, politique et culturelle dans différents domaines : travail, famille, loisirs, sexualité, culture, religion, sport, vie politique. A quelles transformations le combat féministe a-t-il conduit ? Quel est l'écart entre les textes législatifs et la réalité dans différents domaines de la vie ? Comment les femmes accèdent-elles à une identité propre, individuelle et collective ? En conclusion, l'auteur s'interroge sur l'influence du modèle féministe émancipateur face aux pièges tendus aux femmes par la société de consommation.

MOON, Bob. ed. ; BROWN, Sally. ed. ; BEN-PERETZ, Miriam. ed.

Routledge international companion to education.

London ; New York : Routledge, 2000. XV-1006 p., ill., notes bibliogr. Index. ^{ESF} 4

Cet ouvrage de référence propose un tableau d'ensemble de l'éducation au début du vingt et unième siècle, dans une perspective internationale, à dominante anglophone. Il est divisé en cinq parties. La première concerne les éléments fondateurs, notamment la nature même de l'apprentissage, le langage en tant qu'outil de formation, le stade actuel d'évolution de l'enseignement tel que l'éducation comparée permet de l'appréhender. La seconde partie explore les processus par lesquels les objectifs de l'éducation se réalisent (méthodes d'enseignement, d'évaluation...). La troisième partie commente les thèmes les plus débattus au plan mondial (le rôle des parents, l'inégalité des sexes devant l'éducation, l'éducation à la paix, à l'environnement, l'usage de l'informatique...). Dans la quatrième partie, les auteurs examinent les différents niveaux d'enseignement, tandis que la dernière partie traite des diverses matières enseignées, de façon formelle ou informelle. Une telle synthèse a pour but d'éclairer les décideurs et les praticiens du secteur éducatif, mais elle peut également aider les parents et les élèves à faire des choix, à influencer sur le monde de l'éducation. (Prix : 111 £).

Sociologie de l'éducation

RAVEL, Paul.

L'école aujourd'hui. Quelles réalités ? : obstacles, réussites, perspectives.

Paris : ESF, 2001. 127 p., bibliogr. p. 125-127. (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 34.) ^{ESF} 5

Paul Ravel, instituteur puis formateur d'enseignants, propose une vision de l'école centrée sur les pratiques partagées de ses acteurs, élèves, enseignants et parents. Cette vision remet en cause la critique du système éducatif présenté comme inadapté aux exigences d'intégration d'une société qui, dans le même temps, attend « tout » de l'école. La première partie de l'ouvrage dresse un état des lieux de l'institution scolaire à travers la réalité quotidienne de classes de maternelle et de niveau élémentaire, analysant des travaux d'apprentissage : de la dictée aux mathématiques en passant par la gymnastique, les activités de repérage que sont l'histoire, la géographie et les sciences, sans oublier l'enjeu des devoirs. Cet état des lieux met en évidence la difficulté de faire comprendre à l'élève la nécessité de l'effort dans tout apprentissage si celui-ci n'induit pas la perspective d'une réussite. Dans une seconde partie, l'auteur envisage des perspectives de changement de cette réalité éducative, en bousculant des mythes comme l'échec scolaire, l'ouverture de l'école sur l'extérieur et l'évaluation. Un facteur de ce changement ne serait-il pas la prise de conscience par l'Institution de la nécessité de proposer aux enseignants, par le biais de la formation, le « minimum conceptuel » dont ils ont besoin pour enseigner sereinement ? Enfin, le rôle de l'école, s'il consiste à donner à l'élève une reconnaissance sociale comme acteur social en apprentissage, implique aussi l'interdiction des comportements sociaux en son sein : c'est ce que l'auteur appelle « construire la fraternité ». (Prix : 88,00 FF).

HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès.

L'école : l'état des savoirs.

Paris : La Découverte, 2000. 419 p., notes bibliogr. (Textes à l'appui : Série L'état des savoirs.) ^{ESF} 1

L'école demeure en France un constant objet de débat et de controverses. La sociologie de l'éducation a produit depuis les années 1960 de multiples travaux. Critique ou dénonciation du système scolaire, accompagnement des réformes et des enseignants dans leur pratique et formation, ces recherches ont fait l'objet de publications qui ont concouru à diffuser les savoirs sur l'école, à alimenter la réflexion sur ses enjeux. L'objectif de cet ouvrage est de montrer la richesse et la diversité de ces apports dans une série de textes dus à cinquante auteurs. Il débute par un « État des lieux » qui présente l'éducation nationale d'aujourd'hui, diverse et complexe, ses objectifs, ses moyens, son organisation. L'analyse porte sur l'évolution des différents niveaux et types d'enseignement (premier et second degré, université, général et professionnel, public et privé), en particulier dans les dernières décennies. Les finalités assignées à l'école relèvent autant des enjeux politiques et économiques que strictement pédagogiques ou éducatifs. « Politiques » tente de cerner les modes de construction, d'organisation et d'expansion du système scolaire et se penche sur les politiques éducatives nationale, territoriales et locales, y compris au niveau de l'établissement. Les questions du management en éducation y sont abordées. Savoirs savants, savoirs scolaires, compétences : quels savoirs l'école doit-elle transmettre ? Cette question reste centrale. La partie « Savoirs »

traite ainsi des apprentissages mis en œuvre pour les acquérir dans et parallèlement à l'école et de l'évaluation des élèves. Ceux qui participent au fonctionnement de l'institution scolaire, les « Acteurs » sont ensuite étudiés. Acteurs individuels : chefs d'établissement, enseignants, élèves et parents. Acteurs collectifs : syndicats enseignants et mouvement lycéens et étudiants. Les trajectoires scolaires sont très diverses. Les inégalités subsistent avec des incidences sur le devenir des élèves et leur insertion professionnelle et sociale. Fille, garçon, enfant d'immigré, élève de zone difficile... autant de stratégies et d'histoires scolaires que présente le thème « Parcours » avec un intérêt spécifique pour l'évolution de la relation formation-emploi et de la valeur des diplômes. Aujourd'hui les débats sur la place de l'école dans notre société sont alimentés par les interrogations sur le libéralisme éducatif, les enjeux de la modernisation démocratique, la laïcité, l'ethnicité et la citoyenneté, la violence. La dernière section, « Enjeu » aborde ces « questions chaudes » qui se posent à notre système d'enseignement dans ses missions de préparation à la vie professionnelle et d'intégration sociale. Cet « état des savoirs » sur la situation scolaire en France permet-il de répondre à l'ultime question de l'ouvrage : « Peut-on encore réformer l'école ? ». (Prix : 160,00 FF).

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

MICHAUD, Yves. dir.

Qu'est-ce que les technologies ?

Paris : O. Jacob, 2001. 626 p. (Université de tous les savoirs ; 5.) ✻ 4

Ce volume aborde les technologies sous l'angle des développements les plus récents et des anticipations pour le futur, dans des domaines extrêmement variés allant de l'éducation à la conquête de l'espace. 57 conférences sont rassemblées dans cet ouvrage, et la partie consacrée à l'éducation s'intéresse à la réflexion sur la transmission des savoirs et des connaissances, ainsi qu'aux usages et aux modes de communication indispensables à la vie des groupes et des communautés. Ici est évoquée l'analyse de l'illettrisme comme construction sociale de l'exclusion et l'approche de l'éducation est aussi envisagée en termes de coûts et de budgets. Un autre chapitre est consacré à l'informatique avec deux séries de textes, l'un consacré aux machines informatiques, aux connexions et aux programmes, l'autre à la société à l'âge numérique (Internet, sécurité informatique, commerce électronique, etc.). Dans le chapitre suivant consacré à l'espace, la démonstration est faite de l'importance du contrôle de l'espace et des questions de défense dans nos sociétés, qui pèsent de tout leur poids sur la recherche scientifique et permettent de nombreux progrès : observation et intelligence, entraînement et formation, communication et espionnage, réseaux de satellite. Par la suite est posée la question des énergies dans un contexte où les décisions politiques, les négociations internationales

conditionnent des choix déterminants pour l'avenir de la planète, où les technologies nous donnent d'énormes moyens mais leur utilisation peut s'avérer protectrice ou dévastatrice. Parmi les progrès technologiques, celle concernant les matériaux est importante dans la mesure où ils ont été fortement renouvelés grâce aux formidables découvertes de la science contemporaine. Ils ont pris une place importante dans nos pratiques quotidiennes mais aussi dans le champ théorique. Les savoirs les concernant touchent à de nombreux domaines scientifiques, et il est capital de comprendre leurs nouvelles propriétés qui sont de plus en plus maîtrisables, modulables et gouvernables. Dans le dernier chapitre, le problème de la pollution est traité au niveau des risques et des conséquences liés aux activités humaines : équilibre de la nature dans le domaine de l'eau, de l'air, des déchets et du bruit. Il s'agit aussi de s'interroger sur la prise de conscience des populations, et des principes de précaution mis en œuvre. Cet ouvrage veut donc donner une idée de l'état des sociétés contemporaines face aux défis et aux enjeux des nouvelles technologies. (Prix : 225,00 FF).

Sociologie de l'enfance et de la jeunesse

CHARLOT, Bernard.

Les jeunes et le savoir : perspectives internationales.

Paris : Economica, 2001. 168 p. (Education.) ✻ 15

Cet ouvrage publié sous la direction de Bernard Charlot présente et analyse le thème des jeunes et du rapport au savoir dans une perspective internationale. En travaillant avec quatre équipes de recherche, tchèque, tunisienne, brésilienne et française, il entend apporter une réflexion sur la problématique du rapport au savoir dans ces différents pays aux convergences diverses et variées : dans quelle mesure elle peut être un instrument de recherche dans des aires culturelles très diverses, et quels objets de recherche elle permet de construire. Cette notion de rapport au savoir lancée par une équipe française a trouvé écho dans ces trois pays où des recherches conjointes ont été menées, et l'objet de cette étude est aussi de croiser la question de la diversité culturelle et celle de la diversité disciplinaire. Ce livre organisé en sept chapitres présente la notion de rapport au savoir, ses points d'ancrage théorique et ses fondements anthropologiques ; quatre chapitres sont ensuite consacrés aux élèves brésiliens et tchèques sur ce que les élèves « disent avoir appris » ; dans les chapitres quatre et cinq sont analysées les références aux spécificités culturelles afro-brésiliennes et à la philosophie grecque ; enfin, deux chapitres sont centrés sur les objets didactiques avec l'enseignement de la philosophie et des sciences économiques en France, et l'enseignement des sciences en Tunisie. Dans la conclusion, Bernard Charlot entend donner des ouvertures à ce thème et se faire l'écho des ressentis des jeunes. (Prix : 13,57 €).

SCHEROMM, Pascale. coord.

Quand les jeunes écrivent la science.

Paris : INRA, 2001. 373 p. € 11

Cet ouvrage est le fruit d'une expérience menée auprès de 150 jeunes du Midi de la France, regroupés dans des classes allant de la 6^e à la 1^{re}, de filière générale et agricole. Son but est d'évaluer et d'analyser les opinions que les jeunes peuvent avoir de la science, à travers le thème de l'alimentation. De janvier à mars 2000, 7 classes ont été invitées à visiter des unités de recherche, des laboratoires, à rencontrer des chercheurs puis, de mars à mai, à rédiger des nouvelles autour du thème de la science, dans le cadre d'ateliers d'écriture. Les cinquante nouvelles qui composent cet ouvrage font apparaître les points de vue personnels des jeunes par rapport à la science et à la recherche. La moitié d'entre eux témoigne d'une vision largement véhiculée par les fictions (cinéma, télévision, bande dessinée), celle du savant fou, malveillant ou fantaisiste. Malgré les images positives véhiculées par des chercheurs tels Pasteur et les Curie, peu de textes attestent d'une opinion favorable à l'égard de la science, généreuse, et au service de l'homme. La deuxième moitié des textes montre une grande sensibilité aux problèmes liés à l'agriculture moderne intensive, avec les OGM, les dangers de la vache folle, les allergies, la listéria... en privilégiant les bienfaits de l'agriculture biologique. Au final, les jeunes ont une image assez négative de la science, bien éloignée de son objectif de compréhension de la nature et d'explication de certains phénomènes ; mais discernent-ils la fiction véhiculée par le cinéma, la télévision et les arts graphiques de la réalité du monde scientifique ?

Sociologie de l'action sociale

BOUTANQUOI, Michel.

Travail social et pratiques de la relation d'aide.

Paris : L'Harmattan, 2001. 287 p., bibliogr. p. 277-286. Index. (Savoir et Formation.) € 11

L'ouvrage propose une approche originale du travail social, étudié au travers des représentations sociales à l'œuvre chez les professionnels dans leurs pratiques de la relation d'aide. L'étude débute par une analyse du travail social en tant qu'institution. En parcourant la littérature sociologique, l'auteur dégage une perspective critique, véritable remise en cause de l'idée de crise du travail social : le contrôle social, espace de dialogue entre la norme et la déviance, produit un travail institutionnel de normalisation qui contribue à construire la société. L'auteur s'intéresse ensuite au regard que porte le travailleur social sur autrui au travers de trois types de représentations sociales : celles de soi et du métier, celles de l'action et de l'objet de la déviance, celles du contexte. Il apparaît que les représentations du contexte - travail social et politique sociale - jouent un faible rôle dans la perception qu'a le travailleur social de l'autre, alors que la logique identitaire et affective est essentielle. Dans une seconde partie, un travail de nomination de la déviance permet d'étudier ces représentations sociales,

de même que leur articulation et leur actualisation dans une pratique de la relation d'aide avec des adolescents. La technique choisie est celle des associations de mots recueillis dans des récits d'entretiens menés par des travailleurs sociaux exerçant dans des cadres différents. Enfin, à travers l'analyse thématique des entretiens recueillis, l'auteur montre à quel point ces représentations du sujet de l'intervention déterminent la pratique de la relation d'aide : ces représentations, où s'imprime fortement l'idée de mouvement, donc d'un devenir, renvoient au thème de la valorisation professionnelle du travailleur social à travers la relation d'aide, elle-même vecteur de sociabilité.

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychologie

STERNBERG, Robert J. ed.

Handbook of intelligence.

Cambridge ; New York : Cambridge university press, 2000. XIII-677 p., ill., notes bibliogr. Index. € 14

Cet ouvrage de référence s'efforce de rendre compte de la majorité des questions relatives à l'intelligence. La nature même de l'intelligence, la façon de la mesurer sont examinées en premier. Le débat sur l'hérédité de l'intelligence, sur son développement de la naissance à l'âge avancé est ensuite évoqué. Les différentes formes d'intelligence (y compris l'intelligence artificielle) et le traitement de l'information sont abordés. Les notions de don et de retard mental sont étudiées. Les aspects biologiques, neurophysiologiques, psychologiques de l'intelligence sont analysés. Les différentes sortes d'intelligence sont passées en revue ainsi que les tests et les méthodes d'interprétation de leurs résultats. Les relations entre l'intelligence et le contexte socioculturel sont également discutées ainsi que les relations entre l'intelligence et d'autres éléments de l'esprit tels que la personnalité, la créativité. (Prix : 25,50 €).

Psychologie du développement

Psychologie de l'enfant

VERMOREL, Madeleine. dir. ; SCHMID-KITSIKIS, Elsa. dir.

René Diatkine, psychanalyste de l'enfant.

