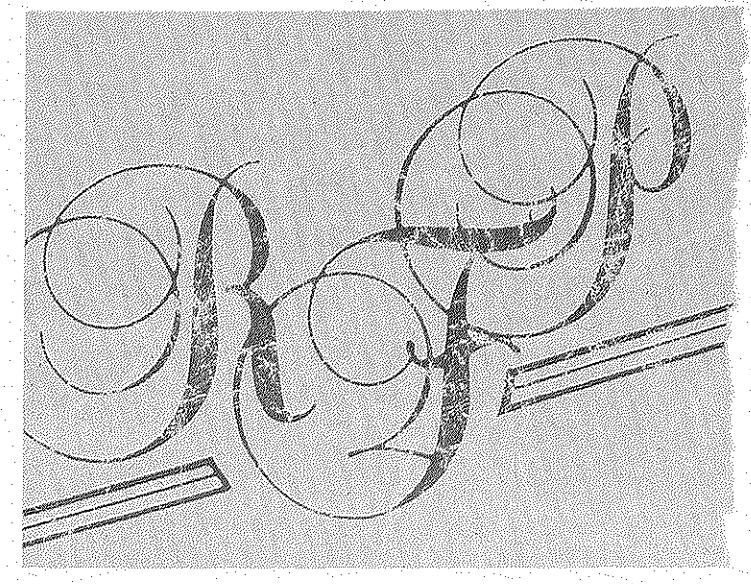
N° 95 - AVRIL-MAI-JUIN 1991



REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

N.D.L.R. — Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales. ☎ 46.34.90.78.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Education doit entretenir.

Gaston Berger
"L'Homme moderne et son éducation."

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Note de la rédaction

1967-1991. La Revue Française de *Pédagogie* a près de vingt-cinq ans. Depuis sa création, sa présentation a peu évolué hormis quelques changements mineurs au début des années 1980. Aujourd'hui, selon les vœux du comité de rédaction, voici une nouvelle formule en vue d'améliorer l'image de la revue et d'obtenir une meilleure lisibilité. Le contenu lui-même reste inchangé, mais ce changement de présentation intervient dans un numéro spécial qui traduit la vitalité de la sociologie de l'éducation en France.

Sommaire

Syndicalisme enseignant et lutte contre l'échec scolaire : mode d'intégration d'une dimension sociologique à la problématique pédagogique

une analyse de contenu de documents syndicaux (1968-1982)

André Robert

Cet article s'efforce de mettre au jour la logique des positions de 3 syndicats d'enseignants se déclarant eux-mêmes réformateurs du système scolaire (SNI, SNES, SGEN) dans une période d'évolution rapide de ce système (1968-1982). Il le fait à partir d'une problématique originale cherchant à croiser — dans la ligne des travaux de l'équipe Sociologie de l'éducation Paris V-CNRS — la préoccupation pédagogique et la préoccupation sociologique. Ces 3 syndicats progressistes ont-ils, en quelque manière, donné les moyens à leurs adhérents d'incarner la volonté de lutte contre l'échec scolaire et de construction d'une école socialement plus juste dans l'intégration d'une dimension sociologique aux pratiques pédagogiques elles-mêmes ? Une analyse de contenu (dont est décrite la méthodologie) portant sur 3 séries d'éditoriaux syndicaux s'emploie à apporter des éléments de réponse à cette question et contribue à dessiner la configuration idéologique caractéristique de chacune des 3 organisations. Elle est complétée par une investigation plus cursive dans d'autres rubriques des revues syndicales.

1 - PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Quoique consubstantiellement liée à la tradition du syndicalisme enseignant (1), la préoccupation pédagogique pensée en termes de pratiques pour la classe s'est trouvée — du moins si on la rapporte très précisément à l'objectif de transformation démocratique du système scolaire — le plus souvent reléguée en position marginale. Autrement dit, si de grands syndicats réformateurs comme le SNI, précédés en cela par des groupes comme l'Émancipation de l'Instituteur, n'ont jamais manqué de diffuser à l'intention de leurs adhérents des conseils pédagogiques techniquement très élaborés traitant de différents sujets relatifs à la conduite de la classe (2), il n'est pas avéré que la rencontre se soit clairement faite entre cette démarche et une problématisation sociologique, lorsqu'a commencé à se poser le problème de l'échec scolaire massif et du handicap social face à l'école. L'attitude syndicale dominante pouvait d'un côté dénoncer les conditions actuelles d'enseignement, l'insuffisance des moyens alloués et l'impossibilité de déployer une pédagogie active favorable à tous les élèves, spécialement aux plus démunis, d'un autre côté se réclamer pour l'avenir, c'est-à-dire dans le contexte d'un autre régime social et d'une école idéalisée, d'une telle pédagogie (3) ; il ne semble pas a priori que, dans la réflexion syndicale, un lien ait pu être non seulement pensé mais surtout analysé

concernant les pratiques pédagogiques quotidiennes et la « démocratisation », en d'autres termes entre le curriculum réel (4) et la participation efficace à la transformation souhaitée du système scolaire.

Il est vrai qu'en France la problématique sociologique appliquée à la pédagogie est, dans le domaine de la recherche elle-même, relativement récente (5). C'est pourquoi — tout en sachant faire la part du conservatisme corporatif maintes fois dénoncé (6) et qui constitue un aspect, parmi bien d'autres, du comportement syndical — nous ne saurions aborder l'analyse des positions syndicales en nous plaçant du point de vue d'une sociologie de la dénonciation qui reprocherait aux organisations de n'avoir pas anticipé sur ce que la recherche n'a mis au jour que tardivement. De même, nous n'entendons pas édicter une série de règles pédagogiques fondées sur la problématique que nous définissons et à partir desquelles nous jugerions de manière dirimante les syndicats retenus pour notre étude (SNI, SNES, SGEN). Néanmoins, nous pensons que, les acteurs syndicaux étant aussi des acteurs pédagogiques, lorsque l'idéologie de leur organisation se réclame explicitement d'une volonté de démocratisation de la société et de l'école (7), elle devrait les placer dans une situation privilégiée pour opérer une convergence entre convictions sociologiques et pratiques pédagogiques au jour le jour. Le problème que nous posons au syndicalisme enseignant, avec toute la prudence nécessaire, est donc celui de la prise de conscience d'une possible incorporation aux pratiques pédagogiques du savoir sociologique sur l'école. (De même que nous distinguerons dans la suite plusieurs niveaux d'usage du concept de pédagogie, nous précisons de même ici que le concept de sociologie doit s'entendre à différents niveaux, la référence syndicale au savoir sociologique — lorsqu'elle existe — ne pouvant équivaloir à une pratique de la sociologie de type scientifique).

De fait, par-delà les contraintes lourdes du système (8) et les contrôles administratifs exercés sur leurs pratiques (9), il reste que les enseignants sont constamment conduits dans l'exercice de leur métier à effectuer des choix qui les engagent personnellement et que ces choix, constituant la matière du curriculum réel, sont loin d'être dépourvus d'enjeux à connotation sociale. Adopter telle méthode pédagogique de préférence à telle autre, entretenir tel type de relations avec la classe en ayant ou non une vision différenciée du public qui la constitue, diffuser telle conception de la culture technique (10) et de la culture en général, formuler tels jugements quant à la réussite ou l'échec des élèves, s'interroger ou non sur la validité des procédures d'évaluation et d'orientation etc., autant d'actes qui, par leur démultiplication pour tous les élèves et leur réfraction en chacun d'eux, ont à terme une incidence sociale indéniable (11). De même, il n'est pas socialement neutre pour un enseignant de rechercher sa mutation vers tel établissement de quartier « bourgeois » plutôt que vers tel autre de secteur ouvrier (12) ; il n'est pas dénué de signification sociale que, dans les ZEP, se soient majoritairement trouvés des maîtres auxiliaires (13). Pour atteindre une compréhension affinée des modes de fonctionnement du système, il apparaît ainsi nécessaire, alors même que les mécanismes de différenciation sociale opérés par l'école sont bien et depuis longtemps connus à un niveau macroscopique, d'interroger comme pertinentes des unités plus petites telles que l'établissement, la classe elle-même et les pratiques qui y ont cours. Ce que des sociologues de l'éducation ont proposé d'appeler l'entrée à l'intérieur de la « boîte noire » (14).

Dans cette perspective, V. Isambert-Jamati et M.-F. Grospiron se sont par exemple intéressées aux méthodes de pédagogie du français utilisées en classe de première dans le cadre d'une expérience de travail autonome et à leurs incidences sur les résultats des candidats au baccalauréat en fonction de leur origine sociale (15). Par une méthode d'observation, elles ont pu déterminer quatre grands types de pédagogie du français en considérant le rapport de l'enseignant à la composition sociale de son public, son orientation éducative globale, la conception de son propre rôle et celle du savoir et de la culture qu'il entend mettre en œuvre dans son enseignement ; puis, avec les précautions scientifiques requises, elles ont croisé les types de pédagogie ainsi recensés avec les notes obtenues à l'examen par les élèves selon leur appartenance sociale. « Nous ne prétendons certes pas avoir découvert là le bon et le mauvais enseignement du français au lycée. Le pouvoir de la pédagogie, modernisée ou non, se voulant ou non favorable à tels élèves, est limité. (...)

Pourtant la pure et simple détermination des résultats scolaires par des facteurs antérieurs à l'école entraînerait une distribution de notes semblables, quelle que soit la pédagogie pratiquée, pour les élèves d'une origine sociale donnée. (...) **Or nos données présentent des variations impor-**

tantes qui semblent pouvoir être interprétées grâce aux options pratiques des enseignants » (16).

Nous inscrivons notre recherche consacrée aux syndicats d'enseignants dans cette orientation : au lieu de nous en tenir à une appréhension globale de leur idéologie, nous interrogeons centralement *celle-ci sur la possibilité d'une mise en relation* entre options sociales démocratisantes hautement proclamées et types de pédagogie induite, plus ou moins explicitement, auprès des adhérents, lecteurs de la presse syndicale.

2 - CORPUS ET MÉTHODE D'ANALYSE

Trois syndicats ont donc été retenus, le SNI, le SNES et le SGEN, en raison de leur influence et de leur audience dans un très large secteur de l'enseignement obligatoire d'une part, en raison de la proclamation par eux d'une identité de gauche, c'est-à-dire de dispositions a priori favorables à des transformations sociales et scolaires importantes, d'autre part. Le corpus sur lequel la problématique précédemment définie est appelée à s'appliquer est constitué par les bulletins diffusés par chacune des trois organisations : École Libératrice (SNI), Université Syndicaliste (SNES), Syndicalisme Universitaire (SGEN). En vue de dépasser les limites de la simple opinion, la lecture de ces textes s'appuie sur l'analyse de contenu comme technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication (17). Rendre opératoire une telle analyse suppose de disposer d'un matériau homogène : les éditoriaux des revues syndicales ont pourvu à cet aspect. Présents à chaque livraison, ils occupent une place sensiblement identique et comportent un nombre de lignes assez voisin (rarement plus de 200), ils expriment régulièrement l'état de la réflexion et des intentions de l'équipe dirigeante adressé à la masse des lecteurs ; par leur concision et leur volonté d'aller à l'essentiel, ils constituent la partie la plus aisément et la plus rapidement lue par l'adhérent, ainsi mis en possession des éléments principaux de l'activité de son organisation (18). Un inconvénient pourrait tenir au fait que, relativement à notre problématique, l'éditorial ne semble pas constituer par tradition le terrain privilégié de préoccupations pédagogiques. Néanmoins, un syndicat d'enseignants présentant toujours la spécificité d'être la caisse de résonance de revendications matérielles et corporatives (modèle syndical strict), et en même temps le lieu d'élaboration d'un projet civique d'école, de promotion d'une conception « à part » de l'activité professionnelle (modèle professionnel) (19), le pédagogique au sens large apparaît bien comme l'horizon obligé de tout le discours syndical et, à condition de distinguer différents niveaux d'usage du concept de pédagogie que doit enregistrer la grille de lecture servant de support à l'analyse de contenu, l'inconvénient potentiel se retourne en avantage : l'examen de l'éditorial permet de mesurer comment s'effectue l'articulation entre la prise en charge de la fonction revendicative, tribunitienne, et celle de la fonction plus spécifiquement professionnelle du syndicat. En tout état de cause, la réponse aux questions posées par la problématique supposant de ne pas se limiter aux seuls éditoriaux, l'analyse à caractère quantitatif appliquée à ces derniers peut se prolonger par une investigation à caractère qualitatif à travers d'autres rubriques des revues.

La grille d'analyse à élaborer se trouve confrontée à la double exigence de rester assez près du découpage de l'activité tel que le conçoivent les organisations elles-mêmes et de refléter en même temps les éléments par lesquels le discours syndical est problématisé. Dans cette recherche, sur les six grands thèmes constitutifs des catégories de contenu — corporatif, vie syndicale, politique, économique et social, laïque, pédagogique — c'est ce dernier qui s'efforce d'exprimer au mieux la problématique. La compréhension conférée au concept de pédagogie est, par nécessité, large : « entreprise systématique, volontaire et exclusive d'éducation, dont le lieu privilégié est l'école » (20) ; elle permet d'inclure les éditoriaux dans le champ d'investigation défini. Cette acception est appelée à se diversifier avec la mise au point des sous-catégories, au nombre de quatre :

A Prise en compte de la fonction de l'école dans les processus de différenciation sociale.

B Implication active des personnels dans une transformation progressiste du système éducatif.

C Prise en compte des caractéristiques du public scolaire et exigences afférentes.

D Relations entre école et pouvoir.

Chaque sous-catégorie est elle-même subdivisée en autant d'items qu'il s'est avéré nécessaire pour rendre compte de la totalité du discours éditorial. On les trouvera présentés dans la grille-type reproduite ci-dessous.

Thèmes			Neutre *Narratif*	Défavorable		Favorable		Propositif long *Idéalité-Généralité*	Propositif court Immédiateté Concret
				Partiel	Radical	Partiel	Intégral		
Corporatif	a) Défense des intérêts particuliers des personnels (salaires, PA, indice, horaires)								
	b) Revendications portant sur les moyens (accent mis sur le quantitatif)								
	c) Bilan des acquis matériels de l'action syndicale								
Vie syndicale	a) Interne (appels à la mobilisation, à l'action)								
	b) Relations à d'autres organisations (syndicales, politiques, courants du syndicat)								
Politique	a) Intérieure								
	b) Internationale								
Economique et social	*a) En général*								
	b) Place de l'Education Nat. dans la société et l'économie (aspects budgétaires)								
Laïque	*a) Aspect philosophique*								
	b) Relations à l'enseignement privé. Défense et promotion de l'enseignement laïque								
Pédagogique	A	*Sensibilité à l'échec scolaire socialement situé*							
		Action de l'innovation pédagogique sur la démocratisation (soutien)							
		Action des contenus enseignés sur la différenciation sociale							
		Relation entre démocratisation et forme de la scolarisation							
		Relation Formation/Emploi							
	B	Rôle attribué à la formation des maîtres							
		Implication dans les réformes en cours							
		Implication dans l'organisation d'équipes pédagogiques							
		Implication dans les expérimentations, innovations initiées à la base							
		Mention de références bibliographiques ou historiques (ouvrages conseillés)							
		Revendications qualitatives en général. Appels à la réforme							
	C	*Influence de l'origine sociale des élèves sur l'apprentissage*							
		Nécessité d'objets disciplinaires nouveaux (+ nouveaux modes d'évaluation)							
		Nécessité de relations nouvelles Profs/Elèves Profs/Parents							
		Ouverture de l'école sur l'extérieur							
		Rythmes scolaires							
	D	Finalités générales de l'Ecole							
		Orientations pédagogiques concernant : le primaire							
		le secondaire							
		le supérieur							
		Politique éducative du ministère et de l'administration							
		Pouvoirs des profs dans les lycées, écoles : rôle de l'inspection							

Afin de rendre celles-ci pleinement opérationnelles, aux catégories de contenu sont adjointes des catégories formelles qui permettent de déterminer, parmi cinq possibilités (discours à modalité neutre ; réactive favorable ; réactive défavorable ; propositive pour le long terme et dans l'idéal ; propositive pour le court terme) dans quelle « zone textuelle » s'inscrit tel ou tel fragment d'éditorial. Le repérage d'une modalité indique, hormis celle qualifiée de neutre qui procède par comptes rendus, si le syndicat réagit à des initiatives extérieures ou est lui-même à l'origine de propositions transformatrices d'ordre général ou à caractère plus immédiatement pratique. La combinaison des deux grilles autorise alors une appréhension de ce qui est cherché, à savoir l'intégration aux préoccupations syndicales d'une problématique socio-pédagogique, et la mise en perspective des priorités constitutives de la spécificité idéologique (21) de chaque organisation.

L'unité d'enregistrement est le thème correspondant à chacune des subdivisions de la partie « contenus » de la grille ; l'unité de numération est la ligne elle-même, la longueur en cm de la ligne d'éditorial étant rendue homogène d'une revue à l'autre par un calcul simple. L'investigation a été menée sur trois années-clés des deux dernières décennies : 1968-1969, 1976-1977, 1981-1982. Il est bien clair que les résultats obtenus, tout en étant indicatifs de la tonalité générale de l'idéologie de chaque syndicat, ne valent — conformément à l'angle problématique d'approche — que dans les limites des trois années scolaires considérées.

3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE CONTENU

3.1.1. Résultats globaux pour l'année 1968-1969 (catégories de contenu)

Thèmes \ Syndicats	SNI	SNES	SGEN
Corporatif	21,10 %	14,7 %	8,6 %
Vie syndicale	23,5 %	24,3 %	23,6 %
Politique	27,3 %	13 %	9,3 %
Économique et social	7 %	23,2 %	13,1 %
Laïque	3,5 %	0,7 %	0,9 %
Pédagogique	17,1 %	23,8 %	44,3 %

3.1.2. Résultats de la catégorie pédagogique (incluant les modalisations du discours)

Modalités / Syndicats	Neutre	Défavorable	Favorable	Propositif long terme	Propositif court terme
SNI	1,1 %	17,2 %	54,8 %	3,4 %	23,3 %
SNES	3 %	38,1 %	37 %	3,5 %	18,4 %
SGEN	6,6 %	21,2 %	7,3 %	28 %	36,7 %

3.1.3. Analyse comparée des résultats 1968-1969

Les 17,2 % du texte éditorial consacrés par le SNI au thème pédagogique — objet de tant de débats au cours de cette année — sont majoritairement (à 72 %) de nature réactive, c'est-à-dire développés en réponse à des initiatives émanant du Ministère. On le constate, l'École Libératrice adopte alors plus volontiers le mode de l'approbation (54,8 %) que celui du refus. Il est vrai que, pour une part, les syndicats ont pu se retrouver dans des projets de réforme qu'ils avaient contribué à faire émerger comme en témoigne cet éditorial évoquant l'enseignement primaire : « Comment pourrait-on ne pas être frappé par la similitude entre cette analyse [celle d'Edgar Faure] et ces intentions d'une part, et d'autre part les conclusions de nos études au cours de ces dernières années et les revendications qui en découlent ? » (EL n° 3 du 4.10.1968). Le secrétaire général Jean Daubard qui signe les éditoriaux approuve en partie la loi sur l'enseignement supérieur, les déclarations ministérielles en faveur du développement de l'école maternelle, l'unification du système des vacances d'été. Peu ou pas de traces dans ce discours à connotation pédagogique large, d'ailleurs très souvent et très habilement mêlé de considérations corporatives, de problématisation sociologique ; en revanche une très forte occurrence de formules généralisantes du type « l'intérêt de l'enfant comme préoccupation essentielle » (EL n°s 7 , 19, 21) ou « faire progresser la situation de l'Homme et du travailleur » (EL n° 27 du 25.04.1969). En matière de pratiques pédagogiques proprement dites, le SNI manifeste un souci évident de ne pas céder à l'illusion pédagogiste selon laquelle toute innovation serait à soi seule un gage de démocratie et de progrès (22) mais par là il n'évite pas d'apparaître arc-bouté sur des

positions défensives : « Nous ne perdrons pas pied dans cette frénésie de renouveau (...) nous ne saurions accepter qu'on bouscule nos habitudes » (EL n° 7 du 1.11.1968), « ce n'est pas à la qualité des textes ni à l'importance des bouleversements introduits dans nos habitudes pédagogiques ou dans la vie de l'école que se mesurera l'ampleur de l'effort réalisé... » (EL n° 17 du 24.01.1969).

Le SNES, quant à lui, tout en prenant soin de ne pas se couper des enseignants innovateurs s'emploie à développer un discours où est respecté un exact équilibre entre analyses à caractère quantitatif et préoccupations à dimension qualitative, comme le reflètent notamment les 23,8 % de la catégorie pédagogique et les 23,2 % de la catégorie « économique et social ». Les conditions d'une rénovation réellement démocratique de la pédagogie dépendent de l'obtention des crédits nécessaires : « La cause d'un enseignement démocratisé et modernisé est naturellement liée à celle de l'amélioration du pouvoir d'achat... » (US n° 8 du 8.01.1969). La majeure partie du discours pédagogique se déploie, comme au SNI, sur des modalités réactives (favorable/défavorable) en manifestant là encore un réel souci d'équilibre (37 % et 38,1 %). L'approbation des mesures adoptées par les instances ministérielles est mise au compte des acquis des luttes de mai-juin et concerne les « nouveaux CA avec leurs actions permanentes où diverses parties sont appelées à coopérer, foyers socio-éducatifs où les élèves font l'apprentissage des responsabilités » (US n° 1 du 25.01.1968), en général tout ce qui va dans le sens d'une vie plus démocratique des établissements. Pour le SNES, si une convergence sociologie/pédagogie n'est pas opérée précisément au sens où nous l'avons définie, c'est de ces conquêtes démocratiques au niveau des établissements qu'est attendu un retentissement sur les contenus et les méthodes, condition d'un recul de l'échec scolaire : « Cette introduction de formes démocratiques dans la vie de nos établissements ainsi que les autres mesures complémentaires que nous revendiquons aux autres échelons (...) du service prépareront la transformation du contenu et des méthodes d'enseignement » (US n° 1 du 25.9.1968).

Cultivant sa différence avec les deux organisations de la FEN, le SGEN-CFDT (23) consacre près de la moitié de son discours éditorial à la pédagogie (44,3 %) et sur ce total, l'aspect propositif domine très largement (64,7 %). C'est que le SGEN, par tradition, se pense autant sinon plus comme mouvement pédagogique que comme syndicat et qu'il a trouvé, dans le contexte des événements de mai, matière à s'exprimer pleinement. L'activisme pédagogique des militants est parfois tel que la direction juge nécessaire de prévenir certains débordements, comme en témoigne l'éditorial de SU n° 469 du 26.09.1968 : « Une avant-garde, oui ; des francs-tireurs, non ». La thèse principalement développée par le SGEN consiste à inverser la relation : meilleures conditions d'exercice/transformation des pratiques, le secrétaire général Paul Vignaux-fondateur du syndicat — le réaffirmant dans SU n° 487 du 27.02.1969 : « Fallait-il en tant qu'organisation syndicale recommander de ne rien faire avant d'avoir obtenu les moyens nécessaires ? Nous avons toujours pensé au SGEN qu'il fallait montrer pratiquement sa volonté de rénovation ». Pour autant, la convergence du pédagogique avec la problématique sociologique n'apparaît pas explicitement établie ; on peut lire par exemple dans l'éditorial de SU n° 472 du 17.10.1968 : « Chaque fois qu'un maître dans sa classe ou son école change quelque chose à sa pratique pédagogique, si mince que soit la réforme : un nouveau mode de notation, une discussion qui décide l'organisation du travail, un nouvel aménagement des tables... il introduit par là un élément supplémentaire de rupture dans le système pédagogique qu'il faut réformer ». De fait, dans plusieurs éditoriaux de l'année (SU n°s 484, 488, etc.) l'accent est plutôt mis sur l'innovation valorisée pour elle-même que sur des effets sociaux proprement dits, dont pourrait être vérifiée la portée démocratisante réelle (et non pas simplement supposée).

3.2.1. Résultats globaux pour l'année 1976-1977 (catégories de contenu)

Thèmes \ Syndicats	SNI	SNES	SGEN
Corporatif	9,7 %	1,9 %	3,9 %
Vie syndicale	34,6 %	56,8 %	38,1 %
Politique	17 %	17,3 %	10,9 %
Économique et social	8 %	7,1 %	20,9 %
Laïque	8,5 %	0,20 %	1,6 %
Pédagogique	21,8 %	16,5 %	24,2 %

3.2.2. Résultats de la catégorie pédagogique (incluant les modalisations du discours)

Modalités / Syndicats	Neutre	Défavorable	Favorable	Propositif long terme	Propositif court terme
SNI	8,2 %	60,6 %	19,2 %	11,8 %	
SNES		77,5 %	5,8 %	9,4 %	7,1 %
SGEN	13,5 %	68,3 %	9,5 %	4,7 %	3,7 %

3.2.3. Analyse comparée des résultats 1976-1977

Cette année médiane de la décennie 70, marquée par la lutte contre la loi Haby (promulguée le 11.07.1975) et les décrets chargés de la mettre en application (31.12.1976) n'est pas particulièrement porteuse en matière de pédagogie conçue en termes de recherches, comme l'indiquent les scores relativement faibles obtenus par la catégorie correspondante pour au moins deux des organisations considérées. En revanche, la catégorie « vie syndicale » qui enregistre notamment les appels à l'action, à l'organisation des grèves et mouvements revendicatifs particulièrement nombreux dans cette conjoncture, est majoritaire dans le texte éditorial des trois syndicats.

Sur les 21,8 % consacrés par les éditoriaux de l'École Libératrice à la pédagogie, 79,8 % des propos sont tenus sur un mode réactif, et la majorité (60,6 %) avec la tonalité défavorable. Peu de place (11,8 %) se trouve accordée aux propositions émanant du syndicat, même pour le long terme et l'idéalité, bien que le SNI ait alors à promouvoir son projet d'École Fondamentale. Mais l'essentiel du discours pédagogique consiste à critiquer les réformes issues de la loi Haby, particulièrement quand celles-ci tentent de « récupérer » des mesures imaginées par le syndicat. « [Le ministre] sait — personne ne le conteste — que le rattrapage, le soutien au niveau de sixième sont inapplicables, même sous la forme caricaturale qui a été retenue, faute de moyens » (EL n° 21 du 25.02.1977). Même réaction concernant l'atténuation des ruptures entre l'école élémentaire et le collège, aspect-clé de toute réforme véritable du système français aux yeux du SNI (24) : « La réforme Haby le prétend dans ses déclarations et le dément dans les faits » (EL n° 32 du 27.05.1977). Se plaçant dans une attitude d'opposition d'autant plus résolue que la menace de rapprochement formel est grande, le SNI (25) préfère encore donner de lui une image conservatrice que de s'engager sans garanties, d'ordre corporatif, pédagogique et social, dans l'application de la réforme : « Oui nous préférons demander à nos collègues de CP de ne rien changer à leur façon de travailler » (EL n° 21 du 25.02.1977). « L'école a besoin de certitudes ; assez de faux-fuyants ou de rideaux de fumée ! » (EL n° 23 du 11.03.1977). « Notre syndicat préfère retenir des consignes de refus d'application de certains éléments de la réforme (...) plutôt que de laisser prise à l'aventure » (EL n° 26 du 15.04.1977). C'est à travers la critique d'une application « sans précautions » des décrets Haby, notamment sans recours à des modes de traitement différencié des élèves d'origines socio-culturelles très diverses destinés à être réunis dans le « tronc commun », que se fait jour pour le SNI une convergence possible entre problématique sociologique et problématique pédagogique. Si des pratiques démocratisantes ne sont pas explicitement définies, ni décrites, du moins sont-elles évoquées : « Nous avions présenté des propositions pour un passage progressif sur cinq ans du système des filières au tronc commun. En pure perte... » (éditorial « Non à l'aventure » EL n° 32 du 27.05.1977).

Plus de la moitié du discours éditorial du SNES est consacré à la « vie syndicale » : organisation des luttes contre la réforme, gestion des relations avec les autres syndicats, avec les courants rivaux internes à la FEN. Sur les 16,5 % occupés par la catégorie pédagogique, plus des 3/4 se déploient sur la modalité défavorable, destinée à attester la radicalité de l'engagement du SNES contre la réforme à laquelle il est reproché : d'appauvrir les enseignements, de supprimer les travaux dirigés, de maintenir la ségrégation avec encore cinq ou six types de classes en sixième, de séparer définitivement les collèges des seconds cycles, d'aggraver les conditions de travail. Lorsque le discours pédagogique se fait propositif, c'est d'abord sur le mode de la généralité rassemblant tout un faisceau de revendications : « Pour être crédibles, nous devons présenter en même temps nos propositions pour l'école de demain, au premier rang desquelles nous situons la lutte effective contre tous les aspects de la ségrégation, contre l'appauvrissement des contenus, pour de meilleures conditions d'enseignement, pour l'élévation, l'amélioration et l'unification de la formation de

tous les maîtres, pour une vie démocratique de *nos établissements* » (appel commun SNES-SNEP remplaçant l'éditorial dans l'US n° 18 du 2.02.1977). La formation des maîtres fait l'objet d'une attention toute particulière et les propositions sont ici extrêmement précises (modalité « propositif à *court terme* »). *La formation des instituteurs* doit être portée à trois ou quatre ans, celle des professeurs à cinq ans incluant une maîtrise. « Cette première étape à deux composantes déboucherait elle-même sur la réalisation progressive au plus haut niveau (26) d'un corps unique de maîtres de la maternelle au baccalauréat » (US *n° 23 du 9.03.1977*). *Dans l'ensemble*, la critique de la réforme Haby s'effectue au nom d'une analyse qui prétend repérer dans les dispositifs mis en œuvre la perpétuation de deux réseaux scolaires étanches sous l'alibi d'une unification démocratique de façade : « On s'arrange pour que des milliers d'enfants, qui auraient dû bénéficier, depuis le début de leur première scolarité, d'actions de soutien et de rattrapage, soient engagés dans les classes allégées, héritières des classes de transition, et promis à l'apprentissage sur le tas » (US n° 9 du 9.11.1976). C'est dans la *dénonciation même de la réforme que se dessine* également ici la possibilité d'une incorporation des conséquences de l'analyse sociologique aux pratiques professionnelles.

De tous les résultats établis pour le SGEN sur les trois années, c'est celui de 1976-1977 qui accorde la place la plus faible à la pédagogie (24,20 %) *loin derrière la catégorie « vie syndicale »* (38,10 %). La raison en tient d'une part à la conjoncture et d'autre part sans doute au changement de direction intervenu dans ce syndicat en 1972, qui s'est traduit par l'adoption d'une idéologie marxisante et, toutes proportions gardées, un alignement sur une attitude revendicative plus traditionnelle. Les deux modalités réactives « favorable/défavorable » occupent de loin — contrairement à ce qui se passait en 1968-1969 — la majeure partie du discours éditorial consacré au thème pédagogique (77,8 %) avec une nette prédominance pour la *seconde* (68,3 %), *l'essentiel* se manifestant là aussi dans la critique de la réforme Haby. « La compétition dès la petite enfance, la pseudo-revalorisation du travail manuel, les sélections à tous les étages, l'enseignant seul coincé entre les directives du ministre et de son administration et la réalité des trente ou *quarante élèves* qui lui font face et *qui n'ont que* faire de ces directives : la voilà, la vérité destructrice de M. Haby ». (SU n° 689 du 15.11.1976).

Dans la série d'éditoriaux de cette année, le thème pédagogique semble principalement s'articuler, à un niveau de grande généralité, autour de la lutte pour des changements sociaux fondamentaux allant dans le sens du socialisme autogestionnaire, comme le souligne SU n° 687 du *17.10.1976 : « Il n'y a pas d'autre issue que* d'inverser la perspective dans l'école comme dans l'entreprise. A l'école comme ailleurs, le pouvoir aux travailleurs — à tous les travailleurs, bien sûr, y compris ceux de l'Éducation Nationale ». Ainsi, la préoccupation particulière pour les pratiques quotidiennes est quelque peu passée au second *plan, au bénéfice d'options réformatrices globales*, et cela bien que depuis 1972 le SGEN ait élaboré la politique des ZEP. C'est pourquoi la dimension propositive du discours à connotation pédagogique, incitant à changer ici et maintenant sans attendre de grandes décisions centrales, est — par rapport à l'année 1968-1969 — devenue minoritaire (3,7 %) là où elle était très largement dominante (36,7 %). Ressort assez nettement des éditoriaux de l'année considérée la volonté du SGEN de ne pas faire des questions d'école des questions réservées aux seuls enseignants et d'inscrire *son action pédagogique (non exposée en détail)* dans une perspective plus large d'analyse du rôle joué par l'école dans le processus de la division sociale du travail, comme le montre la part prise par la catégorie « économique et sociale » (20,9 %).

Au total il semble que, pour les trois organisations avec leurs caractéristiques propres, l'idée d'une convergence entre problématique sociologique et problématique pédagogique ait — par rapport à 1968-1969 — plutôt progressé mais, le contexte de la réforme Haby ne se prêtant pas à un comportement syndical orienté vers la formulation de propositions positives, c'est en quelque sorte seulement en creux que se profile la possibilité d'incitations de cette nature adressées aux *militants*.

3.3.1. Résultats globaux pour l'année 1981-1982 (catégories de contenu)

Thèmes \ Syndicats	SNI	SNES	SGEN
Corporatif	15 %	15 %	9,5 %
Vie syndicale	28,1 %	30 %	24,1 %
Politique	22 %	8,1 %	22 %
Économique et social ..	13,6 %	9,3 %	1,1 %
Laïque	10,7 %	1 %	4,6 %
Pédagogique	10,4 %	36,4 %	38,7 %

3.3.2. Résultats de la catégorie pédagogique (incluant les modalisations du discours)

Modalités / Syndicats	Neutre	Défavorable	Favorable	Propositif long terme	Propositif court terme
SNI		3,6 %	36,5 %	25,6 %	34,1 %
SNES	11,9 %	38,2 %	3,3 %	27,3 %	19,1 %
SGEN	4,9 %	16,3 %	7,8 %	38 %	32,8 %

3.3.3. Analyse comparée des résultats 1981-1982

Si le thème pédagogique trouve ou retrouve la prééminence dans les éditoriaux de l'US et de SU au cours de cette année scolaire faisant suite au changement politique, il n'en va pas de même dans EL pour qui le thème laïque occupe une place légèrement supérieure (10,7 % contre 10,4 %). Il est vrai que, pour le syndicat des instituteurs, démarche laïque et démarche pédagogique sont dans une large mesure indissociables, comme tout l'argumentaire du discours tend à le montrer, si bien que l'on pourrait sans dommage additionner les deux pourcentages. La notion de réforme du système éducatif est étroitement liée à celle de laïcisation, de création d'un grand service public unifié de l'Éducation Nationale. Démocratiser l'enseignement, c'est prioritairement abroger les lois anti-laïques : « supprimer les mécanismes de sélection sociale organisés par les lois anti-laïques » (EL n° 23 du 27.03.1982). L'éditorial de EL n° 27 du 15.05.1982 intitulé « Après le 9 mai » (27) associe de même le renouvellement pédagogique à la revendication laïque. En ce sens, la question de l'articulation démocratisation/transformation des pratiques quotidiennes ne se pose pas tant que les structures actuelles du système demeurent identiques ; c'est la mise en œuvre d'une véritable laïcité qui seule révélera au grand jour les potentialités démocratiques dont, selon le SNI, a toujours été porteuse la pédagogie pratiquée par les instituteurs mais qui, dans le contexte « antilaïque et antidémocratique » des deux dernières décennies, se trouvaient partiellement obérées.