Lausanne : Delachaux et Niestlé, 2001. 192 p., bibliogr. p. 363-366. (Champs psychanalytiques.) € 14

Cet ouvrage présente l'œuvre de René Diatkine, psychanalyste de l'enfant, à la lumière d'un choix d'articles extraits des Textes du Centre Alfred Binet et d'un colloque tenu en

1999 : « L'enfant et les psychanalystes ; Hommage à René Diatkine ». Son refus de concevoir la théorie psychanalytique comme une fin en soi et son souci de remettre perpétuellement les modèles cliniques à l'épreuve des faits, ont renouvelé la pratique psychanalytique avec les enfants. S'interrogeant sur l'utilité et les buts d'un traitement psychanalytique d'enfant, il posera l'adolescence comme objet de référence et envisagera toujours le traitement de l'enfant, comme celui d'un être en évolution, dont il s'agit de restaurer la continuité psychique. René Diatkine a entériné l'importance de la dimension ludique dans l'activité psychique et insisté sur la valeur représentative et symbolique du jeu et du dessin pour permettre d'entamer l'élaboration interprétative. Il a traité avec originalité la question de la rencontre entre l'imaginaire de l'enfant et celui de l'analyste : à la fois permissive et frustrante pour l'enfant, cette rencontre mobilise fortement les affects du praticien dont la disponibilité et l'inventivité psychique jouent un rôle fondamental à ce stade. René Diatkine réaffirme la nécessité pour l'analyste de réutiliser les mots de l'enfant afin de permettre le processus de transfert, expression du dépôt mnésique d'une expérience psychique archaïque : les premières interprétations sont selon lui susceptibles de provoquer des modifications du refoulement de l'énergie pulsionnelle du patient et déclenchent une répétition qu'il conviendra d'articuler avec le changement. L'enfant peut dès lors prendre conscience de son activité psychique inconsciente. Ainsi pour René Diatkine, le traitement analytique de l'enfant, en modifiant son mode de fonctionnement mental, devra permettre d'atteindre l'équilibre entre l'investissement des objets internes primitifs et le plaisir procuré par les activités secondaires du Moi. (Prix : 169,00 FF).

Processus d'acquisition, activités cognitives

Processus, modalité d'acquisition

HARNISH, Robert M.

Minds, brains, computers : an historical introduction to the foundations of cognitive science.

Oxford ; Cambridge (Mass.) : Blackwell publishers, 2001. 446 p., bibliogr. p. 413-433. Index. € 4

L'ouvrage retrace l'histoire des sciences cognitives des origines à nos jours : l'histoire des concepts fondamentaux de ces sciences et notamment l'histoire des apports respectifs et interactions des quatre domaines suivants : la philosophie, la psychologie, les neurosciences, les sciences informatiques. Les deux courants dominants des sciences cognitives, le courant « cognitiviste » et le courant « connexioniste » sont d'abord exposés et explorés. Réflexions et critiques tentent ensuite d'opposer ou d'articuler ces deux approches. L'ensemble se présente sous forme de cours (explications, critiques, résumés de cours, exercices). Il s'adresse aux étudiants comme aux professionnels dési-

reux d'appréhender l'évolution des sciences cognitives ainsi que l'état de la recherche dans le domaine. (Prix : 16,50 £).

Apprentissage

CLOUZOT, Olivier ; BLOCH, Annie.

Apprendre autrement.

Paris : Editions d'Organisation, 2001. 320 p. € 6

Cet ouvrage présente les processus de l'apprentissage dans toutes ses dimensions, à travers une présentation originale basée sur une lecture en double page alliant sur la partie gauche des récits d'apprenants, et sur la partie droite la théorisation, les concepts qui s'en dégagent. Ce livre décrit les mécanismes de l'apprentissage, ses conditions, et ses moyens et s'adresse à tous, formateurs, enseignants et parents. Il entend faire réfléchir chacun d'entre nous sur son propre cheminement, dans un esprit d'introspection et de travail sur soi pour que sa lecture soit apprentissage et source d'apprentissage. Sept parties composent cet ouvrage : éloge de l'apprentissage, éloge du récit d'apprentissage, les conditions de l'apprentissage, le rôle de « l'autre », le rôle de l'information, le rôle du groupe, apprentissage et développement humain. (Prix : 11,70 €).

Activités cognitives

CHAUVEAU, Gérard. dir.

Comprendre l'enfant apprenti lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit. Enjeux de l'apprentissage de la lecture-écriture, état des savoirs, débats d'aujourd'hui.

Paris : Retz/HER, 2001. 190 p., notes bibliogr. (Pédagogie.) € 15

Cet ouvrage rassemble les contributions d'enseignants et de chercheurs sur le thème de la psychologie cognitive de la lecture et de l'écriture chez les enfants apprentis-lecteurs. Les mécanismes d'acquisition de la lecture chez les cinq-sept ans sont étudiés au travers de travaux de recherche récents qui mettent en évidence les compétences hétérogènes, à la fois linguistiques, culturelles et langagières, intervenant dans la maîtrise du savoir-lire. Cette conception langagière et culturelle des modes d'acquisition de la lecture, remet en cause la thèse phonocentriste en matière de psychologie de l'écrit, à savoir le passage linéaire de l'oral à l'écrit chez l'enfant : il apparaît que l'acquisition du langage ne se borne pas à l'acte de décodage des signes, mais fait appel à une motivation culturelle de l'écrit. C'est la conscience syntaxo-sémantique initiale de l'enfant, qui en le conduisant à utiliser le contexte linguistique et littéral, lui permet de lire les textes : il sera alors capable de décoder une suite de mots et de reformuler le message pour produire une hypothèse sémantique du contenu, combinant ainsi savoir-faire phonique et sémantique. La conscience phonique préalable à l'apprentissage n'est donc pas le principal pré-requis, mais seulement un parmi d'autres. Son développement chez l'enfant ne peut être dissocié de la

confrontation réelle de celui-ci avec l'écrit. C'est pourquoi la phase d'apprentissage formel de la lecture est précédée d'une phase de découverte qui marque le réel début de l'acquisition du lire-écrire chez l'enfant, où celui-ci manipule des productions écrites et écoute la lecture de l'adulte : l'apprenti-lecteur développe ses compétences langagières tout en manipulant l'écrit, recourant simultanément aux deux branches de la fonction cognitivo-langagière.

F – PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

Analyse des représentations

MOLINER, Pascal. dir.

La dynamique des représentations sociales.

Saint-Martin-d'Hères (Isère) : PUG, 2001. 303 p., bibliogr. p. 269-299. (Vies sociales.) ✎ 2

Depuis 1961 et la mise en évidence de la théorie des représentations sociales par Moscovici, qui définit la notion de représentation comme une passerelle entre l'individuel et le collectif, de nombreux chercheurs ont approfondi ce concept en montrant sa pertinence et son utilité. Puis, à partir des années 80, un courant de pensée s'est intéressé à la dynamique des représentations sociales à travers ses transformations et ses évolutions. Peu à peu, au cours des vingt années passées, différentes théories se sont élaborées, basées sur l'expérimentation et la recherche de terrain, contribuant ainsi à l'essor d'une problématique orientée autour de l'étude des facteurs susceptibles de provoquer la transformation des représentations sociales, ou d'orienter la formation de nouvelles représentations. Dans cet ouvrage, Pascal Moliner rassemble un certain nombre de contributions, qui doivent aider le lecteur à comprendre ces différentes recherches, à y remettre de l'ordre sur le plan chronologique ainsi que sur l'enchaînement des questions qui se sont posées logiquement aux chercheurs. Provenant de travaux de nature différente, thèses, mémoires, articles, les premier et dernier chapitres posent les éléments de base de la théorie, à travers les phénomènes de construction et de stabilisation, ainsi que ceux nécessaires pour la prise en compte du dynamisme et de la temporalité des représentations sociales. Les autres chapitres proposent un bilan et une mise en perspective des recherches réalisées autour du thème de la dynamique représentationnelle : idéologie, influence sociale, changement d'attitude,... (Prix : 140,00 FF).

Psychosociologie et éducation

COSTALAT-FOUNEAU, Anne-Marie.

Identité sociale et langage : la construction du sens.

Paris : L'Harmattan, 2001. 287 p., bibliogr. p. 285-287. (Logiques sociales.) ✎ 23

Cet ouvrage tente de présenter de nouvelles perspectives sur la question de l'identité sociale en intégrant le langage et les mots au cœur de la construction du sens. La question de l'identité sociale, complexe, intègre de multiples dimensions. Les auteurs, chercheurs de plusieurs universités (Europe et Canada), s'attachent à révéler l'importance des processus qui activent la dynamique identitaire : les représentations sociales, la mémoire, l'émotion, la cognition, l'action, la capacité, la culture, les valeurs et les idéologies. Par des voies différentes, à des niveaux différents, les contributions tentent de montrer comment ces processus complexes se traduisent à travers le langage et les mots qui deviennent de puissants outils de la construction du sens. L'objectif de cet ensemble de questionnements rassemblés par Anne-Marie Costalat-Founeau lors d'une rencontre organisée par le Pôle Universitaire Européen est de mener une réflexion théorique sur la question de l'articulation entre l'identité, l'action, le langage et la Représentation. (Prix : 150,00 FF).

Relation maître-élève

HOUSSAYE, Jean.

Autorité ou éducation ? : entre savoir et socialisation, le sens de l'éducation.

Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2001. 190 p. (Pédagogies : recherche.) ✎ 12

Les auteurs définissent traditionnellement l'autorité en éducation comme un « pouvoir légitime », pouvoir institutionnalisé qui trouve sa justification dans les textes légaux. L'autorité fixe les rôles de chacun et prévient, réduit les débordements liés aux comportements humains. Bien qu'elle soit évidente, l'autorité qui est avant tout une relation, ne peut reposer que sur l'assentiment des personnes, et elle est inhérente au groupe. L'auteur qui pose d'emblée les définitions de l'autorité mises en avant par la plupart des chercheurs, s'interroge sur cette question qui draine avec elle les notions de pouvoir, d'influence, de contrainte, de discipline, au sein du système scolaire. Y a-t-il des problèmes d'autorité à l'école, ou n'est-ce pas plutôt l'autorité qui pose problème ? Est-elle indispensable ? L'auteur de cette recherche examine le sens de l'autorité à l'école, ses dimensions, et à travers cette analyse cherche à mieux comprendre l'école. Sept chapitres, qui permettent plusieurs approches de la question, composent cet ouvrage : histoire de l'éducation, psychologie, sociologie, philosophie, pédagogie,... Trois axes transversaux éclairent cette recherche, et lui donnent tout son sens : un axe pédagogique basé sur le fonctionnement de la relation pédagogique à travers le triangle didactique, un axe autour de la

socialisation, un axe autour du sens de l'éducation. Jean Houssaye conclut cet ouvrage sur le thème du choix entre éducation ou autorité car, pour lui, seule la pédagogie peut résoudre la question de l'autorité dans l'acte éducatif. (Prix : 21,95 €).

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

Technologies de l'information

Nouveaux médias

HARVEY, Pierre-L. ; LEMIRE, Gilles.

La nouvelle éducation : NTIC, transdisciplinarité et communautaire.

Paris ; Saint-Foy (Québec, Canada) : L'Harmattan ; Presses de l'Université Laval, 2001. XX-258 p., bibliogr. p. 251-256. Index. ✻ 23

Selon les auteurs, les formidables potentiels des nouvelles technologies de la communication et de l'information ne peuvent être bénéfiques dans le domaine de l'éducation qu'à la condition d'être fécondés par une nouvelle méthodologie visant à replacer le sujet connaissant au centre de la connaissance. Rejetant donc l'approche techniciste de la révolution informationnelle, les auteurs exposent cette méthodologie de la communication dont les orientations suggèrent l'intégration des contenus et des savoirs dans le champ des relations sociales tels qu'ils sont médiatisés par les langages et les interfaces techniques, prenant ainsi en compte l'interaction entre le Sujet et l'Objet. Cet ouvrage pratique, qui résulte de l'activité d'un atelier transdisciplinaire à l'université Laval, propose de nombreuses stratégies et expériences de rénovation qui visent à montrer comment mettre en pratique la « nouvelle éducation », fruit de la pensée transdisciplinaire. Bâti autour des grands piliers de cette nouvelle éducation : l'apprendre à connaître, l'apprendre à faire, l'apprendre à vivre ensemble et enfin le pilier central, l'apprendre à aménager l'information et la communication, et doté d'un fort fondement théorique, il s'adresse à l'enseignant, au formateur, au chercheur intéressé par les recherches et les acquis sur l'évolution des rapports à la connaissance dans un environnement technologique. (Prix : 150,00 FF).

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Santé, éducation sanitaire et prévention

LARUE, Robert.

Ecole et santé : le pari de l'éducation.

Paris : CNDP ; Hachette Livre, 2000. 154 p., notes bibliogr. (Enjeux du système éducatif.) ✻ 4

Cet ouvrage se veut un outil de réflexion et un exemple de pratiques destinés aux personnels éducatifs : il se propose d'aider à la mise en œuvre d'une action collective d'éducation à la santé dépassant le cadre de la prévention et conçue comme une des missions de l'école. Un rappel historique pose les bases de l'évolution de la notion de santé dans l'enseignement de l'école républicaine pour aboutir à la circulaire de 1973 encourageant une action dans ce sens, sans que se dessine une conception d'ensemble dans les textes : en France comme en Europe, les approches se concentrent aujourd'hui encore sur une politique d'information et de prévention. Les auteurs s'efforcent, dans un second temps, de clarifier le concept d'éducation à la santé : celui-ci doit combiner des actions de protection, prévention et éducation afin de donner aux individus davantage de maîtrise de leur santé et au-delà, à travers l'acquisition de compétences à l'école, leur permettre d'agir collectivement sur les politiques de santé ; l'éducation à la santé comporte donc une dimension citoyenne. Cette éducation ne peut se faire qu'en impliquant les enseignements dans une approche multidisciplinaire, dont quelques exemples sont exposés. De même, des temps forts comme les « Actions d'éducation à la santé » ou les « Rencontres éducatives » sont présentés. A la lumière de ces tentatives, les auteurs insistent sur le caractère indispensable d'inscrire une éducation à la santé dans la vision globale d'un projet d'établissement et de s'inspirer d'une pédagogie de projet. Enfin, la formation des acteurs est abordée dans une confrontation des mesures officielles aux réalités de terrain, débouchant sur des propositions de formations coordonnées des personnels éducatifs.

K – ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Description des systèmes éducatifs

Systèmes étrangers

EVANNO, Jean-Noël. dir.

Le New Labour et l'éducation : la « troisième voie » mise à l'essai.

Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2001.

143 p., notes bibliogr. (Didact éducation.) 21

Depuis l'arrivée au pouvoir des travaillistes en 1997, Tony Blair et son ministre de l'éducation David Blunkett ont mis en place d'importantes mesures dans le domaine scolaire afin de résorber les nombreux problèmes accumulés au cours des dix-huit années d'exercice du pouvoir conservateur. L'objet de cet ouvrage est de présenter un bilan des différents changements entrepris depuis l'enseignement préélémentaire jusqu'à l'université. Différentes contributions de spécialistes, anglais et français, nous apportent des informations susceptibles d'enrichir nos propres débats et nos réflexions sur les valeurs de l'éducation, la violence à l'école, l'éducation à la citoyenneté, ... Dès les premiers chapitres, Susan Trouvé-Finding et Janie Mortier nous montrent les solutions originales adoptées dans l'enseignement préélémentaire et universitaire pour pallier aux insuffisances de l'offre et aux inégalités d'accès à ces niveaux d'éducation. Jean-Noël Evanno montre ensuite comment la privatisation gagne du terrain à tous les niveaux du système éducatif, et la façon dont est traitée la violence scolaire. Hugh Starkey s'intéresse à l'introduction dans les programmes nationaux – en vigueur depuis 1988 seulement, et repris par les travaillistes –, de l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement et analyse les valeurs transmises à travers ses contenus. Janette Orazi évoque quant à elle le débat actuel autour de l'éducation sexuelle. Audrey Osler interroge pour sa part le système d'inspection britannique, qu'elle a analysé au cours de recherches menées sur « l'inspection en matière d'égalité raciale à l'école ». A la fin de cet ouvrage, nous retrouvons Susan Trouvé-Finding qui nous présente une enquête faite auprès des enseignants britanniques sur leur métier, et les transformations du système éducatif liées au changement de gouvernement. Enfin Michel Lemosse effectue en conclusion une sorte de bilan historique, des évolutions de l'école en Grande-Bretagne, en montrant combien la situation actuelle est le reflet des conflits idéologiques qui ont jalonné son histoire. (Prix : 12 €).

STORTI, Martine.

Cahiers du Kosovo : l'urgence de l'école.

Paris : Les Éditions Textuel, 2001. 215 p. 61

Journal de bord de Martine Storti, inspectrice générale de l'Éducation nationale qui, en 1999, a décidé de partir au Kosovo pour organiser la scolarisation des enfants et aider à la

reconstruction matérielle, sociale et morale de ce pays. Ses récits dessinent un Kosovo au quotidien, marqué par la difficulté de faire travailler ensemble deux populations animées par un esprit de vengeance, révélant l'inefficacité des ONG, la confusion, l'absence de coordination entre les organismes concurrentiels. Rebâtir le système scolaire, réorganiser les études en y associant les Kosovars, récupérer de l'argent auprès des collectivités territoriales françaises, ramener une association de professeurs de français nécessitent un travail sans relâche et témoignent d'une foi en l'école comme une voie possible vers la paix, mais aussi comme une composante de l'urgence humanitaire. (Prix : 18,29 €).

Politique de l'enseignement

Réformes et innovations

BASCIA, Nina. ed. ; HEARGREAVES, Andy. ed.

The sharp edge of educational change : teaching, leading and the realities of reform.

London ; New York : Routledge Falmer, 2000.

XII-244 p., notes bibliogr. Index. (Educational change and development series.) 23

Cet ouvrage fonde sur les recherches récentes son exposé des effets réels des réformes sur les pratiques pédagogiques en les distinguant bien des changements souhaités idéalement. La situation paradoxale des enseignants, sommés d'améliorer leur rendement en termes de résultats scolaires, tout en favorisant l'épanouissement individuel, de répondre aux exigences du marché, tout en recevant moins de soutien moral et financier qu'auparavant, est dénoncée. Les divers articles montrent que l'enseignant doit être partie prenante dans le système politique et social complexe qui constitue le contexte indissociable du changement de l'école. Différentes stratégies menées dans les établissements sont analysées, par exemple l'évaluation de l'apprentissage des élèves, une réorganisation plus égalitaire des écoles gâce à la mixité raciale et socio-économique, une représentation équitable des minorités dans le corps enseignant, l'incitation des parents à s'impliquer dans la vie scolaire. (Prix : 17 £).

Administration et gestion de l'enseignement

**BERKA, Walter. ed. ; DE GROOF, Jan. ed. ;
PENNEMAN, Hilde. ed.**

*Autonomy in education : Yearbook of the European
Association for Education Law and Policy.*

La Hague ; London ; Boston : Kluwer Law, 2000.

451 p., notes bibliogr. 4

Cet ensemble de contributions publiées à l'issue du congrès de l'ELA (European Association for Education Law and Policy) qui avait pour sujet l'autonomie dans les systèmes scolaires européens, rend compte de l'état actuel de la réflexion sur la notion d'autonomie et évoque le problème de l'ancre de l'autonomie des institutions scolaires dans un cadre juridique clair. L'ouvrage est organisé autour de trois axes : d'abord une réflexion générale sur les acceptions du terme autonomie en matière de système éducatif. Au fil des articles, se dessinent les champs concernés, se clarifient les effets attendus, se précisent des approches juridiques possibles de la notion d'autonomie. Ensuite des études pays par pays relatent la mise en place progressive de plus grands degrés d'autonomie dans les établissements scolaires ou universitaires. Enfin, un état des lieux systématique des domaines d'application de la notion d'autonomie et des degrés d'autonomie conférés aux systèmes d'enseignement de chacun des pays de l'union européenne, à l'aide d'un même questionnaire donne l'image d'un ensemble composite. Cet important corpus de données, image composite, fait apparaître de profondes divergences selon les particularités de chaque pays (religion, histoire du pays, forme de gouvernement, taille du pays) mais montre aussi une évolution constante vers davantage d'autonomie. Les auteurs soulignent la nécessité de donner une solide assise juridique à la notion d'autonomie dans ses divers champs d'application. (Prix : 97 £).

HIRSH, Werner Z. ; WEBER, Luc E.

Governance in Higher Education : the University in a State of Flux.

Paris ; Londres ; Genève : Economica, 2001. 204 p. ✻ 4

Quelle politique adopter pour les universités aujourd'hui ? Comment piloter au mieux les universités à vocation scientifique ? Les quatorze contributions rassemblées au cours d'un colloque « The Glion colloquium » se proposent d'analyser les formidables défis auxquels les universités américaines et d'Europe de l'Est doivent faire face, avec comme données le phénomène de mondialisation, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, les nouveaux besoins de formation. Ils se basent sur leur expérience de recteurs, de présidents d'université, de directeurs d'instituts universitaires, de chercheurs (sciences), de professeurs d'université (sciences politiques) pour : - s'interroger sur les missions et les responsabilités des universités dans le contexte évolutif de la société d'aujourd'hui ; - pointer les changements considérables survenus au cours de ces dernières années dans la façon de piloter les universités ; - dégager les lignes de force des politiques poursuivies dans des établissements universitaires reconnus comme étant des réussites sur les plans de l'enseignement, de la recherche, de la gestion et de l'organisation. Au fil des contributions se dessinent les contours d'une université démocratique, dynamique, capable de prendre en compte les nouveaux besoins sociétaux en matière de formation et de recherche. Une charte, « The Glion declaration » élaborée lors du colloque, précise les principes directeurs comme les bases institutionnelles qui pourraient servir de cadre à l'université de demain.

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Élémentaire et préscolaire

Enseignement élémentaire

KOGOFF, Barbara. ed. ; GOODMAN-TURKANIS, Carolyn. ed. ; BARLETT, Leslee. ed.

Learning together : Children and adults in a school community.

Oxford : Oxford University Press, 2001. 250 p. Index.

✻ 61

Cette mosaïque d'articles dessine le paysage d'une école primaire américaine expérimentale dont la philosophie et les principes éducatifs s'inspirent des travaux de Vygotsky et de Dewey et qui ne se reconnaît ni dans les courants antiautoritaires des années 70 ni dans les courants pédagogiques traditionnels. Comment apprend-on ? Quelles conditions sont nécessaires pour que les apprentissages aient un sens pour l'apprenant ? Comment apprendre ensemble : élèves, parents, enseignants ? Ces questionnements structurent l'ensemble des contributions. Au fil des témoignages et des réflexions, les acteurs (parents, anciens élèves, enseignants, psychologues) précisent les fondements sur lesquels repose cette « communauté d'apprenants » : une pédagogie active, un partenariat enseignant-parent, un investissement fort de la part des parents auxquels est confié un rôle actif dans l'acquisition des apprentissages, la constitution d'un environnement éducatif riche, l'ouverture de l'école sur la communauté d'appartenance de l'enfant. Loin de proposer un modèle, les auteurs font part des difficultés non résolues comme des réussites. (Prix : 29 £).

OTT, Laurent.

L'école au piquet : mauvaises pensées d'un instit de banlieue.

Paris : Albin Michel, 2001. 203 p. ✻ 61

Laurent Ott, éducateur spécialisé puis instituteur, dresse un portrait polémique de l'école : axée sur des situations vécues et une analyse critique de l'environnement éducatif et des méthodes d'enseignement, sa réflexion souligne la faiblesse de la réflexion publique en matière d'éducation. L'auteur dénonce la difficulté pour l'enfant comme pour l'enseignant à s'approprier un espace éducatif où la libre circulation de l'élève est réglementée : en interdisant la prise de risque, on empêche les acteurs du lieu de reprendre le contrôle de l'institution et l'on contribue à enfermer l'école sur elle-même. Défendant le droit à l'initiative de l'élève, Laurent Ott, pour qui la réalité du travail du maître est plus d'ordre éducatif que pédagogique, constate que l'enfant ne refuse pas l'effort préalable à l'apprentissage, pour peu qu'il

soit le promoteur d'une action ouverte sur la vie extérieure. D'où le problème posé par l'évaluation qui, en individualisant l'élève, dévalorise l'enfant en difficulté. Aussi, en personnalisant l'éducation – et non en individualisant les apprentissages – l'enseignant ouvre l'élève aux possibilités d'expression et d'écoute dans le groupe et lui permet de construire une « autonomie de coopération » : c'est le talent et non plus seulement le manque, qui est pris en compte. Encore faudrait-il, d'après l'auteur, que le projet éducatif institutionnel soit mis au service de l'action plutôt que centré sur des savoirs au détriment des compétences éducatives ; à l'instar des formations initiale et continue qui ne se donnent pas le temps de l'apprentissage et de l'interaction éducative. (Prix : 89,00 FF).

Enseignement supérieur

ELKIN, Judith ; LAW, Derek.

Managing information.

Buckingham : Open University Press, 2000.
XVI-162 p., notes bibliogr. Index. (Managing universities and colleges : Guides to good practice.)
✎ 4

Dans cet ouvrage, plusieurs experts font le point sur les stratégies de production, de discussion critique et de diffusion de l'information dans le cadre institutionnel de l'université afin de guider les administrateurs, les responsables de bibliothèques et de services informatiques. L'avenir des bibliothèques électroniques est examiné. L'application pratique des théories technologiques à l'apprentissage, qui est devenu continu et valorise autant les savoir-faire que les savoirs, est étudiée. Le rôle de l'information tant dans la gestion du système universitaire que dans les moyens de dispenser l'enseignement et d'organiser la recherche est analysé. (Prix : 21 £).

GOKULSING, K. Moti. ed. ; DA COSTA, Cornel. ed.

A compact for higher education.

Aldershot : Ashgate, 2000. 240 p., notes bibliogr. Index.

Face aux bouleversements du paysage universitaire que constituent la mondialisation de la recherche et des emplois, le besoin croissant de formation continue, l'explosion des nouvelles technologies de l'information et de la communication, la massification de l'enseignement, comment l'enseignement supérieur peut-il évoluer afin d'assurer au mieux ses nouvelles missions ? Les notions de contrat, d'objectif concerté, d'engagement entre différents partenaires sous-tendent chacune de ces contributions ; elles sont envisagées comme outil fédérateur et évolutif susceptible d'aider l'enseignement supérieur à répondre à ses nouvelles missions. Quelles sont les places et responsabilités respectives des partenaires (étudiant, enseignant, état, employeurs, syndicats) ? Les auteurs, universitaires et décideurs britanniques, ancrent leurs propos dans le contexte de l'enseigne-

ment supérieur britannique d'aujourd'hui et font part de leurs réflexions sur les perspectives de l'enseignement de demain. (Prix : 40 £).

ROMAINVILLE, Marc.

L'échec dans l'université de masse.

Paris : L'Harmattan, 2000. 128 p., bibliogr. p. 115-125.
(Education et formation : Série références.) ✎ 4

Après l'école primaire devenue « école pour tous », la « massification du collège » à la fin des années 60, puis l'ouverture des lycées à tous dans les années 80, c'est maintenant à l'université de faire face à un immense flux d'étudiants issus du secondaire (50 % des jeunes). Jadis, lieu de formation des élites, indépendante des milieux économiques, l'université s'est aujourd'hui rapprochée des milieux industriels – en offrant des cursus adaptés – pour répondre aux besoins de compétitivité des pays face à la mondialisation des échanges et des marchés. Tous les pays de l'OCDE se voient confrontés aux mêmes difficultés, et différents rapports s'interrogent sur la qualité et la rentabilité de cette institution. Dans cet ouvrage, l'auteur questionne lui aussi l'université et son système, en analysant les causes de l'échec des étudiants à travers l'exploration de nombreuses données allant des caractéristiques biographiques, les différentes facettes du métier d'étudiant, les pratiques pédagogiques à l'université... L'échec universitaire constitue un phénomène complexe, humain, social, culturel, économique, auquel l'auteur apporte des propositions de remède dans sa conclusion. Loin des approches corporatistes des étudiants, chercheurs, enseignants qui ne tendent à voir le problème que sous un seul angle, l'auteur montre la complexité de ce problème et les facteurs qui interagissent dans son développement et rendent son traitement difficile. (Prix : 90,00 FF).

Éducation des adultes, formation continue

Structure de la formation continue

Cyberformation : les enjeux du partenariat.

Paris : OCDE, 2001. 122 p., bibliogr. p. 119-122.
(Enseignement et compétences.) ✎ 4

Cet ouvrage est le fruit d'un travail collectif, et d'une analyse issue de deux forums de l'OCDE qui ont réuni des concepteurs industriels de logiciels et de matériels, des responsables politiques, des éditeurs, et des responsables de l'éducation. Il apporte une analyse et une réflexion sur les énormes enjeux liés à la cyberformation, enjeux éducatifs, économiques, politiques, industriels. A l'heure où l'on parle de « formation tout au long de la vie » pour faire face aux nombreux et rapides progrès technologiques et à la mondialisation, la nécessité pour les différents pays d'offrir à tous des outils d'apprentissage modernes est en constante

évolution, pose des problèmes coûteux et complexes. De plus en plus de partenariats entre secteur public et secteur privé se mettent en place et posent la question de l'intérêt public et du bien public, en particulier dans l'enseignement secondaire. Les analyses proposées dans cet ouvrage s'articulent autour de six chapitres dont le premier envisage l'évolution des TIC et les perspectives liées à la cyberformation : tendances et possibilités offertes par cette nouvelle dimension donnée à l'apprentissage. La réflexion concomitante est celle menée sur l'ouverture des marchés liés à ces nouvelles activités d'enseignement et de formation. Les chapitres 3 et 4 examinent l'éventail des marchés, des besoins et des partenariats possibles en cyberformation de l'enseignement maternel à l'enseignement supérieur, dans un certain nombre de pays dont ceux de l'Union Européenne. Le chapitre 5 s'interroge sur la dimension du partenariat et conclut, dans le chapitre 6, par une réflexion sur la part de l'intervention publique dans ce nouvel espace d'éducation qu'est la cyberformation. (Prix : 131,00 FF).

Enseignement privé et confessionnel

TAPERNOUX, Patrick.

Les enseignants du « Privé » : Tribu catholique ?

Paris : Anthropos, 2001. 274 p. (Education.) ✻ 4

L'enseignement privé, composante non négligeable du système éducatif français, scolarise deux millions et demi d'élèves répartis sur mille trois cents établissements, pour la plupart sous contrat d'association. Cette enquête réalisée sous forme d'entretiens, d'analyses d'histoires de vies, de journaux de bord et d'observations dresse le portrait des profils et représentations des enseignants de l'enseignement catholique, permettant de mieux cerner leurs particularismes en dégagant les fondements de leur identité professionnelle et communautaire. On y découvrira entre autres les motivations professionnelles et évangéliques dans le choix du métier, la stabilité des équipes, le bonheur professionnel, le mal-être professoral, la foi et la culture religieuse. Les réflexions sur des thèmes de société tels que violence, sida, racisme, projets d'établissement, monde du travail révèlent une richesse de points de vue, référant à un système de valeurs et de pensées marquées par l'idéologie judéo-chrétienne.

M – PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Formation des enseignants et des formateurs

Formation initiale des enseignants et des formateurs

EDWARDS, Elizabeth.

Women in teacher training colleges, 1900-1960 : a culture of femininity.

London ; New York : Routledge, 2001. 208 p., bibliogr. p. 197-203. Index. (Women's and gender history.) ✻ 4

Cette contribution à l'histoire du féminisme porte sur les écoles normales d'institutrices de la première moitié du 20^e siècle en Grande-Bretagne. Elle est basée sur les documents d'archives de trois importantes anciennes écoles normales (Homerton college, Bishop Otter college, Avery Hill college), sur des écrits de formateurs de l'époque et des témoignages récents d'anciennes étudiantes. C'est d'abord le vécu des femmes qui vivaient dans ces institutions, souvent des internats, mondes clos non mixtes où cohabitaient professeurs et étudiantes, que l'auteur s'attache à restituer. Elle analyse la composition sociologique des acteurs de ces écoles, le rôle de « passeur culturel » dévolu aux formatrices, les aspects antagonistes de la fonction de directrice. Puis elle met au jour les fonctions que ces institutions ont joué au sein de la société britannique de la première moitié du siècle qui avait besoin d'un grand nombre d'institutrices solidement formées, ainsi que les facteurs sociétaux pouvant expliquer l'abandon de ce type d'écoles de formation dans les années 60. (Prix : 39.00 £).