Lorsqu'il s'agit d'initiatives pédagogiques concrètes (modalité « propositif à court terme »), on constate une fréquence d'occupation des sous-rubriques « action des contenus enseignés sur la différenciation sociale et sur la formation de la conscience civique » ainsi que « nécessité d'objets disciplinaires nouveaux » (en l'occurrence réhabilitation de l'instruction civique). 16,7 % du total de la catégorie pédagogique sont consacrés à ce thème, prétendant que cet enseignement est redevenu possible, et nécessaire, parce que réconcilié avec la réalité sociale. L'arrivée au pouvoir d'un gouvernement de gauche semble signifier pour le SNI la libération d'un potentiel intellectuel et surtout moral resté jusque-là sous l'éteignoir. « Lorsque l'ancien régime nous sommait d'enseigner les " valeurs morales ", nous disions notre gêne à proposer aux enfants des principes quotidiennement bafoués. Lequel d'entre nous aurait-il pu par exemple, sérieusement, défendre que " bien mal acquis ne profit jamais ", que " les hommes sont libres et égaux en droit ? " Nous pouvons retrouver les vertus de la solidarité et ses pratiques dès lors que s'élabore la justice sociale ». (EL n° 8 du 14.11.1981). On notera dans les résultats de cette catégorie que la modalité « défavorable » n'est utilisée que pour 3,6 %, les décisions d'un pouvoir politiquement proche faisant l'objet d'une approbation constante, du moins au début. On pourrait résumer ainsi les positions idéologiques du SNI au cours de l'année 1981-1982, telles que l'analyse de contenu des éditoriaux permet de les mettre au jour : pas de réforme pédagogique et structurelle sans revalorisation du métier d'instituteur (obtenue en mars 1982) ; pas de démocratisation véritable sans grande réforme laïque, l'école transformée réconciliée avec une économie fondée sur la justice devant se reconnaître à la transformation de ses contenus, notamment par l'enseignement des

valeurs laïques et républicaines — la question des pratiques ne se posant pour ainsi dire pas puisque par définition celles des instituteurs sont au service des enfants du peuple.

Au SNES, la catégorie pédagogique est majoritaire (36,4 %) et, contrairement à ce qui se passait en 1968-1969, la modalité « propositif » tant à long qu'à court terme l'emporte sur les modalités réactives (46,4 % contre 41,5 %). Le changement de contexte politique semble avoir eu un effet déclencheur pour une certaine autonomisation de la problématique pédagogique, les mesures prises dès la rentrée 1981 (vote d'un collectif budgétaire, création de 11 000 postes, moyens supplémentaires alloués aux zones défavorisées) ayant contribué à une mise en confiance de la direction syndicale. La secrétaire générale adjointe Monique Vuaillat exprime ainsi le changement d'attitude du SNES : « Avec les possibilités nouvelles qu'offre la situation, **il devient possible de faire des propositions concrètes pour que quelque chose change dans la vie scolaire.** (...) Il faut rénover l'enseignement proprement dit, revoir ses objectifs, ses contenus, son organisation et **donc la pratique de notre métier** (28), les collèges et les lycées étant par destination des lieux de travail et de formation » (US n° 8 du 30.10.1981). Autrement dit, pour le syndicat du second degré, les conditions commencent à être réunies pour que soit évoquée au grand jour la possibilité d'une convergence entre analyse sociologique de l'école (présente depuis sa fondation, 1966, dans l'idéologie du nouveau SNES) et orientation démocratisante des pratiques (position jusque-là non officialisée faute d'un contexte politique et social le permettant). Dès lors, les initiatives pédagogiques prises à la base par les enseignants sont mises en valeur y compris dans les éditoriaux, comme par exemple celui de l'US n° 5 du 2.10.1981 : « Nombreux sont des enseignants qui de Roubaix à Perpignan ou de Nantes à Besançon inscrivent leur volonté de transformer dans des expériences discrètes, prenant sur eux d'avoir des initiatives alors même qu'ils n'avaient pas d'espoir immédiat de les voir reconnaître. (...) Ils se sont servi de tout, là du travail indépendant, ici du travail en équipe, ailleurs de la mise en œuvre des compétences personnelles acquises... s'appuyant parfois sur ce qui survivait d'expérimentations plus officielles mais tout aussi officiellement arrêtées, en d'autres occasions sur ce que des mouvements pédagogiques pouvaient leur apporter ». Ce qui est nouveau, ce ne sont pas tant ces expériences en elles-mêmes (encore que, comme en 1968-1969, la conjoncture politique soit particulièrement porteuse) ni que des adhérents et militants du SNES y prennent toute leur part dans les lycées et collèges, mais c'est que la direction syndicale leur donne cette fois une publicité inconnue jusque-là.

Le SNES ne se départit pas de critiques vis-à-vis de la coalition de gauche au pouvoir et 38,2 % des lignes consacrées au thème pédagogique ont une connotation « défavorable » : le projet ministériel de formation, en quatre ans après le baccalauréat, de maîtres bivalents — motifs de contentieux jamais résolu avec le SNI — fait l'objet d'une dénonciation d'autant plus vive qu'il a été élaboré, selon le syndicat, après la clôture des travaux de la commission de Peretti. Si la catégorie « laïque » ne mobilise pas beaucoup (1 %), malgré la période, les éditorialistes de l'US, le n° 17 du 11.02.1982 s'en explique, réaffirmant la différence centrale avec l'organisation du premier degré et, par là, un aspect essentiel des positions idéologiques du SNES : « Si le congrès de la FEN a été unanime pour estimer qu'il fallait entreprendre l'édification d'un grand service public unifié et laïque d'enseignement, le SNES n'a pu accepter que cet objectif puisse occulter la nécessité d'entreprendre sans aucun délai et dès l'école primaire la lutte contre l'échec scolaire, pour la rénovation et l'amélioration de l'enseignement public ».

Une spécificité du SGEN, comme on l'a vu au cours de l'année 1968-1969, tenant au fait que, pour lui, il n'est pas besoin d'attendre des changements au niveau central pour amorcer des transformations du système, la présence au pouvoir d'un gouvernement majoritairement ami joue un rôle encore plus incitatif. Sur les 38,7 % recueillis par la catégorie pédagogique (44,3 % en 1968-1969), 70,8 % se déploient sur un mode propositif (64,7 % en 1968-1969). La sous-rubrique « implication active des personnels dans une transformation progressiste du système éducatif » rassemble 39,5 % des propos tenus dans l'ensemble de la catégorie. L'appel à la constitution d'équipes pédagogiques occupe une place particulièrement importante : « Constituer [des équipes] dès la rentrée est (...) une priorité de notre action syndicale » (SU n° 809 du 14.09.1981). « Nous voulons remplacer le schéma : un maître isolé/une classe/un programme national/une semaine, organisé sur le système des maxima de service par une organisation fondée sur des équipes pédagogiques ayant la gestion de leur temps (de celui de

leurs membres et de leurs élèves) et ayant une autonomie croissante dans le domaine des contenus et des méthodes de formation » (SU n° 819 du 2.03.1982).

Le syndicat de la CFDT peut se sentir d'autant plus à l'aise dans le nouveau contexte éducatif que certaines de ses propositions ont été reprises à son compte par le ministère Savary. C'est le cas de la politique des ZEP. Trouvant son origine dans l'expérience des « Educational priority areas » menée en Grande-Bretagne dès 1967 (29) la notion de « discrimination positive » (« donner le plus à ceux qui ont le moins ») a été importée en France par le SGEN à partir de 1970, et Syndicalisme Universitaire a revendiqué dès 1972 la création de secteurs éducatifs accordant une attention privilégiée aux élèves les plus défavorisés. Définies à la fois par l'existence d'un projet de zone devant émaner des personnels qui y exercent et par des critères sociaux objectifs (30), les ZEP constituent dans leur principe une concrétisation de la rencontre entre analyse sociologique de l'école et démarche pédagogique démocratisante dans la mesure où, pour lutter contre l'échec, elles appellent des pratiques différentes adaptées au public concerné. « Comment répondre aux besoins des jeunes, comment faire en sorte que l'école s'adapte à eux et non l'inverse ? » (SU n° 809 du 14.09.1981). En même temps qu'il approuve cette politique à l'initiative de laquelle il est historiquement associé, qu'il approuve les projets d'action éducative et la mission Legrand sur les collèges, le SGEN déplore l'absence d'une mission consacrée à l'école élémentaire (31) et surtout s'impatiente de la lenteur mise par la réalité à se transformer, la modalité « défavorable » l'emportant sur la modalité « favorable » (16,3 % contre 7,8 %) : « si le contexte politique a changé, il n'a pas balayé d'un coup les pesanteurs (corporatives ou administratives) qui dominent dans notre milieu » (SU n° 813 du 9.11.1981). La responsabilité du phénomène est alors rejetée sur l'administration et les autres syndicats, ce qui est une manière de se poser en une sorte d'avant-garde éclairée et risque par là-même de tenir à distance bon nombre d'enseignants (32).

4. POUR CONCLURE : BRÈVE INVESTIGATION DANS LES AUTRES RUBRIQUES DES REVUES (ENSEMBLE DE LA PÉRIODE 1968-1982)

Nous avons vu se dégager, pour les trois années choisies, quelques caractéristiques idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN relativement au problème des relations sociologie/pédagogie. En vue de confirmer et d'affiner les résultats de l'analyse de contenu des éditoriaux à caractère quantitatif, nous nous proposons d'effectuer une investigation cursive dans l'ensemble des trois collections de revues, toujours axée sur la question centrale de notre problématique.

Partant d'une définition volontairement neutraliste de la pédagogie, le SNI est sans doute celui des trois syndicats étudiés qui éprouve le plus de difficultés à se rapprocher du type de problèmes que nous soulevons ici. « Pour le SNI, pour tous les instituteurs qu'il représente, il n'y a ni pédagogie nouvelle, ni pédagogie avancée, mais la pédagogie tout court. [...] Ce mot implique non seulement une méthode d'enseignement mais aussi une recherche, un mouvement vers le progrès, mais encore et surtout une relation d'aide qui doit s'établir au niveau des maîtres et des élèves ». (EL n° 3 du 26.09.1969). Perdure ainsi dans la conception du SNI la conviction selon laquelle les instituteurs sont naturellement les serviteurs des enfants du peuple dont ils sont issus (33) et la pédagogie, leur propriété spécifique, naturellement progressiste. La raison pour laquelle la question telle que nous la formulons ne se pose même pas aux yeux du SNI, c'est qu'il y a adéquation totale pour cette organisation entre le concept de pédagogie et ceux de démocratie, progrès. D'où les critiques adressées par le SNES et le SGEN à l'encontre de l'école élémentaire dont c'est, selon eux, pure illusion de croire qu'elle échappe à la sélection sociale : « La rupture structurelle de la sixième révèle mais ne crée pas la situation » d'échec qui « est manifeste pour 15 à 20 % des élèves qui n'entrent pas au collège dans des classes normales (...) (à l'entrée en sixième 40 % d'enfants ont au moins un an de retard) » (Projet d'École Progressive du SNES, 1981). « En 1979, 1980, 40 % des élèves [de l'école élémentaire] avaient redoublé au moins une fois et (...) 18 % des élèves issus de l'école primaire n'entrent pas dans les actuelles sixièmes et vont directement en CPPN ou SES ». (SU n° 810 du 28.09.1981). Dans le discours du SNI, l'entité « les élèves » ou « l'enfant » est toujours présentée d'une manière socialement indifférenciée (34) comme si le rôle objectivement démocratisant de l'école dans une conjoncture historique donnée était destiné à se perpétuer à l'identique : « L'école, dès lors qu'elle existe, par la force même de la dynamique qui l'impulse, est facteur de progrès ». (EL n° 22 du

11.02.1990). Les analyses de J.-P. Bourgeois sur la faible pénétration des problématiques sociologiques en milieu instituteurs se trouvent ainsi, à notre sens, vérifiées par le discours syndical lui-même (35). *C'est essentiellement en termes* de structures, et non pas de pratiques nouvelles — pour les raisons que nous avons mises au jour — que se pose le problème de la démocratisation et encore ne se pose-t-il qu'à l'entrée du premier cycle : démocratiser, c'est supprimer « les structures ségrégatives du premier cycle et de la préorientation, dont justement les milieux ruraux sont les premières victimes [...] Une véritable réforme passe par une modification profonde des structures telle qu'elle est préconisée dans l'École Fondamentale ». (EL n° 8 du 3.11.1972).

Dès 1968, un article de l'US intitulé « Pédagogie démocratique et action syndicale » (n° 5 du 20.11.1968) montre que l'approche sociologique des problèmes pédagogiques n'est pas étrangère au SNES. Pendant la période considérée, l'Université syndicaliste accueille d'ailleurs fréquemment des sociologues dans ses colonnes. Les questions *posées par exemple* à Claude Grignon dans l'US n° 5 du 8.11.1972 témoignent que la conscience d'une convergence possible entre sociologie et pédagogie existe bien : « Comment sortir par la pratique professionnelle de la reproduction ? ». Pour autant, les positions officielles du SNES ne vont jamais jusqu'à se réclamer d'une pédagogie démocratisante qui pourrait devenir la référence de la majorité des adhérents. A la différence du SGEN, syndicat minoritaire qui se pense aussi comme mouvement pédagogique, le SNES — tout en ayant des orientations précises — conserve toujours le souci de fédérer des enseignants qui peuvent être *pédagogiquement très éloignés (36)*. Cette volonté d'équilibre se reflète dans un propos comme celui-ci dans l'US n° 5 du 20.11.1968 : « Il convient à la fois de ne pas attendre du syndicat des consignes précises d'innovation, mais il faut qu'il prenne le moment venu des initiatives au nom de tous dans le domaine pédagogique ». On peut voir aussi dans cette attitude le désir de respecter une prudence scientifique face aux innovations tant que leurs effets réels n'ont pas été validés, ce que tendrait à confirmer la netteté des affirmations formulées en termes négatifs lorsqu'il s'agit de « lutter contre toute forme pédagogique dont les effets vont à l'encontre de la démocratisation de l'enseignement » (US n° 18 du 7.05.1969) ou encore de « refuser d'utiliser les conseils de classe et d'orientation comme instruments de sélection » (US n° 1 du 5.09.1973).

Étant les plus disposés parmi les enseignants à imputer l'échec scolaire à des causes sociales — et cela bien qu'étant aussi plus nombreux à admettre une part de responsabilité personnelle *dans les échecs de leurs élèves* (37) — les adhérents du SNES risquent au cours de la période de céder à un fatalisme sociologique venu se substituer au fatalisme biologique développé par d'autres. Le directeur adjoint du CNEFASES Jacques Beauvais les met en garde dans l'US du 16.01.1980 : « La vulgarisation de ces connaissances sociologiques redevient très souvent l'argument d'une rationalisation des échecs... induisant des attitudes conscientes ou inconscientes d'impuissance et de renoncement à solliciter le sujet sur son propre dépassement... Nous savons que nous ne lutterons pas contre l'échec (...) en abandonnant nos responsabilités ». Après que le congrès de Clermont-Ferrand (mars 1980) eut souligné que « la lutte concrète pour les moyens de faire avancer nos exigences d'un enseignement de qualité et d'intervention contre l'échec n'est peut-être pas encore suffisamment menée », c'est le changement de mai 1981 qui — comme l'ont déjà indiqué les éditoriaux — a libéré l'initiative des militants dans cette lutte concrète. La rubrique « vie des sections » en donne de nombreux témoignages, celui du lycée Massena de Nice concernant le soutien en seconde n'étant pas le moins exemplaire (ce sont les militants qui s'expriment) : « Est-il possible d'attendre même en luttant que toutes les conditions soient réunies ? Notre volonté d'une réforme réelle du système éducatif, notre volonté d'avancer vers une école de la réussite, doit s'exprimer à tous les niveaux, dans l'expression de nos revendications certes, *dans notre action, mais elle doit aussi* s'imposer dans nos établissements. La lutte contre l'échec scolaire, cette fin dont nous devons inventer les moyens fait partie intégrante de l'action à mener pour la mise en place de l'École progressive » (US n° 14 du 7.01.1982).

Nous avons déjà établi, en analysant les éditoriaux de Syndicalisme Universitaire (qui plus que d'autres traitent largement de pédagogie) qu'aux alentours de 1968 l'innovation était considérée comme naturellement démocratisante sans référence à une analyse différenciée des effets réels des pratiques pédagogiques. Autrement dit, intention démocratique générale et désir d'innover, particulièrement marqué au SGEN, ne se rejoignaient que théoriquement. C'est à partir de la rentrée 1970 (cf. par exemple SU n° 538 du

13.11.1970) que se fait jour, avec la notion de discrimination positive, la nécessité d'une articulation plus étroite et mieux dominée entre analyse sociologique et pratiques pédagogiques innovantes. Cette prise de conscience débouche sur l'élaboration par la commission socio-pédagogique (dont le nom est en lui-même significatif) de la revendication des zones d'éducation prioritaire : « La revendication nouvelle du SGEN sur les ZEP est essentielle ; c'est l'aboutissement d'une recherche théorique et pratique sur la matérialisation du principe confédéral : « donner le plus à ceux qui ont le moins ». Cette remise en cause de l'égalitarisme est fondamentale... » (SU n° 587 du 16.11.1972). Par le biais de cette politique, le syndicat des enseignants CFDT concrétise l'alliance entre problématique pédagogique et sociologique requise par un traitement socialement informé de l'échec scolaire.

Toutefois certains éléments donnent à penser que, position officielle de la direction syndicale, la greffe de la problématique sociologique sur les pratiques pédagogiques n'a pas pris en profondeur chez tous les adhérents du SGEN. Ainsi seulement 49 % d'entre eux accepteraient d'imputer expressément l'échec scolaire à des causes sociales (38), ce qui semble traduire au moins une difficulté à assumer complètement la logique d'une démarche socio-pédagogique. Si on rapproche par ailleurs ces données des résultats d'un sondage effectué en 1978 par Le Monde de l'Éducation rapportés dans SU n° 725, on peut relever une familiarité plus grande des membres du SGEN avec une problématique pédagogique psychologisante qu'avec la précédente. Pour 80 % des 50 000 adhérents, l'objectif essentiel de l'entreprise éducative est « l'épanouissement de la personnalité des élèves », ce qui sans être bien entendu contradictoire avec celle-ci ne place pas la préoccupation sociologique au premier plan. Lorsque, en 1981, la politique des ZEP est officialisée par le ministère Savary, J.-C. Guérin est amené à dire dans la « Tribune de l'innovation » que publie régulièrement SU et où sont rapportées les initiatives prises par les enseignants à la base : « En commençant par les ZEP, il s'agit d'aider adhérents et sections à intervenir sur cette priorité », ce qui exprime bien à la fois la conscience dont la direction syndicale est porteuse par rapport à la nécessaire convergence entre problématique sociologique et pédagogique, et le relatif retard des adhérents sur cette question.

Ainsi, concernant le problème de la rencontre entre analyse sociologique et analyse pédagogique qui a servi de fil conducteur à cette brève étude des positions syndicales, les questions adressées au SNES et au SGEN doivent se poser en quelque sorte à l'envers l'une de l'autre. Si en effet, pour le premier, il s'agit de savoir comment la problématique de la démocratisation parvient à rejoindre celle des pratiques quotidiennes, pour le second l'interrogation porte sur les voies de passage entre des positions a priori favorables aux innovations et, non pas la démocratisation en général, mais la nécessité d'une évaluation rigoureuse des effets démocratisants (ou non) d'une pédagogie.

Aujourd'hui, dans un contexte de désyndicalisation certes variable selon les trois organisations mais importante pour chacune d'elles (39) c'est sans aucun doute sur le terrain de la professionnalité (40) que va se jouer une part de la crédibilité des syndicats et de leur capacité à inverser le mouvement en faveur de l'adhésion. Il nous semble que, dans la mesure où le syndicalisme n'a pas intérêt — et il ne l'a d'ailleurs pas fait — à se couper de la recherche ni de la recherche-action, il a un discours et un rôle spécifiques à tenir, y compris institutionnellement, dans la mise en œuvre d'une professionnalité ambitieuse conciliant en pratique idées pédagogiques et analyses sociologiques fines (41) — attitude qui, mieux que le recours à une inflation de services, tendrait peut-être à amener vers les syndicats de jeunes enseignants soucieux de donner à leur engagement social un sens partiellement différent de ce qu'il fut pour leurs aînés (42).

André Robert
Sociologie de l'Éducation
Unité de recherche associée CNRS. Université Paris V

Notes

(1) Cf. **Cahiers pédagogiques,** n° 283, avril 1990, dossier consacré à **Syndicalisme et pédagogie.**

(2) **L'Émancipation de l'instituteur** d'abord (revue créée en 1903) puis **L'École émancipée** (de 1910 à 1935), **l'École libératrice** (à partir de 1929) ont régulièrement publié des fiches pédagogiques à l'intention de leurs lecteurs. « La *partie pédagogique* de l'École libératrice est à la fois un outil pour la préparation de la classe et un moyen de documentation générale et professionnelle ». (EL n° 1 du 20.09.1968).

(3) « Les livres se tairont, mais les choses cesseront d'être silencieuses. La classe sera souvent fermée, parce que les élèves seront transportés en présence des réalités, en pleine nature, en pleine vie. Pas de contrainte, pas de dogmatisme, mais un appel direct à l'observation et à l'intuition, un exercice continuel de l'intelligence, un développement méthodique de la volonté (...) ainsi nous concevons l'école de l'avenir, l'École émancipée ». (L. Léger, membre du syndicat des instituteurs du Rhône, **in l'École Émancipée** n° 1, septembre 1913, cité par Th. Flammant, **L'École émancipée : une contre-culture de la Belle Époque,** Treignac, Les Monédières, 1982, p. 328.)

(4) Sur la notion de curriculum, voir notamment J.-C. Forquin, **La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution** (1970-1980), **Revue française de pédagogie,** n° 63, 1983, pp. 61-79 et **La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, Revue française de sociologie,** XXV, n° 2, 1984, pp. 211-232. Le curriculum réel résulte des choix opérés par chaque enseignant dans la mise en œuvre des objectifs que prescrivent les autorités institutionnelles (curriculum formel).

(5) Ce sont les travaux de Viviane Isambert-Jamati qui sont à cet égard pionniers en France, les 1ers remontent à la fin des années soixante ; cf. le recueil publié sous le titre **Les savoirs scolaires ; enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes,** Paris, Éditions Universitaires, 1990 et Actes du colloque, **Permanence et renouvellement des perspectives de recherche en sociologie de l'éducation 1950-1990,** 19 et 20 octobre 1990, Paris V-CNRS, à paraître.

(6) Cf. parmi de nombreux exemples, Donegani et Sadoun, **La réforme de l'enseignement secondaire en France : analyse d'une non-décision** in **Revue française de science politique,** décembre 1976, pp. 1125-1148.

(7) « Le syndicat (...) ouvre les voies à une société plus juste et plus humaine, à une société socialiste » (complément au rapport moral, congrès du SNI, 1969) ; « le but final du syndicat est l'émancipation complète des travailleurs, cette émancipation ne pouvant être obtenue que par l'expropriation capitaliste » (SNES, article 4 des statuts en vigueur en 1968) ; « ... contribuer à la construction d'une société socialiste autogestionnaire » (SGEN, article 6 des statuts en vigueur en 1968).

(8) Cf. la conclusion d'Antoine Prost in **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris, PUF, 1986, pp. 195-202 et les additifs à cette conclusion apportés par le même auteur dans une communication au colloque Paris V-CNRS, 19 et 20 octobre 1990, déjà cité, actes à paraître.

(9) Cf. J.-M. Chapoulie : « la docilité exigée des professeurs (...) porte moins sur le respect effectif de (la) hiérarchie (...) que sur l'acceptation formelle de la légitimité de cette hiérarchie » in **Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne,** Paris, Maison des sciences de l'homme, 1987.

(10) Cf. Isambert-Jamati, **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire,** Paris, PUF, 1984.

(11) Cf. G. Langouet, **Suffit-il d'innover ?,** Paris, PUF, 1984. R. Sirota, **L'école primaire au quotidien,** Paris, PUF, 1987.

(12) Cf. A. Léger, **Enseignants du secondaire,** Paris, PUF, 1983.

(13) Cf. **La politique des ZEP et sa réalisation,** rapport de recherche Paris V-CNRS, 1988, sous la direction d'Éric Plaisance.

(14) Cf. **Sociologie des pratiques contemporaines d'enseignement du français,** n° coordonné par V. Isambert-Jamati et G. Langouet, avant-propos in **Études de linguistique appliquées,** n° 54, avril-juin 1984, Paris, Didier érudition.

(15) Cf. V. Isambert-Jamati, M.-F. Grospiron, **Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats, l'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long** in **Études de linguistique appliquées,** n° cité, repris dans **Les savoirs scolaires,** op. cité.

(16) Article cité, p. 97, souligné par nous.

(17) Cf. B. Berelson, **Content analysis in communication research,** Glencoe, The free press, 1952.

(18) « Le secrétaire général (...) travaille à la rédaction de l'éditorial qui est légitimement l'article le plus lu de la revue. Il exprime les positions générales du SNI selon l'actualité. Chaque semaine, il fait autorité ». **EL** n° 6 du 12.10.1973.

(19) Sur cette problématique voir notamment Marc Maurice, **Professionnalisme et syndicalisme** in ***Sociologie du travail,*** n° 5, 1968, pp. 243-256 et **Propos sur la sociologie des professions** in **Sociologie du travail,** n° 2, avril-juin 1972, n° spécial « les professions ».

(20) Cf. Hegel, **Textes pédagogiques,** Paris, Vrin, 1978, traduction et présentation par B. Bourgeois, p. 12, note 17.

(21) Sur la problématisation du concept d'idéologie, cf. R. Boudon, **L'idéologie,** Paris, Fayard, 1986.

(22) Sur ce point voir G. Langouet, **Suffit-il d'innover ?** op. cité, et aussi **Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement,** Paris, PUF, 1982.

(23) Sur le SGEN-CFDT voir Madeleine Singer, **Histoire du SGEN 1937-1970,** Presses universitaires lilloises, 1987.

(24) Le projet d'École fondamentale du SNI, rendu public en 1973, se caractérise par l'affirmation d'une nécessaire continuité entre cycle élémentaire et cycle d'orientation de 4 niveaux dans le cadre d'une scolarité obligatoire jusqu'à seize ans.

(25) Le SNI est devenu SNI-PEGC en 1976.

(26) Cette expression de « haut niveau » est emblématique du discours du SNES, indiquant à la fois une exigence de qualification scientifique élevée des professeurs mais aussi s'employant à marquer une distance entre personnels du secondaire et du primaire, avec lequel tendent à être solidarisés les PEGC (effet de « distinction »).

(27) Grand rassemblement laïc du Bourget.

(28) Souligné par nous.

(29) Cf. Plowden report **Children and their primary schools,** Central Advisory council for Education, London, HMSO, vol. 1, 1967. Halsey, **Educational Priority Areas : problems and policies,** London, HMSO, vol. 1, 1972.

(30) Concernant les ZEP, voir les circulaires n° 81 238, n° 81 536, 82 128, la note de service 82 600 (BOEN) ; voir également, outre le rapport Paris V-CNRS cité, Agnès Henriot-Van Zanten, **L'école et l'espace local : l'enjeu des ZEP,** Presses universitaires de Lyon, 1990.

(31) Ce point sera ultérieurement corrigé par la mise en place de la mission Favret.

(32) Symptomatique d'un climat de l'époque, traduisant une forme de réticence d'un certain nombre d'enseignants vis-à-vis d'une « idéologie SGEN » réelle ou supposée, est cette mise au point d'Alain Savary dans son témoignage **En toute liberté,** Paris, Hachette, 1985, p. 109 : « Le bruit courait, je crois qu'il court encore, que mon cabinet était noyauté par le SGEN. J'aurais pu avoir des membres du SGEN parmi

mes collaborateurs, les ayant choisis pour leur compétence et sans me soucier de leur appartenance syndicale, mais en fait tel n'était pas le cas ».

(33) « Par leurs origines, par la simplicité de leur vie, les instituteurs appartiennent au peuple. Ils lui appartiennent aussi parce que c'est aux fils du peuple qu'ils sont chargés d'enseigner ». **Manifeste des instituteurs syndicalistes,** 26.11.1905, cité par A. Prost, **Histoire de l'enseignement en France,** Paris, A. Colin, collection U, 1968.
Ida Berger a montré que si, en 1954, 19 % des instituteurs du département de la Seine étaient d'origine ouvrière, ils n'étaient plus que 15 % dans les années 70 ; cf. **L'univers des instituteurs** (avec R. Benjamin), Paris, éditions de Minuit, 1964, et **Les instituteurs d'une génération à l'autre,** Paris, éditions de Minuit, 1979.

(34) « Nous avons à prendre des positions de pédagogues, de militants ayant foi en l'Homme au travers de l'enfant que nous préparons à la vie » in EL n° 24 du 16.04.1970.

(35) Cf. J.-P. Bourgeois, **Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire** in **Revue française de pédagogie,** n° 62, 1983.

(36) Cf. J.-M. Chapoulie : « Le SNES, syndicat dont les prises de position sont toujours prudentes, regroupe des professeurs dont les intérêts comme les rapports au métier sont très divers... » in **Les professeurs du secondaire,** op. cité.

(37) A. Léger (**Enseignants du secondaire,** op. cité) établit, sur la base d'un échantillon de professeurs de la région parisienne, les résultats suivants : 74 % des adhérents du SNES tendance majoritaire U et A imputent l'échec scolaire à des causes sociales. 18 % de ces mêmes adhérents acceptent en même temps d'engager leur propre responsabilité dans l'analyse de l'échec (contre 11 % de l'ensemble des professeurs, toutes appartenances syndicales confondues).

(38) A. Léger, op. cité.

(39) Cf. Actes du colloque, **Penser le changement en éducation,** Paris, 11-13 janvier 1990, organisé par le comité « Modes et procès de socialisation » de l'AISLF et l'unité de recherche Sociologie de l'éducation, Paris V-CNRS, à paraître, A. Robert, **Réponses syndicales (SNI-PEGC, SNEC) au phénomène de désyndicalisation pendant les années 80 : recours à une logique strictement syndicale et/ou à une logique « professionnelle » ?**

(40) Cf. loi d'orientation sur l'éducation n° 89 48 du 10.07.1989 **Mieux former et mieux recruter**, BOEN spécial n° 4 du 31.08.1989, voir également : **Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres**, rapport du recteur D. Bancel à L. Jospin (10.10.1989) ; R. Bourdoncle : **La professionnalisation des enseignants**, in **Revue française de pédagogie,** n° 94, janvier-février-mars 1991.

(41) Cf. les propos à valeur implicitement programmatique tenus par Monique Vuaillat, secrétaire générale du SNES, lors du colloque de la revue Unité et Action des 15 et 16 octobre 1983 : « La coupure entre mouvement d'innovation et objectifs syndicaux nous place au cœur d'une contradiction par rapport aux objectifs de démocratisation. Faire intégrer l'action pédagogique comme dimension de l'action revendicative n'est pas encore objet de l'action syndicale ».

(42) Cf. le thème de la « montée de l'individualisme » ; Pizzorno, **Interests and partie in pluralism** in S. Berger (ed.) **Organizing interests in Western Europe,** Cambridge University Press, 1981 ; H. Mendras, **La seconde révolution française,** Paris, Gallimard, 1988.

Métier d'instituteur et références à l'enfant

Martine Kherroubi
Marie-France Grospiron

Si l'on choisit d'envisager le métier d'instituteur dans une perspective sociologique privilégiant ses aspects professionnels, on est amené, lors de l'analyse d'entretiens conduits dans cette optique, à tenir compte de l'importance quantitative et qualitative des propos autour du thème « enfant » et à leur conférer un statut et un sens. Se dégage alors de ces propos un certain nombre de traits constants : insistance sur la présence des enfants, valorisation de cette présence, implication dans une responsabilité par rapport à ces enfants, enfin production d'une compétence et d'une expérience en interaction avec eux. C'est donc la présence de l'enfant et la façon dont ils l'intègrent qui donne, selon les instituteurs, une consistance réelle à leur métier.

Ces dernières années s'affirme en France la préoccupation de développer une approche sociologique de la profession d'enseignant qui contribue à l'envisager comme une profession comparable à d'autres et à en relativiser, par option méthodologique, les spécificités supposées. Cette démarche intervient à un moment où, comme le souligne E. Plenel, la représentation du métier devient « *incertaine et brouillée, à coup sûr* polychrome » et correspond indéniablement à un *souci de mieux cerner les évolutions en renouvelant* les modes d'approche (E. Plenel, 1985).

En ce qui concerne les instituteurs, objet de notre recherche, nous avons conscience que ce type d'analyse pourrait être contesté si nous prétendions intervenir dans le débat toujours ouvert sur la légitimité du recours à la notion de « profession » quand elle est référée à l'utilisation précise qu'en font les études anglo-saxonnes. Tel n'est pas notre propos, et dans le cadre de cet article, nous nous proposons seulement de montrer l'intérêt qu'il peut y avoir à banaliser les représentations des modes d'exercice du métier en le considérant comme un métier parmi d'autres, laissant ainsi émerger un champ proprement professionnel non réductible au champ pédagogique.

Certaines enquêtes sociologiques ont déjà mis en évidence les transformations profondes des modes de recrutement et des motivations intervenant dans le choix du métier et, par leurs résultats, ont infléchi les représentations habituelles dans ce domaine. Ainsi des enquêtes d'I. Berger à celle de F. Charles se précise l'image d'un métier en crise qui a peu à peu perdu de son attrait et dans lequel ceux qui le pratiquent ont de moins en moins envie de s'investir (I. Berger, 1979 ; F. Charles, 1988). Sans vouloir contester l'intérêt de *ces résultats on peut remarquer que la question*

du rapport au métier a été essentiellement analysée jusqu'alors en mettant en relation l'évolution du public enseignant (origine sociale plus élevée, féminisation accrue, cursus scolaire chaotique) avec l'évolution du statut social du métier : dans cette perspective le malaise s'expliquerait par les difficultés qu'ont aujourd'hui les instituteurs à s'identifier à une profession qui ne correspond pas, pour eux, à une promotion sociale, et à en supporter la dévalorisation.

Face à des analyses qui lient le processus d'adhésion avant tout à des facteurs largement externes à la tâche d'enseignement, nous avons choisi de souligner au contraire l'importance de l'intérêt porté au travail et des représentations inspirées des caractéristiques internes du métier. Il était aisé en effet de constater, par exemple, que la crise actuelle du recrutement correspondait autant à un refus d'« être » instituteur qu'à un refus de « faire » un métier perçu globalement comme peu intéressant et difficile. Et à l'inverse on pouvait supposer que le choix ou l'investissement, quand ils interviennent, incluent toujours une valorisation du contenu du travail d'instituteur comparé à d'autres métiers et tenter d'en rechercher les raisons. Cet aspect nous paraît particulièrement important à un moment où le métier d'instituteur fait de plus en plus rarement l'objet de stratégies d'ascension sociale. Or cette affirmation d'une positivité du travail est occultée dans les recherches actuelles au profit de la mise en évidence de ses éléments dévalorisants et problématiques.

Pour tenter de rendre compte de cette positivité au plus près de l'exercice du métier tel qu'il existe réellement, il faut délaisser l'étude des statuts et des fonctions prescrites et favoriser l'expression directe, par les intéressés, de ce qui constitue leur pratique. Dès lors, le chercheur est confronté au risque de perdre complètement de vue l'unité de la profession. En effet, ce champ d'investigation, celui du vécu du travail dans sa totalité, est encore peu intégré quand il s'agit des enseignants, dans les approches scientifiques alors qu'il est au contraire régulièrement sondé, reflété, commenté dans le cadre d'enquêtes journalistiques. Ces dernières ont eu le mérite de casser l'illusion d'un métier monolithique, en montrant l'extrême diversité des situations d'exercice et l'ampleur des divergences des conceptions individuelles. Mais en se limitant à l'expression pure et simple d'une quotidienneté sans recul, elles donnent l'impression d'un éclatement de la profession. D'ailleurs, selon N. Gauthier, C. Guigon, M.-A. Guillot, le métier serait devenu « un patchwork étrange, riche d'autant de couleurs que de pièces, de formes que d'écoles, de variantes que de classes ». Il semble donc, à les lire, que lorsqu'on interroge les gens du terrain, le métier, au lieu de prendre de l'épaisseur, se décompose (N. Gauthier, C. Guigon, M.-A. Guillot, 1986).

Dans ce contexte nous avons donc entrepris de revenir, comme le propose P. Bouvier, sur « les constituants ordinaires et fondamentaux » du métier, à partir d'une approche qui reconnaisse mais analyse les conceptions et représentations des praticiens, ces conceptions et représentations se formulant elles-mêmes dans un cadre comparatif situant leur profession par rapport à d'autres (P. Bouvier, 1989). En même temps, nous cherchions à vérifier l'existence de facteurs internes susceptibles de provoquer une mobilisation professionnelle.

Dès le départ, nous n'avons pas constitué un échantillon tiré au hasard. Nous avions de larges possibilités d'accès auprès des instituteurs dans un département de la région parisienne. Mais nous souhaitions pratiquer des entretiens très approfondis et nous ne disposions pas d'un temps illimité. Aussi avons-nous choisi d'interroger des individus qui puissent correspondre à un certain idéaltype de l'instituteur. Pour cela, nous avons demandé dans une trentaine d'écoles quels instituteurs paraissaient aux yeux des uns et des autres particulièrement investis professionnellement et globalement satisfaits de leur métier. Au-delà de cette réputation, la seule contrainte que nous nous soyons fixée était une répartition égale entre hommes et femmes, à la différence de la population mère. Ces options appelleraient des éclaircissements méthodologiques qui ne font pas l'objet du présent article mais nous les mentionnons pour situer les conditions dans lesquelles ont été obtenus nos résultats. Nous avons mené une quarantaine d'entretiens de longue durée auprès d'enseignants du primaire exerçant dans le Val-de-Marne. Dans la mesure où il nous importait avant tout d'appréhender les éléments constituants du métier selon les praticiens qui l'exercent, les instituteurs étaient invités à se situer comme des professionnels parlant de leur travail et nos questions les poussaient constamment à être conscients de l'être. Aucune ne portait sur les méthodes pédagogiques adoptées.

L'importance quantitative et qualitative des matériaux relatifs à la thématique « enfant » fut notre

premier constat. L'« enfant » revenait tout au long des entretiens tel un « leitmotiv » quelle que soit la question posée. Or l' importance de ces références ne pouvait être expliquée à partir d'une « psychologisation » de la conception du métier d'instituteur supposée dominante chez les institutrices. Nous avons en effet effectué un comptage systématique des références à l'enfant sur l'ensemble de nos entretiens. Sur 1 496 occurrences relevées, la différence attendue en faveur des institutrices existe bien — 798 occurrences pour les institutrices, 699 pour les instituteurs — mais elle reste trop faible pour autoriser une telle interprétation. D'autre part, si l'on regarde plus précisément la façon dont les interviewés se positionnent par rapport à la médiane située à 42 occurrences, la distribution est pratiquement équivalente entre les deux catégories : 14 instituteurs pour 13 institutrices au-dessous de la médiane et 7 instituteurs pour 8 institutrices au-dessus. Il nous fallait donc plutôt enregistrer comme une donnée la place centrale occupée par la thématique enfant et rechercher ce qui justifie ce poids dans les représentations qu'ont nos interviewés du fonctionnement de leur métier et de ses conditions d'exercice. Aussi, alors que la tentation était grande pour nous de ne pas retenir des propos qui s'apparentent à des clichés et de porter de façon hâtive une interprétation dévalorisante sur tout ce qui affirmait de près ou de loin « l'amour de l'enfant », nous avons opté pour une prise en considération systématique de l'intégralité du contenu *se référant explicitement à ce thème.*

Voici quelques-uns des résultats que nous a permis ce type d'analyse.

L'ENFANT INCONTOURNABLE

Tous nos entretiens commençaient par une première question demandant aux instituteurs de présenter *le plus spontanément possible leur activité* à quelqu'un qui ne la connaîtrait pas.

Sur les 42 interviewés seulement cinq n'ont pas mentionné dans cette première présentation que leur travail se faisait avec des enfants. Tous les autres ont ressenti le besoin d'indiquer la présence incontournable des enfants. Ce qui peut paraître au premier abord une banalité représente, on va le voir, comme l'aspect le plus prégnant dans la réalité vécue du travail quotidien. C'est même parfois à cette seule présence que se résume leur définition la plus immédiate « qu'est-ce qu'on fait... on a des enfants... » « Mon métier, avoir des gamins... ».

Cette formulation comporte en fait l'affirmation forte qu'au-delà des situations particulières tous les instituteurs ont en commun « d'avoir affaire à des enfants » et qu'ils perçoivent cet état de chose comme l'élément le plus spécifique de leur métier.

> « C'est un métier, la première caractéristique que je donnerais c'est qu'il se fait avec des enfants... l'aspect prépondérant de ce métier justement c'est la présence des enfants... avec tout ce que ça représente dont il faut tenir compte pour le faire justement... ce métier ».

C'est d'ailleurs le point le plus saillant des représentations que, disent-ils, leur renvoient d'autres professionnels, très conscients d'ailleurs parfois des inconvénients d'une telle situation.

> « Ça leur pose problème de voir quelqu'un qui est dans l'enseignement et pour qui « ça va ». Ça n'attire pas, visiblement on ne m'envie pas du tout, pas même pour les vacances et autres avantages car les enfants font très peur... ».

Si l'on reprend plus en détail les 37 entretiens concernés, on s'aperçoit que les instituteurs formulent trois grandes séries de réponses très proches les unes des autres : « ce qui domine, c'est le contact avec les enfants », « c'est un métier en relation avec des enfants » et « c'est un métier où l'on travaille avec des enfants », réponse qu'ils justifient de deux façons.

Tout d'abord, ils insistent sur la situation de proximité physique constante. Et si l'on peut caractériser une profession par les contraintes spéciales qu'elle génère, il est manifeste que, pour eux, l'inscription du travail dans une classe et avec des enfants représente une double contrainte qui en principe n'autorise aucune échappatoire :

> « les adultes, dans ce métier, on n'est pas obligé de les rencontrer, les enfants si... le métier c'est 27 heures d'astreinte avec les gamins... ».

Cette inscription transcrit dans le réel la rencontre d'une double obligation, celle de la responsabilité du professionnel et celle du devoir de l'enfant scolarisé. Et ils se décrivent comme des professionnels ayant à exercer leur métier, de

façon isolée, au milieu d'une communauté qui leur est extérieure, projetés dans ce « peuple enfant » qu'évoque Alain qui se reforme à chaque rentrée scolaire et qui a sa place naturelle dans l'école (Alain, 1932). La salle de classe, espace clos et restreint où se sont progressivement effacées les marques d'un lieu réservé à l'enseignant, accentue les sensations liées à cette condition.

« Me retrouver dans une classe, au début ça m'a impressionnée. Cette espèce d'odeur très particulière des gosses, cette atmosphère confinée ça m'a fait un effet, je me suis demandé est-ce que je vais faire ça... C'était très fort ».

D'autre part, ils indiquent la dimension essentiellement relationnelle du métier. L'utilisation du mot « contact », dans des expressions différentes, favorise des glissements de sens fréquents : ils disent « être en contact » mais aussi « avoir le contact » ou « avoir des contacts » avec les enfants. L'idée que c'est un métier où « le contact est profond », où « les relations ne restent pas superficielles » revient très souvent. Ils l'expliquent surtout par leurs conditions de travail : du fait qu'ils ont durant une année et six heures par jour le même groupe d'enfants, ils ne peuvent faire l'économie d'une implication dans des relations suivies aussi bien collectives qu'individuelles.

Pour donner à ces propos leur véritable intérêt, il convient de bien situer le cadre de leur interprétation. Invités à caractériser leur profession par rapport à d'autres, il est important de noter que nos instituteurs ont privilégié une approche par les conditions d'exercice, dans laquelle ils mettent l'accent sur le fait qu'être instituteur équivaut à entretenir un contact direct, personnel, constant, avec un groupe important d'enfants. Ainsi le cadre référentiel, à notre avis, le mieux adapté pour intégrer ces données nous paraît être celui des professions ayant l'obligation d'agir avec un public ou avec des usagers (Becker, 1963, sur les musiciens de jazz et Freidson, 1960, 1970, sur les médecins). Dès lors, on pourrait résumer ces données en paraphrasant E. Freidson et en énonçant sous forme de boutade « il ne peut y avoir d'exercice du métier d'instituteur sans enfants ». En bref, ainsi qu'on le trouve dans un entretien, « être instituteur » consiste toujours à « être instituteur de » c'est-à-dire d'une classe, d'un niveau, d'un ensemble d'enfants.

Comme on le voit, l'optique adoptée se situe en deçà d'une description de la fonction d'enseignant. Et c'est ainsi que nous interprétons en grande partie la beaucoup plus forte occurrence dans leur discours du terme « enfant » par rapport à celui « d'élève ». Notons qu'historiquement on utilisait un autre terme, celui d'« écolier », pour désigner l'« élève » de l'école primaire, terme qui était plus adéquat pour pointer que l'institution a le pouvoir de définir des catégories d'âge, (J.C. Chamboredon, 1966). A défaut de ce terme tombé en désuétude, il est manifeste que les interviewés évitent celui « d'élève », aux connotations trop administratives ou pédagogiques et qui n'inclut aucune indication d'âge. Sur 1 496 références ils ne l'utilisent que 80 fois, lui préférant dans l'ordre, « enfant » 900 fois, « gamin » 321 fois, « gosse » 196 fois, puis d'autres appellations équivalentes mais plus familières dans lesquelles on peut retrouver des empreintes régionales. A l'inverse, et conformément à notre interprétation, le terme « élève » est délibérément utilisé dans les travaux actuels de chercheurs qui envisagent les pratiques enseignantes en tant que pratiques pédagogiques et qui retiennent ce terme parce qu'il caractérise une position institutionnelle et sociale, (Ph. Perrenoud, 1985 ; A. Prost, 1985). Cette règle implicite joue également pour nos instituteurs dans les rares cas où ils parlent d'élèves comme ici :

« Mes exigences vis-à-vis des enfants en tant qu'élèves ne sont pas les mêmes que celles des parents ».

Un certain nombre de rapprochements analogiques sont déjà régulièrement faits — principalement dans les études anglo-saxonnes et plus récemment, sous leur influence, dans certaines études françaises, entre les élèves et les clients. Mais si les élèves peuvent être assimilés en tant que bénéficiaires de l'activité professionnelle à des clients, il s'agit de clients qui n'ont pas le choix de se présenter ou de s'abstenir et qu'il ne s'agit pas non plus de clients traités individuellement comme dans le cas de la médecine mais de clients nombreux et simultanés.

D'ailleurs il apparaît régulièrement dans les entretiens que certaines caractéristiques du métier tiennent à cette présence des enfants et à cette présence aux enfants. On peut percevoir que dans ce lieu qu'est la classe s'impose une pression particulière et constante de part et d'autre. De cette pression naissent, selon eux, de grandes différences dans les conditions et les rythmes entre leur métier et la plupart des autres, en particulier l'impossibilité de s'abstraire, de se laisser aller :

« Dans un bureau, un petit papier, on fait semblant de le tripoter et en fait on dort dessus mais un enfant... »,

ou l'exigence d'être énergétiquement performant tant physiquement que psychiquement et il y a des cas où

« entre quatre heures et quatre heures et demie... il faut se tenir... »

C'est un métier entièrement prenant où ils s'impliquent toute la journée jusqu'à éprouver un sentiment d'étrangeté quand l'école est finie.

« C'est déjà quelque chose de tout à fait déséquilibrant d'être instit, parce qu'on est constamment sur la brèche, on a constamment à faire à des demandeurs alors on donne, on donne, on est debout, on court partout, après il y a les cahiers... on fait des stress... rien pour soi... ».

La distinction opérée par une enseignante entre la personne que l'on est en classe, complètement happée hors d'elle-même, et la personne civile, est tout à fait révélatrice de ce phénomène :

« Quoi qu'il se passe dans la vie privée, ce n'est pas une volonté mais ça se passe comme ça... à partir du moment où on est à l'école, face aux enfants, le reste n'existe plus... Quand on est seul, face à une feuille, j'imagine que l'esprit par moment peut être sur soi-même... là c'est en reprenant la voiture le soir qu'on redevient une personne civile... ».

Est-ce à dire qu'on le redevient instantanément et facilement ? Bien au contraire.

« Parce qu'un gamin, on en rêve la nuit quand il a des problèmes familiaux ou scolaires, on ne les oublie pas, dès qu'on a fermé la porte de la classe... c'est pas possible... ».
« Parce qu'on a 25 aimants collés à la peau quand on rentre chez soi le soir... ».
« Parce qu'il y a un gamin qui vient me voir dans ma tête par exemple le soir quand je prends ma douche... ».

La question des limites à situer pour préserver une relative étanchéité entre le travail et la vie personnelle est très fréquemment évoquée et considérée par la plupart comme mal résolue voire insoluble dans ce contexte. Or, ils estiment quasiment tous avoir le droit de ne pas être 24 heures sur 24 heures instituteurs, d'avoir d'autres intérêts ou même passions, bref de pouvoir isoler à leur gré l'identité professionnelle d'autres formes possibles de leur identité. Sans vouloir développer davantage ce point, notons cependant ici qu'une de nos conclusions est qu'il s'agit là d'une difficulté cruciale, susceptible à la limite de devenir un élément dissuasif par rapport au maintien dans ce métier, quand ne sont pas mises en place les modalités d'une relative maîtrise de ce problème.

L'ENFANT POSITIVÉ

Quand il y a public, E. Friedson et H.S. Becker ont bien montré qu'une question pertinente à se poser est celle du rapport qui s'instaure entre le professionnel et ce public qui lui est extérieur. Et d'une façon générale, les membres d'un même groupe professionnel s'accordent quant à leur attitude vis-à-vis du public et développent une sous-culture autour des problèmes que leur posent ces relations de travail avec des clients. H.S. Becker, s'intéressant à l'univers des musiciens de jazz, est frappé par l'hostilité systématique manifestée par ce groupe à l'égard d'un auditoire qu'ils estiment composé de « caves » et par le désir sous-jacent et constant d'échapper à cette contrainte perçue comme intégralement négative.

Au contraire, dans notre échantillon d'instituteurs très investis professionnellement, le rapport aux enfants est présenté d'une façon positive et se révèle même, à l'analyse, être ce qui donne sa valeur à cette profession.

« On a l'impression de faire le plus beau métier du monde, le rapport avec les gamins c'est quelque chose d'extraordinaire ».
« Ce métier je le défendrais, le contact avec les gamins c'est intéressant, enrichissant... ».

Si, par ses multiples aspects, la présence constante de l'enfant constitue un défi majeur, la plupart d'entre eux l'ont non seulement surmonté à un moment donné, mais intégré fondamentalement dans une prise en compte positive. Et, en simplifiant, on peut considérer que cette prise en compte positive repose sur deux grands principes. D'un côté, les instituteurs disent avoir progressivement acquis la maîtrise du mode de fonctionnement avec un groupe d'enfants, maîtrise génératrice d'aisance et de bien-être quotidien. Ainsi trouve-t-on, à un endroit ou à un autre des entretiens, et avec des formes variables, une affirmation de cette maîtrise et de ses conséquences.

« En fait, avec les enfants, ça se passe bien, ce métier, je n'ai pas de difficulté à le faire ».

« *C'est un métier* dans lequel je me trouve à l'aise, ça me plaît beaucoup de travailler avec des enfants »
« A un moment donné, je me suis dit, là où je suis le mieux, c'est quand je travaille avec des enfants. »

Et parallèlement ils construisent une représentation du métier dont l'épaisseur et les qualités principales sont liées à cette présence des enfants. Et malgré d'inévitables passages à vide, il ressort des entretiens l'impression d'une vie professionnelle, agréable, intéressante, rendue attractive par la présence des enfants.

« Je garderai *un souvenir fantastique de ce que* j'ai fait avec les gamins ».
« Je suis contente de venir le matin, on passe de bonnes journées... ».
« Je rigole bien avec les gamins... je m'amuse beaucoup en classe ».

Ainsi tout se passe comme si l'adhésion au métier était contrainte, pour s'affirmer, d'inclure une valorisation de cette situation par une valorisation de l'enfant.

Pourtant cette valorisation se distingue nettement du « pathos pleurard et extasié de l'enfance imaginaire » stigmatisé par J.C. Milner et ceci de deux manières.

Quand ils mettent l'accent sur les valeurs de *l'enfance c'est sans connotation* « infantile » mais en les identifiant dans leurs incidences positives sur diverses dimensions du travail. Prenons en deux exemples : c'est à la présence d'enfants qu'ils attribuent le fait d'échapper à la routine.

« Je crois que ce n'est pas un métier routinier, je crois que ça change tous les ans car tous les ans on a affaire à des enfants différents... ».
« J'ai du plaisir à vivre avec eux... des fois on en a marre le soir mais tous les matins il y a toujours ce renouveau, *je suis toujours prête* ».

Ce sont encore les enfants qui, de par leur aptitude à jouer le jeu, à être partants pour tout, sont présentés comme autorisant la prise d'initiatives dans un partenariat stimulant.

« Dans une classe, des initiatives sont possibles, qui ne sont pas possibles dans d'autres métiers. Est-ce que c'est parce que tu es avec des enfants ? Les adultes peuvent gêner... ».

D'autre part, l'enfant qu'ils positivent n'est pas un enfant mythique, idéal et abstrait, mais les enfants concrets de leur classe avec toutes leurs caractéristiques personnelles et sociales. Dès lors, quand on isole les propos des enseignants ayant fait le choix de travailler dans des secteurs difficiles, on peut *montrer qu'ils ont en commun une* perception explicitement positive des enfants de ces secteurs. En effet nous avons très peu trouvé l'affirmation selon laquelle « les gosses sont les mêmes partout ». Mais, si la différence est reconnue, elle est assumée positivement, à l'inverse de ce qui est souvent dit sur la difficulté de travailler avec ce public.

« Les gosses d'Orly je les vis comme intelligents, entreprenants, ils sont beaux... avec eux c'est intéressant la vie d'instit... ».
« Mon deuxième CP c'était fabuleux, j'avais 12 nationalités différentes sur 25 gamins... D'ailleurs j'ai eu d'excellents élèves qui s'appelaient Rachid, Soudane, des noms qui ne font pas très français... des enfants que j'admire énormément car ce sont des enfants qui travaillent tout seuls et qui en veulent un maximum ».

Pour éviter toute interprétation réductrice de cette valorisation, nous suggérons donc de retenir avant tout que les instituteurs interrogés partagent une représentation du métier dans laquelle l'enfant est rendu visible et reconnu dans ses aptitudes et *qualités*.

L'étude des positions des instituteurs par rapport à des changements de poste ou de niveau *d'enseignement, d'une part, ou plus radicalement* de métier d'autre part, confirme cette analyse. Objectivement incontournables, les enfants sont bien souvent devenus indispensables.

« J'ai besoin des enfants, une vie sans enfant autour de moi ça serait dur... ».
« C'est quelque chose dont j'aurais du mal à me passer. L'ambiance d'une école, les gamins... ».

Envisager de quitter, momentanément ou définitivement ce métier est exprimé en termes très forts comme un arrachement à un lien devenu consubstantiel et vital.

« J'aurais du mal à me couper des enfants... ».
« Je ne me sens pas prête à quitter la classe comme cela ».

C'est le fait de perdre les conditions de travail qu'offre le métier d'instituteur qui est présenté comme un frein notable envers des changements dans l'éducation nationale. En effet ceux-ci impliquent toujours une transformation dans le type de relation à l'enfant ou bien un éloignement de la

classe. Nous n'avons trouvé qu'exceptionnellement dans notre échantillon des cas où le comportement adopté peut être assimilé à une stratégie d'évitement, d'ailleurs rendue possible institutionnellement : on devient directeur ou on obtient un poste spécialisé pour prendre du champ même temporairement. Ici d'ailleurs, la terminologie de l'individu rejoint celle de l'institution, inscrivant dans les mots choisis une réalité connue de part et d'autre : « Je me décharge de mes gamins sur les autres instituteurs, je suis vraiment déchargé ». Au contraire une directrice avoue par exemple, « C'est quelque chose qui m'a fait de la peine de ne plus avoir d'élèves... ».

C'est en ce sens que l'on peut parler d'une positivité du métier d'instituteur puisqu'alors rester instituteur n'apparaît plus comme une stagnation mais comme une situation choisie en dépit des salaires ou de la considération sociale.

« Je suis bien là, je suis bien en bas de la hiérarchie, moi ce que je veux, c'est être avec les enfants, je suis vraiment bien là... »

Et, dans tous les cas, la comparaison avec le métier de professeur est spontanément effectuée — environ un quart des entretiens — pour affirmer les avantages du métier d'instituteur par rapport à un métier perçu comme beaucoup plus difficile et problématique de par un mode de relation aux élèves trop fragmentaire et une catégorie d'âge concernée moins intéressante. On est bien là dans un exemple possible d'inversion de la logique pure et simple de la promotion sociale : quand on peut trouver de la valeur dans le contenu même d'un métier il devient par cela même, tout compte fait, gratifiant. Et il semble que pour les instituteurs l'enjeu se tienne d'abord dans la possibilité de faire, d'une coexistence obligée, une dimension valorisée — pour pouvoir dire, comme l'un d'eux :

« L'enfant je suis avec lui, et je n'ai pas fini ».

L'ENFANT, AU CENTRE DE LA RESPONSABILITÉ

Il reste que ce rapport à l'enfant n'est jamais isolé du contexte de la responsabilité professionnelle. Au contraire, dans la mesure où les instituteurs font de la présence de l'enfant la dimension première de leur mode d'exercice, c'est logiquement en termes d'efficience et de responsabilité qu'ils parlent du contenu même de leur travail. Se référer à l'enfant les amène à une définition particulière de la responsabilité professionnelle qui confère à ce métier la qualité d'une praxis. Comme le dit l'un d'entre eux, c'est un métier « avec un plus », un métier à responsabilité.

« En commun avec le médecin, il y a, quand on est instituteur, de se sentir responsabilisé par rapport à ce que l'on professe. On est investi d'une lourde responsabilité vis-à-vis des enfants ».

La notion de « veillance », trouvée dans un entretien, qualifie bien le premier degré d'une responsabilité polyvalente, diffuse, avec toutes ses implications affectives, morales et même civiles.

Mais la réalité de la responsabilité d'ordre professionnel se situe à un autre niveau que les instituteurs définissent régulièrement en se distinguant des animateurs ou des travailleurs sociaux.

« Je me sens bien avec des gamins, mais je ne pourrais pas être monitrice de colonies de vacances, je finirais par m'ennuyer. Je me sens bien en situation qui implique un rapport d'apprentissage, je me sens vraiment instit ».

Il ressort très clairement que les instituteurs font de l'acquisition par les enfants de savoirs et de savoir-faire l'enjeu spécifique de leur activité professionnelle.

Le métier est évoqué comme un métier « qui a des conséquences », un métier « à risques » dans lequel on peut « sortir » des enfants, ou « les bousiller », les « esquinter ». La responsabilité est entière car on est en prise sur une réalité vivante qui oblige à « ne pas se planter ». Le sentiment d'avoir des « comptes à rendre » vis-à-vis de l'enfant et celui d'une « gravité du travail » sont directement associés.

« On n'a pas le droit de ne pas être sérieux par rapport à tout ce que l'on peut leur apporter ».
« C'est un métier où l'on se sent responsable des enfants... Ce que l'on fait, on n'a pas l'impression qu'on le fait pour rien, on ne peut pas se tromper, c'est important... ».

L'insécurisation, voire même la culpabilisation permanente sont perçues comme parties intégrantes du métier.

« On n'est jamais à l'aise... jamais... ».
« Il y a une culpabilité que je ressens constamment depuis que je suis instit quand je ne peux pas sortir un enfant ».

Un aveu d'incompétence ou d'impuissance, lorsqu'il est exprimé, l'est d'abord et avant tout par rapport aux enfants. Les affrontements à la difficulté, les remises en question souvent solitaires, la recherche infatigable de « solutions » toujours relatives, sont présentées comme des occasions de prendre toute la mesure de leur métier. Et c'est dans des prises de conscience de cet ordre que s'élabore une expérience qui donne consistance et valeur, donc existence au métier. Leurs mots traduisent bien à cet égard une sorte de saut qualitatif où se rejoignent les idées de responsabilité, d'autonomie, de prise sur le réel, d'implication totale. Il ressort clairement que c'est parce qu'ils s'exposent comme efficients et responsables vis-à-vis des enfants qu'ils éprouvent et construisent les différentes dimensions d'une identité professionnelle.

Il est important de signaler que ce mode d'appropriation est directement opposé dans certains propos à ce qui serait l'attente d'une reconnaissance institutionnelle ou extérieure. Par exemple l'un d'entre eux distingue ceux qui « font pour l'inspecteur » de ceux qui, comme lui, « font pour les enfants » ajoutant même :

« Ce qui m'intéresse ce n'est pas que la hiérarchie me reconnaisse, si je choisis la hiérarchie je m'en vais tout de suite ».

Beaucoup reprochent d'ailleurs à l'institution de ne pas reconnaître l'ampleur de cette responsabilité et ses conséquences possibles.

« Je suis horrifiée qu'on confie ainsi les enfants ... c'est un truc extraordinaire ... un facteur qui se trompe de boîte à lettres va finir par avoir une sanction, des réclamations ... alors qu'on peut massacrer des gamins pendant des années tout à fait impunément ».

Finalement doit-on entendre ce dont il est réellement question pour eux lorsqu'ils affirment « avoir des comptes à rendre à l'enfant ». Tout d'abord ils estiment que du fait que c'est sur lui et pour lui que le métier s'exerce, il est par la même l'interlocuteur par excellence, le « témoin » d'une efficacité de l'action, et ceci est particulièrement clair lorsqu'il s'agit d'un enfant en échec :

« Le gosse qui est en difficulté, ce n'est pas un fainéant, il ne le fait pas exprès, il pose quelque chose, trouvons une réponse ».

On peut constater également que les difficultés des enfants jouent un rôle moteur déterminant par l'insatisfaction qu'elles génèrent. Alors que l'on entend souvent dire que dans les classes les enfants en échec deviennent progressivement invisibles, nos entretiens suggèrent au contraire qu'ils restent porteurs et régulateurs des exigences de compétence.

« Les gamins ont de plus en plus de difficultés ... ils souffrent terriblement. Si nous on ne développe pas de stratégies de travail avec les gosses c'est terrible à vivre ».
« Quand je me suis trouvée démunie en face d'un certain nombre d'enfants que je n'arrivais pas à faire avancer, c'est vrai, c'était insupportable ».

C'est sur cette donnée que se négocient en permanence les degrés et les limites de l'investissement.

« Face aux enfants je n'en veux jamais à quiconque, je ne me sens pas le droit de ne pas répondre à ce qu'ils attendent ».

La pression de fait exercée par l'enfant est reconnue comme étant d'un ordre particulier qu'il ne convient pas de gérer dans la même logique que d'autres contraintes professionnelles, hiérarchiques par exemple :

« J'ai toujours l'impression de chercher quelque chose, de réfléchir pour eux ».
« bosser à mort car les enfants ne sont pas responsables... ».
« J'ai presque la foi, il y a toujours un gosse pour qui ça va marcher ».

Dans ce développement sur « l'enfant au centre de la responsabilité » nous avons insisté jusqu'à présent sur sa place comme enjeu d'un effet sur lequel porte tout l'effort de l'instituteur. Mais dans leurs propos, les enfants sont toujours en même temps décrits comme co-acteurs indispensables, la réalité de ce qu'on désigne par enseignement associant, sans que nos interviewés veuillent les distinguer, l'ensemble des démarches interactives entre l'enseignant et les enfants. Aussi s'il y a un contenu de connaissance dans l'enseignement, celui-ci n'est jamais abstrait d'une mise en œuvre qui l'actualise, et ils s'accordent pour affirmer que la compétence se constitue essentiellement dans la classe, qu'« on se forme avec les enfants », et ceci à la différence d'autres professionnels qui peuvent prétendre, selon eux, à la construction d'une connaissance théorique et stable en dehors de l'interaction avec un partenaire actif.

« En CP je refuse d'avoir une solution par un livre, c'est ma façon de fonctionner, je veux tout *faire avec les enfants...* ».

« On ne sait jamais, il n'y a pas une façon de *faire. Le mécano lui sait* comment ça fonctionne, il a un plan. Le travail d'enseignant, il est *sans recette, il est dans la parole, dans la* recherche. C'est pour cela qu'il est dynamique ».

Une telle conception a, à notre sens, deux conséquences importantes. D'une part ils se définissent eux-mêmes comme des praticiens de terrain, des chercheurs, des défricheurs, et valorisent cette dimension. D'autre part ils confèrent à *l'enfant un rôle de partenaire actif totalement* opposé à celui d'un consommateur passif. Nous *n'avons jamais trouvé dans les entretiens la* préoccupation de répondre à une demande, de constituer un produit consommable mais au contraire celle d'imaginer des démarches propres à provoquer chez l'enfant effort et action. La notion d'enfant-client-consommateur-passif est explicitement rejetée par plusieurs d'entre eux, ce qui nous oblige à bien cerner les limites de la pertinence de l'analogie faite entre l'enseignant et le professionnel de service, et entre l'enfant et le client. En effet, autant il nous paraît utile, comme chercheurs, de la faire fonctionner dans l'approche globale d'une profession qui a affaire à un *public, autant nos résultats nous amènent à la* rejeter quand elle prétend abusivement décrire un *statut réel de l'enfant scolarisé.*

La perspective adoptée nous a permis de mettre en évidence, à travers un échantillon d'instituteurs *motivés, un certain nombre de traits constants qui* peuvent constituer un idéaltype possible de l'instituteur : *insistance sur la présence des enfants,* valorisation de celle-ci, implication dans une responsabilité par rapport à ces derniers, enfin production d'une compétence et d'une expérience en interaction avec eux.

Ces éléments nous semblent constituer des fac*teurs positifs déterminants dans l'adhésion au* métier, en même temps qu'ils lui donnent sa réalité et son épaisseur. Remarquons pour finir, à quel point pourtant, il est, pour eux, malaisé, de trouver les mots pour dire ce type d'expérience, et cette constatation revient souvent dans leurs entretiens, traduisant une difficulté profonde à parler de leur métier avec des personnes extérieures et à le faire connaître et reconnaître.

« Certes, j'ai une satisfaction personnelle à faire ce métier mais ça ne se communique pas, sauf avec quelques instituteurs avec qui on se comprend. Ce n'est pas que je veuille en remontrer aux autres mais vis-à-vis de l'extérieur, 15 ans dans une école, je parais être la personne qui *n'a rien fait ... ça ne me satisfait pas pleinement* quand même ».

Martine Kherroubi,
ENI, Bonneuil
CNRS-URA 887

Marie-France Grospiron,
CNRS-URA 887

Bibliographie

ALAIN, **Propos sur l'éducation,** 2e Ed., Paris : PUF, 1986, 1re Ed. 1932.

BECKER S., **Outsiders,** Paris : Ed. A.M. Métailié, 1985, trad. de « outsiders », 1963.

BERGER I., **Les instituteurs d'une génération à l'autre,** Paris : PUF, 1979.

BOUVIER P., **Le travail au quotidien,** Paris : PUF, 1989.

CHAMBOREDON J.C. « La société française et sa jeunesse » dans DARRAS, **Le partage des bénéfices,** Paris : Minuit, 1966.

CHARLES F., **« Instituteurs : un coup au moral »,** Paris : Ramsay, 1988.

FREIDSON E., « Influence du client sur l'exercice de la médecine. » dans HERZLICH C., ***Médecine, malade, et société,*** Paris : Mouton, 1970, trad. de « Client control and medical practice », 1960.

FREIDSON E., **La profession médicale,** Paris : Payot, 1984, trad. de Profession of Medicine, 1970.

GAUTHIER N., GUIGON C., GUILLOT M.A., **Les Instit,** Paris : Seuil, 1986.

MILNER J.C., **De l'école,** Paris : Seuil, 1984.

MUEL-DREYFUS F., **Le métier d'Éducateur,** Paris : Minuit, 1983.

HUBERMAN M. & Collaborateurs, **La vie des enseignants,** Neuchâtel et Paris : Delachaux et Nieslé, 1989.

PERRENOUD Ph., **Enseigner ou l'ivresse de la dispersion. Fragments d'une sociologie des pratiques pédagogiques.** Genève : Service de la recherche pédagogique, 1985.

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

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

Le soutien scolaire hors école [1]

Dominique Glasman
Pierre Blanc, Yves Bruchon
Georges Collonges, Paul Guyot

Le soutien scolaire hors école a connu un vif développement dans les années 1980. L'article essaie de resituer ce phénomène dans son contexte, marqué par l'évolution du champ scolaire, et du champ de la « gestion du social », ainsi que les transformations du monde associatif. Après avoir tenté un inventaire des actions de soutien scolaire dans la ville de Saint-Étienne, on tente d'analyser les relations qui se tissent entre les différents protagonistes : l'institution scolaire, les travailleurs sociaux, les associations. Un « modèle » du procès de scolarisation est proposé, qui permette de rendre compte de la division du travail, des collaborations et des conflits entre les acteurs ou les institutions impliqués.

Sur les pourtours de l'école aussi bien qu'en son sein foisonnent aujourd'hui les actions et les formes de « soutien scolaire ».

Dans ce texte, on désignera par « soutien scolaire » toutes les actions spécifiques dont le but explicite et essentiel est de venir en aide aux écoliers ou aux collégiens dans leur parcours scolaire. Nous nous intéresserons uniquement au soutien qui s 'exerce **hors de l'école ;** nous exclureons du soutien les « cours particuliers ».

Que reste-t-il dans notre champ ? Une grande diversité d'actions, des plus institutionnelles, telles que les Activités Éducatives Péri-Scolaires (AEPS) aux plus informelles nées de la solidarité de palier, en passant par les initiatives des associations — locales ou nationales, confessionnelles ou laïques, caritatives ou sportives, ... — ou celles des travailleurs sociaux.