TICKLE, Les.

Teacher induction : the way ahead.

Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 2000. XIII-215 p., bibliogr. p. 190-206. Index. (Developing teacher education.) ✻ 23

Chercheur spécialisé dans la formation des enseignants, L. Tickle s'intéresse ici à l'année probatoire durant laquelle l'enseignant débutant est évalué avant d'obtenir une pérennisation dans son emploi. S'appuyant sur des connaissances théoriques et sur des expériences pratiques, notamment l'expérience de ces professeurs débutants, il propose une réflexion sur le perfectionnement professionnel dans le cadre d'une internationalisation des efforts d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Un chapitre est consacré à la description détaillée d'un exemple d'organisation d'un programme de soutien aux professeurs en année probatoire. Des conseils sont également prodigués pour le suivi des enseignants débutants au-delà de la première année d'exercice. (Prix : 56 £).

Formation continue des enseignants et des formateurs

FABLET, Dominique, ed.

La formation des formateurs d'adultes.

Paris : L'Harmattan, 2001. 320 p., notes bibliogr. (Savoir et formation.) ☞ 23

Cet ouvrage collectif réunit les contributions d'enseignants et de chercheurs en sciences de l'éducation, psychosociologie et psychopédagogie : à destination des professionnels et des étudiants, il fait le point sur la formation des formateurs d'adultes dans des secteurs variés. La première partie brosse un état des lieux historique, institutionnel et social de la question en France et à l'étranger avec l'exemple du Québec : à travers un panorama de l'offre de formation et un tableau des enjeux de la qualification des formateurs, l'interrogation porte sur la place de cette formation dans le processus de professionnalisation du secteur. Plusieurs expériences de formations de formateurs sont développées dans une deuxième partie, appartenant à différents dispositifs comme celui d'EDF-GDF, inscrit dans une culture d'entreprise, ou encore celui du CUCES de Nancy, et enfin celui des cycles longs de formation de SIPCA destinés aux cadres ; à ces initiatives s'ajoutent des comptes rendus d'expériences dans le champ du travail social, de l'Éducation Nationale et de l'Université avec le DUFA de Lille. La troisième partie analyse l'évolution de la formation des formateurs et dégage des perspectives pour repenser cette formation : elle dessine les tendances actuelles d'un secteur en recomposition autour de l'identité professionnelle du formateur, comme de la différenciation de ses fonctions, avant de conclure sur la place du formateur dans une relation pédagogique bouleversée par l'essor des NTIC et de la formation à distance. (Prix : 25,95 €).

Méthodes de formation des enseignants et des formateurs

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine ; CALAME-GIPPET, Fabienne ; JORRO, Anne ; PENLOUP, Marie-Claude.

Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs.

Paris : PUF, 2000. 232 p., bibliogr. p. 219-224. (Education et formation : L'éducateur.) ☞ 23

Quatre chercheurs enseignant la linguistique et la didactique de l'écrit s'intéressent à la question de l'écriture en formation dans une interaction constante entre recherche et intervention didactique. La réflexion est centrée sur le rapport à l'écrit du sujet apprenant au travers de son discours sur l'action scripturale et de l'action elle-même. Dans une première partie, les auteurs abordent l'étude du passage à l'écriture en se démarquant des approches précédentes, dont l'apport est brièvement évoqué. L'entrée dans l'écriture, sous-tendue par des dimensions corporelles et

matérielles, conditionne le passage à l'écriture tout en l'inscrivant dans une temporalité. Ils identifient la fonction des « ruses » de passage à l'écriture, articulées à la notion de rituel, qu'utilise le scripteur : celui-ci met en œuvre des tactiques de contournement de l'obstacle pour mieux l'affronter dans l'élaboration d'une stratégie de d'écriture. L'analyse de ces « ruses » de passage redéfinit le lien entre écrit et oral, ouvrant des perspectives didactiques : permettre au sujet écrivant de verbaliser le temps du passage en provoquant des situations de formation propices à l'échange des pratiques entre pairs, repositionne formateur et apprenant dans le mode de transmission du savoir. L'écriture peut dès lors, dans une seconde partie, être envisagée comme un passage capable de démanteler les bastions identitaires du sujet pour instaurer une circulation de l'expérience langagière. Ce processus, qui place le scripteur dans une activité d'auto-évaluation, est présenté dans deux dispositifs d'écriture en formation donnant lieu à des propositions didactiques : l'installation d'une médiation conceptuelle par le formateur promouvant des situations ouvertes pour les apprenants, autorise la rénovation des pratiques d'écritures existantes. (Prix : 118,00 FF).

GHAYE, Anthony ; GHAYE, Kay.

Teaching and learning through critical reflective practice.

London : David Fulton Publishers, 1998. 136 p., bibliogr. p. 125-133. Index. ☞ 61

Le but de cette réédition est d'aider l'enseignant du premier degré à saisir les enjeux des pratiques réflexives en pédagogie et à utiliser lui-même cette méthode d'observation, d'analyse, de confrontation et d'interaction, de construction, bref à devenir lui-même un praticien de la réflexivité. Les fondements théoriques qui sous-tendent ces pratiques sont rapidement exposés puis dix principes de base composant un modèle holistique sont proposés et développés autour de ce qui est au cœur du dispositif des pratiques réflexives selon les auteurs : la conversation réflexive. Des exemples commentés de ce type d'échange constructif mené entre l'enseignant et un des ses pairs/son tuteur/un formateur/ permettent de distinguer plusieurs étapes (observation, réflexion intuitive, analyse, construction de sens, action pédagogique envisagée dans un processus continu et créatif de la part de l'enseignant). Schémas, tableaux, témoignages illustrent les propos des auteurs qui s'adressent aux professeurs des écoles en formation initiale, en formation continue, aux formateurs, et plus largement aux personnels enseignants et éducatifs désireux de travailler en équipe. (Prix : 14 £).

MARC, Pierre ; MATTHEY, Marie-Paule ; ROVERO, Philippe Richard.

Imprécis de formation des maîtres.

Genève : Tricorne, 2001. 344 p., tabl., notes bibliogr. ☞ 23

Les auteurs de cet ouvrage ont enseigné dans le primaire ou le secondaire et sont eux-mêmes formateurs, essentiellement en Suisse romande. Ils s'adressent aux formateurs de

maîtres comme aux enseignants, en tant que spécialistes des sciences de l'éducation. Recueil d'articles réunis à l'issue d'une session, sur le thème de la formation des enseignants, cet « imprécis » s'interroge sur la rencontre entre éclairages conceptuels et pratiques professionnelles, toujours porteuse d'imprécisions, et analyse la relation formateur-maître. Dans une première partie à dominante psychologique, la réflexion porte sur la construction de la relation éducative, dans le but de faire prendre conscience aux stagiaires de l'importance d'analyser ses modes de réactions et ses propres représentations face aux élèves. Une deuxième partie, de caractère psychosocial, se penche sur des modèles de relation maître-élèves et leur impact sur l'apprentissage, notamment ceux qui posent l'élève en acteur de la relation éducative : des notions de psychologie sociale comme le statut et le rôle ou une approche systémique du quotidien et du système scolaires sont présentées. La question de l'évaluation est abordée dans la troisième partie, sous l'angle de l'auto-évaluation par l'élève : des modèles sont proposés pour le secondaire. La dernière partie, à dominante sociologique, examine le rôle des enseignants dans la reproduction par l'école des inégalités sociales : des modèles alternatifs sont évoqués comme les réseaux d'échanges de savoirs d'Ivan Illich. Les auteurs insistent sur la nécessaire recherche d'une réflexion philosophique personnelle sur l'éducation, avant de conclure sur la pratique du formateur d'enseignant. (Prix : 170,00 FF).

Formateurs et éducateurs

VERBA, Daniel.

Le métier d'éducateur de jeunes enfants.

Paris : La Découverte et Syros, 2001. 309 p., bibliogr. p. 299-305. (Alternatives sociales.) * 4

Cette réédition se propose d'actualiser les données de la profession d'éducateur de jeunes enfants (EJE) et de rendre compte des importantes modifications du cadre légal d'exercice du métier survenues au cours des dix dernières années, notamment avec le décret « petite enfance » d'août 2000. L'objectif du travail présenté est d'une part de mettre en évidence les lignes de force historiques et sociologiques qui ont contribué à l'évolution du métier d'EJE et d'autre part de montrer comment la tranche d'âge des 0-6 ans s'est peu à peu constituée comme objet d'intérêt éducatif. L'auteur tente de vérifier l'hypothèse selon laquelle cette nouvelle catégorie d'acteurs sociaux que sont les EJE est la plus à même, de par sa formation à dominante psychopédagogique, à occuper un nouvel espace d'enjeux, celui de la petite enfance. L'auteur, formateur d'EJE et sociologue, a recours à différents modes d'investigation : entretiens exploratoires avec des experts ou des spécialistes, questionnaires en entretiens semi-directifs approfondis avec des professionnels exerçant dans des structures de la petite enfance. Les résultats de la recherche sont structurés autour des axes suivants : qui sont les EJE ? La formation, l'espace d'intervention des EJE, l'EJE, agent de développement so-

cial. De nouvelles perspectives pour le métier d'EJE dans le contexte évolutif du début du XXI^e siècle sont évoquées. L'ensemble, complété par des documents de travail, s'adresse prioritairement aux futurs EJE ainsi qu'à leurs formateurs. (Prix : 21,50 €).

N - ORIENTATION, EMPLOI

Emploi

Formation, insertion : accompagnement et autonomie, supplément 2001.

Paris : AFPA, 2001. 198 p., notes bibliogr. (Education permanente : paroles de praticiens.) * 61

Ce supplément AFPA de la revue *Education Permanente* donne l'occasion à des professionnels et des praticiens de la formation et de l'insertion d'exposer leurs pratiques concernant une fonction émergente : l'accompagnement auprès des demandeurs d'emplois ou des stagiaires bénéficiant d'une formation en alternance. Le développement des dispositifs d'insertion et de formation a provoqué l'apparition de « nouveaux métiers » : de la démarche d'accompagnement clinique d'adultes en formation, à celle encadrant la constitution d'un dossier de validation des acquis professionnels, ou encore le parrainage d'une démarche d'insertion, les pratiques décrites sont très variées. Reconnues et financées par les dispositifs, comme en témoignent les articles analysant les sessions expérimentales de l'AFPA ou présentant les enquêtes sociologiques sur les formes de l'accompagnement social, ces fonctions de tutorat restent imprécises. Il est d'autant plus nécessaire de s'interroger sur les méthodes mises en œuvre comme sur les objectifs visés : les auteurs insistent sur les thèmes de l'interaction avec le groupe en formation, pour promouvoir une construction partagée des compétences, et pose la question de la place du formateur dans les dispositifs de formation à distance, dynamisés par les nouvelles technologies. Enfin, la formation des tuteurs et le travail en équipe apparaissent indispensables à une nécessaire régulation de la pratique professionnelle.

Emploi et formation

BJORNAVOLD, Jens.

Assurer la transparence des compétences : identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe.

Paris : CEDEFOP, 2001. 239 p., bibliogr. p. 211-214. Glossaire. * 4

Ce rapport est le fruit d'un travail mené au sein de l'Union Européenne à la demande du CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) dans le but de faire un état de lieux de l'apprentissage non

formel, d'étudier les disparités entre pays que ce soit au niveau de la reconnaissance, de l'identification ou de l'évaluation. L'idée générale est d'harmoniser les pratiques entre les différents pays européens en créant une structure, un cadre, une « carte personnelle de compétences » qui permettent d'élargir les compétences utilisées par les individus, les entreprises et la société dans son ensemble. A différents niveaux, de l'entreprise au ministère, le souci d'évaluation s'est manifesté par des initiatives hors de l'enseignement traditionnel : parcours d'apprentissage alternatif, formation tout au long de la vie, amélioration de la qualité de l'apprentissage. Cinq chapitres composent ce rapport : le premier chapitre rappelle quelques fondements théoriques sur la nature des acquis non formels, et les implications politiques qu'entraîne la création de ce système. Le deuxième chapitre présente un panorama de la situation dans les pays membres de l'Union Européenne, le chapitre 3 les initiatives menées au niveau européen, avec une attention particulière pour le livre « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive » et les expériences du programme Leonardo da Vinci. Le chapitre 5 s'efforce d'établir des liens entre les différents chapitres précédents à travers l'interprétation des principaux acteurs. Enfin, le dernier chapitre nous invite à réfléchir sur les défis à venir. (Prix : 72,16,00 FF).

O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre.

La médiation scolaire par les élèves.

Issy-les-Moulineaux : ESF éd., 2000. 211 p. (Collection Actions sociales : Confrontations.) € 23

L'école est un lieu conflictuel. Il convient cependant de relativiser les propos sur la violence scolaire, d'appréhender avec discernement la notion de conflit et, ce faisant, de s'interroger sur la crise des mécanismes de régulation sociale dans nos sociétés. Les écoles ont toujours été des lieux de socialisation et de régulation des conflits, traditionnellement fondées sur une logique juridico-administrative. Actuellement ce mode de fonctionnement est remis en cause. La crise de l'école touche l'ensemble des pays dits industrialisés en particulier les États-Unis qui ont pris, pour faire face à la violence, des initiatives dans lesquelles s'inscrivent les projets de médiation scolaire. En France, la médiation s'est développée dans de nombreux domaines mais très peu dans le milieu scolaire. C'est seulement au début des années 90 que quelques projets de médiation scolaire ont été mis en place pour gérer les conflits entre élèves. Souvent réduite à une technique de gestion des conflits, la médiation scolaire est un processus éducatif à inscrire dans un projet pédagogique. L'action orientée vers l'intercompréhension met en œuvre des procédures de décision visant un consensus, procédures qui tiennent pour majeurs les participants, aptes à représenter leurs intérêts et à régler eux-mêmes leurs affaires. Cet ouvrage présente les résultats d'une recherche-action menée pendant deux ans avec pour

objet la mise en place de projets de médiation scolaire dans trois zones d'éducation prioritaire à Vénissieux, Saint-Priest et Saint-Étienne du Rouvray. A partir d'enquêtes les chercheurs ont établi un état des lieux de la conflictualité et des processus habituels de gestion des conflits dans les établissements concernés, du primaire au lycée. Sur cette base, ils ont entamé une sensibilisation des acteurs à la médiation scolaire, phase importante de la recherche-action qui nécessite un long apprentissage. La seconde phase importante est le recrutement et la formation des médiateurs. L'intervention des chercheurs dans la mise en place de ces projets dans les établissements s'est faite en association avec les acteurs du champ scolaire. Cette mise en œuvre est difficile. La dynamique de son institutionnalisation s'avère problématique en raison de difficultés institutionnelles ou de phénomènes de résistance de la part de la communauté éducative et des élèves. La médiation scolaire relève d'une contre-culture. L'action commune n'a pas toujours trouvé réalisation dans la pratique, des projets ont eu une viabilité limitée. Les témoignages montrent que les processus de médiation sont une alternative au modèle disciplinaire qui repose sur la sanction et l'exclusion. En impliquant les parties dans le règlement des conflits, en faisant des élèves des acteurs à part entière pour régler eux-mêmes leurs affaires, la médiation scolaire devrait permettre non seulement de surmonter les désaccords mais aussi de construire de nouvelles relations, de nouvelles solidarités, du lien social. L'essai d'évaluation des expériences menées montre que l'école n'est pas seulement un lieu d'acquisition de savoirs. C'est aussi un lieu de socialisation, un lieu d'apprentissage des formes de sociabilité, un lieu pertinent pour cet exercice pratique de la citoyenneté. (Prix : 21,19 €).

Établissement scolaire

BOURG-BROC, Bruno. coord.

Pour une école plus sûre.