Dans la mesure où il s'adresse à des catégories d'enfants issus, d'une manière ou d'une autre, des milieux « défavorisés », et où il implique, jour après jour, des acteurs extrêmement divers, le soutien scolaire hors école joue le rôle de **révélateur des relation entre l'école et son environnement.** En outre, les objectifs qu'il s'assigne, ou qui lui sont assignés par leurs promoteurs ou par les institutions qui le mettent en place, les contenus qu'il propose, ne vont pas sans **poser à l'école des questions fondamentales.**

I) LE DÉVELOPPEMENT DU SOUTIEN SCOLAIRE HORS ÉCOLE

A l'évidence, la naissance du soutien scolaire hors école ne date pas de la circulaire de 1982

créant, pour les enfants d'origine étrangère de l'école primaire, des « cycles d'Activités Éducatives Péri-Scolaires » dits « cycles AEPS ». Mais on peut soutenir qu'en tant que phénomène **massif,** touchant de nombreux enfants, impulsé par des acteurs très divers, adoptant des formes d'organisation fort variées, **le soutien scolaire et un phénomène récent.** A l'extrême, on peut le faire remonter au milieu des années 1970, mais son épanouissement date, à n'en pas douter, des années 1980.

1) Le contexte du développement du soutien scolaire hors école

Le « champ » du soutien scolaire se constitue au confluent de plusieurs autres champs : le champ scolaire, le champ de la « gestion du social » et du travail social, et le « monde associatif ». Disons que chacun de ces trois champs, dans son évolution des 20 dernières années, en est venu à recouvrir partiellement les deux autres. C'est dans cet espace de recouvrement que fleurit le soutien scolaire.

a) Le champ scolaire

Son évolution se caractérise, du point de vue qui nous intéresse ici, par cinq points :

— la **visibilité** de l'échec scolaire est de plus en plus forte, à la fois parce que le dispositif scolaire a changé (réforme Haby) et parce que la crise économique rend plus apparents les ratés du système scolaire.

— l'idée émerge de plus en plus que, face aux enfants en difficulté, scolaire ou sociale, l'école ne se suffit pas à elle-même pour sa propre action pédagogique ; et de nouveaux acteurs peuvent faire valoir leurs « titres » à intervenir auprès de ces enfants.

— le regard et l'analyse sur les causes de l'échec scolaire se modifient : la corrélation forte entre le milieu socio-culturel d'appartenance et les résultats scolaires est de plus en plus connue, éventuellement sous forme de vulgate ; la thèse du handicap socio-culturel ou linguistique des enfants de milieu populaire en constitue le socle.

— de façon plus conjoncturelle, les changements politiques du début des années 1980 amènent aux postes de commande de l'Éducation Nationale des hommes et des femmes selon lesquels, pour lutter contre l'échec scolaire, il peut être pertinent de contourner l'école, et de faire autre chose que du « scolaire » (2).

— le terrain du « péri-scolaire » s'est transformé : des acteurs traditionnels, proches de l'école, — tels que la Fédération des Œuvres Laïques, par exemple — animant des loisirs culturels ou sportifs en faveur des enfants de milieux défavorisés, sont relayés par des maisons de jeunes ou centres de loisirs sans relations directes avec l'école. Ou bien ces activités sont intégrées par l'institution scolaire elle-même, au motif que « certains enfants ne vont jamais au ski, et que cette activité leur permet de découvrir la montagne. » La « périphérie » incluse dans le vieux terme de « péri-scolaire » s'est donc déplacée : plus lointaine et plus proche à la fois de l'école. Dans l'espace ainsi libéré se déploie aujourd'hui le « soutien scolaire ». Le terrain péri-scolaire va pouvoir accueillir d'autres acteurs.

b) Le champ de la gestion du « social »

— Le soutien scolaire hors école accueille essentiellement des enfants de milieux « défavorisés », français ou étrangers. Les circulaires du 10 juin 1982 et celle du 14 août 1984, concernant les AEPS, sont claires : il s'agit bien de viser une population prolétarisée, vivant souvent dans des conditions peu propices à l'apprentissage scolaire, menacée de rupture d'école (3) et par la suite de marginalisation sociale, et que l'imaginaire collectif veut rendre responsable de l'insécurité. La lutte contre l'échec scolaire de ces enfants (4) est une tentative de lutte contre une marginalisation économique et sociale à laquelle leur origine défavorisée semble statistiquement les vouer ; lutte en amont pour l'ordre social, cette préoccupation illustre le principe de Victor Hugo : « ouvrir une école, c'est fermer une prison », non plus parce que l'instruction libère, mais parce que le soutien scolaire fixe des enfants et des adolescents livrés à la rue. En témoigne le fait que, dans au moins deux des sites évoqués dans cette recherche, une aide financière aux actions de soutien scolaire a été sollicitée auprès du Conseil de Prévention de la Délinquance de la municipalité (5). Ce souci transparaît clairement dans ces propos d'un responsable d'association : « On s'est demandé comment il se faisait qu'il y ait autant de jeunes maghrébins délinquants, marginalisés ; et on a décidé de s'attaquer aux tout petits pour prendre le problème au départ. Et on a lancé le soutien langage » (6). Un autre signe de cette préoccupation du corps social est offert par les propos d'une journaliste d'Antenne 2 qui, enquêtant dans une cité populaire de Toulouse où s'est mis en

place un soutien scolaire accueillant environ 150 enfants et adolescents, conclut son reportage par ces mots : « On ne sait pas si les résultats scolaires se sont améliorés ; mais ce qui est sûr c'est que, dans cette cité de Toulouse, depuis qu'il y a du soutien scolaire, les enfants, le soir, ne traînent plus dans la rue » (7).

— Les travailleurs sociaux, longtemps demeurés à l'écart des questions scolaires, en viennent dans les années 1980 à s'en préoccuper de plus en plus. Au-delà de la seule crise économique et de ses effets sur l'insertion professionnelle problématique des jeunes sans diplôme, c'est l'ensemble des instances de socialisation des jeunes de milieu populaire qui se lézardent : il leur est de plus en plus difficile de s'identifier à des milieux professionnels qui ont perdu les bases de leur identité ; les quartiers populaires ne sont plus ces foyers de solidarité et d'identification des couches populaires qu'ils ont été (8). Dans ce contexte, la scolarité apparaît de plus en plus clairement comme le passage obligé vers l'insertion professionnelle et sociale, parce qu'il y a de moins en moins d'emplois pour les exclus de l'école, et parce que l'école reste, en dépit de la crise qui l'affecte, une des seules institutions solides susceptibles de raccrocher les enfants en perdition à une société qui semble les rejeter.

— Cette implication nouvelle des travailleurs sociaux dans les questions scolaires est illustrée, entre autres, par leur participation aux dispositifs mis en place dans les ZEP.

— D'une part, les travailleurs sociaux tiennent à affirmer une compétence à aider un public qu'ils connaissent bien et que les enseignants semblent largement ignorer, ou auprès duquel, à tout-le-moins, ils échouent. Dans un contexte où, dès la fin des années 1960, dans l'école et dans les textes pédagogiques officiels, l'enfant se substitue à l'élève, la conduite des apprentissages peut légitimement être perçue non plus comme un geste de spécialiste de l'enseignement, mais comme un geste de spécialiste de l'enfance et de la famille ; et, s'il est plus important, pour le faire progresser, de connaître l'enfant et ses conditions de vie que de maîtriser l'orthographe ou sa didactique, la connaissance que les travailleurs sociaux ont des milieux populaires les qualifie sans aucun doute pour, au côté des instituteurs, intervenir auprès des enfants de ces milieux en difficulté scolaire.

— D'autre part, cette conviction est encouragée par le fait que les mesures présentées comme les plus aptes à favoriser la remise à flot sur le plan scolaire s'apparentent davantage à des activités socio-culturelles qu'à de l'enseignement stricto sensu. La circulaire de 1984 relative aux AEPS souligne la nécessité d'« offrir à ces enfants la possibilité de diversifier leurs intérêts, d'approfondir la connaissance de leur environnement et de développer les capacités d'expression et d'organisation » (9) . De fait, ces circulaires affirment **la légitimité de l'intervention d'acteurs non enseignants,** parfois pourvus, de surcroît, de qualifications particulières en ce domaine...

c) Le monde associatif

Les associations de quartier, ainsi que des organisations « généralistes » se sont portées elles aussi sur les problèmes scolaires des enfants des quartiers populaires. Une des raisons tient à la transformation de la politique d'immigration : la conscience se prend que les populations immigrées ont vocation, pour la plupart d'entre elles, à rester en France ; s'il faut œuvrer à leur insertion, il convient d'agir en direction des enfants autant que des adultes, alors que ces derniers ont été longtemps les bénéficiaires d'action d'alphabétisation de la part des mêmes associations.

C'est parce qu'il est à l'intersection de ces trois champs que le soutien scolaire peut faire l'objet d'un traitement collectif, et d'un financement collectif. Les cours particuliers procèdent d'une autre logique, puisqu'ils traduisent la volonté d'une meilleure réussite individuelle sans conséquence évidente pour la collectivité ; c'est une rentabilité privée qui est ici recherchée, à l'aide d'une mise de fonds qui peut légitimement être elle aussi privée, mais du même coup inégalitaire. Le soutien scolaire traite en fait d'autres problèmes que les seuls problèmes scolaires, ou plutôt il traite, sous les espèces de l'échec scolaire, l'inadaptation sociale dont ce dernier est à la fois le signe et la promesse ; à ce titre, il fait l'objet d'une prise en charge collective.

2) Inventaire des actions de soutien scolaire à SAINT-ÉTIENNE *au cours de l'année 1988-89*

a) Les difficultés de l'inventaire

— S'il est facile d'étiqueter « soutien scolaire » des actions financées comme telles — sans qu'on

sache pour autant ce que cette appellation recouvre exactement — il est plus **difficile de déterminer ce qu'il faut entendre par des étiquetages tels que « périscolaire » ou « initiation à la lecture » ;** l'« aide aux devoirs » entre certainement dans le cadre du « soutien scolaire », mais comment faut-il considérer l'« expression corporelle » ?

— Il est extrêmement délicat de comptabiliser les effectifs touchés par ces actions, non seulement parce qu'ils sont fluents de nature, mais surtout parce que toute déclaration officielle tend à les « gonfler » et que personne ne les contrôle. Par ailleurs, les effectifs fréquentant telle activité de soutien sont soumis aux plus amples variations saisonnières.

b) Une idée de l'importance du phénomène

— *Les implantations*

Le soutien scolaire existe avant tout dans les quartiers populaires, et plus spécialement ceux qui sont caractérisés par une forte présence étrangère, parmi lesquels on classera, à Saint-Étienne, Montchovet, Montreynaud, Beaubrun et Montferré, Tarentaize, Crêt de Roch, Maugara. Si d'autres quartiers stéphanois abritent également du soutien scolaire, il reste que la carte d'implantation de ces actions recouvre assez précisément celle des quartiers populaires.

26 écoles ou groupes scolaires (comportant deux écoles administrativement indépendantes) ont des élèves qui sont pris en charge par des actions de soutien. Celles-ci se déroulent rarement dans l'enceinte de l'école et ne sont pas organisées par elle (10).

On a détecté des actions dans le cadre de 7 Amicales Laïques, 11 Centres ou « locaux » Sociaux affiliés à la Fédération Départementale des Centres Sociaux, 7 Maisons de Quartier et dans une seule MJC. Il semble bien que cette répartition soit le fait essentiellement de la disponibilité et de la proximité des locaux par rapport à l'école la plus voisine.

Mais on a également repéré des actions dans au moins deux écoles privées, une école publique, un lieu culturel protestant, et dans des appartements privés.

Il n'est pas possible de savoir si les « études » organisées dans les écoles privées relèvent effectivement du soutien scolaire ou de la garderie ; si l'on se réfère aux « études surveillées » financées par la municipalité dans les écoles publiques (pour un montant total de 7,5 millions de francs en 1986-87 et de 9 millions en 1988-89), on est tenté de considérer que dans la majorité des cas il s'agit plus d'un service social que d'un service scolaire à proprement parler.

— *Les intervenants*

Les actions bénéficiant d'un financement ou d'un subventionnement sur fonds publics qui passent par le canal d'une organisation reconnue et agréée utilisent des **personnels extrêmement divers** ayant ou non une qualification reconnue pour le faire : enseignants à la retraite, travailleurs sociaux, étudiants. Les autres utilisent aussi des personnels bénévoles, religieux ou laïcs, y compris des « mères de famille ». Il paraît incontestable que parmi ces différents acteurs on ait affaire à des « militants » ayant le sentiment de s'être engagés dans une œuvre de « solidarité » ou « caritative » ; c'est sûrement le cas des animateurs d'une association comme « Échange et Promotion » et plus encore pour telle religieuse ou tel pasteur.

— *Les effectifs d'enfants concernés*

En dépit des difficultés évoquées plus haut, il nous a semblé utile de fournir ci-après quelques données.

Notre décompte des élèves touchés par ces actions de soutien scolaire aboutit à une fourchette entre 670 et 900 élèves, dont 150 collégiens.

Pour fixer un peu les idées, et en sachant qu'il y a lieu de déflater sensiblement les chiffres obtenus, on peut proposer raisonnablement le chiffre certain de 500 à 600 enfants de 6 à 12 ans pour l'ensemble des sites de soutien scolaire (11). Il y en a peut-être davantage.

II) ANALYSE DU SOUTIEN SCOLAIRE HORS ÉCOLE

1) La place des actions de soutien scolaire dans le procès de scolarisation

a) Le procès de scolarisation

Que se passe-t-il pour un enfant qui est, au sens plein et entier du terme, scolarisé ?

On se propose de formaliser l'ensemble des actions auxquelles est soumis un enfant scolarisé avec la notion de **procès de scolarisation** (12). Car elle servira de fil directeur à notre analyse du soutien scolaire : en effet, ce procès est un élément déterminant de la structuration de ce champ.

— Le modèle

• L'école ne peut instruire que des gens éduqués, selon Hanna ARENDT. La scolarisation suppose que des conditions préalables soient remplies, en termes d'éducation de l'enfant, de socialisation, de capacités d'expression. C'est l'instance familiale qui s'en charge, dans le but, implicite ou explicite, de rendre la scolarité possible.

L'enfant rentre à l'école, qui le considère comme un élève, lui transmet des connaissances, guide ses apprentissages, et lui inculque des valeurs communes dans une visée de socialisation (13) .

L'instance familiale prend le relais, de façon plus ou moins intense, pour l'accompagnement scolaire de l'enfant exerçant son métier d'élève ; il y fait ses devoirs, récite ses leçons, on lui paye des cours particuliers ; l'objectif étant de rendre la scolarité efficace...

...puisque, dans l'instance scolaire, en fin de processus, l'élève entend la sanction de l'école.

C'est ainsi que se vit, pour beaucoup d'enfants, la scolarité ; c'est plus encore l'image, réelle ou virtuelle, que les agents sociaux, et pas seulement les agents de l'institution scolaire, ont de la scolarisation.

• Pour l'illustrer d'un schéma :

Procès de scolarisation

Phases	1	2	3	4
Instance	Famille	École	Famille	École
Statut de l'objet du procès	Enfant	Élève	Enfant-Élève	Élève
Actes	CONDITIONS PRÉALABLES (éducation, socialisation, expression)	APPRENTISSAGES SOCIALISATION LARGE	ACCOMPAGNEMENT (aide pour les devoirs rattrapage, cours particuliers)	SANCTION

• Remarques :

— Le schéma est **logique** et non **chronologique :** tout au long de la scolarité, chacune des phases doit être ***réeffectuée ;*** les conditions préalables, en particulier, ne sont pas satisfaites une fois pour toutes dans la petite enfance ; elles ne sont pas les mêmes pour un écolier débutant et un adolescent entrant au lycée classique ou professionnel.

— L'emprise de l'école, en tant qu'institution, s'étend de la phase 2 à la phase 4. Mais cette extension est un enjeu de débats, voire de conflits, dans la société.

— De l'élève à l'enfant...

Depuis les années 1960, l'institution scolaire a de plus en plus considéré l'enfant, et pas seulement l'élève. En tant que personne singulière, l'enfant s'est vu l'objet de sollicitudes nouvelles. Par ailleurs, les déterminations sociales de la scolarité sont de plus en plus reconnues, et l'écolier est perçu, voire traité, comme un enfant de son milieu, alors que le tablier symbolisait jusque-là la mise de tous sur une même ligne de départ, sans considération des origines.

Cette évolution ne s'est pas faite sans débats ni conflits, entre les agents de l'école, ou entre eux et les couches sociales les plus influentes dans le fonctionnement de l'institution. Ce ne sont pas ces conflits qui nous intéressent ici, mais leur débouché :

Ces transformations dans le regard que l'école et le corps social tendent à porter sur les écoliers et les collégiens vont favoriser, rendre concevable, l'entrée de nouveaux acteurs dans un domaine naguère réservé.

b) Soutien scolaire et division du travail dans le procès de scolarisation

Certains enfants ne bénéficiant dans leur famille ni des conditions préalables, ni de l'accompagnement nécessaire, des acteurs nouveaux, associations, bénévoles, ou professionnels du travail social, vont se proposer pour les assurer. La question que se posent ces nouveaux acteurs est de savoir si, ce faisant, ils épaulent les familles ou se substituent à elles ; cette question entre en jeu dans la structuration du champ du soutien scolaire.

Pour reprendre le modèle présenté, assorti de ses transformations esquissées plus haut :

Procès de scolarisation

Phases	1	2 (*)	3	4
Instance	(Famille)	École	(Famille)	École
Statut de l'objet du pro.	Enfant	Enfant-Élève	Enfant-Élève	Élève
Actes	CONDITIONS PRÉALABLES (éducation, socialisation, expression...)	APPRENTISSAGES SOCIALISATION LARGE ?	ACCOMPAGNEMENT (aide pour les devoirs, rattrapage)	SANCTION
Action ou acteurs	• Côté ENFANT *(expression etc.)* AEPS soutien langage		Aides aux devoirs Associations	
Action ou acteurs	• Côté FAMILLE (projet sur l'enfant) Travailleurs sociaux Actions mère-enfant			

(*) La phase 2 a été affectée de transformations multiples ; l'analyse du soutien scolaire n'en requiert pas une présentation détaillée.

Dans ce modèle, où se placent les différentes actions de soutien scolaire, et où interviennent les différents acteurs ?

• Dans la phase des conditions préalables interviennent les travailleurs sociaux et les associations subventionnées.

La conception des AEPS — dont la parenté de forme et d'objectifs avec ceux de l'école maternelle est frappante — situe sans ambiguïté ces activités du côté des « conditions préalables ». Elles sont animées par des associations, subventionnées pour ce faire par le FAS ; elles sont également mises sur pieds par des travailleurs sociaux, qui créent aussi, depuis peu d'années, des actions mère-enfant visant à faire entrer les mères dans l'école afin de leur permettre de s'intéresser de plus près à la scolarité. Ils ne se situent pas d'emblée, sauf exception, dans la phase 3 d'accompagnement. Pourquoi ce positionnement ?

En raison d'abord d'une logique institutionnelle. La phase 3 est nettement située dans l'emprise de l'école. La conception des AEPS situe sans ambiguïté ces activités du côté des « conditions préalables ». Les circulaires portant création (juin 1982) et généralisation (août 1984) des AEPS spécifient très nettement que ces actions ne doivent pas empiéter sur le domaine de l'école. On voit d'ailleurs mal l'Éducation Nationale accepter l'intervention d'autres agents, institutionnellement reconnus de par leur profession ou le financement d'un « cycle AEPS », dans ce qui est de son ressort. Les animateurs et les associations subventionnés par le FAS pour conduire des cycles AEPS se voient rappelés aux mêmes exigences de respect des prérogatives de l'école.

D'ailleurs, les « cycles AEPS » ont pu rencontrer l'hostilité vive des instituteurs tant que ceux-ci y ont vu un empiètement sur leur territoire. De son côté, le FAS, financeur des AEPS, réactive ses directives proscrivant l'aide aux devoirs (14).

Quant aux travailleurs sociaux et à leurs organismes, ils affirment nettement leur volonté de ne pas intervenir dans le domaine scolaire et de se réserver l'action auprès des familles : « On ne soutiendra pas, déclare au cours d'une réunion d'AS le Directeur de l'Action Sociale de la CAF de Saint-Étienne, des actions sur l'acquisition des mécanismes de base, écriture ou lecture. Mais on appuiera ce qui est environnement scolaire, implication des familles, et la consolidation du côté affectif des enfants ».

Ici intervient une seconde raison, professionnelle. Le travail social vise les familles, même s'il fait de plus en plus de l'enfant un personnage important de son action. Le souci des travailleurs sociaux, c'est aujourd'hui de savoir « comment faire pour que les familles soient présentes à l'école, que l'école s'ouvre un peu et s'ouvre davantage aux enfants en difficulté... Le rôle des travailleurs sociaux, c'est d'aider les parents afin qu'ils puissent dire ce qu'ils auraient envie de dire, alors qu'ils n'y parviennent pas, soit aux structures de soutien soit à l'école. » (15). L'Inspection Académique de son côté, en reconnaissant explicitement que « les familles, c'est l'affaire des travailleurs sociaux », assigne du même coup à ceux-ci une place bien précise dans le champ du soutien.

Enfin, les savoir-faire spécifiques de travailleurs sociaux — action auprès de familles, mais aussi activités d'expression, d'ouverture à l'environnement — trouvent plus à s'employer dans la phase 1 que dans la phase 3.

• Dans la phase d'accompagnement scolaire sont présentes les associations non subventionnées et les bénévoles.

Des associations proposent de l'aide aux devoirs, et se situent résolument dans la phase 3 d'accompagnement.

Elles insistent sur la nécessité d'intervenir entre les apprentissages et la sanction de l'école, de permettre aux enfants de suivre et d'avoir des bonnes notes.

Mais, en proposant de l'aide aux devoirs, elles savent quelles offrent en fait autre chose : « un lieu où dire sans honte ses difficultés », « un lieu où l'on sait pouvoir trouver de l'aide, pour ne pas être seul face à ses difficultés », « un lieu où l'on est reconnu » comme en témoigne l'attitude de « ceux qui manquent la classe mais viennent tout de même à l'aide aux devoirs ».

L'insistance sur la relation affective avec les enfants est constante : « on les écoute, on leur offre une référence adulte », mais cela ne distingue pas les acteurs de la phase 1 de ceux de la phase 3 : **les enfants de milieu défavorisé sont toujours désignés, dans les entretiens, comme des enfants ayant besoin d'une relation affective, voire d'un « plus » car ils seraient, sur ce plan-là aussi, carencés.** Ce postulat entre dans la définition que les différents acteurs du soutien scolaire hors école donnent de leur « clientèle » et, au-delà, dans l'image qu'ils se font des familles.

A la différence des AEPS qui n'existent que pour le Primaire, des aides aux devoirs sont indifféremment proposées aux écoliers et aux collégiens. Il arrive même, comme à Montchovet ou à Léon Jouhaux, que des lycéens aillent au soutien scolaire.

La position des associations ou des bénévoles n'est pas identique à celle des travailleurs sociaux. Ils ne bénéficient d'aucune reconnaissance institutionnelle, d'aucun financement qui ferait deux, officiellement, des auxiliaires de l'institution scolaire. Les enseignants ne peuvent pas s'opposer à ces actions, dont ils peuvent d'ailleurs ignorer totalement l'existence. Il arrive aussi qu'une collaboration s'instaure, l'enseignant conseillant à tel élève d'aller à « l'aide aux devoirs » (à Montchovet), ou que les responsables de l'action se voient associés aux structures de réflexion ou de décision de l'école : participation à la semaine ZEP à Montchovet, siège au conseil de classe au CES Vercors de Grenoble.

Se situant, comme les travailleurs sociaux, du côté des familles, ils n'ont aucun mandat officiel pour le faire et leur action peut être perçue comme relevant de la seule décision de celles-ci, au même titre que les cours particuliers par exemple. Que les enseignants puissent éventuellement exprimer des réticences est une chose, à laquelle on revient plus bas ; mais ils ne peuvent en aucun cas s'opposer puisque, officiellement, il n'y a rien, si ce n'est les familles.

c) Offres, demandes et ruses

Tout n'est pas si ordonné que l'exposé précédent semble le dire. Car la place qui revient à chacun des acteurs, l'action réellement menée, est en fait un enjeu de conflits où sont présents l'école, le travail social, les associations, les familles ainsi que les enfants eux-mêmes.

Dans le domaine péri-scolaire, comme sur un marché, la demande est latente, l'offre est précisée avant la demande et cherche à adapter celle-ci au produit proposé. Tout se passe comme si les familles (16) étaient vaguement conscientes que, pour réussir dans les études, leurs enfants avaient besoin de quelque chose de plus, qui se situe du côté d'un accompagnement scolaire, — c'est-à-dire en phase 3 — mais tout en ne définissant ni la forme ni les acteurs ni le contenu exact. Elles ne s'estiment pas en état de le leur fournir et sont comme en attente. Ce « quelque chose de plus », des acteurs nouveaux pensent pouvoir le définir, et semblent dire aux familles : « j'ai ce qu'il vous faut ». Sur quelles bases se définit le « besoin » ainsi identifié ? La logique institutionnelle, qui balise les territoires au point de tenter d'imposer des « no man's land » ? La logique professionnelle, que l'on évoquait également plus haut ? Ou encore les représentations que les initiateurs se font du « public » : « *Sur les clichés des uns et des autres, la collectivité construit un certain nombre de réponses* », dit une responsable de l'Aide Sociale à la CAF.

La demande est-elle impossible à identifier ? Tant que les intéressés ne parlent pas, prétendre identifier la demande ressemble à un coup de force. Or, comment feraient-ils entendre une parole autorisée, faute de représentants ? Qui peut s'autoproclamer porte-parole de familles muettes, ou dont le mutisme sur l'école semble une vérité admise ? Pourtant, des indices peuvent éclairer.

Parmi ceux-ci, les « ruses ». Par ce terme, M. De Certeau désigne « les pratiques quotidiennes des consommateurs » ... : « bons tours du « faible » dans l'ordre établi par le « fort », art de faire des coups dans le champ de l'autre, astuces de chasseurs, mobilités manœuvrières et polymorphes, trouvailles jubilatoires, poétiques et guerrières. » (17).

Il n'est pas rare que les AEPS sacrifient une partie du temps à l'exécution des devoirs et à l'apprentissage des leçons. Les enfants le demandent, ainsi que leurs parents, et il paraît difficile de ne pas y faire droit. D'ailleurs, il arrive que les enfants, sitôt leurs devoirs faits, s'en retournent chez eux, sans participer aux activités d'expression qui font théoriquement l'essentiel de l'AEPS.

De leur côté, les associations qui offrent une aide aux devoirs ne s'y limitent pas. Elles en viennent à proposer aux enfants d'autres formes d'activités, visant à les « remotiver », à leur « redonner confiance en eux-mêmes », voire à « réactiver leurs potentialités » : au fond, des activités plus proches, dans leur esprit et dans leur forme, des AEPS que de l'aide aux devoirs.

Si le schéma de principe, et la réalité la plus courante, sont bien tels que nous les avons exposés plus haut, on voit bien qu'il existe des dérives, des va-et-vient de différents acteurs, entre la phase 1 et la phase 3, entre l'accompagnement scolaire et les conditions préalables à la scolarisation.

La division du travail, dans tel site, dans tel quartier, entre l'école, les travailleurs sociaux, les associations bénévoles, est en fait le résultat d'un jeu de forces. Le champ du soutien scolaire est qu'on le veuille ou non, un champ conflictuel. Les objectifs des actions, leur contenu, les acteurs légitimes, les modes d'intervention, font l'objet de négociations, implicites ou explicites. Un assez bon exemple en est donné par les rapports des Conseils de Maîtres à l'Inspection Académique à propos des AEPS, auxquels le paragraphe suivant sera consacré.

2) Les rapports de Conseils des Maîtres à propos des AEPS

Au cours de l'année 1987-88, l'Inspecteur d'Académie de la Loire a demandé aux Directeurs d'école de consacrer une séance de Conseil des maîtres à l'étude des problèmes posés par les Activités Éducatives Péri-Scolaires (AEPS). Il leur a également demandé de lui adresser un compte-rendu de cette séance. Cette pratique a été renouvelée l'année suivante.

On a dépouillé les 65 rapports reçus par l'Inspection Académique à la fin de l'année scolaire 1988-89. On en présente d'abord une analyse de contenu, puis on propose quelques éléments d'interprétation.

a) Rubriques de classement

— *Le recrutement des enfants :*

Il ne fait guère l'objet de commentaires dans les comptes rendus. On sait cependant, par les textes et par l'enquête directe, que les instituteurs doivent élaborer une liste des enfants à recevoir en AEPS et la transmettre à l'association ou aux travailleurs sociaux subventionnés par le FAS pour cette action. Les rapports de conseils des maîtres

sont assez vagues sur les critères de désignation des enfants : « élèves en difficultés » et « milieu social défavorisé ». Le public des enfants de migrants n'est explicitement désigné que dans un cas, encore ce rapport n'émane-t-il pas des instituteurs mais a été annexé après avoir été fourni par le Centre Social du quartier. Le décalage entre le caractère impératif de la liste et l'absence de précision des critères de désignation donne à penser que la fonction de la liste est essentiellement symbolique, et non pratique : elle est le signe que l'école reconnaît l'intervention des acteurs extérieurs et l'intérêt qu'elle constitue pour la scolarisation, elle matérialise le pacte entre les institutions et le réactive chaque année ; en même temps, elle rappelle, de fait, les limites étroites de cette intervention, sur lesquelles nous reviendrons un peu plus loin.

— *Horaires des AEPS*

Tous les rapports n'en parlent pas. Sur les 11 qui le font, 4 localisent les AEPS au moment des études surveillées du soir.

En fait, le problème est d'importance. Dans plusieurs sites enquêtés, il a fallu placer l'AEPS en dehors du temps des études. A cela plusieurs raisons, brièvement énoncées : cette séparation temporelle tend à souligner la différence des objectifs entre l'école et l'AEPS ; les études représentent une ressource complémentaire pour les instituteurs (18).

— *Les types d'activités sous le couvert des AEPS*

De façon plus ou moins détaillée, 47 comptes rendus en font état.

- *Aide aux devoirs* : 11 occurrences.
- Activités liées aux apprentissages et aux disciplines scolaires : 44 occurrences.
- Activités non directement scolaires : 95 occurrences, avec une diversité frappante : (théâtre, jeux, visites, sorties, bricolage, enquêtes, « journal », radio, photo, BD, cuisine, chansons, danse, sports, animation bibliothèque, animation conte, initiation à l'écologie, exposition)

— *formulation d'objectifs des AEPS*

Les rapports de conseils des maîtres rassemblent parfois les propos tenus par les maîtres et ceux tenus par les associations ou les animateurs de ces Activités Éducatives Péri-Scolaires. Les objectifs annoncés peuvent diverger de manière assez nette.

- Concernant les apprentissages de type scolaire, les instituteurs et les animateurs insistent sur une amélioration des capacités ; l'apprentissage plus technique n'étant visé que par des animateurs (apprendre à rédiger des textes).

- Concernant des objectifs plus globaux, de développement de la personnalité de l'enfant : les instituteurs mettent en avant l'expression, la détente et la « valorisation » des enfants, les animateurs l'épanouissement, l'expression, la communication, l'accroissement de la confiance en soi, la socialisation.

- Les objectifs à « visée sociale » sont, pour les instituteurs, d'offrir à des enfants démunis familialement l'éveil culturel qui leur fait défaut ; pour les animateurs ou les associations, il s'agit d'une part de « mobiliser les parents sur les questions de la scolarité », d'autre part d'améliorer la relation des enfants à l'école.

Les rapports contiennent enfin des éléments d'appréciation des effets des AEPS, sur lesquels on reviendra un peu plus bas.

Dores et déjà, quelques lignes d'interprétation du contenu des rapports peuvent être dessinées.

b) Essai d'interprétation

a. Effets de vulgates (Perméabilité aux discours en cours)

Même si ce n'est pas une surprise (et même si on n'est pas dupe du type de prose produit dans un tel cadre administratif, forcément formel) on est frappé par la prégnance d'un certain nombre de « maîtres-mots », slogans ou stéréotypes tels que :

« autonomie »
« expression »
« communication »
« épanouissement »
« développement » etc.

Si on essaie d'être plus précis, il semblerait que trois instances idéologiques teintent aussi bien les discours des instituteurs que ceux des animateurs/travailleurs sociaux.

1) Mythologie de l'expression

- Si on met ce point en perspective avec (du côté des instituteurs) la tendance à réduire les

AEPS à une dimension « récréative », cela tendrait à laisser entendre que les activités dites d'**expression** (ou de **création** *ou mettant en jeu l'**imagination**)* sont les plus faciles, les plus immédiatement accessibles et gratifiantes pour ces enfants-là. L'efficience des apprentissages ne serait de toute façon pas leur lot ; seuls ces domaines — déjà secondaires dans l'école —, subsidiaires, seraient pour eux à l'ordre du jour, au nom d'une réussite immédiate facile, d'un plaisir ici et maintenant valorisant...

• Le souvenir des analyses de Bourdieu (définissant les pratiques culturelles comme les plus marquées par le processus de la « distinction », et comme les plus discriminatoires socialement, à proportion de ce qu'elles ne font pas l'objet d'un apprentissage) contribue à faire ressortir le côté très paradoxal de cette propension à miser sur **l'expression** pour aider les « enfants en difficulté » : les dites activités d'expression ne sont-elles pas les plus disqualifiantes pour eux ?

2) Dérive « pédocentriste »

On fait chorus sur **l'intérêt**, le **plaisir** de l'enfant à participer aux activités AEPS. On fait de ce plaisir un critère de réussite indépendamment des objectifs et de l'efficience quant aux enjeux scolaires et d'apprentissage. Le seul fait que l'enfant « aime bien » ces séances, y assiste avec plaisir, semble suffire dans bien des cas à conclure à leur succès. Cet oubli de la « transcendance des savoirs » (cf. Marcel Gauchet), cette fascination pour le donné immédiat de l'enfant tel qu'il est et ses intérêts spontanés, ne renforcent-ils pas la relégation (déjà conclue ?) de ces enfants-là loin des enjeux scolaires sérieux ? On pourrait dire aussi : confusion troublante entre moyens et fins.

3) Triomphe de la « sociologie spontanée »

On a en tête ici le succès des « explications » par le **milieu** familial, la fortune de la notion de **milieu défavorisé,** l'insistance mise à désigner le contexte familial comme déterminant des difficultés des élèves, comme semi-vérités sociologiques. (Les déterminations sociales sont globalement reconnues mais, au même moment, elles sont méconnues et masquées).

Dans une moindre mesure, du moins en nombre d'occurrences, l'invocation du langage — ou de la maîtrise de la langue — comme cause principale des difficultés scolaires pourrait bien participer de la même cécité ; certes, l'importance de ce facteur n'est plus à prouver, mais lorsqu'on voit quelles formulations — et quelles conceptions — de la langue et du langage accompagnent cette « grosse vérité » (Cf. le statut du « **vocabulaire** » dans les propos recueillis ; cf. aussi ce qui est dit — souvent — du « **déblocage** » de la parole ou de « **l'expression orale** », comme si tout d'un coup le problème n'était plus que psychologique...) on ne peut que douter du caractère opératoire de ces assertions générales, même (et surtout) si elles sont « bien-pensantes ».

b. Un inventaire à la Prévert... en écho et prolongement de la remarque précédente — point 1)

Plus l'enfant échoue à l'école, plus il s'agit surtout de lui parler d'autre chose...

• Voir la rareté relative des activités prenant délibérément en compte les apprentissages et, inversement, l'extrême profusion des activités « récréatives » ou de loisir (Cf. plus haut « Types d'activités sous le couvert des AEPS »)... Qu'on songe à l'efficience que peut représenter le « *Jeu des 7 familles* » ou « *Les petits chevaux* » ou encore « *le 1er pas pongiste* »...

• Voir aussi le peu de scrupule et de rigueur quant à la nature des activités proposées ; une disparité qui semble ne choquer personne, l'impression d'inventaire à la Prévert...

c. Une visée sur les familles

Tant les instituteurs que les travailleurs sociaux (ou animateurs AEPS — mais surtout ces derniers, semble-t-il) manifestent UNE VISÉE SUR LES FAMILLES. (Cf. plus haut « Formulation d'objectifs — objectifs à « visée sociale »).

Mais, — sauf dans les cas où les deux instances semblent s'échanger leurs professions de foi (et on trouve, de ce phénomène curieux, plus d'un exemple dans le corpus analysé, les instituteurs multipliant les considérations « sociales », les animateurs les déclarations pédagogiques de principe) cette visée sur les familles semble en fait renvoyer à des logiques fort différentes malgré l'apparent consensus de façade :

• Quant aux **instituteurs,** ils sont facilement accusateurs des carences familiales ou parentales. Transparaît plusieurs fois la volonté de soustraire l'enfant à l'emprise parentale, avec des accents

que ne désavouerait pas le XIXe siècle (hantise de « la rue », du « désœuvrement »... **(disqualification des familles ?)**

Serait-ce la pérennité d'une très ancienne fonction (et idéologie) du système scolaire ? (Cf. le thème de la « ségrégation » de l'enfance comme geste fondateur de l'école), triomphe de « la longue durée » dans le fonctionnement et les discours de l'institution et de ses agents ?

• Quant aux **animateurs** il s'agit plutôt, semble-t-il, de **consacrer les parents** comme protagonistes de la forme scolaire...

d. Revendications de prérogatives

Le caractère souvent formel (correspondance administrative) — et euphémisé — des propos recueillis tend à édulcorer les tensions, les concurrences, les problèmes de **territoires** et de **frontières.** Malgré tout l'impression existe, à compulser ces rapports, que les REVENDICATIONS DE PRÉROGATIVES ne sont pas du tout absentes, même si elles ne sont pas (toujours) spectaculaires.

• Quant aux **instituteurs,** il s'agirait plutôt d'une revendication « **défensive** ».

— Garantis qu'ils sont d'une position institutionnelle établie et consacrée, ils se prévalent de la **stabilité,** en tout cas se plaignent de l'instabilité des équipes d'animation, de la fréquentation.

— La défense des **études** (dont on sait par ailleurs la prégnance) affleure ici, soit tout à fait explicitement, soit tacitement par le biais des **horaires** retenus dans bien des cas (choix du mercredi et du samedi). Reste que, dans le corpus ici considéré, ce thème reste rare, dans sa forme explicite en tout cas.

— Tendance à renvoyer les AEPS du côté du **récréatif,** de la **détente,** ce qui, au fond, tend sinon à les disqualifier, du moins à les minorer ou à les secondariser...

— On note enfin quelques cas limites de fin de non-recevoir (3 cas au moins, dont un, particulièrement détaillé et circonstancié).

• Quant aux **animateurs** et **associations :** revendication plutôt « quémandeuse » : émergence d'un « *discours promotionnel* ».

3) Les effets du soutien scolaire

Si, comme nous le faisons, on considère le soutien scolaire comme un champ, on ne peut limiter la mesure de ses effets aux seules performances scolaires des enfants. Il faudra voir aussi ce qu'il apporte dans les relations des familles à l'école. Et ce qu'il change dans les relations entre les acteurs, à l'intérieur du champ.

La difficulté, c'est que juger des effets du soutien revient, pour chaque acteur, à se légitimer lui-même et à juger les autres acteurs, en les reconnaissant ou les disqualifiant. En sorte que, plus que jamais, la prudence s'impose à l'analyste : de quoi parle celui qui prétend évaluer les effets d'un dispositif de soutien ?

a) Les effets sur les enfants

On n'a pas tenté, dans le cadre de cette recherche, d'évaluer directement l'effet du soutien scolaire. D'autres travaux, encore en cours, s'y essayent. On est donc conduit à s'appuyer sur les déclarations des acteurs directs, celles que nous avons recueillies dans les interviews, ou celles qui figurent dans les rapports des conseils de maîtres.

• *A propos des résultats scolaires*

— La première observation, concernant seulement les AEPS, est que **les résultats scolaires ne semblent pas s'améliorer de façon notable.** « Le soutien scolaire fait la preuve de son efficacité pour les élèves qui en ont le moins besoin ». Pour les autres enfants, la réponse est plus incertaine, en termes de résultats scolaires.

— Dans les rapports des conseils des maîtres, les effets sur les performances sont relativement peu invoqués. Ce qui est frappant, c'est que les instituteurs ne sont ni choqués ni surpris de cette absence de résultats : **comme si les AEPS ne pouvaient, par construction, avoir un effet sur ce plan.**

— Mais les animateurs des cycles signalent davantage de résultats que les instituteurs. On ne peut que se demander ce qui est évalué en ce cas : les performances des élèves, ou la pertinence de l'intervention auprès d'eux d'animateurs ainsi légitimés. Si les enfants progressent, c'est que les animateurs font preuve d'une compétence en matière d'apprentissage, auprès d'un public que les instituteurs, eux, n'ont pas pu mener à bon port.

• *Des effets sur les comportements ?*

Le « comportement » joue, on le sait, un rôle important dans le jugement que les enseignants

portent sur les enfants ou les adolescents. S'il s'améliore, une barrière s'abaisse.

Mais la focalisation sur ce thème dans les rapports à l'Inspection Académique faits par les conseils des maîtres risque de conduire à un renforcement de l'attente des enseignants envers les enfants étrangers : celle d'un comportement agréable plus que de résultats scolaires probants (19).

— Plusieurs instituteurs interrogés ont noté **une amélioration du comportement en classe :** plus d'attention au travail, une capacité plus affirmée à vivre et travailler en groupe. Incontestablement, leur évaluation du soutien est, sur ce plan, plus prolixe et plus positive que pour les performances scolaires. Dans la mesure où les animateurs d'AEPS ont une fonction d'éducateurs, qui n'est pas concurrente de celle des instituteurs mais supplée plutôt à la carence familiale déplorée par ces derniers, l'école peut, sans se meurtrir, reconnaître un effet bénéfique. L'AEPS a d'ailleurs pour but d'assurer les conditions préalables à la scolarisation — dont un minimum de comportement socialisé et d'attitude favorable au travail — et les instituteurs peuvent sans mal lui reconnaître cet effet. Mais est-ce une évaluation ou une façon de bien souligner que là est le rôle des AEPS, quelle que soit l'activité réelle qui s'y déroule, activités ou aide aux devoirs ? En reconnaissant des effets positifs en termes de comportement, on peut s'abstenir d'en trouver, voire d'en chercher, du côté des performances.

— Si, toutefois, on va plus dans le détail, on remarque que les appréciations des instituteurs, aussi abondantes que celles des animateurs, **ne portent pas sur les mêmes aspects des comportements** des enfants. Les premiers insistent sur le *plaisir que les enfants ont eu à participer aux* AEPS, — insistant de ce fait sur la fonction ludique de ces activités — et, on l'a dit, sur l'attitude face à l'école et au travail. Les animateurs insistent sur la prise de confiance en soi, l'amélioration de l'expression ; ces dimensions font bien partie des objectifs des AEPS, et sont reconnus de la *compétence des animateurs ; pour eux, réussir* dans cette action, c'est permettre un progrès dans ces domaines.

Pourquoi, en ce cas, les instituteurs ne mentionnent-ils que rarement une amélioration de la communication ou un déblocage au niveau de l'expression ? S'appuyant sur les travaux des sociolinguistes, J.P. Payet propose une hypothèse tout à fait suggestive : « Il reste à prouver que le « déblocage » de l'enfant au niveau de l'expression, constaté par les animateurs, soit transférable dans le cadre scolaire... Les compétences communicatives sont *directement dépendantes des* contextes, et la communication obéit à des contraintes de positions et de rapports de force » (20).

On pourrait pousser encore l'interrogation : les AEPS, qui peuvent créer chez l'enfant des compétences, peuvent-elles créer des « habitus », au *sens où P. Bourdieu emploie ce terme ?* « L'enveloppement permanent » qui, selon E. Durkheim (21), permettait aux élèves des écoles de Jésuites d'intégrer ce système de dispositions durables générateur des pratiques, n'est pas le fait des AEPS. La création des habitus suppose une « prise en main » plus étroite, celle qu'opère *la famille ou une institution « totale »* (22). Or, l'attitude face au travail scolaire, au savoir, aux agents de l'école, est fortement conditionnée par l'habitus. D'où la question : les AEPS sont-elles de nature à transformer en profondeur la situation ?

- *Un changement de regard sur les enfants*

— Au-delà des appréciations positives formulées sur le comportement transparaît **un changement de regard des instituteurs.** Certains instituteurs le déclarent dans les entretiens, ils redécouvrent tel enfant, qui s'avère capable d'attention, d'intérêt soutenu à une tâche, et d'enthousiasme pour une activité, alors qu'aucune de ces qualités ne semblait transpirer à l'école.

— **Le regard des enfants et des adolescents sur eux-mêmes** se modifierait aussi. Non seulement ils prennent conscience de leurs capacités, quand ils obtiennent des résultats en hausse. Mais encore, *selon des animateurs d'AEPS ou d'aides aux* devoirs, ils prennent confiance en eux-mêmes, ils parviennent parfois à envisager un projet d'avenir réalisable par la voie scolaire, et ils savent que ce qu'ils font a de l'importance pour quelqu'un, l'animateur qui les appuie ; certitudes qui, selon toute vraisemblance, sont des facteurs favorables à la *réussite scolaire.*

Si les animateurs d'AEPS ou d'aide aux devoirs notent plus souvent ce changement de disposition face à l'école et à la vie que des modifications de résultats scolaires, on peut se demander si, quel que soit leur objectif, les actions de soutien scolaire n'ont pas pour effet le plus certain de préparer à la scolarisation plus que d'aider réellement à

y accomplir des progrès. Au-delà, la socialisation permise par ces dispositifs, la relation régulière et recherchée avec des adultes de référence, l'engagement dans une démarche volontaire, seraient de nature à leur redonner espoir et confiance plus encore qu'à améliorer leurs performances scolaires. Compte tenu de la situation de certains d'entre eux, ce n'est pas rien, ni pour eux-mêmes, ni pour l'ordre social.

b) Les effets auprès des familles

Un objectif des AEPS est de rapprocher les parents de l'école. « Les animateurs devront favoriser, si besoin est, le rapprochement familles-école », dit la circulaire d'août 1984.

A entendre les animateurs ou les instituteurs, **les relations entre les familles et l'école n'ont guère été intensifiées.** Les travailleurs sociaux, responsables de certains cycles AEPS, semblent s'orienter aujourd'hui plus volontiers vers des actions engageant directement les familles, plutôt que vers des interventions sur les enfants. Ils jouent ici un rôle qu'ils définissent eux-mêmes comme un rôle de **médiateurs.** « Il faut faire comprendre à l'école qu'il y a obligation de s'appuyer sur des réseaux, sur des intermédiaires, pour accéder à certaines familles » déclare la responsable de l'Aide Sociale de la CAF, en faisant allusion aux travailleurs sociaux. A ceci répond, comme en écho, l'injonction de l'Inspection Académique : « les familles, c'est l'affaire des travailleurs sociaux », ce qui est tout à la fois une manière de leur reconnaître une compétence que l'école n'a pas et sur laquelle elle doit s'appuyer, et une manière d'assigner aux travailleurs sociaux une place bien précise dans le procès de scolarisation, l'action auprès des familles et non pas les apprentissages. Il faudrait entendre aussi cette phrase dans l'autre sens : « l'affaire des travailleurs sociaux, c'est les familles ».

c) Les effets institutionnels du soutien scolaire

On a présenté le champ du soutien scolaire à l'intersection du champ scolaire, du champ de la gestion du « social », et du champ associatif. Si les trois champs se sont croisés en ce point, suite à leur évolution propre, la distribution des acteurs originaires de chaque champ ne s'est pas faite sans problème dans le nouveau champ ainsi constitué. Le soutien scolaire a été une pratique d'acteurs singuliers avant que d'être un champ. L'acte fondateur du champ est sans doute la circulaire de 1982 qui en délimite les enjeux, distribue les rôles, et désigne les acteurs légitimes. On pourrait dire qu'à l'instar de nombreux textes législatifs ou réglementaires, ce qu'elle édicte est moins important que ce que, du même fait, elle interdit ; mais ce serait oublier qu'un texte lui-même est interprété par les différents protagonistes, et que son interprétation, pratique plus qu'exégétique, est un des enjeux. Quand, par exemple, la circulaire de 1982, réactivée sur ce point en 1984, fixe comme objectif aux AEPS de proposer aux enfants « une stimulation qui n'excluera pas, quand elle sera sollicitée, une aide directe à la réalisation des devoirs et à l'étude des leçons », elle offre une petite marge de manœuvre dont le sort dépendra des acteurs : on peut l'interpréter comme une interdiction de l'aide aux devoirs ou du moins comme un cantonnement très strict de cette pratique ; on peut aussi penser que les rédacteurs de ce texte ont voulu, tout en respectant les prérogatives de chaque acteur institutionnel, laisser la porte ouverte à une évolution induite par une demande familiale facile à pressentir. Au fond, l'enjeu serait bien celui-là : qui a droit d'intervenir à telle phase du procès de scolarisation ? Et l'on peut lire les relations entre les acteurs du soutien scolaire comme un long débat, voire un conflit, pour définir la place et le rôle de chacun.

Le soutien scolaire, médiateur entre les institutions

• En cela, les effets du soutien scolaire paraissent nets. Des acteurs, institutions ou agents sociaux, qui ne se rencontraient pas, se rencontrent, se parlent, ont en commun un objet. C'est peut-être l'effet le plus incontestable, en tout cas le plus tangible, de tous ces dispositifs ; plus qu'une bonification des performances et du comportement des enfants, plus qu'une médiation entre les familles et l'école, le soutien scolaire opérerait une sorte de **médiation ... entre les institutions et les différents professionnels ou bénévoles ;** cette médiation détournée n'est peut-être que le premier temps, nécessaire, d'une collaboration plus directement centrée sur l'objet même qui en est la cause, le destin scolaire des enfants des milieux populaires.

L'effet du soutien scolaire sur les institutions est plus vérifiable que celui sur les enfants ou sur les familles. Les indicateurs en sont plus saisissa-

bles : réunions tenues, lettres adressées au Directeur de l'école, bilans adressés parfois en commun à l'Inspection Académique, demandes préparées ensemble à destination du FAS, participation des animateurs aux conseils de classe ou à des rencontres individuelles avec les enseignants...

• Entre d'un côté l'école et, de l'autre, les travailleurs sociaux ou les associations subventionnées pour les cycles AEPS, des relations se sont créées qui n'existaient pas précédemment.

De nombreux exemples de conflits au moment de la mise en place de cycles ont été observés dans divers sites. Le thème lancinant est celui de l'« incompétence des travailleurs sociaux à faire du travail scolaire » et celui de « la crainte des instituteurs qu'on empiète sur leur domaine ». Au fond, qu'il y ait eu conflit ou collaboration aisée, **ces questions ont toujours été au centre des préoccupations.** Que la situation ait évolué tantôt en conflit ouvert et en fin de non-recevoir (comme à Montchovet), tantôt en collaboration (comme, au départ, au Village Olympique), **n'est peut-être pas essentiel.** Cela dépend des personnes en présence, c'est-à-dire non seulement de leurs tempéraments propres mais aussi de leurs implications institutionnelles : une animatrice d'association elle-même enseignante rencontrant une directrice d'école militante d'un mouvement pédagogique, voilà qui a facilité la mise en place du soutien scolaire au Village Olympique ; un coordonnateur ZEP, à l'origine instituteur, qui essaie d'être « instituteur avec les instituteurs et travailleur social avec les travailleurs sociaux », a eu le même effet à Montreynaud... Mais cela dépend aussi de l'histoire de l'école, ou du quartier : le changement de public des écoles de Montplaisir-Montchovet n'a pas été pour rien dans la position que les instituteurs ont pu prendre, au départ, sur l'implantation de cycles AEPS. J.P. PAYET observe aussi, dans les sites qu'il a étudiés, cette « alchimie entre une logique institutionnelle et une logique de territoire », et un « processus d'accommodation » progressif entre les différents acteurs.

• Il n'est pas rare que, là où il y a eu initialement conflit, il y ait aujourd'hui collaboration, ou au moins coexistence pacifique.

CONCLUSION

Compte tenu des incertitudes d'une évaluation des effets du soutien scolaire, la conclusion sera provisoire et énoncée comme une hypothèse.

Si le soutien scolaire paraît avoir une influence limitée sur la manière dont s'accomplit pour les enfants accueillis le procès de scolarisation, il contribue de façon plus nette à redéfinir la place des différentes institutions dans le déroulement de ce procès. Les ZEP ont peut-être eu essentiellement jusqu'à présent un rôle analogue. L'affaissement de la clôture scolaire ne désignait pas d'emblée les nouveaux intervenants légitimes dans le procès de scolarisation, et ne spécifiait pas la place qu'ils auraient à y tenir. Que ceci ait fait l'objet de débats, à travers les nouveaux dispositifs établis dans les années 1980 pour lutter contre l'échec scolaire, n'est pas forcément pour surprendre.

Dominique Glasman,
Pierre Blanc, Yves Bruchon,
Georges Collonges et Paul Guyot
Centre de Recherche en Éducation
Université de Saint-Étienne

(1) Cet article se base sur une recherche effectuée pour le compte du Commissariat Général au Plan (rapport daté de novembre 1989) par l'équipe de sociologie de l'éducation du Centre de Recherche en Éducation de l'Université de Saint-Étienne. Le texte que l'on va lire n'en constitue, faute de place, qu'un résumé, n'explicite dans le détail ni la méthodologie, ni les différentes dimensions de l'analyse, et restreint l'illustration fondée sur les différents sites de soutien scolaire auprès desquels nous avons enquêté. Le lecteur particulièrement intéressé par ces aspects peut se procurer le rapport en le commandant au Service des Publications — Université de Saint-Étienne, 2 rue Tréfilerie — 42023 Saint-Étienne-Cedex, contre un chèque de 100 Francs.

(2) Sans préjudice, bien sûr, des transformations nécessaires au sein même de l'école. Rappelons par ailleurs que c'est au début de la législature que se mettent en place les Zones d'Éducation Prioritaires.

(3) C'est-à-dire non seulement d'échec scolaire, mais plus encore de dissidence par rapport aux normes et valeurs de l'école, de refus scolaire... ou d'indifférence totale.

(4) A catégorie sociale comparable, les enfants « d'origine étrangère » ne sont pas plus en échec scolaire que les enfants « français », et réussissent parfois mieux ; mais ils sont beaucoup plus souvent issus de milieux populaires. Voir les travaux de S. BOULOT et D. FRADET : **Les Immigrés et l'école — Une course d'obstacles,** Ed. L'Harmattan

1988, ainsi que, des mêmes auteurs : **L'échec scolaire des enfants d'immigrés (un problème mal posé),** in Les Temps Modernes N°s 452-453-454 de 1984.

(5) C'est le cas au Village Olympique de Grenoble (Isère), ainsi qu'au Centre Social de Sous-Paulat à Firminy (Loire), étudié par A.N. TOUIL : **L'école des devoirs ou le « tiers temps scolaire » sur les équipements sociaux.** Mémoire pour le DEFA, Unité Approfondissement Environnement Social de l'Animation , préparé au Service Universitaire de Formation Continue de l'Université de Saint-Étienne 1989.

(6) Entretien avec le responsable d'Échanges et Promotion, le 19 octobre 1989.

(7) *Journal télévisé de 13 heures d'Antenne 2, le mardi 10* octobre 1989.

(8) B. CHARLOT : **L'école en mutation,** Ed. Payot 1987, chapitre 6, pages 127-144. Voir aussi J.S. BRUNER : **Savoir faire et savoir dire,** Ed. PUF 1983, chapitre « Nature et usages de *l'immaturité* ».
F. DUBET : **La galère : jeunes en survie,** Ed. Fayard 1987.

(9) Circulaire MEN 14 août 1984.

(10) Rappelons que le soutien organisé par l'école ne fait pas partie du champ de la recherche.

(11) Pour fixer les idées, précisons que la population de l'école élémentaire à Saint-Étienne est d'environ 10 000 élèves.

(12) Cette expression a déjà utilisée, dans un sens très différent, par J.M. Berthelot dans son article : « Réflexions sur les théories de la scolarisation » Revue Française de sociologie XXIII — 4 — octobre-décembre 1982.

(13) Il s'agit de l'intégrer non seulement dans un groupe de pairs, mais aussi dans une collectivité qui dépasse sa famille, son groupe social ou sa région ; ce que l'on appelle plus bas « socialisation large ».

(14) Circulaire de la Délégation Rhône-Alpes du FAS, en date du 3 août 1988.

(15) Responsable de l'Aide Sociale à la CAF de Saint-Étienne.

(16) Rien ne permet la simplification qui consiste à parler des « familles » de façon indifférenciée, là où il y a sans aucun doute — en dépit de leur commune appartenance aux classes populaires ou aux milieux défavorisés — des variations de trajectoires sociales, de rapport à l'institution scolaire, à l'espace public, autant que de modèles ou de « paradigmes familiaux » (sur ce dernier point, voir C. MONTANDON : **Pratiques éducatives, relations avec l'école et *paradigme familial,*** *in C. Montandon et P.* PERRENOUD : **Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?** Ed. Peter Lang — Berne 1987 ; ainsi que C. MONTANDON et P.Y. TROUTOT : **Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école : une mise en perspective typologique** in **Qui maîtrise l'école** sous la direction de P. PERRENOUD et C. MONTANDON — Ed. Réalités Sociales Lausanne — 1988). De toutes façons, il y a la nécessité d'une investigation précise, actuellement en cours. L'emploi du terme « familles » dans le texte tient donc à la fois à cet état d'inachèvement et au fait que les acteurs du soutien scolaire construisent *leurs offres sans différencier les* « clients » potentiels.

(17) M. DE CERTEAU : **L'invention du quotidien Tome 1 : Arts de faire,** Ed. UGE 10/18, 1980, pp. 90-91.

(18) Dans le budget 1989 de la municipalité de Saint-Étienne, les études surveillées représentent environ 9 millions de Francs.

(19) Plusieurs études mettent en évidence cette tendance. Dans le travail commun CAF-CRE, déjà cité, une mère déclare en substance : « quand je suis allé voir le maître, il m'a dit chaque fois que ça allait bien, que mon fils travaillait bien ; et à la fin de l'année il le fait redoubler ; j'ai compris qu'il voulait dire que mon fils était sage, mais moi ce n'est pas ça qui m'intéresse, ce que je veux c'est qu'il réussisse à l'école ».

(20) J.P. PAYET : **Entre école et famille.** Annales de la Recherche Urbaine, avril 1989.

(21) E. DURKHEIM : **L'évolution pédagogique en France,** PUF.

(22) Au sens d'E. GOFFMAN dans **Asiles :** Ed. de Minuit.

Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école

Alain Mingat

Le texte examine, à partir des résultats d'une enquête longitudinale portant sur 2 200 enfants, quels facteurs sont associés à la variabilité des acquisitions en fin de CP et quels sont leur poids respectif. Est notamment évaluée l'influence i) des facteurs personnels caractéristiques de l'élève (développement cognitif et langagier, comportement vis-à-vis de l'école) quand il aborde l'école élémentaire, ii) des facteurs caractéristiques de son milieu familial et iii) des différences dans le fonctionnement de l'école d'un lieu à l'autre d'enseignement. Les résultats montrent que les différenciations liées à l'élève sont les plus importantes et que l'école fait globalement plus de différences que les variables sociales et familiales ; cela dit, il est montré que les différenciations qui tiennent à l'école ne sont expliquées que minoritairement par les caractéristiques organisationnelles de l'enseignement (taille de la classe, hétérogénéité des élèves, formation pédagogique initiale de l'enseignant, ...), les écarts qui tiennent en soi au maître se révélant exercer un poids sensiblement plus important. Ce constat de l'existence de fortes différences d'efficacité pédagogique des maîtres manifeste d'une part qu'il n'existe pas un déterminisme strict dans le fonctionnement de l'école, en tout cas pas un déterminisme social massif, et d'autre part qu'il existe des espaces de liberté substantiels pour les pédagogies. Cela dit, l'identification, sur une base factuelle, des éléments techniques et relationnels efficaces de ces pédagogies reste à faire ; ce point constitue un challenge majeur de la recherche actuelle en éducation.

Le Cours Préparatoire est une classe particulièrement importante dans la vie scolaire des enfants, et l'analyse du fonctionnement de cette classe via la recherche des facteurs explicatifs de la variabilité des acquisitions des enfants à la fin de l'année scolaire est d'un intérêt particulier. Cette question fait l'objet de cet article.

A priori, l'analyse de la variabilité des acquisitions des élèves peut être menée à partir de deux approches « idéal-typiques » complémentaires :

- Dans la première approche, on fait comme si la variabilité des acquis des élèves renvoyait uniquement à l'action de facteurs et de variables de nature individuelle, l'institution scolaire étant supposée « neutre ». Le terme « neutre » ne signifie pas que l'école ne participe pas centralement aux acquisitions des élèves, mais que les différences dans le fonctionnement et les caractéristiques de l'école d'un lieu à l'autre ne produisent pas de différences dans les acquisitions des élèves au-delà de ce qui tient à leurs caractéristiques individuelles.

- Dans la seconde approche, au contraire, on fait comme si les caractéristiques des élèves

étaient semblables pour ce qui concerne leurs capacités et conditions d'acquisitions à l'école, alors que les différences dans l'organisation et le fonctionnement de l'école seraient centrales pour expliquer que les enfants n'apprennent pas de façon égale.

Il apparaît a priori clair que les deux approches précédentes donnent des représentations extrêmes et que la réalité serait mieux représentée par une approche interactive. On s'attendrait ainsi à ce que les caractéristiques attachées aux individus d'une part, à l'école d'autre part, puissent rendre compte de façon jointe et complémentaire des différences dans les acquisitions des élèves. La question du poids respectif de ces deux composantes et de l'identification des facteurs importants au sein de chacune de celles-ci reste bien sûr ouverte et constitue une question empirique à laquelle cette recherche vise à donner des éléments de réponse.

Les relations principales explicatives de la variabilité des acquis des élèves sont représentées dans le graphique 1. Ce schéma est organisé selon le déroulement temporel de l'intervention des variables tant explicatives que de résultat. La partie gauche du graphique représente ce qui se construit dans la période antérieure à l'accès à l'école élémentaire (cet accès est représenté par le trait grisé vertical le plus à gauche), alors qu'on distingue ensuite, en se déplaçant vers la droite du graphique, les différentes années scolaires successives. Les éléments situés dans l'axe des traits grisés verticaux sont des variables matérialisant les résultats observables de façon transversale en fin d'année scolaire, alors que les éléments situées entre les traits mixtes verticaux *correspondent aux variables qui se constituent dans* le temps et font intervenir une durée (au cours de la petite enfance et/ou au cours d'une année scolaire). Chaque flèche représente l'effet (orienté) d'un élément (caractérisant une variable ou un groupe de variables) sur un autre élément.

Comme toute activité pédagogique est un pro*cessus de transformation entre un état initial (la* « matière première ») et un état final (le « produit », même si ce qui est considéré à un moment du temps comme « produit » n'est pas un « produit fini » et doit recevoir des « transformations » ultérieures), il y a lieu, tout d'abord d'initialiser le travail d'analyse du fonctionnement de l'école primaire par une description pertinente des caractéristiques des élèves à leur entrée en Cours Préparatoire. Cette initialisation est opérée par une évaluation des acquis des élèves au cours de leur premier mois en CP. Ces acquisitions initiales sont considérées ici dans trois dimensions complémentaires : i) la dimension des acquis cognitifs [TISCOL (1)], ii) la dimension du développement du langage nommée TILANG (2), iii) enfin celle du *comportement vis-à-vis du travail scolaire* [TICOMP (3)].

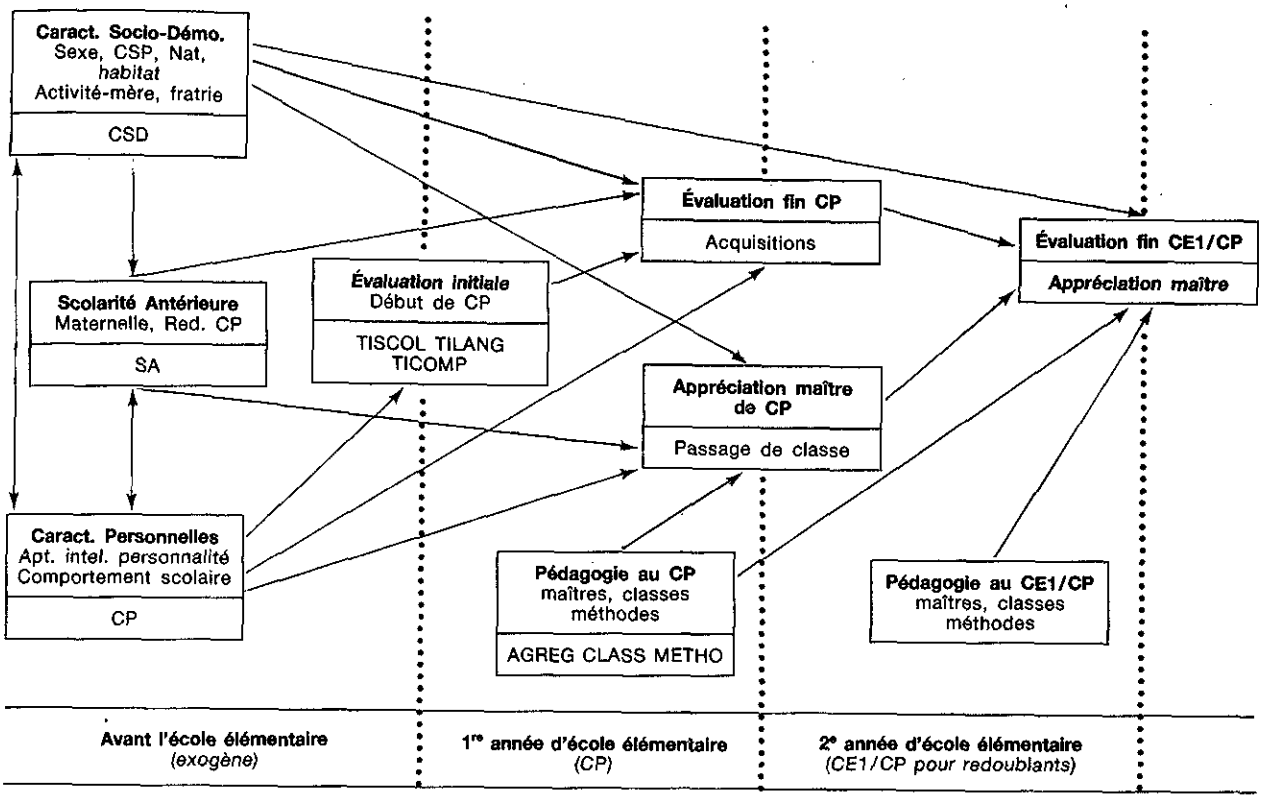
Ces acquis initiaux (« initiaux » dans le cadre de ce travail) se sont constitués petit à petit au cours de la petite enfance. Les différences entre élèves sont déjà substantielles à leur entrée en Cours Préparatoire ; elles résultent des effets d'une combinaison (non étudiée dans cette *article) i) de fac*teurs à proprement parlé individuels (aptitudes intellectuelles « génotypiques », personnalité), ii) de facteurs liés aux conditions plus ou moins favorables dans lesquelles s'est déroulée la petite enfance (Les facteurs socio-démographiques — catégorie socio-professionnelle des parents, nationalité, sexe, taille de la fratrie, activité de la mère, conditions d'habitat, langue parlée à la maison —), et iii) de facteurs caractérisant la scolarité antérieure de l'élève (nombre d'années de maternelle, éventuelle précédente classe de CP pour les redoublants présents dans l'enquête, d'éventuelles activités de rééducation pour les élèves qui en ont bénéficié lors de leur scolarité maternelle).

En se déplaçant, maintenant, vers la droite du schéma, on peut aborder l'analyse des résultats de fin de CP, acquisitions mesurées par des épreuves communes d'une part, décision de passage de classe (admission en CE 1, redoublement de la classe de CP, affectation en classe de perfectionnement ou dans un établissement spécialisé) de l'autre.

Parmi les variables pertinentes pour rendre compte, statistiquement, du résultat en fin de CP, on trouvera d'une part des variables caractéristiques de l'élève, et d'autre part des variables caractéristiques de l'enseignement reçu et des conditions dans lesquelles il s'est réalisé.

Au titre des **variables individuelles**, on trouvera les scores à l'évaluation initiale (TISCOL, TILANG et TICOMP), mais aussi les variables socio-démographiques (CSD) et celles décrivant la scolarité antérieure (SA). Si on met en relation le résultat de fin de CP avec CSD et SA, seules, on obtiendra un effet total de ces variables avant **et** pendant le Cours Préparatoire ; si au contraire, cette mise en

Figure 1 : **Schéma des relations structurant les acquisitions des élèves**



relation est effectuée dans un modèle qui comprend en outre les scores aux évaluations à l'entrée au CP, l'effet des variables CSD et SA correspondra à l'effet net de ces variables spécifiquement **pendant** l'année de Cours Préparatoire.

Au titre des **facteurs caractérisant l'enseignement reçu**, plusieurs types ou groupes de variables peuvent être considérés :

1) des variables cherchant à résumer certaines des conditions organisationnelles concrètes dans lesquelles s'effectue l'enseignement. On trouve notamment un groupe de variables décrivant **les caractéristiques agrégées du groupe des élèves constituant chacune des classes** (AGREG), telles que le nombre d'élèves dans la classe, le niveau moyen d'acquisition initiales des élèves de la classe, l'hétérogénéité (dispersion inter-individuelle) de ce niveau, le % d'élèves de nationalité étrangère ou d'origine populaire. Ces variables peuvent être associées à des niveaux de difficulté plus ou moins grande dans la « gestion » quotidienne de la classe et avoir des répercussions sur les acquisitions des élèves.