Paris : Assemblée nationale, 2001. 107 p. (Les documents d'information de l'Assemblée nationale ; 2923.) € 4

La Commission des affaires culturelles, familiales et sociales a mis en place une mission d'information sur la sécurité dans les établissements scolaires, composée de dix députés représentant l'ensemble des groupes politiques. Son objectif était d'examiner les problèmes de sécurité : sécurité des personnels, des élèves, sécurité alimentaire et sanitaire, sécurité des bâtiments et équipements, sécurité juridique et responsabilité des chefs d'établissement et des enseignants, causes et manifestations de la violence. La Mission a procédé par audition de syndicats d'enseignants, de parents d'élèves, et d'universitaires. Ses travaux ont débouché sur un état des lieux de la sécurité dans les établissements assorti de quarante-cinq propositions concrètes. La mobilisation de tous apparaît indispensable pour instaurer une culture collective de la sécurité de même que la création d'une agence pour la sécurité. (Prix : 30,00 FF).

Communauté éducative

Discipline

JOIE, Gilbert.

Gérer la violence en milieu scolaire : du diagnostic aux remédiations.

Lyon : Chronique sociale, 2001. 123 p., bibliogr. p. 121-123. (Pédagogie formation.) ** 23

Gilbert Joie, professeur d'EPS, nous fait partager dans cet ouvrage sa réflexion et son expérience sur la violence à l'école en intégrant les textes officiels, son propre cheminement pédagogique, ainsi que tous les projets qu'il a mené à bien pour trouver des solutions à ce grave problème qui gangrène l'école. A l'heure où la société exige toujours plus de l'école et lui demande de transmettre des valeurs dont elle ne s'acquitte plus, l'auteur situe sa recherche au cœur de l'acte éducatif à travers une approche globale de l'enfant et de l'école (transmission des savoirs et construction des individus). Après avoir situé le monde éducatif face à son environnement où priment les objectifs de compréhension et de soutien, l'auteur nous livre sa réflexion sur la sanction – dans le but d'une utilisation formative –, les lois et les règlements auxquels nul ne veut se soumettre mais qui engendrent de la part du système une exclusion du délinquant, sorte de « réflexe de survie ». L'exclusion, définitive ou limitée dans le temps, devrait toujours déboucher sur un nouvel accompagnement éducatif, associé à des idées de citoyenneté. Tout choix de sanction doit tenir compte de deux éléments majeurs : l'un humain (victime et agresseur) et l'autre réglementaire. Il faut sensibiliser les élèves à la notion de responsabilité par rapport à leurs actes car l'une des missions de l'enseignement est aussi la formation de citoyens responsables. La réinsertion d'un élève coupable de violence doit se faire progressivement, dans une action éducative, par paliers de réinsertion. Il faut articuler le projet d'établissement et les objectifs préventifs, afin de ne pas laisser s'installer dans les établissements un climat social où certaines violences seraient tolérées, ce qui engendrerait le développement de l'intolérance et de la suspicion, et nuirait gravement à la cohésion sociale. L'école doit tenir son rôle en permettant aux élèves de devenir des citoyens responsables, tolérants, respectueux des autres, qui par l'acquisition de savoirs développeront des capacités pour leur épanouissement personnel et professionnel. (Prix : 90,00 FF).

Environnement pédagogique

Aménagement de l'espace

MUTHESIUS, S.

The postwar university : utopianist campus and college.

New Haven ; London : Yale University Press, 2000. 340 p. Index. ** 13

Quelle architecture pour quelle université ? L'auteur précise dans quelle mesure les universités bâties durant la période de construction intense de bâtiments universitaires qui va de la fin des années 50 aux années 70 traduisent dans leur architecture les idéaux éducatifs de l'époque et répondent au besoin de démocratisation de l'enseignement supérieur. Pour chaque campus et collège universitaire (1), l'auteur expose les idéaux qui sous-tendent les projets architecturaux, présente les plans conçus conjointement par les urbanistes, les enseignants, les architectes, les politiques puis commente les réalisations finales, fruit de compromis. C'est essentiellement le travail d'élaboration, l'esprit dont sont empreintes les réalisations qui constituent la trame de ces analyses de projets architecturaux (construire autrement pour étudier autrement, pour contribuer à produire un être social meilleur). L'auteur s'attache donc à mettre en valeur les éléments d'utopisme qui ont présidé aux réalisations. Les pays sur lesquels portent les études sont essentiellement la Grande-Bretagne, les États-Unis et le Canada, dans une moindre mesure l'Allemagne et la France. – (1) Collège dans ce contexte : institution universitaire ancienne, souvent prestigieuse et située en ville. (Prix : 35 £).

P – MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

Théories pédagogiques

Théoriciens et pédagogues

MEIRIEU, Philippe.

Célestin Freinet : comment susciter le désir d'apprendre ?

Mouans-Sartoux (Alpes-Maritimes) : Publications de l'École moderne française, 2001. 48 p., bibliogr. p. 44-45. (L'éducation en questions.) ** 5

Le nom de Célestin Freinet reste attaché au mouvement de « l'école moderne ». Initiateur de méthodes actives innovantes (correspondance scolaire, enquête, fabrication d'un journal, brevet) destinées à susciter la curiosité des élèves, à faire naître la motivation scolaire mais aussi à favoriser la participation de l'élève au fonctionnement de la classe par le Conseil de coopérative, C. Freinet était attentif aux progrès de chacun, et cherchait à donner un sens au savoir. Des réflexions, témoignages et entretiens de personnalités du monde éducatif analysent les apports de C. Freinet à la pédagogie moderne en les confrontant aux problématiques d'aujourd'hui : tâtonnement expérimental, conflit cognitif, rôle de l'enseignant, place de l'élève dans la construction des savoirs et l'acquisition de l'autonomie. (Prix : 42,00 FF).

MEIRIEU, Philippe.

Fernand Oury : y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?

Mouans-Sartoux (Alpes-Maritimes) : Publications de l'École moderne française, 2001. 48 p., bibliogr. p. 44-45. (L'éducation en questions.) 5

Comment aider les jeunes à construire une loi qui leur permette d'apprendre et de grandir, telle a été la problématique de l'œuvre de Fernand Oury, instituteur, et fondateur de la « pédagogie institutionnelle ». Ses méthodes pédagogiques appliquées dans des classes de perfectionnement sont basées sur : le Conseil, lieu de discussion des règles, les institutions, lieu d'application de la loi, la classe coopérative fonctionnant à partir d'ateliers, la notion d'équipe d'enseignants, et l'attribution de « ceintures de comportement » à l'instar des ceintures de niveau. Elles permettent la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. Dans la partie « entretien » Jean Oury, psychanalyste, frère de F. Oury, fondateur de la psychothérapie institutionnelle explique la genèse de la « pédagogie institutionnelle ». Un exemple concret d'exercice de la citoyenneté au sein d'une classe de l'école d'aujourd'hui illustre la vivante actualité du projet pédagogique de F. Oury. (Prix : 42,00 FF).

MEIRIEU, Philippe.

Janusz Korczak : comment surseoir à la violence ?

Mouans-Sartoux (Alpes-Maritimes) : Publications de l'École moderne française, 2001. 48 p., bibliogr. p. 44-45. (L'éducation en questions.) 5

Cette collection, sous la direction de Philippe Meirieu, se propose de « réfléchir avec les pédagogues d'hier aux questions éducatives d'aujourd'hui ». Elle est adaptée de la série documentaire du même nom, diffusée sur la Cinquième. L'ouvrage présente la vie et l'œuvre de Janusz Korczak, dont le nom reste plus particulièrement attaché à la Convention des Droits de l'enfant. J. Korczak s'est illustré par l'originalité de ses méthodes pédagogiques (Tribunal d'arbitrage d'enfants, boîte aux lettres) destinées à aider les enfants à surseoir à leur violence au sein d'orphelinats. Basées principalement sur le respect de l'enfant, elles visaient à lui faire comprendre les règles de vie en société. Analyses, écrits de ce pédagogue, assortis de témoignages de contemporains qui ont contribué à le faire connaître, éclairent le projet éducatif humaniste de J. Korczak et sa vivante actualité au sein de l'école d'aujourd'hui. (Prix : 42,00 FF).

MEIRIEU, Philippe.

Maria Montessori : peut-on apprendre à être autonome ?

Mouans-Sartoux (Alpes-Maritimes) : Publications de l'École moderne française, 2001. 48 p., bibliogr. p. 44-45. (L'éducation en questions.) 5

C'est comme médecin que Maria Montessori commença à s'intéresser aux enfants en difficulté en créant à Rome la Maison de l'enfant. Elle y élaborait un système pédagogique à la mesure de l'enfant, basé sur le respect de son rythme propre, l'apprentissage de la concentration, et l'accès gra-

duel à l'autonomie. Sa pédagogie s'appuyait aussi sur la prise en compte des besoins physiques, intellectuels, émotionnels et spirituels de l'enfant. Aujourd'hui les méthodes Montessori ne sont pas le seul apanage des écoles du même nom, les écoles publiques les ont aussi intégrées en maternelle et primaire. On retrouvera ainsi le mobilier scolaire adapté à l'enfant, l'organisation de la classe en coins dédiés à des activités précises mais aussi le choix d'un matériel visant, par la manipulation, au développement moteur et sensoriel et à l'apprentissage de la concentration. (Prix : 42,00 FF).

XYPAS, Constantin.

L'autre Piaget : cheminement intellectuel d'un éducateur d'humanité.

Paris : L'Harmattan, 2001. 195 p., bibliogr. p. 183-191. (L'œuvre et la psyché.) 11

L'auteur se propose, au travers d'une série d'articles regroupés dans cet ouvrage, de nous faire découvrir un aspect peu connu de Jean Piaget : le Maître de la psychologie de l'enfant a poursuivi sa vie durant, outre le projet épistémologique que l'on sait, un projet idéaliste puis humaniste dès 1915. L'éducation reste cependant le point commun des trois missions que s'était fixé Piaget touchant la foi, la morale et la paix mondiale. Dans une première partie où il trace un portrait contrasté de l'épistémologie et de l'humanisme, l'auteur évoque sa rencontre avec Piaget et reconstitue la tentative précoce du Maître pour réconcilier science, foi et morale. Les trois sources de ce projet humaniste, à savoir la biologie, la psychanalyse et le christianisme, font l'objet de la deuxième partie : de la biologie, Piaget tentera sans succès de faire émerger le fondement de la morale, alors que ses recherches en psychologie génétique constitueront la première approche scientifique de la morale. Enfin, c'est encore l'éducation qui lui servira de vecteur dans sa tentative pour réconcilier la science et la foi. La troisième partie porte sur les idées éducatives de Piaget, notamment sur son étude des mécanismes psychologiques en jeu dans la socialisation de l'enfant. Sa conception de l'éducation intellectuelle fait intervenir les concepts de décentralisation par la coopération et de conflit de concentration. D'autre part, Piaget a tenté de comprendre les causes de l'émergence des stéréotypes nationaux chez l'enfant, conduisant à la xénophobie, pour proposer une éducation à la compréhension de l'autre. Enfin, l'auteur s'interroge sur la destinée de ces idées éducatives, comprises en leur temps, avant de conclure sur le paradoxe que constitue ce biologiste précoce mais conventionnel devenu l'autodidacte précurseur de la psychologie de l'enfant.

Didactique

DALONGEVILLE, Alain ; HUBER, Michel.

(Se) former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives.

Lyon : Chronique Sociale, 2000. 202 p., tabl., schém., bibliogr. p. 201-202. (Pédagogie-Formation : synthèse.)
☛ 23

La situation-problème, comme méthode pédagogique, permet au cours de l'apprentissage la rencontre d'un obstacle, à l'origine du conflit cognitif. Les représentations des savoirs anciens interagissent avec de nouvelles représentations, favorisant l'acquisition de nouveaux apprentissages et si la réalisation de la tâche s'effectue au sein d'un groupe, on parlera alors de conflit socio-cognitif. Ce concept, issu du constructivisme, repose sur un système de valeurs hérité de l'Éducation nouvelle et de l'humanisme, privilégiant la reconnaissance de l'autonomie du sujet, et la confrontation avec les points de vue d'autres sujets. Il apparaît comme un outil d'émancipation des acteurs dans une démarche d'apprentissage coopératif, constituant une rupture épistémologique avec le discours magistral comme modèle dominant. L'objectif de cet ouvrage est de présenter les résultats de la recherche afin de favoriser des actions de formation innovantes, en prenant appui sur des référents théoriques (Piaget, Wallon, Vigotsky) et en exposant des modalités de mise en œuvre de ce concept, illustrées par de nombreux exemples dans des champs disciplinaires (mathématiques, histoire, biologie), pluridisciplinaires, tant en formation initiale que continue, des élèves et des maîtres. (Prix : 105,00 FF - 16,01 €).

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

Tutorat, conseils méthodologiques, aide au travail de l'élève

GUICHENUY, Robert

Elèves actifs, élèves acteurs : boîte à outils. Le nouveau collège républicain.

Amiens : CRDP de l'Académie d'Amiens ; CRAP-Cahiers pédagogiques, 2001. 243 p. (Repères pour agir : dispositifs.) ☛ 9

Pour pallier l'ennui de certains élèves à l'école, l'auteur émet l'hypothèse que les apprenants devraient être acteurs de leurs propres apprentissages. Si l'enseignant, en particulier en maths, français, histoire-géographie ou allemand installe un autre type de relation pédagogique basé sur la médiation, l'accompagnement, l'élève peut lui-même construire ses connaissances, ses savoirs. Pour être efficace dans une classe l'enseignant doit en permanence s'adapter à son public et développer, multiplier, changer ses pratiques.

L'auteur a fondé ce travail sur des années d'expérience et des actions menées auprès d'élèves de 4^e et 3^e d'insertion dans des collèges de l'Académie de Strasbourg, ainsi que des élèves de SEGPA. Il nous propose dans cet ouvrage huit axiomes destinés à proposer une pédagogie adaptée aux élèves en difficulté, mais pouvant servir dans toutes les classes et à tous les niveaux. Il rappelle l'importance de la communication pédagogique dans la classe, le rôle de « metteur en scène pédagogique » de l'enseignant, son rôle de médiateur, l'équilibre du triangle « classe, enseignant, élève », le respect des règles. Il propose une boîte à outils tournant autour de six axes : 1 - En pédagogie, il n'y a pas de petite chose. 2 - Communication, pédagogie adulte-adolescent. 3 - Attention et motivation. 4 - Construction des savoirs. 5 - Apprendre et mémoriser. 6 - La vie de groupe. Cette boîte à outils est destinée à faire faire aux élèves, et à faire construire ; ils sont présentés dans cet ouvrage à travers une situation, une action, ou un outil pédagogique. Comme le rappelle Robert Guichenuy « les élèves sont les constructeurs de leurs apprentissages cognitifs et sociaux mais il appartient à l'enseignant de leur faire faire... ». (Prix : 14 €).

Curriculum et programmes d'enseignement

GOHIER, Christiane. dir. ; LAURIN, Suzanne. dir.

Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir.

Outremont (Québec) : Logiques, 2001. 353 p., notes bibliogr. (Théories et pratiques dans l'enseignement.)
☛ 14

La notion de formation fondamentale a été définie au Québec par le rapport Nadeau en 1978, comme « éléments essentiels du curriculum », pour tous les niveaux d'enseignement de la maternelle à l'université. Cette notion a fortement évolué depuis et oscille toujours entre deux grands pôles, la formation à la pensée et la formation à la culture générale. L'auteur s'interroge sur le sens qu'on peut lui donner à l'aube de ce troisième millénaire, où priment : le développement des nouvelles technologies, la diffusion rapide de l'information et du savoir, la mondialisation économique et culturelle, et la révolution épistémologique qui marque les sciences, où les frontières disciplinaires tendent à disparaître. Le but de cet ouvrage est de proposer une réflexion et une discussion au travers de différentes contributions autour de la notion de formation fondamentale, ainsi que des concepts de culture, de compétences et d'interdisciplinarité qui lui sont attachés. Il est également de permettre l'exploitation des notions de contenus disciplinaires et de contenus d'enseignement, afin de mieux saisir leur sens actuel, et les enjeux qu'elles soulèvent au sein de l'école. L'ouvrage est constitué de deux parties qui reprennent le principe de cette réflexion en deux temps, en présentant en particulier dans la deuxième partie quelques cas de discipline et d'objets d'étude : éduquer à la pensée en géographie scolaire, formation fondamentale et philo-

sophie, les technosciences en éducation,... Cet ouvrage entend donc renouveler la réflexion sur les fondements de la formation fondamentale, et ouvrir ainsi des perspectives pour le siècle à venir. (Prix : 175,00 FF).