2) des variables résumant le fait que **les maîtres** n'utilisent pas les mêmes méthodes pédagogiques et **sont inégalement efficaces** dans l'exercice de leur profession, du moins lorsqu'on limite la mesure du résultat de leur action aux aspects spécifiquement scolaires des acquisitions de leurs élèves. Ces variables peuvent être appréhendées à deux niveaux :

— on peut, en effet, considérer la classe comme une « boîte noire » et se contenter d'observer s'il existe des différences systématiques d'acquisitions d'une classe à l'autre pour des élèves dont on aurait, par l'approche modélisée, contrôlé les caractéristiques socio-démographiques et personnelles, ainsi que la scolarité antérieure, le niveau initial d'acquisitions à l'entrée au CP et tenu compte des différences inter-classes dans les caractéristiques agrégées des élèves au sens du point 1) ci-dessus ;

— cette première analyse est tout à fait utile pour évaluer quantitativement l'ampleur des différenciations associées au fait que la scolarisation a été conduite avec tel ou tel maître. Elle est aussi insuffisante car on aimerait bien identifier quels facteurs sont associés à une efficacité plus ou moins grande des enseignants. Cette efficacité nette de l'enseignant (qu'on met en évidence par le fait que des enfants de caractéristiques données, scolarisés dans des conditions contextuelles homogènes, progressent plus ou moins bien selon le maître auprès duquel ils sont placés) peut être due à trois types généraux de facteurs : i) des facteurs liés aux caractéristiques du maître (sa formation générale et spécifique, son expérience professionnelle, son sexe, son milieu social d'origine, ...), ii) des facteurs liés aux techniques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants et iii) des facteurs liés à la façon personnelle de l'enseignant d'exercer son métier vis-à-vis des enfants (charisme individuel, énergie et enthousiasme déployés, ...).

Il serait bien sûr très utile de pouvoir séparer ces trois composantes et d'en évaluer leur poids respectif ; il serait aussi important d'identifier quelles techniques pédagogiques sont plus efficaces vis-à-vis d'élèves de profils donnés et quelles caractéristiques personnelles il faudrait filtrer lors du recrutement d'enseignant. Dans ce texte, seule la première composante de l'effet-maître fera l'objet d'une documentation empirique.

I. DES RÉSULTATS D'ENSEMBLE CONCERNANT L'ANNÉE DE CP (4)

Donnons d'abord la moyenne des résultats des élèves aux épreuves d'évaluation des élèves en fin d'année de CP, en français et en mathématiques. Ces résultats sont présentés en fonction des principales variables socio-démographiques individuelles et du niveau des scores aux épreuves de début de cette même année. Ces moyennes sont données dans le tableau 1. La distribution des scores des élèves de l'échantillon a été fixée arbitrairement de sorte à ce que la moyenne soit égale à la valeur 100, et que l'écart-type ait la valeur 15. Le score moyen a été calculé pour les différentes modalités des groupes constitués dans la population des élèves de l'échantillon. Pour chacune d'entre elles, le premier chiffre correspond au score moyen en mathématiques et le second en français. D'une façon générale, on observe peu d'écarts entre les deux disciplines.

Le tableau 1 résume les principaux tableaux simples entre acquis de fin de CP et les principales variables descriptives. Les informations qu'il contient sont évidemment intéressantes (5) ; il convient toutefois d'être très prudent dans l'interprétation de ces données brutes. En effet, deux éléments essentiels sont à considérer :

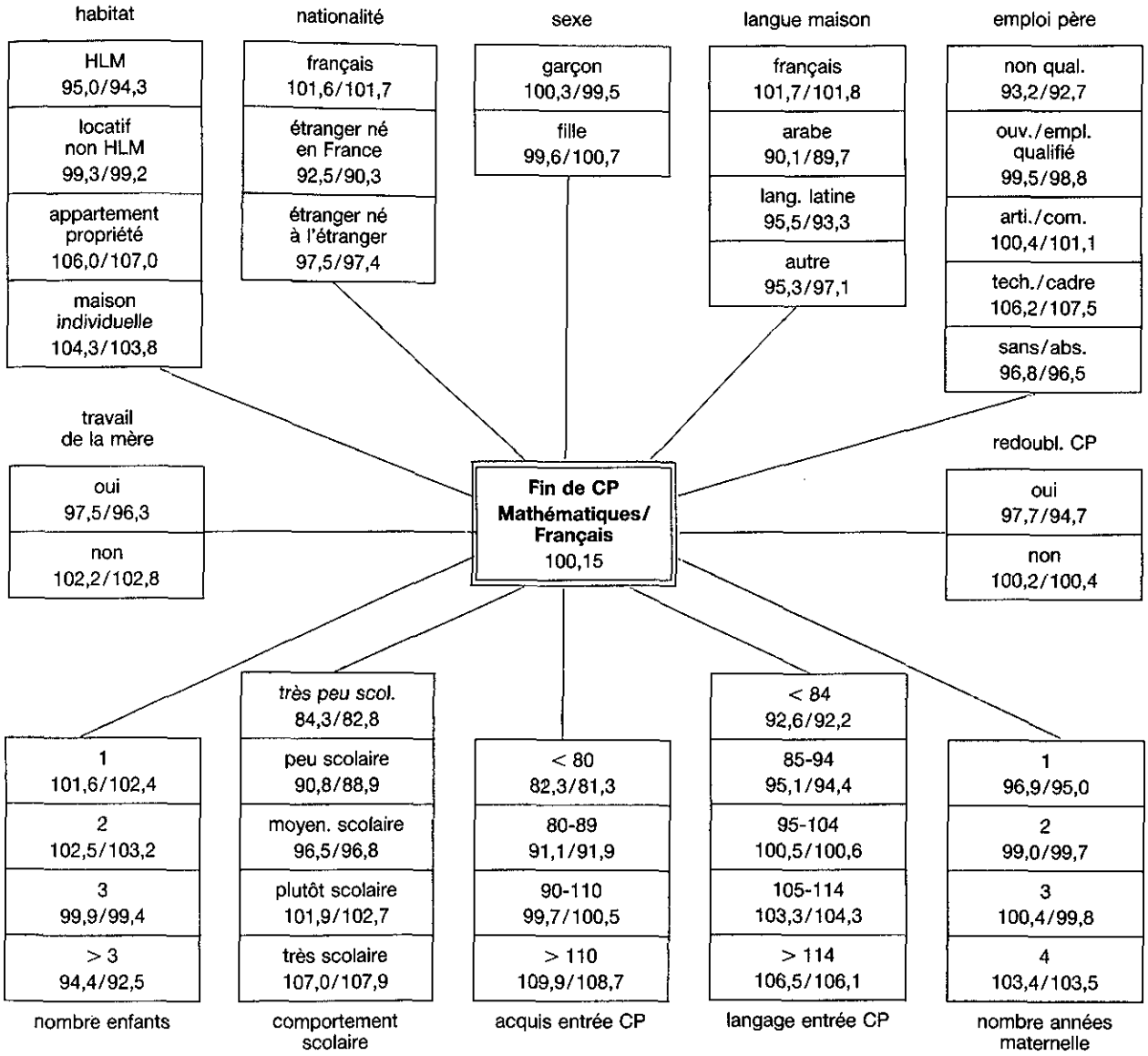
- Le premier est que les différentes variables prises en compte ne sont pas parfaitement indépendantes sur le plan statistique. Par exemple, les enfants de nationalité étrangère ont, beaucoup plus souvent que ceux de nationalité française, un père exerçant un emploi peu qualifié, ont un nombre important de frères et sœurs et habitent en HLM. Il s'ensuit que la relation entre les acquisitions et une variable particulière porte en filigrane des relations cachées avec d'autres variables ; l'existence de phénomènes de ce genre rend donc « périlleuse » l'interprétation de données brutes telles celles du tableau 1.

- Le second élément est que si l'on s'intéresse aux acquisitions pendant l'année de CP, les données du tableau 1 sont inadaptées dans la mesure où elles mélangent les différenciations qui se sont produites avant le CP et celles qui se sont produites précisément au cours de cette année. Le fait qu'on observe i) que les enfants sont différents en entrant à l'école élémentaire (dans les dimensions observées dans cette recherche — cognitif, langage et comportement —) et ii) que le score dans ces dimensions est assez fortement associé aux résultats de fin de CP, souligne les dangers qu'il y aurait à analyser sans précaution et de façon immédiate les données du tableau 1.

Compte tenu de ces deux limites à l'interprétation des données brutes, il convient d'avoir recours à l'estimation de modèles multivariés. Une assez large variété de modèles peuvent être estimés selon la nature des variables (ou des groupes de variables) explicatives considérées. Avant d'examiner dans le détail l'influence particulière de chacune des variables agissant sur les acquisitions au CP, nous examinerons de façon globale comment s'articule l'action des différents groupes de variables.

Le tableau 2 donne les parts de la variance du score individuel des élèves aux épreuves d'acquisitions scolaires en fin de Cours Préparatoire expliquée par une variété de modèles. Les

Tableau 1. – **Scores moyens aux épreuves de français et mathématiques en fin de CP, selon les principales variables individuelles**



modèles ont été estimés pour l'explication de trois variables : le score de fin de CP en français, le score en mathématiques et une moyenne de ces deux scores appelé score d'ensemble. La distribution de chacun de ces scores a une moyenne de 100 et un écart-type de 15 (aucune interaction entre variables n'est prise en compte dans les modèles présentés dans le tableau 2).

Dans la très grande majorité des groupes de modèles estimés, le pourcentage d'explication statistique attachée à l'analyse de la variance du score d'ensemble est plus élevé que celui correspondant au score en français ou en mathématiques. Cela vient du fait que les scores dans chacun des deux tests sont entachés d'erreurs aléatoires que le calcul du score moyen a tendance à

Tableau 2. – **Part de variance expliquée par les principaux modèles explicatifs des acquis en fin de CP**

n°	Groupes des variables explicatives	% de variance expliquée des acquis de fin de CP		
		Français	*Mathématiques*	*Ensemble*
a	CSD	18,9	15,3	19,5
b	CSD U SA	19,7	16,1	20,4
c	TISCOL	36,5	39,6	44,6
d	TILANG	14,6	12,8	16,0
e	TICOMP	20,6	15,6	21,1
f	TISCOL U TILANG UT TICOMP	43,9	43,2	50,8
g	CSD U SA U TISCOL	43,2	43,5	50,2
h	CSD U SA U TILANG	27,3	23,1	28,9
i	CSD U SA U TICOMP	33,4	26,2	34,2
j	CSD U SA U TISCOL U TILANG U TICOMP	49,2	46,2	55,1
k	CSD U SA U TISCOL U TILANG U TICOMP U AGREG	50,7	47,2	56,4
l	CLAS	25,5	28,5	27,6
m	CSD U SA U TISCOL U TILANG U TICOMP U CLAS	62,7	62,6	69,0

réduire. D'une certaine façon, le score d'ensemble possède donc une fiabilité statistique légèrement meilleure que celle des deux domaines disciplinaires. C'est donc sur ce score d'ensemble que nous ferons porter en premier les commentaires, pour aborder ultérieurement les spécificités éventuelles des deux domaines d'acquisitions.

L'analyse de la variance des acquisitions scolaires en fin de CP fait ressortir que les élèves réalisent des scores relativement différents selon leurs **caractéristiques socio-démographiques**. Ces variables rendent compte de 19,5 % de la variabilité inter-individuelle des acquis en fin de Cours Préparatoire (modèle a). Cependant, il apparaît assez clairement qu'une part substantielle de ces différenciations sociales observables en fin de classe de CP s'est constituée avant l'accès au Cours Préparatoire dans la mesure où le gain de variance entre les modèles f ($R^2 = 0,508$) et j ($R^2 = 0,551$) n'est que 4,3 %. L'explication de cet écart entre l'impact « total » ou « brut » des variables sociales (19,5 %) et l'impact « net » marginal entre le pouvoir explicatif des modèles f et j (4,3 %) tient au fait que les variables TISCOL, TILANG et TICOMP sont partiellement dépendantes de CSD, et absorbent de fait cette partie de l'effet total de CSD qui s'est constituée dans la période antérieure à l'accès à l'école primaire.

Les variables caractérisant les **acquisitions initiales des élèves à l'entrée en CP** apportent en elles-mêmes une contribution très importante à l'explication de la variance inter-individuelle des acquis à la fin de l'année de Cours Préparatoire. Ensemble (et telles que mesurées), elles expliquent 50,8 % de cette variance. Parmi les trois types de variables utilisées, la réussite aux épreuves mettant en jeu le développement cognitif et instrumental des enfants (TISCOL) se révèle avoir le pouvoir prédictif de loin le plus important (44,6 %).

Les différenciations en matière de développement du langage (TILANG) et de comportement vis-à-vis de l'école et du travail scolaire (TICOMP) exercent aussi un impact statistique, mais il est beaucoup plus modéré (TILANG apporte, lorsqu'il est considéré seul, 16 % à l'explication de la variance des acquis de fin de CP, et TICOMP 21,1 %). Cette observation est également confortée lorsqu'on voit que TISCOL, à elle seule, apporte 44,6 % à l'explication de la variabilité des acquis de fin de CP, alors que la prise en compte

supplémentaire de TILANG et de TICOMP n'augmente le pouvoir explicatif que de 6,2 % (passage du R^2 de 44,6 % à 50,8 %). Il est possible de dissocier plus avant cet apport marginal en distinguant, par l'estimation de modèles complémentaires, les rôles nets du langage d'une part, du comportement d'autre part. L'estimation de ces modèles permet d'évaluer que la contribution marginale spécifique du langage est de l'ordre de 2 % et celle du comportement de 4 %.

Il est cependant important de souligner que les résultats globaux sur le poids respectif des trois composantes des mesures initiales des « acquis » des élèves nous donnent seulement des ordres de grandeur, car il est clair que la qualité des mesures des trois composantes est imparfaite et qu'on ne connaît pas le degré d'imperfection de chacune d'entre elles. En particulier, il est patent que les mesures du comportement et plus encore du langage sont sans doute entachées d'« erreurs de mesure » appréciables. Une implication concrète est que leur impact statistique est susceptible d'être affaibli par rapport à ce qu'il peut être dans la réalité.

Enfin, le **contexte de classe** apparaît avoir un impact tout à fait substantiel sur les acquis des élèves. Cette observation dérive des résultats du modèle l qui considère que les acquis des élèves pourraient ne dépendre que de leur milieu d'enseignement, et qui rend compte de 27,6 % de la variance des acquis de fin de CP. Elle dérive aussi et surtout de la comparaison des résultats des modèles j et m.

On observe en effet, qu'après que toutes les variables individuelles aient été incorporées au modèle (j ; $R^2 = 0,551$), la prise en compte marginale des contextes classes (variables muettes dans les modèles l et m) apporte un gain de pouvoir explicatif de 13,9 % (le modèle m rend compte de 69 % de la variabilité des acquis de fin de CP). Le gain marginal (13,9 %) représente environ 50 % de l'effet « total » des classes (27,6 %) tel qu'il ressort de l'estimation du modèle l. Ce résultat indique qu'environ la moitié des différenciations brutes inter-classes des résultats scolaires de fin de CP tient à des phénomènes de composition des classes (toutes les classes n'ont pas le même public d'élèves tant du point de vue des acquisitions initiales que des caractéristiques sociales), mais aussi que la moitié tient à l'existence de progressions systématiquement différentes d'une classe à l'autre après qu'on ait eu contrôlé (c'est-à-dire qu'on en ait éliminé l'effet) les caractéristiques individuelles des élèves, ou lorsqu'on raisonne à caractéristiques d'élèves données.

Ces différences inter-classes, nettes de l'influence des caractéristiques du public d'élèves ont, par construction, une valeur moyenne nulle (c'est de part et d'autre de cette moyenne nulle qu'on trouve les « bonnes et les mauvaises classes ») ; cela dit l'ampleur de ces différences nettes est tout à fait substantielle car l'écart-type vaut 7,3 points en français et 6,2 points en mathématiques dans l'échelle de mesure des acquisitions dont l'écart-type global est de 15.

Deux compléments peuvent d'ores et déjà être apportés à ce résultat global tout à fait important :

1) Comme nous l'avons indiqué ci-avant, la prise en compte de variables muettes pour représenter les classes dans la modélisation permet seulement de mesurer l'ampleur des différenciations liées au contexte d'enseignement, mais pas d'identifier les facteurs explicatifs de ces différences. Cela dit, la comparaison des résultats des modèles j, k et m nous donne des premières indications. En effet, nous savons (en comparant les modèles j et m) que le contexte classe rend compte en lui-même de 13,9 % de la variance du score de fin de CP, alors que la prise en compte des caractéristiques agrégées des classes (AGREG) permet seulement de faire passer le pouvoir explicatif de 55,1 % (modèle j) à 56,4 % (modèle k), ne matérialisant un gain que de 1,3 %. Ceci signifie d'une part que le rôle des conditions d'enseignement telles que représentées par les variables agrégées de constitution de classe n'exercent en elles-mêmes qu'un impact global limité, et d'autre part que les différenciations effectives entre classes tiennent principalement à d'autres types de variables (caractéristiques personnelles du maître, pratiques pédagogiques mises en œuvre).

2) Le résultat selon lequel le contexte de classe est important est encore largement renforcé si on resitue convenablement la perspective temporelle dans laquelle se constituent et s'accumulent les acquisitions des enfants. En effet, s'il est bien sûr intéressant d'analyser les différenciations entre enfants en fin de CP et d'observer que les caractéristiques de classe apportent marginalement 13,9 % à l'explication de la variance des acquis, il est aussi important de souligner qu'une part importante de la variabilité finale tient à des diffé-

rences entre enfants constituées avant l'entrée en primaire. Si on retient qu'on explique finalement 69 % de la variance (6), on doit retenir aussi que les variables initiales (modèle f) expliquent, à elles seules, 50,8 % de cette même variance. Cela signifie, par complémentarité, que 18,2 % (69,0 % moins 50,8 %) des différenciations interindividuelles en fin de CP s'expliquent par ce qui s'est produit pour chaque enfant cette année de CP.

Si les enfants ne se sont pas développés au même rythme au cours de cette année, c'est en raison i) de l'action différentielle sur les acquisitions de l'origine sociale, et d'une façon plus générale des variables socio-démographiques (CSD) et ii) de l'influence du contexte particulier de la classe dans laquelle s'est effectuée la scolarité. En faisant la part de ces deux composantes, on peut observer que le « creusement » des écarts vaut pour 18,2 % de la variabilité inter-individuelle des acquis de fin de CP, alors que le contexte-classe compte pour 13,9 % de cette même grandeur (soit pour plus de 75 %). Il apparaît donc clairement, pour ce qui concerne les progressions des élèves en cours de CP, que les écarts dus à la chance particulière qu'ont eu les enfants d'être confiés à tel maître plutôt qu'à tel autre sont sensiblement plus prononcés que ceux qui résultent des différences liées au milieu familial des enfants.

Il est intéressant de noter que cette première approche globale des estimations modélisées montre que les ordres de grandeur mis en évidence sont globalement valables pour les deux domaines d'acquisitions. On peut néanmoins noter de petites différences : les acquis en français sont un peu plus sensibles que ceux en mathématiques aux caractéristiques sociales des élèves, à leur niveau de développement du langage et surtout à leur comportement vis-à-vis de l'école et du travail scolaire. Par contre, le contexte-classe exerce un impact un peu plus important sur les apprentissages en mathématiques (16,4 %) que sur les apprentissages dans le domaine du français (13,5 %). Il ne s'agit toutefois que de petites différences d'intensité pour des mécanismes qui se ressemblent fortement en nature.

Afin de compléter l'analyse des progressions différentes dues au maître, il est utile de noter que la compétence « révélée » des maîtres dans une matière donnée relève pour partie de savoir-faire pédagogiques généraux (7) car il existe une relation positive et statistiquement significative entre l'efficacité propre aux deux domaines thématiques d'acquisitions (corrélation de + 0,42). Les enseignants qui se révèlent spécialement peu efficaces dans l'un des domaines d'acquisitions ont dans une assez large mesure tendance à être peu performants dans le second. Il en est de même pour les enseignants efficaces. Il existe toutefois des enseignants très efficaces dans un domaine et très peu dans l'autre ; ces cas sont relativement rares.

II. - ANALYSE DES VARIABLES INDIVIDUELLES QUI STRUCTURENT LES DIFFÉRENCES

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'interprétation de l'effet des variables doit être conduite en se rappelant i) qu'il y a des relations statistiques « contemporaines » entre elles en raison des structures existant en général dans l'organisation sociale et ii) que l'analyse a une dimension temporelle incontournable dans la mesure où nous analysons un processus qui est fondamentalement cumulatif ; il convient impérativement de distinguer les différenciations sédimentées avant le Cours Préparatoire et celles qui se sont constituées précisément au cours de l'année de CP.

Les résultats des estimations statistiques principales sont présentés dans le tableau 3. Examinons successivement l'influence des différents groupes de variables.

II.1 L'Age des enfants au Cours Préparatoire

L'âge des enfants de CP est relativement concentré. En effet, dans l'enquête, 88 pour cent des enfants sont dans l'année de leurs 6 ans au début de l'année scolaire. Seuls 1,4 % des enfants de l'échantillon ont un an d'avance, alors que 9,6 % des enfants ont un an de retard et 0,7 % deux années de retard. Pour ces deux sous-populations, élèves « en avance » et « en retard », nous ne pourrons rien dire de bien pertinent car nous sommes confrontés à d'évidents problèmes de sélection.

• Les **élèves « en avance »** ne sont pas représentatifs de leur groupe d'âge car leur entrée précoce en CP a fait l'objet d'une dérogation. Les estimations économétriques montrent que ces enfants (nés dans leur grande majorité au cours des six premiers mois de l'année civile) ont, en

CP des résultats scolaires comparables à ceux du groupe des enfants nés dans le premier semestre de l'année « normale », c'est-à-dire ayant une pleine année d'âge en plus. Cette observation *laisse à penser que les pratiques actuelles* régissant l'octroi de dispenses d'âge à l'accès au CP sont probablement trop restrictives.

• Pour les **élèves à l'heure** (ils ont 6 ans l'année de leur accès au CP), on se trouve en présence de la totalité de la classe d'âge si bien que les estimations économétriques concernant cette population sont exemptes de biais de sélection. Les résultats obtenus par les élèves en fin de *Cours Préparatoire montrent très clairement, qu'en* moyenne, les enfants nés au cours du premier semestre ont de meilleurs niveaux d'acquisitions que leurs homologues nés à la fin de l'année civile. La différence n'est pas négligeable et est un peu plus accentuée en mathématiques (+ 3,5 points) qu'en français (+ 2,7 points). Cependant, il est intéressant de noter que cette supériorité des premiers en fin d'année scolaire est essentiellement le reflet de leur meilleur niveau d'acquisitions à l'entrée à l'école primaire, les progressions des deux groupes d'élèves pendant l'année de Cours Préparatoire étant comparables.

Cette dernière observation selon laquelle les acquisitions moyennes (en début comme en fin de CP) des élèves d'âge « normal » nés à la fin de *l'année sont inférieures à celles des enfants nés* en début d'année, n'est pas contradictoire avec l'opinion exprimée précédemment selon laquelle les dérogations d'âge pourraient être, aujourd'hui, données de façon trop restrictive. En effet, il faut considérer qu'au-delà des moyennes, il y a une dispersion inter-individuelle non négligeable et qu'il existe une frange assez substantielle d'enfants qui, bien que n'ayant pas l'âge réglementaire, ont des caractéristiques qui leur permettraient de commencer efficacement leur scolarité primaire.

Enfin, pour les élèves **« en retard »**, les biais de sélection sont évidents dans la mesure où cette population concerne soit des élèves *en situation* de redoublement de CP, soit des élèves qui ont *été maintenus en grande* section de maternelle eu égard à un niveau jugé insuffisant d'acquisitions ou de maturité.

II.2 Les différences garçons/filles

A l'épreuve initiale en début de Cours Préparatoire, les filles présentent un léger avantage sur les garçons pour ce qui est des acquis scolaires et ont un comportement un peu plus positivement orienté vers les activités de l'école. Dans le domaine du langage, aucune différence significative n'est enregistrée. A l'issue de l'année de CP, les filles ont conservé un petit avantage dans le domaine du français, mais présentent un petit handicap dans celui des mathématiques. Compte tenu de leurs caractéristiques et acquis initiaux, on observe que les progressions des filles en mathématiques ont été légèrement, mais de façon *statistiquement significative, moins bonnes que* celles des garçons pendant l'année de CP.

II.3 La nationalité de l'élève

Nous savons (tableau 1) que les enfants étrangers ont un moindre niveau moyen d'acquisitions en fin de Cours Préparatoire. Une analyse des acquis initiaux indique que des différences substantielles existent aussi selon la nationalité au moment où les enfants abordent l'école élémentaire. Par ailleurs, nous avons souligné qu'il existait des *relations parasites évidentes entre la* nationalité d'une part, la catégorie d'emploi des parents et la taille de la famille, d'autre part. Dans ces conditions, il convient i) de pouvoir séparer ce qui revient per se à la nationalité dans l'explication des différences d'acquisitions en fin de CP, et ii) d'opérer la séparation temporelle entre les *différenciations, selon la nationalité, qui se sont* constituées antérieurement à l'accès à l'école primaire, et celles qui se sont constituées précisément pendant l'année de CP. Le tableau 4 présente les résultats de ces décompositions.

Par rapport aux enfants de nationalité française, les données brutes indiquent un écart moyen en fin d'année de CP de – 10,2 points, pour les enfants étrangers nés en France et un écart de *– 4,2 points pour les enfants étrangers nés à* l'étranger. L'analyse des résultats consignés dans le tableau 3 (modèle M1) montre des écarts bien inférieurs pour les enfants étrangers nés en France et même un renversement du sens de l'écart pour les enfants nés à l'étranger (ces derniers sont peu nombreux et comprennent essentiellement des enfants d'origine asiatique).

Sur les 10,2 points de différence entre enfants *français et enfants étrangers nés en France, seu*lement 3,5 points sont imputables à la nationalité en elle-même, les 6,7 points de différence tenant à la structure différente des autres caractéristiques sociales (profession des parents, taille de la

Tableau 3. – **Modèles analysant la variabilité du score moyen global** (Moy. 100, écart-type 15) **en fin de Cours Préparatoire**

Variables/Modèles		M1		M2		M3		M4		M5	
Référence	Active	Coeff.	t	Coeff.	t	Coeff.	t	Coeff.	t	Coeff.	t
Date de naissance 1979 2e semestre	1980	2,92	ns	1,78	ns	1,14	ns	2,04	ns	0,94	ns
	1979 1er sem.	3,12	***	2,58	***	2,16	***	0,61	ns	0,35	ns
	1978	– 3,22	**	– 3,08	**	– 1,04	ns	– 4,16	***	– 2,89	**
	< 1978	– 5,00	ns	– 4,69	ns	– 3,71	ns	– 8,08	**	– 6,58	*
Garçon	Fille	0,06	ns	– 0,07	ns	– 0,45	ns	– 0,48	ns	– 0,64	ns
Nationalité français	Etr. né Fr.	– 3,53	***	– 2,62	***	– 4,27	***	– 1,74	**	– 2,05	**
	Etr. né étr.	5,37	***	5,28	***	3,72	***	4,83	***	4,01	***
Nombre enfants famille 1 seul	2 enfants	0,32	ns	0,54	ns	0,16	ns	0,17	ns	0,25	ns
	3 enfants	– 1,21	ns	– 0,18	ns	– 1,31	ns	– 0,62	ns	– 0,28	ns
	> 3 enfants	– 3,98	***	– 2,70	**	– 2,75	**	– 1,54	*	– 0,77	ns
Type de logement *HLM*	Col. locat.	0,57	ns	0,36	ns	0,78	ns	0,25	ns	0,35	ns
	Col. prop.	5,79	***	5,08	***	4,69	***	3,32	***	3,09	***
	Maison	3,85	***	3,86	***	3,38	***	2,61	***	2,68	***
Catégorie d'emploi du père Sans qual.	absent	0,77	ns	0,54	ns	0,41	ns	– 0,48	ns	– 0,48	ns
	pers. qual.	2,35	***	1,65	**	1,07	ns	0,69	ns	0,01	ns
	arti.-com.	2,74	**	2,34	*	1,48	ns	0,64	ns	0,32	ns
	tech.-cadre	7,03	***	5,53	***	4,91	***	3,51	***	2,51	***
Emploi de la mère Sans	absente	0,45	ns	0,07	ns	– 1,02	ns	0,35	ns	– 0,25	ns
	sans qual.	– 0,60	ns	– 0,70	ns	0,08	ns	– 0,04	ns	0,18	ns
	qual.-cadre	2,84	***	2,32	**	2,48	***	1,17	**	1,18	*
Années de maternelle une	2 années	2,44	ns	2,84	*	2,82	*	3,05	**	3,15	**
	3 années	3,66	**	3,29	**	3,81	***	2,70	**	2,80	**
	4 années	5,08	***	4,06	**	5,12	***	3,20	**	3,30	**
1er CP	redoubl. CP	5,00	***	4,01	**	2,41	ns	2,14	*	0,96	ns
Eva. scol. init. TISCOL								0,56	***	0,46	***
Eva. lang. init. TILANG				0,28	***					0,12	***
Comport. scolaire très peu appliqué	peu appliqué					5,04	***			1,65	ns
	moy. appliqué					11,42	***			5,09	***
	assez appliqué					16,50	***			7,87	***
	très appliqué					20,06	***			9,07	***
Constante		90,15	***	62,65	***	78,00	***	38,14	***	31,01	***
% Variance expliquée		20,4		28,9		34,2		50,2		55,1	

famille) des deux populations. Quant aux enfants étrangers nés à l'étranger, ils réalisent en fait des acquisitions scolaires meilleures que celles des enfants français de même catégorie sociale (+ 5,4 points).

Lorsqu'on contrôle le niveau des acquis initiaux à l'entrée à l'école élémentaire (modèle M5), on *peut isoler l'effet de la nationalité en cours de* CP ; on observe alors que les enfants étrangers nés en France ont effectivement progressé un peu moins bien que des enfants français de caractéristiques initiales et sociales comparables. Cela dit, un peu plus de 40 % des différences observables en fin de CP se sont constituées avant l'entrée au Cours Préparatoire. Les enfants étrangers nés à l'étranger ont, pour leur part, progressé mieux que leurs homologues de nationalité française. Les mêmes types de résultats sont obtenus pour les deux disciplines (français et mathématiques).

Quand on analyse l'influence de la langue parlée à la maison, on obtient bien sûr des résultats de type comparable. Il existe toutefois une différence faible mais statistiquement significative en fin de CP, entre les élèves étrangers dont les parents parlent une langue latine et ceux dont la langue est l'arabe, à l'avantage des premiers. Il est cependant intéressant d'indiquer que la progression des élèves maghrébins en cours de CP est plutôt meilleure que celle des enfants d'origine latine, leur handicap initial au moment de leur entrée en primaire se réduisant en cours de CP.

Tableau 4. – **Ecarts bruts et nets d'acquisitions entre Français et étrangers**

	Ecart brut	Ecart net total	Ecart net pendant CP	Ecart net avant CP
Etrangers nés en France	– 10,2	– 3,5	– 2,1	– 1,4
Etrangers nés à l'étranger	– 4,2	+ 5,4	+ 4,0	+ 1,4

II.4 L'impact de la scolarité antérieure

La variable concernée ici est le nombre d'années passé par l'élève à l'école maternelle. La comparaison des modèles M1 et M5 (tableau 3) est éclairante. En fin de Cours Préparatoire, le niveau des acquis des élèves est d'autant plus élevé que la scolarisation maternelle a été longue. Les différences nettes sont certes inférieures aux différences brutes, mais l'impact reste significatif dans les deux domaines d'acquisitions ; il est toutefois sensiblement plus vif en français qu'en mathématiques. Il est d'un intérêt tout particulier de souligner qu'une partie substantielle de ces écarts se sont constitués en cours de CP, les élèves ayant fait une préscolarisation longue progressant significativement mieux. Cela semble indiquer que la scolarisation maternelle, au-delà des acquis spécifiques repérés dans les tests initiaux en début de CP, a « équipé » les enfants pour les apprentissages fondamentaux et principalement en lecture.

Quand on organise la spécification du modèle de sorte à autoriser la possibilité que l'effet de la maternelle soit différent selon l'origine sociale de l'élève, on observe l'existence effective de différences significatives de ce type. Ainsi, l'enseignement maternel (même lorsqu'on compare une durée de quatre années à une scolarisation d'une seule année) a un effet quantitativement faible et statistiquement peu significatif dans le groupe d'enfants de techniciens-cadres moyens-cadres supérieurs. Par contre dans le groupe des enfants de milieux socialement plus défavorisés, la maternelle a un effet statistiquement significatif. Ce résultat est cohérent avec ce qui a déjà été observé dans d'autres études sur ce sujet.

II.5 L'origine sociale de l'enfant

L'estimation du modèle M1, montre qu'en fin de Cours Préparatoire, le niveau des acquis des élèves est assez fortement lié à l'appartenance sociale des élèves. Les enfants dont le père exerce un emploi non qualifié ont le niveau le plus faible d'acquisitions, alors que les enfants dont le père est technicien ou cadre ont en moyenne des résultats supérieurs. La différence moyenne entre ces deux groupes est de l'ordre de 7,5 points en français et 6,5 points en mathématiques, soit pour chacun des deux domaines d'acquisitions environ un écart de l'ordre d'un demi-écart-type. Ces écarts, dans un modèle où on contrôle la nationalité, la taille de la famille, ..., représentent approximativement la moitié des différences brutes globales (tableau 1).

Lorsqu'on contrôle le niveau initial des enfants à l'entrée dans le primaire (modèle M5), les coefficients attachés aux différentes origines sociales donnent une estimation des écarts sociaux dans les apprentissages qui se sont constitués **au cours de l'année de CP** (et non plus les différenciations totales en fin de CP qui amalgament les différenciations antérieures à l'entrée en primaire et celles qui relèvent précisément de l'année de CP).

On observe alors que la plus grande partie des écarts observables en fin de CP ne se sont pas constitués pendant cette année, mais au cours de la petite enfance. En effet, si les écarts sociaux se sont effectivement creusés (de façon statistiquement significative) pendant l'année de CP, les écarts présents à l'entrée en CP représentent environ les deux-tiers [(7,03-2,51)/7,03] des écarts observés en fin d'année entre enfants de cadres et d'ouvriers. Alors que les écarts bruts se hiérarchisaient de façon plus ou moins continue des pères « sans qualification » aux pères « techniciens-cadres », on observe que seuls les enfants appartenant à ce dernier groupe progressent

significativement mieux que les autres en cours de CP ; les enfants d'origine « non-cadres » (ouvriers non qualifiés, ouvriers qualifiés, employés et artisans-commerçants) ont, en effet, des progressions tout à fait comparables, en moyenne, pendant le Cours Préparatoire. Cela signifie, en creux, que la totalité des différenciations observées entre ces groupes en fin de CP se sont constituées avant l'accès au primaire.

Dans les observations que nous venons de faire, la définition du milieu familial était fondée sur la connaissance de la catégorie d'emploi du père. cette mesure se révèle statistiquement utile notamment parce qu'elle incorpore des dimensions variées caractérisant aussi bien des aspects économiques que culturels, des modes de vie que des comportements. La connaissance de **l'activité de la mère** est susceptible de compléter la description du milieu familial. La prise en compte de cette variable nous donne deux indications (outre le fait que la catégorie d'emploi du père est statistiquement beaucoup plus pertinente que celle de la mère pour rendre compte des différenciations à l'école, au niveau de scolarisation étudié) :

i) d'une façon générale, le fait que la mère travaille ne constitue pas, en soi, un handicap pour la réussite scolaire des enfants (aussi bien pour ce qui concerne le développement des enfants dans la période qui précède l'entrée à l'école élémentaire que pendant l'année de CP).

ii) les enfants dont les mères exercent un emploi rémunéré qualifié (technicien, cadre moyen ou supérieur) réalisent, toutes choses égales par ailleurs, des performances plutôt meilleures dans le domaine scolaire que les enfants, soit dont la mère n'exerce pas d'activité rémunérée, soit en exerce une à un niveau faible de qualification professionnelle. Il apparaît assez vraisemblable que ce dernier résultat s'explique par un effet de composition entre d'une part l'absence de handicap pour l'enfant quand la mère travaille (en général) et l'aspect positif pour l'enfant d'avoir une mère dont le niveau éducatif est plus élevé (il est possible qu'une mère plus éduquée soit plus attentive aux activités scolaires de ses enfants et/ou soit techniquement plus efficace pour les soutenir).

Après avoir examiné l'influence des caractéristiques individuelles des élèves sur les acquisitions, examinons maintenant l'influence du contexte de scolarisation pendant l'année de Cours Préparatoire.

III. ANALYSE DES DIFFÉRENCES ENTRE CLASSES

Nous avons vu dans l'analyse des résultats globaux par groupes de variables qu'il existait des différences très substantielles de progression des élèves au CP. Selon le groupe-classe dans lequel l'enfant était scolarisé, au-delà bien sûr de ce qui s'explique par les caractéristiques personnelles des élèves. Nous avions indiqué aussi que globalement ces différences étaient susceptibles de s'expliquer d'une part par les caractéristiques agrégées caractérisant le groupe-classe lui-même, et d'autre part par l'action particulière des maîtres en charge de ces groupes.

i) Concernant les caractéristiques agrégées du groupe d'élèves, on souligne l'idée que des classes de tailles différentes, de structures sociales agrégées différentes ou de niveaux des élèves différents peuvent être inégalement difficiles à gérer par l'enseignant.

ii) Concernant l'action particulière des maîtres, on souligne le fait que tous les enseignants ne sont pas nécessairement également efficaces dans l'exercice de leur profession, soit en raison de différences dans leur formation, soit de différences dans les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent, soit encore dans l'énergie plus ou moins grande qu'ils mobilisent pour les mettre en œuvre, soit enfin en raison de caractéristiques plus personnelles telles que leur charisme particulier vis-à-vis d'enfants de cet âge.

III.1 L'impact des caractéristiques agrégées de la classe

Nous avons vu que, globalement, elles n'apportaient qu'une contribution modeste à l'explication statistique de la variabilité des acquisitions au Cours Préparatoire (l'impact marginal de ce groupe de variables sur la part de variance expliquée n'est que de 1,3 %). Cela dit, les indications données par les estimations, même lorsqu'on conclut à l'absence ou à la petitesse des effets, ne sont pas sans intérêt, tant du point de vue de la connaissance que de celui de l'action.

• Une variable intéressante sur le plan pédagogique et politique est la **taille de la classe**. Dans l'échantillon des classes analysées dans cette enquête (en mettant à part les 6 classes à cours multiples), le nombre d'élèves par classe (dans les CP « homogènes ») varie de 17 à 27 élèves, avec

une répartition relativement bien distribuée sur cette plage.

Le coefficient associé à la taille de la classe, pour ce qui concerne le niveau des acquisitions globales, a une valeur estimée de – 0,16 ; il est *significatif au seuil de 5 %. Cela indique qu'il y a* bien, en moyenne et compte tenu des pratiques pédagogiques prévalantes, une tendance à ce que des élèves de caractéristiques données progressent mieux, au CP, lorsqu'ils sont scolarisés dans une classe à effectif plus réduit. Notons toutefois que cet effet global résulte d'un impact différent pour les deux domaines d'acquisitions. L'effectif de la classe est sans influence lorsqu'on analyse la variabilité du résultat en mathématiques (le coefficient vaut – 0,03 et n'est pas significatif), alors qu'il existe une influence assez nette dans le domaine des acquisitions en français. Le coefficient estimé vaut cette fois – 0,28 et est significa*tif au seuil de 1 %.*

Il convient cependant de souligner, même en ce qui concerne la dimension du français, que cet impact sur les acquisitions des élèves est quantitativement limité. Même en se situant entre les *extrêmes de la plage de variation des effectifs de* CP, l'estimation économétrique n'implique qu'un écart de 2,8 points (alors que l'écart-type de la *distribution du score individuel est de 15 points)* dans les acquisitions d'un élève de caractéristiques données selon qu'il est scolarisé dans une classe de 17 ou de 27 élèves.

A côté de ces variables, ni le niveau moyen des *élèves de la classe au test initial, ni l'hétérogé*néité de ce niveau entre les élèves de la classe, ni la proportion des élèves d'origine populaire dans *la classe n'ont d'impact particulier. Il reste bien* sûr vrai que le niveau individuel de l'élève, ou son appartenance sociale personnelle, exerce un rôle important, mais au-delà de l'impact de ces caractéristiques de l'élève, ses acquisitions ne sont pas affectées par le fait qu'il soit scolarisé dans une classe où les élèves sont en moyenne plus ou moins « forts » ou bien de tonalité sociale plus ou moins « chic », contrairement à l'intuition de certains parents.

Le pourcentage d'élèves étrangers dans la classe n'exerce aucune influence sur les *acquisi*tions individuelles en mathématiques. En français, il existe un effet négatif et significatif, mais il est quantitativement très faible. Entre une classe dans laquelle, il y a 5 % d'enfants étrangers et une classe où il y en aurait 50 %, la différence d'acquisitions en français, tenant à la tonalité « ethnique » du groupe-classe, n'est que de – 1,5 point à l'avantage de la première, dans l'échelle des acquisitions.

III.2 Les différences d'efficacité des enseignants

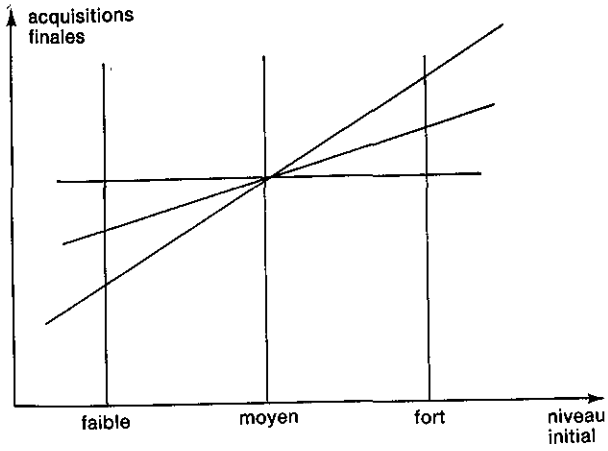
Les effets qu'il convient d'attribuer aux enseignants sont mesurés par les différences systématiques d'acquisitions d'élèves de caractéristiques intellectuelles et sociales données selon la classe où ils sont scolarisés, après qu'on ait eu décompté cette partie des effets systématiques qui tient à ce que nous avons précédemment appelé les caractéristiques agrégées du groupe-classe.

Ces effets peuvent être mesurés de façon globale, pour des élèves de caractéristiques intellectuelles et sociales moyennes ; c'est ce que nous appellerons l'« **efficacité pédagogique** » du maître. Ils peuvent aussi être mesurés pour des élèves de caractéristiques individuelles particulières, telles que des élèves de niveau initial fort ou faible, de milieu social favorisé ou défavorisé, d'origine fran*çaise ou étrangère... Dans cette perspective, on* ne s'intéresse pas à l'efficacité moyenne mais aux différences d'efficacité selon des caractéristiques *données d'élèves ou des groupes d'élèves consi*dérés ; cette dimension liée à l'efficacité différentielle de l'enseignant sera ici appellée l'« **équité pédagogique** ».

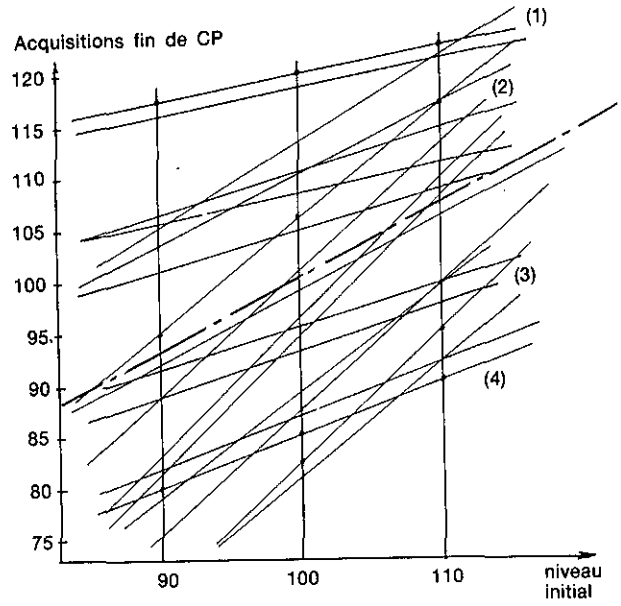
Les différences d'efficacité pédagogique sont *mesurées directement dans des modèles (l) et (m)* du tableau 2. La prise en compte de variables muettes dans la modélisation d'ensemble permet en effet à la fois de contrôler les *variables indivi*duelles et de mesurer l'ampleur des différences systématiques moyennes d'acquisitions des élèves selon le groupe-classe dans lequel ils sont scolarisés.

La mesure de l'équité associée à la pratique pédagogique de chaque enseignant demande qu'on puisse lever la contrainte selon laquelle la fonction de transformation entre caractéristiques initiales des élèves et niveau de leurs acquisitions en fin d'année scolaire serait identique dans chaque classe.

La pente de la fonction de transformation entre *le niveau initial et le niveau final constitue une* mesure de l'équité dans les pratiques pédagogiques en ce sens qu'on examine comment des



Graphique 2 : **Efficacité et Équité pédagogique dans les 102 classes**



enfants de niveaux d'acquis différents en début d'année se retrouvent plus ou moins inégaux dans leurs acquis en fin d'année scolaire. Une fonction de transformation horizontale sur le graphique ci-dessus manifeste que le niveau des acquis de fin d'année n'est pas dépendant du niveau des acquis initiaux : la pratique du maître de CP aura donc été totalement égalisatrice dans cette dimension.

Par contre, plus la fonction de transformation a une pente positive accentuée, plus on trouve des différences importantes d'acquisitions en fin d'année de CP pour un niveau donné de différenciations dans les acquis des élèves en début d'année scolaire ; c'est dire que la pratique pédagogique de l'enseignant aura été moins égalisatrice en cours d'année.

Le graphique 2 permet de visualiser la diversité des situations rencontrées dans les différentes classes analysées dans l'enquête (seules certaines des 102 classes sont représentées afin de ne pas alourdir la représentation graphique). Les différenciations entre les classes sont importantes aussi bien en ce qui concerne l'efficacité pédagogique moyenne qu'en ce qui concerne le caractère plus ou moins égalisateur des pratiques effectives des enseignants.

Dans le domaine de l'efficacité pédagogique, l'écart-type des différenciations inter-classes est de l'ordre de 7 points, avec des extrêmes qui manifestent des situations beaucoup plus contrastées. On trouve en effet un écart de l'ordre de 30 points entre le niveau des acquisitions en fin de CP pour un élève exactement moyen au test initial selon qu'il a été scolarisé avec le maître le plus efficace ou au contraire avec celui qui s'est révélé l'être le moins (vis-à-vis des acquis strictement scolaires tels que mesurés par les épreuves de connaissances utilisées dans cette recherche).

En ce qui concerne le caractère plus ou moins égalisateur des pratiques des enseignants, on notera que la pente de la droite représentant la transformation entre les niveaux d'acquisitions des élèves en début et en fin d'année de CP varie de 0,20 à 1,40 avec une valeur moyenne de 0,56 sur l'ensemble des classes. Ce dernier chiffre signifie que si des élèves diffèrent de 10 points au test de début de CP, ils auront (compte tenu des pratiques pédagogiques moyennes à l'œuvre au CP et des échelles de mesure des acquisitions) en moyenne 5,6 points de différence en fin d'année de Cours Préparatoire.

Selon les groupe-classes considérés, une même différence de 10 points aux épreuves initiales de début de CP pourra se traduire par une différence en fin d'année de 2,0 points dans la classe où les pratiques sont les plus égalisatrices et par une différence de 14 points dans la classe où les pratiques pédagogiques le sont le moins.

En considérant simultanément ces deux dimensions des effets-maîtres, on observe qu'il existe des variétés combinatoires entre elles :

• Le groupe-classe (1) possède un niveau spécialement *élevé d'efficacité* pédagogique (niveau 117) et est très égalisateur (pente = 0,24).

• La classe (2) est également caractérisée par *un niveau d'efficacité relativement élevé* (niveau 106) mais la pédagogie mise en œuvre est sensiblement moins égalisatrice que la moyenne (pente = 0,84).

• Le groupe-classe (3) a eu une pédagogie spécialement peu efficace (niveau 0,82) ; elle est en outre très peu égalisatrice (pente = 0,97).

• Les pratiques pédagogiques du groupe-classe (4) se révèlent peu efficaces (niveau 0,86), mais sont plutôt « égalisatrices » (pente = 0,37).

D'une façon générale, il y a évidemment une préférence pour des classes pédagogiquement efficaces et assez probablement (jugement de valeur généralement partagé) une préférence pour un enseignement plus égalitaire. Cela dit, le graphique 2, ci-avant, montre bien que ce qui est important c'est la position relative des différentes lignes représentant les fonctions de transformation associées au fonctionnement de chacun des groupe-classes. En effet, la classe (2), par exemple est certes moins égalitaire que la classe (4), mais la différence d'efficacité à l'avantage de la classe (2) est telle que les élèves y ont des acquisitions supérieures à celle des élèves de (4) quel que soit le niveau individuel d'acquisitions en début d'année scolaire. L'égalisation n'est un facteur *souhaitable que si celle-ci se fait « par le* haut » [classe (1)], ou à un niveau d'efficacité « acceptable », et non pas « par le bas » [classe (4)].

Il est intéressant de noter qu'il existe une relation statistique entre les deux dimensions (efficacité/équité) des effets-maîtres. La corrélation entre les deux mesures, parmi les 102 classes de l'échantillon étudié, est de – 0,30, ce qui manifeste que les maîtres qui se révèlent pédagogiquement les plus efficaces ont aussi tendance à être les plus égalisateurs. Il en est notamment ainsi en raison de la forme même du faisceau des droites *représentant la transformation* entre acquis initiaux et finaux, dans le graphique 2. On observe, en effet, que le faisceau des droites se resserre au fur et à mesure qu'on considère des niveaux d'acquisitions initiaux plus élevés. Cela signifie que les « meilleurs » élèves sont moins sensibles au contexte classe et à la qualité pédagogique du maître que les élèves *initialement plus faibles*. Ce qui fait la différence entre un « bon » et un « moins bon » maître, c'est bien sûr une différence d'efficacité pédagogique générale vis-à-vis des élèves, mais c'est surtout l'efficacité pédagogique vis-à-vis des élèves a priori plus faibles qui apparaît plus déterminante.

III.3 Les caractéristiques de l'enseignant pour expliquer la qualité de son enseignement

A ce point de la recherche, nous savons que les caractéristiques intellectuelles et sociales indivi*duelles sont importantes pour rendre compte de la* variabilité des acquis scolaires en fin de Cours Préparatoire. Nous savons aussi qu'un élève de caractéristiques intellectuelles et sociales données apprend de façon significativement différente selon la classe où il est scolarisé. Enfin, nous savons que cela ne tient que pour une partie très minoritaire (de l'ordre de 10 % des différences) aux caractéristiques agrégées du groupe-classe), et que l'essentiel des effets systématiques de classe peut être imputé aux différences dans l'efficacité pédagogique existant d'un enseignant à l'autre.

Il est clair que s'il existe des différences dans la qualité pédagogique des enseignants (efficacité/équité) telle que révélée sur la base des acquis effectifs de leurs élèves, c'est nécessairement qu'il existe des différences dans les pratiques pédagogiques à l'œuvre en cours d'année scolaire. Il est a priori pensable que ces pratiques d'enseignement *efficaces concernent aussi bien* les « concepts » pédagogiques fondant ces pratiques que le charisme personnel de l'enseignant et l'énergie qu'il mobilise pour mettre les concepts en application.

La voie « normale » pour progresser dans la connaissance sur ce domaine devrait consister à i) décrire de façon systématique et précise quelle est la variété effective des pratiques et ii) déterminer quelles sont les pratiques efficaces, c'est-à-dire celles qui se révèlent effectivement liées à la qualité de l'enseignement telle que mesurée de façon externe sur la base des acquisitions des *élèves. Cette voie ne sera pas suivie dans ce* texte. Ici, nous nous contenterons d'examiner dans quelle mesure la qualité de l'enseignement (efficacité/équité) est liée à des caractéristiques repérables non pas de l'enseignement, mais de l'enseignant.

Les caractéristiques de l'enseignant disponibles dans cette recherche sont le sexe, l'existence

d'une formation pédagogique initiale en École Normale, l'ancienneté dans l'exercice de la profession enseignante et le milieu social d'origine du maître. En examinant comment ces caractéristiques affectent l'efficacité de l'enseignement, on obtient les résultats suivants :

• Le premier résultat est que l'efficacité pédagogique effective de l'enseignant n'est que très partiellement (de l'ordre de 15 % de la variance expliquée par ces variables) sous la dépendance de ces variables et que l'essentiel des différences entre enseignants a sans aucun doute principalement une dimension personnelle. Cela dit, les résultats obtenus ici ne sont pas pour autant sans utilité.

• Concernant la **formation-initiale en École Normale,** trois groupes ont été considérés : dans l'échantillon étudié, 37 % des enseignants n'ont effectué aucun passage en École Normale avant de prendre leur fonction, une proportion comparable y a passé une année et un quart deux années. Le résultat empirique obtenu sur nos données est que le passage en École Normale ne laisse pas de traces visibles dans les acquisitions scolaires des enfants telles qu'elles ont été mesurées dans cette recherche. On n'observe en effet aucune différence significative sur les résultats des élèves selon que leur enseignant est ou non passé par l'École Normale, ou bien qu'il y est passé pendant un temps plus ou moins long. Ce résultat, qui n'est pas convergent avec les intuitions de certains pédagogues (notamment les professeurs d'Écoles Normales), n'est pas en contradiction avec ce qui a été observé dans d'assez nombreuses recherches concernant l'effet de la formation pédagogique initiale sur la qualité de l'enseignement lorsque celle-ci est mesurée de façon externe.

• On observe aussi que l'efficacité pédagogique de l'enseignant n'est pas significativement différente selon qu'il est **un homme ou une femme**. De même, on n'observe pas de différences significatives selon **l'ancienneté** dans l'exercice de la profession. Il convient toutefois de souligner que nous avons, dans cette enquête, peu d'enseignants qui ont déclaré avoir moins de 8 années d'ancienneté, ce qui relativise le résultat obtenu. En effet, il est possible que l'École Normale ait eu un effet positif pour les maîtres dans le début de leur carrière professionnelle (il ne s'agit que d'une possibilité et non d'un résultat empirique).

• L'efficacité pédagogique de l'enseignant apparaît être pour partie liée à son **origine sociale.** Ainsi, trois groupes ont été considérés : le premier concerne les enseignants venant d'un milieu « indépendant » (agriculteurs/commerçants-artisans) ; ils représentent environ 25 % de l'échantillon. Environ 35 % viennent d'un milieu « cadre ou enseignant », et une proportion à peu près comparable d'un milieu « ouvrier ou employé ». Les résultats obtenus, dont la significativité n'est toutefois que de l'ordre de 5 à 10 %, montrent que les enseignants de milieu populaire ont tendance à être plus efficaces vis-à-vis des acquisitions de leurs élèves que les enseignants appartenant aux deux autres groupes considérés ici, qui ne se distinguent pas à cet égard. La différence n'est pas négligeable puisqu'elle correspond à des écarts de l'ordre de 3 points dans l'échelle des acquisitions dont l'écart-type est de 15 points.

• Enfin, nous avons conduit les mêmes traitements statistiques pour analyser non pas l'efficacité pédagogique, mais cette autre composante de la qualité de l'enseignement qu'est son caractère plus ou moins égalisateur (nommé « équité pédagogique » précédemment). Les résultats obtenus avec les caractéristiques de l'enseignant disponibles dans ce travail sont décevants (bien que non dénués d'intérêt). En effet, nous savons qu'il existe de substantielles différences d'un enseignant à l'autre quant au caractère plus ou moins égalisateur de son enseignement ; mais nous trouvons ici qu'aucune des variables utilisées ici ne se révèle utile pour rendre compte de ces différences. Les hommes ne sont ni plus ni moins égalisateurs que les femmes ; le fait d'avoir plus d'ancienneté (sous la réserve mentionnée plus haut) ne rend pas les enseignants plus capables de s'occuper efficacement des élèves plus faibles ; les enseignants de milieu populaire ne sont pas plus égalisateurs que ceux de milieu indépendant ou cadre ; ceux qui sont passés par l'École Normale ne se distinguent pas de ceux qui n'y sont pas passés.

Notes

(1) Mesure effectuée à partir d'une épreuve papier-crayon avec une passation collective ; elle explore divers aspects des acquis instrumentaux et opératoires des enfants.

(2) Collecte d'informations à partir d'une discussion individuelle d'environ un quart-d'heure basée sur une description de trois images simples et usage d'une grille d'observation.

(3) Les « mesures » du comportement des élèves vis-à-vis du travail scolaire ont été fondées sur des appréciations du maître de CP, sur des échelles en 5 postes, après un mois d'école (intérêt, participation, attention et persévérance).

(4) Les résultats présentés dans ce texte ont été obtenus à partir d'une enquête longitudinale portant sur tous les élèves appartenant à 102 classes de Cours Préparatoire réparties sur le département de Côte-d'Or.

(5) En fin de CP, les élèves de milieu populaire ont un niveau *sensiblement moindre d'acquisitions, les élèves étrangers, et* notamment maghrébins, ont une réussite inférieure, les enfants dont la mère a une activité salariée réussissent moins bien, les élèves qui ont fréquenté plus longuement la maternelle réussissent mieux, les élèves habitant un HLM réalisent *de moins bonnes acquisitions en fin de CP...*

(6) Ce chiffre de 69 % est assez sensiblement plus élevé que ce *qui est obtenu en général dans les études présentées dans* la littérature.

(7) *Ce résultat ne donne pas un crédit empirique à l'accent* souvent mis sur les didactiques spécifiques dans les programmes de formation initiale et permanente des enseignants.

Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs...

Présentation des travaux du Groupe d'Études Sociologiques

Jean-Louis DEROUET

Les trois études que l'on va lire sont issues de travaux récents du Groupe d'Études Sociologiques. Elles sont assez diverses : l'une concerne l'organisation du corps enseignant en réseaux *sociaux dans les établissements scolaires* ; l'autre une catégorie d'acteurs souvent bien oubliée, les *agents de service, décrits à partir de leurs situations* de travail, la troisième étudie les nouvelles conditions dans lesquelles se prennent les décisions en matière de construction scolaire depuis les premières mesures de décentralisation.

Qu'ont-elles en commun ? Sans doute une grande précision du relevé ethnographique, mais cet aspect méthodologique n'est que la conséquence d'un autre, qui est d'ordre théorique. Leur principale caractéristique est de prendre au sérieux la rationalité des acteurs, et d'essayer de rendre compte de la manière dont, en situation, ils construisent le social. Longtemps la sociologie de l'éducation a considéré le système éducatif d'un point de vue surplombant, que certains comparaient même au point de vue divin. La sociologie dévoilait les structures objectives du système ; si le contenu de conscience des acteurs ne correspondait pas à ces structures, c'était que celui-ci était mensonge ou illusion. On peut bien sûr s'interroger sur les présupposés épistémologiques d'une telle attitude : si affirmé que soit le professionnalisme du sociologue, comment peut-il prétendre que ce qu'il voit est plus réel ou plus objectif que ce que voient, disent, pensent les acteurs sociaux ? Mais ne soulevons pas de polémiques inutiles. Reconnaissons ce que cette sociologie a apporté comme résultats et cherchons simplement à faire varier les points de vue. Un paradigme s'essouffle ; un autre peut le remplacer sans forcément annuler ou détruire son apport. La science, dit-on, est constituée d'une longue série d'erreurs efficaces et c'est bien d'efficacité qu'il s'agit car il y a visiblement un besoin de maîtrise sur le monde scolaire que les résultats des sciences sociales des années 60 et 70 ne suffisent pas à combler. Voyons donc ce que l'on peut apporter en situant la sociologie en science seconde, science de la science des acteurs, qui déploie, clarifie, recadre le sens ordinaire des gens ordinaires.

Cette conversion épistémologique correspond aussi à un changement de politique et d'objets. Depuis 1981, une série de décisions politiques demande aux acteurs sociaux de faire preuve d'initiatives, de trouver eux-mêmes les réajustements locaux qui permettent au système éducatif de fonctionner, de s'investir davantage dans leur travail. Cela appelle naturellement une sociologie plus proche des acteurs, qui cherche à saisir la manière dont ils construisent, au quotidien, le social et le sens qu'ils mettent dans leurs actions. Cette même politique fait émerger de nouveaux objets, l'établissement, la zone, le local en général, dont la science doit rendre compte. Une sociologie qui s'est construite en travaillant sur les totalisations nationales peut difficilement rendre compte de la spécificité de ces nouveaux dispositifs, de telle sorte que ce sont les objets eux-mêmes qui appellent un renouvellement théorique.

Mais, assez de théorie et de méthode. Parlons de résultats. Quelle vision du monde scolaire se

dégage-t-elle de nos enquêtes, en cette fin de la décennie 80 ? Pour être bref, j'articulerai cette vision autour de trois notions : incertitude, interprétation, réajustement.

Si, avant 1968, il y a eu une école sûre d'elle-même et de ses principes, cette époque est bien révolue. L'époque n'est plus à la crise ouverte mais à l'incertitude. Aussi bien à Gazencourt, qu'à Moulinier ou chez les agents de service, nous constatons d'abord une grande incertitude des acteurs sur les principes qui peuvent les guider, leur dire ce qu'il est juste et bon de faire, leur donner la bonne forme du social. Cette incertitude n'empêche pas le constat de nombreux défauts : on ne sait pas bien ce que l'école devrait être mais il est certain qu'elle n'est pas ce qu'elle devrait être, qu'elle ne fait pas ce qu'elle devrait faire. Elle n'est pas juste, pas efficace, peu chaleureuse, instable, incohérente... Ces constats appellent le réajustement. Mais comment réajuster sans références claires ? L'incertitude entraîne, chez les acteurs, le développement de compétences interprétatives nouvelles pour discuter de ce que doit être l'école, mais aussi de ce qu'ils sont, de ce qui leur est dû et de ce qu'ils doivent aux autres... Pour réajuster les situations, ils concluent des alliances, constituent des réseaux qui mobilisent les ressources les plus diverses, inventent de nouveaux dispositifs pour tenter de stabiliser les alliances. Mais ces réseaux, ces dispositifs, les accords sur lesquels ils reposent, ne stabilisent que très momentanément le jeu ; ils sont eux-mêmes atteints par l'incertitude et la boucle se trouve en quelque sorte bouclée. Incertitude sur les principes, incertitude sur les objets et sur les faits eux-mêmes. Ce phénomène atteint tout particulièrement le domaine pédagogique : la politique de projet d'établissement appelle les gens à réajuster localement l'enseignement par rapport aux défauts qu'ils constatent mais, à l'heure actuelle, ils n'ont aucun moyen de savoir si leurs initiatives sont efficaces ou non, si elles améliorent le fonctionnement de l'école et la réussite des élèves. Comme le coût de ces initiatives, en travail, en temps, en tension nerveuse ... est considérable, il y a bien là motif à être perplexe.

Nous croyons que la sociologie peut éclairer ce travail, à condition de conserver un haut niveau de professionnalisme. Fonder la sociologie sur la clarification de la science des acteurs ne signifie pas prendre pour argent comptant ni paraphraser ce que disent les acteurs. Clarifier ce sens ordinaire, le référer à des principes nécessite à la fois une culture et un contrôle sociologique plus grand que ceux que requièrent des approches plus classiques. Progressivement, c'est tout un travail de cadrage de la culture politique du monde scolaire qui apparaît, et plus spécialement de la culture politique des années 1968-80, voire même un certain retour sur les sciences sociales de cette période. En effet, le monde scolaire — enseignants mais aussi élèves, parents, agents de service ... — a été très profondément pénétré par les résultats des sciences sociales. Ce que nous découvrons au travers des discours et des pratiques des acteurs en sont des retombées, plus ou moins bien maîtrisées mais en général plutôt bien que mal. C'est donc, au travers de cela, à une sociologie de la culture des années 70 que nous sommes invités et par là même à un approfondissement de la vocation critique de la sociologie. Le rôle de la sociologie est toujours de faire un pas de plus vers l'extériorité par rapport au jeu social ordinaire. Ce jeu ayant assimilé les résultats et les procédures de la culture critique, c'est à une sociologie de la culture critique qu'il faut se livrer, qui n'en détruise pas les acquis mais les situe dans un cadre plus large.

Cette sociologie nous paraît correspondre à une conjoncture politique, celle de l'émergence des nouveaux objets issus de la décentralisation des politiques éducatives ; à une conjoncture sociale, celle des incertitudes du monde scolaire des années 80 ; elle nous paraît aussi correspondre à la vocation de l'INRP. La vocation de l'INRP, sa spécificité par rapport à d'autres centres de recherches est en effet de développer une science en rapport avec l'expérience des acteurs. Ce qui ne signifie pas une demi-science, ou une idéologie de légitimation de l'activisme pédagogique, mais ce qui induit une épistémologie, un certain type d'élaboration de la science à partir du sens ordinaire. Ce qui implique aussi que cette science soit restituée aux acteurs, pour les aider à récupérer leur expérience, à donner sens aux multiples événements qui les assaillent. Attitude modeste, certes, qui ne prétend pas dévoiler un fond des choses inaccessible au commun des mortels. Mais cette synthèse entre un courant de sociologie compréhensive et une tradition de science fondée sur l'expérience nous paraît dessiner les contours d'une sociologie de l'éducation bien insérée dans le projet général d'un établissement comme l'INRP.

Jean-Louis Derouet
Groupe d'Études Sociologiques, INRP
Groupe de Sociologie Politique et Morale, EHESS

« Un Conseil général saborde un collège rural »

conflits autour de la définition du bien commun local pour la construction d'un établissement scolaire

Marie-Claude Derouet-Besson

« Il n'y a plus de grands sujets, Yvetot vaut Constantinople ».
Gustave Flaubert

La décentralisation a confié les décisions en matière de constructions scolaires aux collectivités territoriales, pour les collèges au Conseil général de chaque département. En analysant un conflit entre un petit village, qui veut obtenir la construction en dur d'un collège installé dans des bâtiments préfabriqués, et son Conseil général, l'article essaye d'envisager la recomposition des logiques politiques qui permettent de prendre une telle décision : l'effacement de l'idée que la justice passe par la standardisation nationale et le travail que font les acteurs pour construire une définition d'un bien commun local.

Analyser le conflit qui a opposé deux villages pour la construction « en dur » d'un collège peut paraître incongru : pourquoi la sociologie devrait-elle s'intéresser à cette histoire embrouillée qui présente toutes les caractéristiques d'une querelle de clocher (1) ? Et ce faisant, que fait-on ? Une ethnographie de la France rurale ? De la sociologie des conditions matérielles de l'éducation ? De la sociologie politique de la France en décentralisation ? Questions qui ne font que s'ajouter à une autre, plus ancienne mais toujours d'actualité : quelle valeur peut avoir une telle monographie, portant sur deux villages de la France profonde par rapport aux problèmes généraux dont se doit de traiter une discipline scientifique ?

Pour répondre à ces interrogations, il n'est peut-être pas inutile de préciser comment se pose, pour le Groupe d'Études Sociologiques, le problème de la décentralisation en éducation. Il faut d'abord prendre au sérieux l'expression de décentralisation. Il existe un système de règlements, de hiérarchies, de routines cognitives mises en place à l'époque de la centralisation, définissant une bonne manière de poser les problèmes, de repérer les éléments pertinents, de dégager les principes d'accord. Tout cela constitue un système de mise en équivalence, qui permet de mesurer à une aune semblable des éléments divers et donc de prendre une décision juste (Derouet, 1991). En matière de constructions scolaires, il s'agit de mettre en équivalence des éléments aussi divers que des finances, des bâtiments, une demande sociale locale et une politique de scolarisation nationale. De la loi Guizot de 1833 à la carte scolaire de la Ve République, l'État

a toujours considéré qu'il était de sa responsabilité d'assurer l'égalité d'accès géographique de tous les jeunes Français à la scolarité obligatoire, école primaire d'abord puis collège. Cette conception liait la justice scolaire à l'homogénéisation de l'espace national et impliquait que les décisions en matière de constructions scolaires soient prises à partir de principes d'un très haut niveau de généralité et d'informations très standardisées. La notion de service public s'est construite en France dans la dénonciation du local, conçu comme le domaine de l'intérêt particulier, de la querelle de clocher, voire de la corruption ou de la magouille (Derouet, 1990). Depuis toujours des pressions politiques locales ont interféré avec cette logique civique nationale et souvent, déjà, les notables ont eu raison des fonctionnaires, mais ces faits étaient traités comme de fâcheuses exceptions, dénoncées en privé et dont il était malséant de parler en public. C'est cette logique de mise en équivalence qui est interrogée, voire chahutée par la décentralisation. Elle n'est ni détruite ni abandonnée mais ne bénéficie plus de l'exclusivité de la légitimité. Les équivalences nationales sont partiellement déconstruites, confrontées à d'autres définitions du bien commun, élaborées dans des espaces locaux. Face à cette situation, les acteurs sociaux sont contraints à un travail tout à fait nouveau. Plus encore que les règlements, ce sont les routines cognitives qui sont déstabilisées ; jusque-là une décision pouvait être justifiée dans une seule logique, civico-industrielle, base de la définition de l'ordre administratif. Aujourd'hui, elle doit être justifiée dans un nombre considérable de dimensions, locales et nationales, civiques et domestiques... Cette incertitude touche particulièrement les échelons moyens de l'administration — disons, dans l'Éducation nationale, tout ce qui est compris entre le chef d'établissement et l'inspecteur d'académie. Dans toutes les administrations ces fonctionnaires sont appelés à se livrer à un intense travail interprétatif pour définir de nouveaux équilibres, voire de nouvelles équivalences (Groupe de Sociologie Politique et Morale, 1990). Dans ce travail, ils développent des compétences interprétatives nouvelles dont nous allons essayer de rendre compte. Les transferts de compétence pour le patrimoine immobilier ont fait partie des premières mesures de décentralisation et c'est l'un des secteurs de l'Éducation nationale où la décentralisation est la plus franche. Les arguments attachés à l'intérêt local sans être nouveaux, ni dans leurs thèmes, ni dans leur mode d'expression, ont changé de statut. Leur légitimité est reconnue et la définition de la démocratie qui justifie les décisions s'est modifiée. De proche en proche, c'est donc la question de la relocalisation du service public qui est posée. C'est ce travail qui fait l'objet de la recherche. Il fournit à la fois une définition constructiviste du local — observer comment des gens agencent des objets, des institutions, des personnes dans un débat contradictoire sur le bien commun — et un lien entre cette connaissance du local et les catégories politiques générales.