Évaluation

Méthodes d'évaluation

CHATEL, Elisabeth.

Comment évaluer l'éducation ? : pour une théorie sociale de l'action éducative.

Lausanne : Delachaux et Niestlé, 2001. 334 p., bibliogr. p. 315-334. (Actualités pédagogiques et psychologiques.) 4

L'auteur se propose de construire un modèle d'évaluation de l'action éducative en milieu scolaire, comme une alternative à celui proposé par l'économie de l'éducation, refusant de réduire l'évaluation du produit éducatif à la mesure quantitative des connaissances acquises : la réflexion porte essentiellement sur le rôle de l'évaluation dans la conduite de l'action. Une première partie rassemblant des éléments théoriques présente la conception de l'action éducative et de son efficacité dans les travaux de l'économie de l'éducation, de pédagogie et de didactique : si les premiers, au travers d'une conception linéaire de l'apprentissage, se bornent à quantifier la production éducative sans tenir compte de l'action, les seconds introduisent l'activité de l'apprenant et la nature des connaissances dans le processus éducatif, supposant une interaction. Ce bilan établi, l'auteur expose les bases théoriques et le contenu de son modèle d'action éducative qui, contrairement aux approches précédentes, envisage la dimension d'incertitude dans l'activité d'apprentissage de l'élève : cette dimension d'incertitude sera abordée au travers du cadre de l'économie des conventions et des catégories idéales d'analyse que sont les « mondes de l'éducation » – didactique, magistral, pédagogique et scolaire –. La seconde partie étudie le moment de l'action au travers d'activités menées en classe et d'un corpus de notes et de copies visant à introduire la question de l'évaluation. La discipline choisie est celle des sciences économiques et sociales, envisagée au préalable comme entité disciplinaire : l'analyse des moments de cours met en évidence l'interférence constante de la gestion de la classe et du mode de participation des élèves avec la gestion des contenus par les enseignants. L'évaluation apparaît alors comme un jugement en situation, régulant le profil de l'action et de son produit doté d'un caractère composite : d'où l'importance d'articuler l'évaluation dans l'éducation à l'évaluation de l'éducation, en donnant un rôle d'acteurs aux enseignants. (Prix : 159,00 FF).

HARVEY, Goldstein. ed. ; HEATH, Anthony. ed.
Educational standards.

New York : Oxford university press, 2000. 158 p., bibliogr. p. 151-158. (Proceedings of the British Academy ; 102.) 4

Peu de débats à propos des politiques éducatives sans que le terme de niveau ne soit prononcé. Or, qu'entend-on par niveau ? Comment évaluer le niveau des élèves et des étudiants ? Les conditions, fruit d'un symposium organisé par la « British Academy » rassemblant universitaires et décideurs britanniques, se proposent de répondre à ces deux questions. La réflexion s'organise autour d'un premier ensemble d'articles qui se répondent et qui contextualisent les sens et fonctions attachés à la notion de niveau dans les systèmes d'enseignement sur les plans historique (évolution dans le temps au sein d'un même pays : la Grande-Bretagne) ou géographique (comparaison portant sur plusieurs pays en Europe et en Asie). Elles soulignent le caractère relatif de cette notion. L'autre ensemble concerne l'évaluation : qu'évalue-t-on ? Peut-il y avoir objectivité ? Quels critères adopter ? Différents modèles d'évaluation sont analysés pour tenter d'apporter des éléments de réponse. (Prix : 9,99 £).

R – MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

Centres de documentation, bibliothèques

POULAIN, Martine. dir.

Littérature contemporaine en bibliothèque.

Paris : Electre-Éditions du Cercle de la Librairie, 2001. 174 p., bibliogr. p. 173-174. (Bibliothèques (0184-0886).) 4

Cet ouvrage collectif se veut un outil de réflexion destiné aux bibliothécaires sur la notion de littérature contemporaine et sur le choix et la diffusion de la création littéraire dans les bibliothèques. La construction et la perception de la notion contemporaine de littérature sont envisagées à travers l'évolution sémantique du terme et la mouvance historique du domaine littéraire, pour aborder les critères de détermination d'un texte littéraire. Ce préalable introduit un panorama de la littérature française contemporaine dans ses rapports avec la modernité qui la précède,

panorama élargi au paysage éclaté de la poésie des trente dernières années et à la diversité des littératures francophones. Un aperçu de l'édition et des collections littéraires françaises actuelles révèle la permanence des maisons installées, comme la vitalité de jeunes éditeurs. Les revues littéraires, dont la typologie et les fonctions sont présentées, constituent des vecteurs d'information et de réflexion sur la création contemporaine. L'offre éditoriale se développe également sur le réseau Internet, où son intérêt réside surtout dans la consultation à distance de documents de référence informatisés – catalogues de fonds, bibliographies... –. Face à l'importance de la production éditoriale littéraire, les bibliothécaires sont confrontés à la question des critères de choix qui devront être croisés avec les attentes des lecteurs. Trois types de pratiques sont étudiés, pour tenter de concilier la satisfaction de la demande courante et la promotion de la création, touchant les acquisitions, la relation au public et la gestion du fonds impliquant des éliminations et une politique de promotion.

RENOULT, Daniel. dir. ; MELET-SANSON, Jacqueline. dir.

La Bibliothèque nationale de France : collections, services, publics.

Paris : Electre-Ed. du Cercle de la Librairie, 2001.
240 p., ill., tabl., schém., bibliogr. p. 211-223.
(Bibliothèques.) ✻ 4

L'installation de la BN sur le site de Tolbiac a entraîné la création d'une entité BNF regroupant aussi sous cette appellation les anciens locaux Richelieu, et la Bibliothèque de l'Arsenal. La BNF assure les fonctions de conservation patrimoniale, mais aussi celles de centre de ressources pour les chercheurs. Cet ouvrage présente une vue d'ensemble de cette prestigieuse institution à travers ses missions, ses collections et ses différentes activités. On y trouvera toute l'histoire de la BNF, les dates clés accompagnant les transformations de l'établissement, l'évolution de son organisation administrative (statut des personnels), le panorama détaillé des collections de nombreux départements (imprimés, manuscrits, estampes, médailles, musique, audiovisuel, etc.), leur valorisation, les services liés au monde de la recherche (partenariat scientifique, programmes de recherche, numérisation des ressources). Sont aussi traitées les activités d'acquisition, et de conservation (dépôt légal et catalogue collectif national), les systèmes de classement et de classification, la politique de communication (consultation à distance, libre accès des collections, expositions, site, réseaux documentaires). Avec l'entrée des nouvelles technologies, la BNF s'inscrit dans son temps en élargissant son public, par l'intermédiaire de réseaux informatiques qui l'engagent sur la voie d'une bibliothèque numérique mais aussi en le diversifiant par la création d'un département des sciences, et la constitution d'un secteur audiovisuel, valorisant ainsi de nouveaux savoirs. (Prix : 229,00 FF).

Enseignement assisté par ordinateur

CRINON, Jacques. dir. ; GAUTELLIER, Christian. dir.

Apprendre avec le multimédia et Internet.

Paris : Retz, 2001. 220 p. (Education active et société.)
✻ 23

Réactualisation d'une édition précédente, cet ouvrage rassemble des contributions de chercheurs sur les apports des technologies de l'information et de la communication aux apprentissages, leur contribution à la transformation de l'école et les conséquences du développement de la société numérique sur l'école. En première partie sont présentés les supports et produits en ligne et hors ligne (livre électronique, cédéroms, logiciels d'entraînement à la lecture et aux langues). La deuxième partie propose les synthèses d'accompagnement scolaire, présente les recherches de terrain et comptes rendus de recherche en matière d'écriture, d'utilisation des réseaux pour la correspondance, ou dans le cadre de communautés virtuelles d'apprentissage collaboratif. La dernière partie propose les synthèses des recherches sur les enjeux cognitifs et sociaux du multimédia. Les axes de recherche portent plus particulièrement sur la façon dont les systèmes multimédia facilitent la mise en jeu des processus de construction et d'utilisation des connaissances dans les activités d'apprentissage par le biais de la multimodalité. (Prix : 98,00 FF).

WEPNER, Shelley B. ed. ; VALMONT, William J. ed. ; THURLOW, Richard. ed.

Linking Literacy and Technology : a guide for K-8 classrooms.

Newark (Delaware) : International Reading Association, 2000. 252 p., index. ✻ 61

Cet ouvrage collectif de l'International Reading Association (USA) a pour but de faire avancer la réflexion sur l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la pratique de la lecture et de l'écriture à l'école primaire. Un vaste ensemble d'activités visant à susciter et dynamiser l'appétit d'apprendre et de créativité de la part de l'élève est proposé. Autour de chaque type d'activité les auteurs, praticiens et formateurs, mènent une réflexion sur l'apport spécifique des nouveaux moyens d'information et de communication sur le plan pédagogique, sur le rôle de l'enseignant, sur le vécu de l'élève et sur l'évaluation. Des professeurs des écoles exerçant dans un environnement technologique riche témoignent de leur expérience et font le point sur les conditions nécessaires à une utilisation efficace de l'ordinateur au sein de la classe dans un pays qui a une plus longue expérience que la France dans le domaine.

Enseignement à distance

PRÜMMER, Christine von.

Women and distance education : challenges and opportunities.

London ; New York : Routledge, 2000. 220 p., bibliogr. p. 208-215. Index. ☞ 4

L'université à distance et l'université ouverte peuvent-elles contribuer à modifier la situation inégalitaire des femmes en matière de formation et de mobilité sociale ? A quelle condition ? Se basant sur des études comparatives portant sur les universités à distance anglaise et allemande, ainsi que sur de nombreuses études de cas de l'université à distance allemande (Fern Universität) où elle enseigne, l'auteur procède à une analyse des facteurs institutionnels, organisationnels, sociologiques et cognitifs qui peuvent contribuer à expliquer la situation inégalitaire des femmes face au supérieur et plus particulièrement face à l'enseignement à distance. Ne cherchant pas à donner un panorama exhaustif des universités ouvertes et à distance dans le domaine, elle s'attache à étudier les points suivants : - les représentations que les femmes ont des études supérieures et leurs attentes par rapport à l'université à distance ; - l'impact réel de l'université à distance sur la mobilité sociale des femmes dans les sociétés allemande et anglaise et notamment concernant les groupes sociaux économiquement défavorisés ; - la différence de profil d'apprentissage et les façons différentes d'utiliser les nouvelles technologies de la communication selon le sexe de l'apprenant. L'ouvrage s'adresse aux décideurs ainsi qu'aux chercheurs et enseignants désireux de faire évoluer l'université à distance. (Prix : 55 £).

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

Enseignement de la langue maternelle

Apprentissage de la communication orale

MAURER, Bruno.

Une didactique de l'oral : du primaire au lycée.

Paris : Bertrand-Lacoste, 2001. 220 p., bibliogr. p. 217-220. (Parcours didactiques.) ☞ 23

Maîtriser l'oral constitue un facteur important d'intégration sociale : la langue peut être vecteur de conflit, engendrer la violence ou au contraire susciter le consensus. La

problématique de cette recherche analyse en quoi et comment le développement des compétences de communication orale peut contribuer à favoriser l'apprentissage du civisme. Les auteurs de cet ouvrage, enseignants d'IUFM, et personnels du premier et second degré, membres d'un groupe d'études et de recherche de l'IUFM de Montpellier, prennent en compte les diverses approches sociolinguistiques, pragmatiques, conversationnelles et interactionnistes du langage oral. A partir d'un état des lieux sur les orientations passées et actuelles du discours institutionnel, est privilégiée la didactique de l'oral comme moyen de communication lié au comportement dans l'espace de la classe. Des séquences pédagogiques, des propositions de progression, des modes d'évaluation de l'oral s'échelonnant du primaire au lycée illustrent cette approche d'une nouvelle didactique de l'oral.

Apprentissage de la lecture

RISKO, Victoria J. ed. ; BROMLEY, Karen. ed.

Collaboration for diverse learners : viewpoints and practices.

Newark : International Reading Association, 2000. XIII-426 p., ill., notes bibliogr. Index. ☞ 4

Comment bâtir une progression cohérente dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture aujourd'hui aux États-Unis sur les différents niveaux d'enseignement du primaire pour des publics d'enfants issus de minorités ethniques, appartenant à des milieux sociaux défavorisés, dont la langue maternelle est différente de la langue parlée à l'école, et souvent plus âgés que leurs camarades ? L'idée exposée dans les 21 contributions est de tisser davantage de liens autour de l'enfant (collaboration école-famille) et de construire des partenariats (école-municipalités) qui ancrent les apprentissages scolaires dans le vécu de l'enfant (famille et environnement). Dans un premier temps les auteurs mènent une réflexion sur les différents domaines auxquels peuvent s'appliquer ces orientations éducatives, leurs enjeux, les stratégies participatives et interactives qui paraissent les mieux adaptées. Puis dans un deuxième temps élèves, enseignants, parents, responsables locaux décrivent les projets participatifs au sein desquels ils ont été acteurs. Des pistes de travail sont proposées à diverses échelles : à celle de l'enseignant dans sa classe comme à celle de la communauté éducative au sens large.

Premiers apprentissages

PESLOUAN, Dominique de.

Pratiques de l'écrit en maternelle.

Paris : ESF éditeur, 2001. 128 p., bibliogr. p. 117-121. Index. (Pratiques et enjeux pédagogiques.) ☞ 23

Cette recherche-action centrée sur l'entrée de l'écrit en maternelle et le développement des compétences de lecteur, a été menée par une équipe composée d'enseignants d'école maternelle, sous la direction de D. de Peslouan, professeur

en IUFM. Elle a suivi pendant quatre ans une cohorte de deux cents élèves qui ont participé à des ateliers d'écriture de la petite section jusqu'au CP. Le choix méthodologique adopté d'ordre socio-cognitif, socio-affectif et constructiviste conduit les auteurs à proposer trois axes d'une pédagogie de l'écrit en maternelle : le plaisir de lire et d'écrire, la conduite de lecteur et la culture de l'écrit à travers les stratégies d'identification de l'écrit, et la conceptualisation des écrits. Sont présentés des exemples d'activités conduites autour des ateliers ainsi que des études de cas constatant l'évolution personnelle des enfants suivis. Les témoignages des enseignants et les analyses des résultats essentiels de cette recherche offrent des perspectives d'innovation possibles dans la pratique pédagogique des enseignants. (Prix : 13,42 € - 88,00 FF).

Didactique de la langue maternelle

Orthographe

ALLAL, Linda ; KÖHLER, Dominique B. ; RIEBEN, Laurence et al.

Apprendre l'orthographe en produisant des textes.

Fribourg (Suisse) : Ed. universitaires Fribourg, 2001. 252 p., annexes, bibliogr. p. 213-221. ✱ 23

Six chercheurs, également enseignantes en sciences de l'éducation et formatrices, comparent les effets d'une approche didactique intégrant l'apprentissage de l'orthographe dans des situations de production de textes, avec les résultats des méthodes traditionnelles mettant en œuvre des exercices spécifiques en dehors d'un contexte de communication. Posant les bases conceptuelles de leur recherche, les auteurs situent les processus d'apprentissage orthographique dans le cadre général du curriculum (programme), dont quatre conceptions sont étudiées, avant de présenter la structure des séquences didactiques développées dans ce travail. Une analyse des savoirs en jeu dans le système orthographique comme dans la production textuelle, permet aux chercheurs d'articuler ces deux dimensions de la langue écrite au sein d'une séquence didactique en boucle dont la complexité est décryptée. L'expérimentation de cette recherche, étendue sur une année scolaire, a concerné deux étapes clé de la scolarité primaire, à savoir la deuxième année correspondant au premier apprentissage de l'orthographe et la sixième année où se mesurent les acquis. La mise en œuvre de l'approche intégrée, comparée à l'approche spécifique, n'a pas amélioré la progression des élèves de deuxième primaire ; alors qu'en sixième primaire, la méthode s'est révélée plus efficace, surtout pour des enfants à faible niveau de compétence initiale. Le bilan de cette recherche et les perspectives ouvertes pour la didactique de l'orthographe prennent en compte les importantes variations individuelles constatées au sein des deux niveaux, pour tenter de réduire les écarts. La seconde partie de l'ouvrage présente quatre séquences didactiques remaniées dans cet esprit après expérimentation, chacune com-

posée de deux situations de production textuelle et d'activités orthographiques, ainsi que des pistes pour l'élaboration d'autres séquences et des outils orthographiques. (Prix : 48,00 FFS).

BRISSAUD, Catherine ; BESSONNAT, Daniel.

L'orthographe au collège : pour une autre approche.

Grenoble ; Paris : CRDP de l'Académie de Grenoble ; Delagrave, 2001. 255 p., notes bibliogr. (La collection 36.) ✱ 22

Le but de cet ouvrage, qui s'appuie sur les recherches de type psycholinguistique et sociolinguistique, est d'accompagner les enseignants dans leur réflexion didactique, de les aider à construire des exercices permettant aux élèves de s'approprier la langue à travers des activités d'écriture et de lecture susceptibles de les faire réfléchir aux phénomènes propres à l'écrit. La première partie, consacrée au système orthographique, dresse le panorama des grandes dates de son évolution, précise la notion de compétence orthographique au collège, et propose des arguments en faveur d'une réforme de l'orthographe. La deuxième partie expose une réflexion sur la construction de la compétence orthographique d'ordre métalinguistique et pose le problème de l'évaluation. La dernière partie propose de nombreux exercices sur les accords, la morphologie verbale, les accents, la ponctuation, les formes en /E/. (Prix : 15 € - 98,00 FF).

Enseignement de la littérature

GIASSON, Jocelyne.

Les textes littéraires à l'école.

Boucherville (Québec, Canada) : G. Morin, 2000. XV-271 p., bibliogr. p. 259-271. ✱ 22

Cet ouvrage est destiné aux enseignants et aux étudiants en littérature, tant au Québec que dans les pays francophones. Les derniers programmes en usage rappellent l'importance de découvrir le patrimoine littéraire en abordant les textes littéraires dès le plus jeune âge. Cet ouvrage propose donc une partie théorique sur l'enseignement de la littérature en classe, et une partie plus pratique tournée vers des présentations d'activités pédagogiques autour des textes littéraires et de la poésie, ainsi que des pistes pour l'évaluation. Plus concrètement, l'auteur définit la notion de texte littéraire, son importance dans le développement des enfants et des adolescents, l'historique de la mise en place des textes littéraires en classe, les pratiques de lecture collective et personnelle, et la création des communautés de lecteurs. Puis il s'attache aux livres eux-mêmes, en définissant les genres littéraires, les collections, la qualité. Ensuite il émet des suggestions pour familiariser les élèves avec la littérature de jeunesse à travers un certain nombre de stratégies destinées à mieux comprendre, analyser, apprécier l'art de l'auteur. Puis l'auteur analyse les formes de réactions écrites des élèves face à un texte, à une lecture thématique, ainsi que les activités de prolongement possible autour d'une lecture (arts plastiques, représentations théâtrales, écriture). Une

autre partie est consacrée à la poésie en présentant définition et proposition d'activités pédagogiques sur ce thème : lecture à haute voix, façons de réagir à un poème,... puis des outils pour expliquer le poème (architecture, sonorité, rythme, langage figuré), différence entre poésie classique et poésie moderne,... Enfin le dernier chapitre conclut sur l'évaluation et propose des grilles de travail, qui permettent d'estimer les réactions écrites, la participation aux discussions, et le produit final. (Prix : 222,00 FF).

PETIT, Philippe.

Sauver les lettres. Des professeurs accusent.

Paris : Textuel, 2001. 154 p., bibliogr. p. 153-154. (Conversations pour demain ; 20.) ✎ 5

A la suite de la publication des nouveaux programmes de Seconde, à la rentrée scolaire 1999, des professeurs de Lettres se sont mobilisés et ont formé un collectif « Sauver les Lettres » dénonçant « l'inexorable dégradation de l'enseignement de la littérature, l'érosion programmée de la culture générale, la baisse scandaleuse du niveau des élèves » stigmatisant le renoncement à la réflexion critique, à l'analyse, à l'exercice d'une expression précise et rigoureuse, s'insurgeant contre une éducation publique au rabais qui va à l'encontre d'une véritable démocratisation. Leur but est de sauver les lettres tout en s'inscrivant dans l'esprit de la réforme, sa fonction sociale, et en faisant preuve de bon sens à partir d'un projet de refondation de l'enseignement du français. Cet ouvrage, présenté sous la forme d'un entretien entre le directeur de la présente collection et des enseignants du secondaire ayant exercé en ZEP ou dans des établissements sensibles, remonte aux causes de cet état de fait. Prétendant à une démythification de « mensonges » de la réforme qui vise un pseudo-égalitarisme, ils incriminent la prise de pouvoir des ultra-réformistes et des ultra-pédagogistes, critiquent la fabrique du citoyen sur un moule unique, la valorisation excessive de l'oral, les méthodes et contenus de la formation des maîtres en IUFM, le consumérisme grandissant de l'école fondé sur une logique économique du moindre coût aux conséquences désastreuses. La postface de D. Sallenave éclaire ce réquisitoire contre les enjeux économiques, politiques et idéologiques de la réforme. (Prix : 95,00 FF -14,48 €).

Éducation civique, politique, morale et familiale

COULBY, D. ; JONES, C.

Education and warfare in Europe.

Aldershot : Ashgate, 2001. 158 p., bibliogr. p. 136-152. Index. ✎ 5

Les systèmes éducatifs européens mettent-ils en œuvre une véritable politique d'éducation à la paix ? Les deux auteurs examinent dans quelle mesure de nombreuses écoles et universités européennes entretiennent de fait des attitudes d'animosité, de xénophobie, de rivalités religieuses, ethni-

ques et nationales, susceptibles de nourrir la violence puis finalement d'engendrer la guerre. En questionnant certains concepts véhiculés par les discours dominants, le contenu de programmes enseignés, en mettant en lumière des zones d'ombre autour de notions et faits économiques spécifiques, en analysant enfin les rôles joués par les organismes européens supranationaux lors des récentes guerres en Europe, les deux universitaires visent à donner des repères, des pistes de travail, des outils pour décrypter ce qui fait barrage à la construction d'une éducation à la paix. L'étude porte sur les pays d'Europe dans lesquels se sont déroulées des guerres récemment (Europe centrale) ou qui sont le théâtre de conflits ethniques et nationaux non résolus (Pays baltes) ; elle s'intéresse aussi à l'accueil et au traitement des enfants réfugiés dans les écoles de différents pays d'Europe. (Prix : 36 £).

NUCCI, Larry P.

Education in the moral domain.

Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 242 p., bibliogr. p. 219-235. Index. ✎ 4

La morale a-t-elle un caractère universel ou au contraire chaque culture a-t-elle sa propre morale ? La morale relève-t-elle de la cognition ou plutôt des émotions, comme l'empathie ou la culpabilité ? Peut-elle se résumer à un ensemble de règles que l'on enseignerait, comme n'importe quel autre ensemble de règles ? A travers les deux parties de l'ouvrage, qui sont complémentaires, l'auteur apporte des éléments de réponse à ces questionnements. La première, plus théorique, tente de définir ce qui relève du champ de la morale, de cerner ce que peuvent être les objectifs d'une éducation aux valeurs morales et rend compte de 25 ans de recherches menées aux États-Unis et ailleurs dans le domaine du développement socio-cognitif. La deuxième, plus pratique, envisage comment les résultats de ces recherches peuvent aider l'enseignant à mettre en œuvre au quotidien dans sa classe une éducation à la morale qui ait un sens. La réflexion porte notamment sur la nécessaire acquisition par les élèves d'outils conceptuels permettant d'appréhender conventions, traditions d'une part et morale d'autre part, les valeurs sous-tendues de part et d'autre étant souvent différentes. Il ne s'agit pas ici d'inculquer une morale, mais d'impulser un processus de réflexion critique et de mise en situation qui donne à l'enfant ou à l'adolescent des outils pour maîtriser les notions complexes de justice et de droit. (Prix : 14 £).

FOUACHE, Danièle. dir. ; KAHANE, Martine. dir.

La culture contre l'échec scolaire : former des citoyens en favorisant l'intégration des jeunes en situation d'échec scolaire par l'accès aux lieux de culture. Actes de l'Université d'été organisée par l'Opéra national de Paris et les académies de Paris, Versailles et Créteil (octobre 1998).

Paris : CNDP, 2001. 192 p., annexes, bibliogr. p. 189-192. (Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation.) ✎ 61

Cet ouvrage est le fruit des travaux réalisés au cours de cette université d'été, qui a permis réflexion, analyse et mise au point sur les actions menées en partenariat par les trois académies de la région parisienne et l'Opéra national de Paris depuis 1991, intitulé : « Dix mois d'école et d'opéra ». En 2000-2001, ces actions ont été menées auprès de jeunes en échec scolaire, issus de 29 classes (environ 800 élèves), provenant du primaire et du secondaire de zone d'éducation prioritaire. Elles avaient pour but l'éducation et la formation à la citoyenneté par l'intermédiaire des lieux de culture et comme le rappelle le recteur Blanchet « changer le regard de l'élève et changer le regard sur l'élève ». Le rapport présenté ici se scinde en plusieurs parties ; les discours d'ouverture et de clôture, les comptes rendus des réunions plénières articulés autour du thème des pratiques artistiques, et de la citoyenneté : comment apprendre à vivre ensemble, un théâtre citoyen une école citoyenne, pratique artistique et formation professionnelle... Puis les bilans des ateliers de réflexion répartis en trois groupes : quand les jeunes s'approprient les lieux de culture, l'action culturelle au cœur de l'acte pédagogique, pour une vraie politique culturelle d'établissement. Enfin, trois après-midi ont permis de faire le point sur l'opération « Dix mois d'école et d'opéra », de parler du travail mené par le service animation et jeune public de l'opéra, et de montrer combien le théâtre est un outil pédagogique qui demande, comme l'a rappelé Stanislas Nordey, une formation de la part des enseignants et des chefs d'établissement qui permette « d'instrumentaliser » le théâtre pour les besoins de l'acquisition de la citoyenneté. (Prix : 16,77 €).

U – ÉDUCATION SPÉCIALE

FUSTER, Philippe ; JEANNE, Philippe.

Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés.

Paris : Bordas, 2001. 220 p., index. ✎ 33

L'éducation et l'enseignement spécialisés sont dispensés dans des établissements relevant des ministères de l'Éducation nationale, de la Justice et de la Santé, des Conseils régionaux ou généraux. Cet ouvrage généraliste permet une première approche des réalités parfois complexes de ces deux domaines que sont l'éducation et l'enseignement spécialisés pour les enfants et les adolescents. Il rend compte brièvement : – des principaux courants psychologiques et pédagogiques de ce type d'éducation et d'enseignement ; – des auteurs ayant exercé une influence majeure dans ces deux domaines ; – des textes législatifs et réglementaires essentiels ; – des associations, institutions et structures d'accueil ; – des principaux handicaps et troubles mentaux. Les quelque 300 articles sont suivis de bibliographies et de sitographies sélectives ainsi que de références législatives. L'ensemble s'adresse aux professionnels de l'Éducation, aux

travailleurs sociaux et plus largement à ceux qui s'intéressent aux publics d'enfants ou d'adolescents handicapés, en difficulté, en danger ou malades.

Éducation spécialisée, prévention et rééducation

Pédagogie curative

ROSE, Richard. ed ; GROSVENOR, Jan. ed.

Doing research in special education : ideas into practice.

London : David Fulton, 2001. XIII-176 p., ill., notes bibliogr. Index. ✎ 31

Cet ouvrage collectif constitue un guide pour les praticiens de l'éducation désireux de s'engager dans des recherches sur le terrain, dans le domaine de l'enseignement spécial, pour des enfants de niveau primaire (y compris des enfants ayant des problèmes d'autisme), secondaire et des adultes ayant des difficultés d'apprentissage. Chaque chapitre est consacré à l'examen critique d'une méthode de recherche et rend compte de son utilisation dans un cas concret, proposant un schéma contextuel de travail, des références de lecture, mettant en relief des problèmes éthiques, des résultats de recherches issus de cette méthode. Chaque investigation représente un effort de l'auteur pour modifier sa pratique ou pour vérifier l'efficacité de procédés déjà expérimentés. Les recherches menées par ces auteurs ouvrent des perspectives intéressantes sur l'approche de l'enseignement spécial, pouvant servir de base de discussion à d'autres chercheurs. (Prix : 17 £).

X – ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

HÉBER-SUFFRIN, Claire.

Partager les savoirs : construire le lien.

Lyon : Chronique sociale, 2001. 352 p., bibliogr. p. 340-351. (Comprendre la société.) ✎ 6

Regroupés en mouvement, reconnu d'éducation populaire, les réseaux d'échanges réciproques de savoirs sont nés dans les années 1970. Cadres de nouvelles pratiques d'apprentissages créant du lien social, les RERS se sont développés grâce à des enseignants, des travailleurs sociaux, des acteurs locaux et des partenariats, dans les villes et les quartiers, dans les cantons ruraux, les établissements scolaires. Leur démarche repose sur un postulat de base. Tout être humain à quelque chose à apprendre à un autre, tout être humain est être d'échange avant d'être sujet d'assistance ou de pouvoir. Le poids des hiérarchies et les catégorisations font obstacle à la transmission des savoirs. Dans les réseaux chacun est reconnu et respecté dans sa personnalité, tous les savoirs ont leur importance. On y valorise les identités plurielles

pour reconstruire le lien social et « faire société ». Reconnaître l'autre comme différent c'est relativiser son propre système de valeurs et admettre qu'il puisse y avoir d'autres motivations, d'autres références que les siennes. L'échange devient alors un moyen pour penser les savoirs de notre époque dans une société en mutation rapide qui accule à changer nos repères et nos façons de penser. La réciprocité est dans ce cadre une dimension essentielle et vitale de l'échange. Cet ouvrage collectif, outil de réflexion, incitation à l'action, veut « rendre visibles les racines multiples de la démarche des RERS ». Il débute par les regards croisés de chercheurs, philosophes, sociologues, médecins, pédagogues... sur cette démarche. Puis des enseignants – de la maternelle au lycée – témoignent. Ils montrent que la logique institutionnelle de l'école n'est pas immuable. La démarche des réseaux peut faire de l'école un objet de créativité sociale. Dans le cadre de relations pacifiées par l'échange réciproque de savoirs, support à la citoyenneté, les enseignants réinventent leur métier d'enseignants et aussi le métier d'élève. Désir et envie d'apprendre alimentent non seulement de nouvelles compétences méthodologiques mais encore des compétences de citoyen et des valeurs d'humain. Viennent ensuite des questionnements et témoignages : comment passer de l'usager au citoyen ? Au quotidien, qu'est-ce que tisser des liens, apprendre et faire société ? Comment les métiers du « social » peuvent-ils changer ? Quelles aventures professionnelles nouvelles ? « C'est aux citoyens qui vivent ensemble de dire comment ils veulent vivre ensemble, à eux de s'organiser pour partager ». Dans la dernière partie des moments de la vie des réseaux illustrent comment chacun peut devenir auteur de ce vivre ensemble. (Prix : 140,00 FF).

Éducation et culture populaire

POUJOL, Geneviève. dir.

Éducation populaire : le tournant des années soixante-dix.

Paris : L'Harmattan, 2000. 249 p., bibliogr. p. 239-245. Index. (Débats jeunesse.) ☞ 4

A l'occasion de journées d'étude, dix auteurs dirigés par Geneviève Poujol, chercheurs au Laboratoire de sociologie du changement des institutions, se sont penchés sur la période clé des années 68-70 dans l'histoire de l'Éducation populaire, afin d'éclairer les interrogations actuelles. Les contributions réunies dans cet ouvrage mettent en avant une crise des mouvements d'Éducation populaire à la fin des années soixante : sans réel rapport avec les événements de mai 68, cette crise est liée à l'évolution du mode de relation de ces associations avec l'État. Au cours de cette période de prospérité économique, un projet d'éducation permanente d'initiative publique tend à se substituer à l'initiative privée caractérisant le mouvement d'Éducation populaire. Ainsi la loi de 1971, instituant des écoles de formation, professionnalise les animateurs d'associations, majoritairement bénévoles, et renforce le caractère institutionnel de celles-ci au détriment de leur dynamisme. Paral-

èlement, les politiques municipales actives en matière d'équipement des Maisons de Jeunes (exemples de Bordeaux et de Grenoble) sont remises en cause par les modes d'utilisation d'un public jeune de plus en plus hétérogène avec l'émergence des banlieues sensibles ; ce constat conduit à redéfinir, avec l'aide des ADELS, les orientations de départ, en faisant émerger une gestion institutionnalisée après 1981. A contrario, les politiques culturelles en milieu rural, liées à la promotion de l'enseignement et du développement rural, seront consolidées dans les années soixante-dix. (Prix : 140,00 FF).

Écoles parallèles

PALLASCIO, Richard. dir. ; BEAUDRY, Nicole. dir.

L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement ?

Sainte-Foy (Québec, Canada) : Presses de l'Université du Québec, 2000. X-194 p., notes bibliogr. (Éducation intervention ; 2.) ☞ 4

Quelle place revient aux 30 écoles alternatives québécoises après la réforme de 1999 qui s'est beaucoup inspirée de la philosophie alternative : respect des différences, partage des pouvoirs, pédagogie humaniste qui place l'enfant au centre des apprentissages ? Cet ouvrage collectif présente les débats ayant eu lieu lors d'un colloque organisé par l'Association des écoles alternatives québécoises sur ce thème. La chercheuse Louise Lafortune analyse finement les notions de compétence transversale, de pédagogie de projet et l'articulation entre ces deux notions qui se situent au cœur de la pédagogie alternative. Suivent des contributions sur les fondements théoriques et les valeurs qui sous-tendent les projets éducatifs des écoles alternatives, nourries d'exemples de pratiques pédagogiques innovantes dans les domaines des arts, de la philosophie, de l'éducation à l'environnement. L'ensemble tente de mettre au jour les éléments originaux propres aux écoles alternatives, en ce qui concerne notamment la gestion des apprentissages, le rôle des parents dans l'école, la formation des maîtres, et partant de redessiner les contours du réseau alternatif dans le nouveau paysage éducatif québécois. (Prix : 208,00 FF).

Loisirs

Lecture

Lecture des enfants

CLARK, Beverly Lyon.

Regendering the school story : sassy sissies and tattling tomboys.

London : Routledge, 2000. 297 p., bibliogr. p. 275-292. Index. ☞ 4

L'étude porte sur un genre littéraire spécifique à la littérature anglo-américaine : les histoires destinées aux enfants ou aux adolescents, qui ont pour cadre l'école (d'où le terme de « school stories ») et à caractère souvent édifiant. Nombre de ces récits ont été écrits par des femmes mettant en scène de jeunes héros sensibles et timorés, sortes de poules mouillées, ou inversement par des hommes mettant en scène des héroïnes ayant les caractéristiques des garçons manqués. Au cours de ce voyage dans cette littérature pour la jeunesse particulière, l'auteur s'attache à montrer comment, dans ce type de roman, le croisement des sexes écrivain-héros joue un rôle de catalyseur, de révélateur qui met en lumière crises et ruptures de l'idéologie dominante concernant les rapports hommes-femmes, mère-fils, père-fille. En analysant la fonction que joue cette littérature, Beverly Lyon Clark tente de réhabiliter un genre littéraire considéré jusqu'ici comme mineur. (Prix : 16 £).

Vulgarisation scientifique

JACQUARD, Albert.

La science à l'usage des non-scientifiques.

Paris : Calmann-Lévy, 2001. 227 p., bibliogr. p. 227. € 4

Dans cet ouvrage, Albert Jacquard exprime l'opinion que tous, petits et grands, pouvons accéder à la connaissance scientifique, en éveillant simplement notre curiosité sur le monde qui nous entoure. Il s'élève contre le rôle de l'école qui, selon lui, catalogue beaucoup trop les élèves en « littéraires », « scientifiques », ou « manuels », et induit par cette structuration l'avenir des jeunes, et leur appartenance à une classe sociale. L'exigence d'une démocratie est de rendre chacun capable de comprendre son environnement, et l'une des ambitions de ce livre est d'éveiller l'envie et le besoin de connaître le monde. Comme le dit Albert Jacquard, « Finalement, avoir une attitude scientifique, c'est remplacer des sensations par des concepts, et exprimer ces concepts par des mots ». La première partie de ce livre correspond à cette démarche, et elle définit un certain nombre de concepts tels que l'univers, les constantes universelles, le temps, la gravitation,... La deuxième partie présente un certain nombre de procédés de calcul, instruments logiques qui peuvent être utilisés par tous, même s'ils demandent un temps d'apprentissage plus ou moins long suivant les personnes : ce sont les logarithmes, la corrélation, les nombres imaginaires, le raisonnement probabiliste,... Enfin l'ouvrage se termine par « quelques interrogations à soumettre à tous les citoyens... ». (Prix : 92,00 FF).

ADRESSES D'ÉDITEURS

AFPA

Association Formation Professionnelle Adultes
112 avenue Philippe Auguste
75011 PARIS

Anthropos

diffusion Economica
49 rue Héricard
75015 PARIS

Bertrand-Lacoste

36 rue Saint-Germain-l'Auxerrois
75001 PARIS

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle
www.cedefop.eu.int

Chronique sociale

7 rue du Plat
69002 LYON

CNDP

Librairie
13 rue du Four
75006 PARIS

CRAP – Cahiers pédagogiques

10 rue Chevreul
75011 PARIS

CRDP de l'Académie d'Amiens

45 rue St Leu
80026 AMIENS Cedex 1

CRDP de l'Académie de Grenoble

11 rue du général Champon
38031 GRENOBLE Cedex

Delachaux et Niestlé

82 bd de Courcelles
75008 PARIS

Éditions d'Organisation

www.editions-organisation.com
26 avenue Émile-Zola
75015 PARIS

Éditions du Cercle de la Librairie-Électre

35 rue Grégoire-de-Tours
75006 PARIS

Édition du Tricorne

14 rue Lissignol
CH – 1201 GENÈVE

ESF éditeur

2 rue Maurice Hartmann
92133 ISSY-LES-MOULINEAUX Cedex

INRA éditions

Route de St-Cyr
78026 VERSAILLES Cedex

L'Harmattan

5-7 rue de l'École-Polytechnique
75005 PARIS

Matrice

7 rue des Camélias
91270 VIGNEUX

OCDE

www.ocde.org
2 rue André-Pascal
75775 PARIS Cedex 16

**Offices des publications officielles des Communautés
européennes**

L-2985 LUXEMBOURG

Opéra national de Paris

Service culturel
120 rue de Lyon
75012 PARIS

Presses Universitaires de Grenoble

BP 47
38040 GRENOBLE Cedex 9

Presses Universitaires de Rennes

UHB Rennes 2 – Campus de la Harpe
2 rue du doyen Denis-Leroy
35044 RENNES Cedex

Publications de l'École Moderne

06370 MOUANS-SARTOUX

Textuel

48 rue Vivienne
75002 PARIS

Les ouvrages canadiens peuvent être commandés à la

Librairie du Québec

30 rue Gay-Lussac – 75005 PARIS

SUMMARIES

Assessment and prospect. From « DEP » to « DPD »

by Jean-Richard Cytermann

Inside the French Ministry of Education, the « DPD » was created in 1997 : its missions extended and enriched work undertaken by the « Direction de l'Evaluation et de la Prospective » (created in 1987) in the field of expectations concerning school population, educational staff provision, academic performances assessment, school performances assessment. The DPD made an endeavour to disseminate steadily those results but it would be possible to intensify the impact of its works in the future, through the development of its relations with other Services such as the Inspectorates, Education Offices and the whole community of educational researchers who are also involved in the assessment of our educational system.

1981-2000 : wavering between various secondary teacher training styles

by Hervé Terral

A great transformation of teacher training has been undertaken for twenty years. Under the influence of important reports, a new, unified structure called « Institut Universitaire de Formation des Maîtres » (Teacher Training Institute) was created. After twenty years of operation we can notice a reorientation of their objectives : they now focus on the specificity of the various educational professions and on the predominant role of school-based training.

Technical and vocational school students : a problem of involvement

by Catherine Agulhon

Democratization of secondary education access is finally limited by the hierarchy of tracks. In fact, students placed in technical and professional tracks are in a position of subordination and don't feel at ease in their job as

learners. Either their relation to knowledge become instrumental or they don't really feel they belong to school community : they refuse to participate in a school culture because they don't understand what is at stake. However, some of them are aware of symbolic violence exerted on them by school and they respond to it through passivity or even violence, rudeness.

Viewpoints on assessment in upper secondary schools *by Anne Barrère*

Assessment consists of an important set of tasks and subjective concerns for students and for teachers as well. But their work is not structured in the same way. From qualitative data, we try to realize a comparative analysis of principal features and tensions existing in academic assessment on both sides of the academic educational relationship.

What current innovations in the upper secondary school ?

by Françoise Cros

How are upper secondary schools changing ? This article aims at throwing a new light on trends in the evolution of those schools. The transformation of « lycées » by means of decrees is no longer expected. Transformations occur through the impulse of innovators. And we realize that these innovations are characterized by four dimensions : that of relations with academic subjects, that of differentiated temporalities ; that of the actors profiles (i.e. teachers and students profiles) and that of differing professional skills.

From modular teaching to supervised individual work *by Marie-Anne Hugon*

Democratization of the upper secondary school from the mid-eighties resulted in reforms and educational

innovations aiming at the adjustment of teaching to an heterogeneous school population. Among these variously successful reforms two examples are chosen here : modular teaching and the latest experience of supervised individual work. It seems that in the present conditions of upper secondary school management teachers cannot achieve these new objectives. However some small scale experiments show that new approaches can be developed when teachers get appropriate institutional help and training.

Towards a real acknowledgment of students rights

by Bernard Roudet

First attempts to organize students' consultation were made during the seventies but it's after 1985 that official amendments were elaborated to acknowledge students rights. This evolution may be explained by three elements. First, the Administration of National Education decided to manage schools rationally with the modernization of public services in prospect. Then, the Administration tried to find solutions to the serious problem of violence and disruptive behaviour in schools through citizenship education, students accountability. Last, a willingness to respond in politically appropriate terms to students claims, expressed in 1990 and 1998 on the occasion of demonstrations concerning their living and working conditions in schools, emerged.

« Lycées alternatifs » twenty years after Prost report : an assessment

by Marie-Laure Viaud

20 years after the creation of this concept, « Lycées alternatifs » remain very few. The author presents an exhaustive survey of these schools which enrol students at risk. She analyses the way they are managed, the educational practices chosen, the tasks and the involvement of teaching teams and the results they obtain.

Secondary school students. Social problems, research issues

by Régine Boyer et Charles Coridian

From the early nineties, research about upper secondary schools and students have increased. But their results were not often exploited by official reports which were inspired by the problems related to the objective of getting 80 % of an age group sitting for the baccalauréat. It seems that decision makers attach greater importance

to appointed experts conclusions than they do for academic research

The meaning of vocational secondary school experience : research among students preparing vocational exams

by Aziz Jellab

How do the students in vocational upper secondary schools construct their knowledge and make it meaningful? What social and subjective dynamics arise form the combination of formal and vocational schooling? The consistency of a sociological approach of the various relations to knowledge appears in the interaction between pupils history and the specific context of vocational secondary schools. Knowledge meaning emerging from relations between the student, the content and other actors – family peers, teachers – also implies motivations, expectations resulting from specific experiences (even though they are linked to social relations). These observations may help rethinking the epistemological framework of sociology of education.

Educational broadcasting missions

by Stéphane Fraioli

French republican educational system has a twofold objective : to transmit knowledge and skills to individuals so that they become learned citizen. This article describes broadcasting used as an educational medium in an upper secondary school to carry out this mission. We discover that this tool is very efficient to allow maladjusted children to gain language mastery, through their own voice appropriation in a classroom situation where they express themselves as students

To be (or not to be) a principal

by Gilbert Longhi

Roles distribution between authors of educational reports and secondary school principals were set progressively. The first ones are looking for drastic change and destabilization, principals organize, soothe, put minds at ease. Nevertheless principals are not eager to kill reforms but they behave as clinicians. They test good ideas, attractive concepts, bright slogans in the context of real life.

Teaching in private and state secondary schools

by Yveline Jaboin

French regulation is the same for teachers in private and state sector in terms of requisites for titles and subsequent career. Yet, depending on their sector, teachers differ in history and in status regarding the state. In the first place, private schools were not associated to the mission of public service until the DEBRÉ law

(December 31, 1959). In addition, private teachers work under a contractual status while their colleagues of the other sector are civil servants. In private sector, teaching is shaped by private authorities, whereas the state sector is ruled by public authorities. This inventory presents a selection of francophone publications dealing with major dimensions of teaching in secondary state and private schools.

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

À retourner à
INRP – PUBLICATIONS
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement _____

Adresse _____

Localité _____

Code postal _____

Date _____

Signature ou cachet _____

Demande d'attestation de paiement oui non

Montant de l'abonnement (3 numéros)

Tarifs jusqu'au 31-07 2003

France (TVA 5,5 %)	30,00 €
Corse, DOM	29,03 €
Guyane, TOM	28,44 €
Étranger	35,00 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	13,00 €
Le numéro double	26,00 €

	No d'abon	Prix	Total
Perspectives documentaires en éducation			

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122 B1 M0 M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics)

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



**Achevé d'imprimer en décembre 2002
sur les presses numériques
de l'Imprimerie Maury SA
21, rue du Pont-de-Fer – 12100 Millau
N° d'imprimeur : F02/27428 P
Dépot légal : décembre 2002**

Sommaire

coordonné par PATRICK RAYOU

Éditorial

PATRICK RAYOU / Lycées et lycéens, vingt ans après le rapport Prost

ÉTUDES

Perspectives de recherche

- Du côté des institutions

RICHARD CYTERMANN / Évaluer et prévoir. De la DEP à la DPD

HERVÉ TERRAL / La formation des professeurs de lycée : une valse-hésitation (1981-2001)

- Du côté des études

CATHERINE AGULHON / Élèves du technique et du professionnel : une mobilisation problématique

ANNE BARRÈRE / L'évaluation au lycée : regards croisés

FRANÇOISE CROS / Quelles innovations au lycée actuellement ?

MARIE-ANNE HUGON / Des enseignements modulaires aux travaux personnels encadrés

BERNARD ROUDET / Droits des lycéens : une lente reconnaissance

MARIE-LAURE VIAUD / Les lycées alternatifs, 20 ans après le rapport Prost : quel bilan ?

- Du côté des chercheurs

RÉGINE BOYER - CHARLES CORIDIAN / Les lycéens. Problèmes de société, questions de recherche

AZIZ JELLAB / Le sens de l'expérience scolaire en lycée professionnel : une recherche auprès d'élèves de CAP et de BEP

Chemins de praticiens

STÉPHANE FRAIOLI / Voix et voies de la radio scolaire

GILBERT LONGHI / Être (ou ne pas être) proviseur

Repère bibliographique

YVELINE JABOIN / Enseigner dans le secondaire privé ou public

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROMÉ

« Vue sur revues »

BLANDINE RAOUL-RÉA

RESSOURCES

Bibliographie courante

Adresses d'éditeurs

Summaries



ISSN 1148-4519

2-7342-0894-6