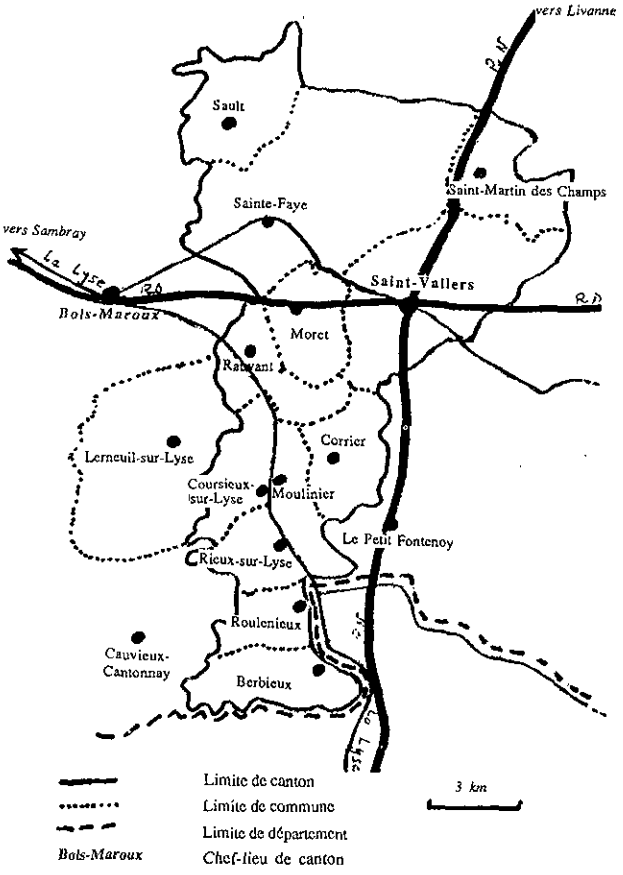
Cette compétence interprétative peut être saisie à l'œuvre dans la vie quotidienne d'où cette histoire, simple et ordinaire, dont le récit doit être un peu détaillé. Comment le village de Moulinier a-t-il obtenu l'aménagement d'un collège « en dur » après vingt ans d'installation dans des préfabriqués ? Cette histoire peut être racontée de plusieurs façons... qui sont autant de façons de construire le social. Celle qui est retenue ici paraît la plus proche du sens ordinaire des acteurs et donc la plus économique en concepts lourds : stratégie, pouvoir, classes... C'est celle de la mobilisation des ressources. L'avantage de ce modèle, déjà bien formalisé par les historiens aux États-Unis (Tilly, 1987) et, en France, par les politologues (Dobry, 1986) est de rester très proche de la logique des acteurs : il permet de voir comment à chaque moment, les gens font l'inventaire des ressources disponibles, des alliances possibles... et comment ils tissent patiemment des réseaux de connexions, ou défont les réseaux de connexions sur lesquels s'appuient leurs adversaires. Comme le font Latour (1988) et Callon (1986) en sociologie de la science, des paquets de connexions sont vite dégagés, qui relient du politique, du pédagogique, des relations personnelles, du scientifique, des instruments de mesure, des objets... et le conflit pour la construction du collège de Moulinier peut être décrit comme une épreuve entre deux de ces paquets : c'est celui dont, à l'épreuve, les liens apparaissent les plus solides qui l'emporte. Par là, l'histoire de Moulinier présente plus d'une similitude avec celle que raconte Michel Callon à propos du repeuplement en coquilles Saint-Jacques de la baie de Saint-Brieuc. Une série d'opérations de traduction est nécessaire pour que la construction d'un collège en dur à Moulinier apparaisse comme le point de passage obligé de la vie politique locale. Tout le monde, le maire, les commerçants, les parents, les élèves, les professeurs... doit être persuadé que cette question est vitale pour lui-même. A

partir de là, la question se dénoue à la première opportunité ; celle qu'offre la mort d'un conseiller général qui provoque une élection cantonale partielle.

Il est cependant un point sur lequel cette analyse diffère de celle de Callon et Latour. Ce qui *assure la solidité* du paquet de connexions, ce n'est pas, ou pas seulement l'intérêt, pas plus que la force ou la ruse. Dans tout cet affrontement, les gens accomplissent toujours un travail de justification dont la science doit rendre compte. Un travail pour définir le bien commun, à partir de plusieurs conceptions de la justice. C'est cela qui, en dernière analyse, assure la stabilité d'un paquet de connexions : pour que tout cela tienne ensemble, l'agencement doit rencontrer une définition de la justice qui habite la conscience des personnes et leur faire reconnaître une définition du bien commun. Pour l'investigation de ce sens *ordinaire de la justice, c'est évidemment le travail* de Luc Boltanski et de Laurent Thévenot (1987) qui a servi d'appui et c'est la presse locale qui a constitué la source principale. A Moulinier, le journal local, « La République livanaise », que l'on appelle familièrement la « RL » tient une place considérable. C'est elle qui constitue cet espace de débat public (Pharo, 1990) où se déploient les différentes définitions de la justice : elle confronte les positions des protagonistes, publie les réactions des lecteurs... C'est là que les rancœurs individuelles se construisent en protestations orientées vers une conscience collective, débouchant sur une définition du bien commun.

DE LA PAIX DES OBJETS A L'ÉPREUVE ÉCONOMIQUE (1962-1981)

En 1962, trois « Groupements d'observation dispersée » (GOD) sont implantés dans le canton de Saint-Vallers dont un à Moulinier, petite commune rurale d'environ un millier d'habitants (voir le croquis, p. ••). Antoine Prost (1986) a bien décrit les buts de ces implantations : au début de la Ve *République, une politique volontariste a été développée* pour pousser les enfants des classes populaires à des études plus longues. Elle accordait une grande importance à la proximité géographique des établissements. En zone rurale, l'ouverture de GOD correspondait un peu à une extension au secondaire du principe d'une école par commune de la loi Guizot. En outre, la région de Moulinier était désignée par la planification des années 60 comme une zone de « déconcentration d'activités » de la région parisienne. Un réseau de scolarisation un peu plus dense que ce qui était nécessaire avait été créé en prévision de l'arrivée imminente d'industries et de nouveaux habitants. C'est donc en fonction d'une politique nationale qu'ont été prises ces décisions que l'administration dénonce aujourd'hui, du même point de vue, comme un saupoudrage qui a créé des établissements trop petits et mal équipés puisque les crédits d'équipement sont accordés au prorata du *nombre d'élèves. Moulinier a profité de cette politique* et la décision de 1962 induit le cours des *choses jusqu'en 1981. En 1964, alors que le troisième* GOD du canton disparaît, ceux de Moulinier et de Saint-Vallers, commune de quatre mille habitants et chef-lieu de canton, sont transformés en collèges à gestion municipale.



Tant que cette situation prévaut, le système reste à référence domestique et l'espace est arrangé avec les moyens du bord. A Moulinier, le

collège est installé près de l'école primaire, dans le jardin d'une grande propriété, achetée de longue date par la municipalité, dont la maison principale sert de mairie. Un bâtiment en dur, construit pour abriter des prisonniers allemands de la Seconde Guerre mondiale, sert de réfectoire ; les cours ont lieu dans des préfabriqués implantés au fur et à mesure des besoins, sauf l'enseignement des sciences naturelles qui se déroule dans l'ancienne écurie. Le bureau du principal et celui de sa secrétaire sont installés dans les anciennes serres. En 1978, le collège de Moulinier est nationalisé. Le niveau d'exigence change et s'inspire des normes nationales. La cuisine et le réfectoire sont réaménagés et mis en conformité avec la réglementation. L'ensemble est hétéroclite et laid, la qualité du confort thermique et acoustique déplorable. Peu à peu, l'état des préfabriqués se dégrade, malgré un entretien aussi soigneux que possible, et le syndicat de gestion du collège demande la construction d'un collège neuf. La construction d'un transformateur en 1979 (120 000 F), puis celle d'un atelier complémentaire en 1980 (250 m^2, 850 000 F), incitent à penser que la reconstruction interviendra dans un proche avenir.

Au fil de ces années et des réunions, le sous-préfet, l'inspecteur d'académie, le principal du collège de Moulinier, le président du Conseil général, le conseiller général du canton qui est aussi le maire et le principal du collège de Saint-Vallers, les maires des communes du secteur de Moulinier se sont publiquement déclarés favorables au réaménagement. Les entreprises parisiennes ne se sont pas implantées dans la région. Depuis la nationalisation en 1978, le maintien de l'équilibre économique du canton, la « revitalisation » des communes rurales sont évoqués au même titre que des arguments pédagogiques comme la meilleure prise en compte de la personnalité des enfants dans un petit collège, ou la nécessité de leur éviter la fatigue liée aux transports... Ces principes, aussi généraux que les premiers, plus politiques qu'administratifs peut-être, ont pris le relais et fondent une unanimité qui considère la décision de réaménagement du collège comme inéluctable, même si elle n'apparaît pas prioritaire. Est-ce un véritable accord, au sens actif du terme ? Il s'agit plutôt de cette grande paix des choses dont parle Luc Boltanski (1990) : le collège est là, les bâtiments provisoires se dégradent et appellent naturellement une décision de remplacement. La question du coût d'une construction neuve est le seul point d'achoppement mais il est vrai qu'il est fondamental ! Il introduit, dans cet état de paix qui est aussi un état d'indifférence, une épreuve de réalité et la nécessité d'une décision. Il est donc déjà question, devant le prix, de réutiliser des bâtiments existants.

En 1981, à l'occasion de la révision de la carte scolaire, chaque partenaire est amené à préciser ses positions. L'autorité de tutelle pose une question préalable, qui fissure le consensus : le maintien de ce petit collège de moins de deux cents élèves s'impose-t-il ? Les avis se répartissent en deux « paquets » très inégaux. La logique de répartition de ces paquets se situe dans le prolongement de celles qui opposent l'État centralisé aux intérêts particuliers du local. Ils opposent donc un local en apparence unanime à une administration qui se réfère à des règles standardisées. Du côté du local, les partisans du maintien sont aussi, en majorité, les partisans d'une construction neuve. Le maire de Moulinier, le principal du collège, les enseignants, les parents d'élèves se retrouvent sur ce souhait. Les maires des communes du secteur, le président du conseil général, le conseiller général du canton se rattachent à cet ensemble tout en étant circonspects sur le coût et prudents sur les délais. En mars 1981, une fiche descriptive d'opération pour la construction d'un collège neuf à Moulinier est rédigée. C'est la démarche administrative normale qui doit aboutir à l'inscription sur la liste des constructions du département. En août, les maires du syndicat de gestion envoient au président du Conseil général et au préfet une motion de soutien au projet : *« Les Maires de Berbieux, Roulenieux, Rieux-sur-Lyse, Coursieux-sur-Lyse, Corrier, Lerneuil-sur-Lyse, Rauvant et Moulinier, en complet accord avec le conseiller général maire de Saint-Vallers, — considérant que le collège de Moulinier bien que fonctionnant dans des conditions matérielles insupportables est devenu un élément essentiel de la vie scolaire, économique et sociale d'une zone rurale à l'activité de laquelle travaillent tous les élus et les associations locales, demandent : 1 - Que soit garanti officiellement le maintien de ce collège et son inscription à un prochain programme de construction... ».*

La réponse du préfet dessine un parti beaucoup plus réservé comprenant le préfet lui-même et l'inspecteur d'académie : *« M. l'Inspecteur d'Académie [...] m'a indiqué que les prévisions d'effectifs à scolariser dans ce secteur à l'horizon 1989-*

1990, établies par les services rectoraux sur des données INSEE, laissent présager une baisse démographique importante. Ces éléments seront vraisemblablement pris en compte lors de la révision de la carte scolaire, qui, comme vous le savez, est en cours d'élaboration ».

Les arguments restent très généraux, appuyés sur des instruments nationaux comme les prévisions de l'INSEE, mais la logique de l'administration a changé et met au premier plan le souci de répartir le plus efficacement possible des ressources limitées. L'inquiétude devant cette interrogation de l'autorité de tutelle sur le maintien du collège renforce la détermination des partisans d'un collège neuf. L'association des parents d'élèves de Moulinier envoie une délégation lors d'un déplacement officiel du recteur. Accompagnée par le maire de Moulinier, cette délégation a été reçue par le recteur qui a écouté, avec intérêt dit-on, ses protestations.

LA QUERELLE DE CLOCHER : DEUX COLLÈGES DANS LE MÊME CANTON ? (1981-1984)

L'affaire se localise avec le projet d'extension du collège de Saint-Vallers. Dès 1981-1982, l'influence de l'administration s'estompe. Avant même que les lois de décentralisation n'entrent en vigueur, le vrai lieu de décision est le Conseil général. Les paquets n'opposent donc pas les représentants du local à l'administration, mais le parti de Moulinier à celui de Saint-Vallers. L'administration est mobilisée tantôt par un parti, tantôt par un autre mais observe quant à elle une réserve prudente.

Saint-Vallers est le chef-lieu du canton, et son collège a une réputation certaine sur le plan de l'innovation pédagogique... Réputation d'ailleurs plus sensible dans l'administration de l'Éducation nationale ou les mouvements pédagogiques que dans la région où ses innovations ne sont pas toujours bien comprises. Si tout le monde était d'accord sur le soutien aux petites communes rurales, le problème se pose différemment lorsqu'il faut, à l'échelon départemental, répartir entre des établissements des ressources qui ne sont pas inépuisables. A cette échelle, l'existence de deux collèges dans le même canton paraît au moins une exception, peut-être une anomalie. A l'occasion de la présentation du projet d'extension, M. Rigault, le principal du collège qui est en même temps maire, conseiller général et conseiller régional de Saint-Vallers, écarte soigneusement tout esprit de concurrence : « *Le collège de Moulinier est une chose, le collège de Saint-Vallers en est une autre. Je le dis de façon solennelle : il faut sauver le collège de Moulinier. S'il disparaissait, cela conduirait à asphyxier la commune. J'appuierai pour la construction la plus rapide du collège de Moulinier. Qu'il y ait ensuite des problèmes de financement, d'investissement, c'est une autre question qui appartient aux maires. Mais nous ne pouvons pas oublier qu'il y a huit classes préfabriquées chez nous* ». La concurrence est tout de même réelle sur le plan financier...

Un autre élément, lui aussi très local, joue un rôle important. Depuis 1978, M. Brissard est principal du collège de Moulinier. Sa nomination double la rivalité entre les deux collèges d'un différend entre deux hommes. M. Brissard était auparavant enseignant au collège de Saint-Vallers. Il faisait partie de l'équipe très dynamique qui a établi la réputation de l'établissement, sous la direction de M. Rigault. Il est certain que les deux hommes ne sont pas toujours appréciés. Après le départ à la retraite de M. Rigault, le nouveau principal de Saint-Vallers, M. Georges, qui est lui aussi issu de l'équipe pédagogique du collège, a été pendant de nombreuses années le collègue de M. Brissard. Les deux hommes sont assez différents. M. Georges est un militant Freinet dont les références dépassent de beaucoup le canton de Saint-Vallers. Il poursuit une mission pédagogique générale et maintient ses options, y compris contre l'avis des parents d'élèves et de l'environnement. M. Brissard a beaucoup moins de références extérieures et joue la carte de l'ouverture sur le monde rural, ce qui plaît beaucoup à Moulinier. Il se tisse donc là une série de liens domestiques qui à la fois, attise les tensions et les empêche d'aller trop loin : la présidente des parents d'élèves de Saint-Vallers est professeur au collège de Moulinier, un enseignant de Moulinier est le neveu de M. Rigault...

M. Brissard décide de doter le collège de Moulinier d'une identité et d'une légitimité pédagogiques. Il développe un projet pédagogique et éducatif centré sur la ruralité, véritable projet d'établissement avant la lettre. Avec une ténacité sans faille et une énergie unanimement reconnue, il réunit un matériel informatique considérable qui sert aux élèves et permet d'organiser des séances de formation pour les agriculteurs ; il acquiert un ensemble d'instruments de musique unique dans

tout le département pour un collège. Ce faisant, il introduit dans le débat des objets de type nouveau qui, à la fois, manifestent une légitimité pédagogique et établissent un contraste entre la vétusté des locaux et la modernité de l'équipement et du projet. En même temps, le lien se resserre entre le collège et le village. Non seulement le collège est un élément important du maintien en vie de la commune, mais il offre l'exemple d'un établissement foyer culturel en zone rurale.

La querelle de clocher entre Moulinier et Saint-Vallers se cristallise en 1983. Alors que la municipalité multiplie les efforts pour faire avancer la décision de construction d'un collège neuf dont elle a déjà fait faire les plans, la colère éclate à Moulinier quand on découvre que la procédure entamée en 1981 n'a pas été menée à bien. La fiche descriptive d'opération n'a pas été transmise du Rectorat au Conseil général. Personne ne croit à une erreur de l'administration ; personne n'accepte que cette fiche ait été laissée de côté alors que le dossier était si connu. Chacun dans le bourg soupçonne un blocage volontaire du dossier. M. Rigault, le maire de Saint-Vallers, conseiller général et conseiller régional est accusé du forfait. Il avait intérêt, dit-on, à geler le dossier de Moulinier alors que celui de l'extension du collège de Saint-Vallers avançait... Cet événement entérine en même temps le déclin du rôle de l'administration de l'Éducation nationale. Il n'a servi de rien d'obtenir la signature du recteur en 81 puisque les intrigues d'un conseiller général suffisent à tout bloquer. Le recteur signe une nouvelle fiche mais deux années ont été perdues. Le collège de Moulinier devient une « affaire » et l'on entre dans les procédures de dénonciations décrites par Luc Boltanski (1990). Les Mouliniens montent leur cause en généralité, cherchent à montrer qu'au-delà de leur village c'est le problème des petites communes qui est posé, celui de l'égalité entre les villes et les campagnes, celui de l'intérêt des enfants et des familles pour un établissement proche... et ils dénoncent les intérêts particuliers et les intrigues de M. Rigault. Ainsi se constitue un énorme paquet de connexions que M. Rigault tente de démonter en l'opposant à des intérêts plus grands : bien d'autres villages pourraient à meilleur droit que Moulinier réclamer leur collège et le souci de l'intérêt général exige que l'on pense d'abord à eux. Et il tente de traiter par le mépris ce qu'il considère comme une querelle de clocher et une affaire artificiellement gonflée. Voyons en les détails...

En décembre 1983, c'est la douche écossaise. Au début du mois, la visite de l'inspecteur d'académie est jugée très favorable à Moulinier : en fait celui-ci maintient les réserves financières qui sont depuis 1981 celles de l'administration, mais reconnaît l'effort pédagogique de Moulinier. La République Livannaise titre « *À Moulinier, l'inspecteur d'académie " impressionné " par les projets du collège* » et relate ainsi l'événement : « *Ces installations d'un autre âge visitées, M. Brissard a retracé les grandes lignes du projet de collège neuf... L'inspecteur s'est dit en réponse " très impressionné " par le projet soumis ainsi que par l'engagement de Moulinier et des autres municipalités.* » « Pourtant l'inspecteur est resté prudent : *" Il faudra voir si ce collège ne coûte pas trop cher. Mais il est possible sans gaspillage, d'aboutir à des solutions neuves "* ».

La fin du mois est désastreuse car le projet d'inscription sur la liste des constructions est rejeté par le Conseil général par 24 voix contre, 7 pour et 4 abstentions. Moulinier a pu compter, lors d'une séance houleuse, ses amis et... ses « ennemis » : « *Le député [...] demandait que la reconstruction du collège vétuste, « dès l'approbation du dossier technique soit déclarée prioritaire ». De quoi faire réagir Jean Rateau* [président du conseil général, maire de Bois-Maroux] *(« ne compromettons pas la liste d'attente »)... Quant à MM. Houlbert et Rigault* (maire de Saint-Vallers), *ils préféraient parler d'un cadre plus général dans lequel intégrer le collège de Moulinier. Et la discussion allait monter jusqu'à ce que le président Rateau lance sans sourciller : « la proposition de l'inspecteur d'académie est une proposition politique ».* [République Livannaise du 21 décembre].

L'abstention de M. Rigault est considérée à Moulinier comme la preuve de son double-jeu, et étale au grand jour la rivalité entre le collège de Moulinier et celui de Saint-Vallers ... dont l'extension, dûment votée l'année précédente, est en cours de construction. La colère est grande à Moulinier et dans tout le sud du canton. Les conditions de vie au collège, rendues insupportables par le froid, avivent encore la solidarité entre le collège et la commune. La protestation change de nature : écœurés par le double-jeu du conseiller général, les Mouliniens adoptent l'attitude classique de dénonciation de la société civile contre la société politique. Ainsi cette lettre d'une mère d'élève qui dénonce les intrigues des « *gens bien placés* » : « *Je suis maman d'élève fréquentant le*

collège de Moulinier où l'enseignement y est sérieux mais donné dans des locaux où personne ne voudrait y travailler. A la lecture du compte rendu de la réunion du conseil général fait dans votre journal le 21.12.1983 refusant la construction du collège de Moulinier, je ne peux retenir mon indignation. [...] comment peut-on parler d'affaire politique ? Ce n'est que règlement de comptes entre hommes bien placés défendant leurs propres intérêts sans penser au bien-être des enfants. Que ces messieurs viennent faire leur réunion dans ces préfabriqués, ils verront que nos enfants ont besoin de plus d'attention ! » [République Livannaise du 30 décembre 1983, courrier des lecteurs].

Les élections municipales de 1984 ne changent pas les positions. Le nouveau maire de Moulinier est tout aussi déterminé que le précédent à défendre le dossier du collège. M. Rigault est réélu maire de Saint-Vallers et inaugure officiellement l'extension de son collège. Mais Moulinier, toutes griffes dehors, veille au grain... Lors des multiples prises de parole officielles la construction du collège de Moulinier est évoquée. D'abord par le député M. Chesneau qui choisit selon la République Livannaise du 18 mai de *« mettre les pieds dans le plat » : « Notre tâche à nous, élus, sera achevée lorsque nous aurons deux collèges semblables dans ce canton... Il est important que les élèves de Moulinier trouvent dans leur collège la même qualité d'accueil qu'à Saint-Vallers. Nous avons encore quelques pas à franchir en ce domaine »*.

Selon la « RL » la réponse du président du Conseil général, appuyée sur une sorte de planification départementale et pleine de réticences, a laissé peu d'illusions au député : *« Le président du Conseil général explique celles-ci, en premier lieu, par une note de l'inspection académique [...] selon laquelle le collège de Saint-Vallers disposera de deux cents places disponibles vers 1989-1990, et celui de Bois-Maroux de cent cinquante places... (il) relève encore " Une dizaine de collèges restent à construire dans le département... Si nous construisons à Moulinier, combien de cantons nous demanderont-ils ensuite de bénéficier à leur tour d'un deuxième collège ? "* » Toujours selon la « RL », l'inspecteur d'académie reste prudemment en retrait. Il tente de revenir à une définition technique du problème et déclare, en aparté, précise le journal : *« Le problème est qu'aujourd'hui Moulinier fonctionne dans des locaux inadaptés. Quant aux effectifs, ils traduiront dans quatre ou cinq ans la baisse qui a été ressentie dans le primaire. Mais on ne peut exclure une remontée vers 1995 »*. Le nouveau maire de Moulinier profite de l'occasion pour insister sur les conditions difficiles de la vie au collège (*« moins cinq dans les classes en hiver, plus de trente en été »*) et pour demander une construction neuve. Il invite le Président Rateau à venir au collège de Moulinier lors de la prochaine réunion du comité de gestion.

On observe donc deux mouvements parallèles ; d'une part, le conflit se transfère au local, il n'oppose plus le canton à l'administration mais Moulinier à Saint-Vallers ; d'autre part, ce local investi d'une nouvelle forme de légitimité apprend à protester, à construire une revendication et à la faire valoir. C'est l'évolution décrite par Jollivet (1983) qui observe, au début des années 80, la substitution d'un local bruyant et animé, « qui a besoin de... se mettre en scène » à un local de longue durée, secret et silencieux.

LA MISE EN SCÈNE D'UN LOCAL BRUYANT (1985)

En réaction à l'inauguration de l'extension de Saint-Vallers, l'association des parents d'élèves de Moulinier durcit le ton. Reprenant les arguments déjà avancés comme la dégradation des conditions scolaires en milieu rural, la vétusté des locaux, la proximité, la compétence des enseignants et la politique d'ouverture du collège, l'équipement remarquable, les parents attaquent directement certains élus. M. Rigault se voit durement reprocher d'être en contradiction avec ses déclarations antérieures. Les parents transposent leur argumentation à l'échelle départementale : ils plaident pour la survie des petites communes rurales (quoique Saint-Vallers avec quatre mille habitants soit tout aussi rural que Moulinier avec mille), et prennent au mot le président Rateau qui parle de l'égalité entre les communes du département : *« ...n'est-il pas contestable d'investir sept millions de francs à Saint-Vallers pour accueillir quarante élèves supplémentaires, sachant que ce collège disposera de cent places d'ici à quelques années ? La construction du collège de Moulinier n'aurait pas coûté plus de huit millions de francs, il y a un an et demi et pour un effectif de deux cents élèves. Deux poids, deux mesures ? »*.

Deux éléments nouveaux apparaissent dans les débats. D'une part, le maire de Moulinier fait une allusion publique au blocage du dossier pendant

plusieurs années. D'autre part, les parents d'élèves évoquent la loi de décentralisation : « *D'ailleurs, la construction du collège de Moulinier ne va-t-elle pas dans le sens de la décentralisation ? La décentralisation des compétences ne va-t-elle pas de pair avec la décentralisation des équipements éducatifs, sportifs ou socio-culturels ?* » La logique de la décentralisation est mobilisée ici comme un principe d'équité qui devrait jouer en faveur de Moulinier alors que dans les faits, la décentralisation administrative, en renforçant les pouvoirs du département, du Conseil général et de M. Rigault joue contre lui. Il y a là une tension qui est vivement ressentie par les politiques de Moulinier, le maire et quelques parents d'élèves en particulier. Le sens ordinaire de la justice des gens de Moulinier opère une traduction des principes d'équité de la loi de décentralisation qui, pour n'être pas celle qu'avait prévue le législateur, n'en sera pas moins efficace : parce que l'on est dans une logique de décentralisation il faut « faire plaisir » à tout le monde. Puisque Saint-Vallers a obtenu ce qu'il voulait avec l'extension de son collège, il ne serait pas juste que Moulinier n'ait pas à son tour satisfaction. Traduction pour le moins domestique des principes de la décentralisation, et qu'on pourrait dénoncer comme une résurgence du vieil adage concernant l'échange de la rhubarbe et du séné, mais qui emporte l'adhésion des consciences.

1985 est l'année de la crise aiguë et du dénouement imprévisible de l'affaire. En janvier, la conjonction de la vague de froid et de la réunion de la commission de la carte scolaire provoque une mobilisation sans précédent. Les objets donnent un point d'appui qui soude encore davantage Moulinier et son collège. Les conditions de vie sont épouvantables : les lavabos extérieurs gèlent dès le 5 janvier, les toilettes gèlent le 6, il n'y a plus d'eau courante à la cuisine avant onze heures du matin et il faut apporter l'eau dans des seaux depuis la mairie, l'écoulement des eaux usées est bloqué par le gel le 17 janvier. La température dans les salles, chauffées la nuit, est de 6° le matin au commencement des cours. Le fuel des poêles s'épaissit tellement à cause du froid que les poêles s'éteignent... Malgré tout la *dépense est énorme.* L'inspection académique refuse la fermeture de l'établissement en insistant sur le fait que les élèves doivent être accueillis dans cette partie du département. Ce qui fait immédiatement dire au principal qu'il s'agit d'une reconnaissance implicite de l'utilité de Moulinier... Or, simultanément, les parents d'élèves apprennent par la FCPE que la suppression du collège de Moulinier est à l'ordre du jour de la commission de la carte scolaire du 25 janvier.

Dans une atmosphère de crise et de mobilisation intense, une assemblée générale extraordinaire des parents d'élèves se réunit le 21 janvier. Il y a près de trois cents personnes, la salle de réfectoire est bondée. L'assemblée demande, bien sûr, le maintien du collège et sa reconstruction en dur mais décide de donner une dimension nouvelle à la revendication. Une manifestation est prévue dès le jeudi 24 janvier à Saint-Vallers, devant la mairie de M. Rigault. L'assemblée lance aussi l'idée d'un dossier de présentation et de défense du collège qui est constitué dans les heures qui suivent. Toutes les ressources sont mobilisées : de l'appel au Président de la République à la manifestation devant la mairie de Saint-Vallers, des opinions politiques du Conseil général jusqu'au projet pédagogique de l'établissement.

Le dossier réunit : une lettre des élèves au président de la République qui insiste sur la proximité, l'éventail des équipements et des activités offerts aux élèves ; une lettre des enseignants au Président de la République, insistant sur leurs efforts sans moyens particuliers et montrant leur découragement face à la menace de fermeture ; un dossier de presse incisif rappelant les positions antérieures du conseiller général de Saint-Vallers, M. Rigault, favorable au collège en août 1981... ; une lettre des maires du secteur du collège de Moulinier demandant le maintien et la construction (seul le maire de Rauvant, M. Poitou, allié politique de M. Rigault, refuse de signer) ; un dossier de presse prouvant la qualité, le nombre des activités du collège, son ouverture sur le monde rural environnant. Cet ensemble de documents est largement diffusé dans le cadre d'une véritable campagne de mobilisation de l'opinion publique et des instances nationales. Le maire de Moulinier signe une note dure et polémique pour accompagner l'envoi de ce dossier :

« LES MÉFAITS DE LA DÉCENTRALISATION UN CONSEIL GÉNÉRAL SABORDE UN COLLÈGE RURAL

Ne pas faire figurer le collège de Moulinier sur la liste des constructions revient, à terme, à en provoquer la fermeture. Ce serait le résultat de la lutte entre un Président du Conseil général, son

Vice-Président, maires de chefs-lieux de cantons (où ils ont fait construire des collèges trop importants pour leur capacité de recrutement) et les maires du secteur de Moulinier.

Ces messieurs dont le pouvoir est maintenant très grand pourront aussi décider de ne plus doter financièrement cet établissement dont toutes les classes sont hébergées dans des locaux propres mais vétustes. Cela équivaudrait à sa fermeture. Collège pourtant plein de dynamisme dont ils accapareront, au profit de leurs collèges personnels, les effectifs et le matériel.

Ce petit collège est celui de ma commune et il reçoit les enfants de sept autres. Je ne suis pas décidé à laisser disparaître cet élément important de la vie de ma commune... ».

Pour chaque destinataire le maire rédige une lettre d'accompagnement argumentée selon les centres d'intérêts. Le dossier dont le Président de la République est le destinataire est accompagné de la lettre suivante :

« Notre commune rurale — 900 habitants — a le privilège d'avoir depuis 20 ans un collège rural qui actuellement possède un effectif d'environ 200 élèves, composé uniquement de classes préfabriquées. Depuis douze ans, nous essayons vainement d'obtenir un établissement en dur permettant un meilleur confort des enfants.

Avec la décentralisation, nous sommes en lutte contre notre Conseil Général et l'Administration Académique départementale qui ne met plus notre collège sur la liste des constructions prévues à la carte scolaire et cela sans concertation avec les élus locaux.

En vieux Républicain que je suis, j'ai toujours considéré la commune comme la cellule vivante de la nation. Si l'on supprime les services publics de ces communes, elles sont appelées à régresser et même à disparaître ».

La manifestation à Saint-Vallers a lieu vers midi le jeudi 24 janvier 1985. C'est un grand succès pour ce canton extrêmement calme d'habitude. Il y a entre cent cinquante et deux cents personnes, les maires de six des huit communes du secteur de Moulinier sont présents ainsi que des conseillers municipaux. Les pancartes sont très nombreuses et reprennent tous les aspects des revendications : *« A quand la vérité sur le collège ? », « Ville campagne/mêmes chances pour tous », « Nous ne voulons pas la fermeture de notre collège, les agents de service », « Collège de Moulinier : des baraques, rien que des baraques depuis 1975 », « Nous les élèves de Moulinier, nous ne sommes pas des bouche-trou », « Petit à petit, Rigault tue le collège de Moulinier », « Rigault = éclatement des familles ».* M. Rigault est absent, la secrétaire de mairie reçoit la motion. L'association des parents d'élèves, le maire, le principal poursuivent leur action dans les jours, les semaines qui suivent, les passes d'armes sont très fréquentes avec M. Rigault. La fermeture du collège n'est pas décidée... mais sa reconstruction non plus !

Pendant l'été 1985, M. Rigault, très gravement malade depuis quelques mois, meurt. Sa mort frappe d'autant plus l'opinion publique qu'elle est suivie d'une cérémonie civile et d'une inhumation dans une stricte intimité, conformes à la volonté du défunt mais qui surprennent tout le monde. Cette disparition est considérée par l'opinion publique comme la condition, imprévisible mais déterminante, du déblocage du dossier du collège de Moulinier.

LE COLLÈGE POINT DE PASSAGE OBLIGÉ DE LA VIE POLITIQUE LOCALE : LES ÉLECTIONS CANTONALES PARTIELLES DE 1986

Cet événement fortuit permet ce que Michel Callon appelle la problématisation, c'est-à-dire, la cristallisation d'un débat, insoluble parce que ses contours sont flous, en une opération classique, que les acteurs sociaux savent résoudre, au prix de négociations et de compromis dont ils ont l'habitude. Jusque-là, en effet, les deux paquets de connexions étaient de force à peu près égale. Les adversaires de Moulinier ne pouvaient pas obtenir la fermeture du collège. Les Mouliniens ne pouvaient pas obtenir le déblocage des fonds pour la reconstruction en dur... Ce qui, le temps passant, rendait la survie de l'établissement de plus en plus problématique. La mort du vice-président du conseil général change tout. La décision concernant le collège devient un passage obligé dans la vie politique locale et se résout de façon classique par une négociation entre les deux tours de l'élection cantonale partielle provoquée par la disparition de M. Rigault. M. Blain, son successeur à la mairie de Saint-Vallers, se présente au Conseil général avec le soutien du président qui tient à garder l'élu du canton de Saint-Vallers parmi sa majorité. A l'issue du premier tour, M. Blain est en ballottage contre M. Poitou, maire d'une commune

rattachée au secteur scolaire de Moulinier. Pour l'emporter il a besoin des voix du Sud du canton dont la préoccupation majeure est la reconstruction du collège de Moulinier. Il demande donc et obtient la parole du président Rateau de régler positivement cette question. Au lendemain du premier tour, le maire de Moulinier met les deux candidats au pied du mur, il appellera à voter pour celui qui s'engagera en faveur du collège de Moulinier. Fort de l'appui du président du Conseil général, M. Blain fait sa campagne sur le réaménagement rapide du collège. Il l'emporte au second tour.

L'élection de M. Blain comme maire de Saint-Vallers puis comme conseiller général a transformé la situation du dossier et débloqué la décision. Les questions d'hommes sont affadies, l'antagonisme Rigault-Brissard, par exemple, a disparu. Les relations entre les maires du canton sont assainies. Soucieux de conserver une ambiance respirable dans son canton et touché par un coup de téléphone de félicitations de son adversaire aux cantonales, M. Blain a offert à son compétiteur malheureux, M. Poitou, la présidence de l'assemblée des maires du canton habituellement dévolue au conseiller général.

Tout est résolu... et rien, car, si la reconstruction du collège de Moulinier est admise par tous, il reste la totalité des arguments avancés pendant la dizaine d'années précédente sur les effectifs respectifs des collèges du canton, sur les coûts, etc. Trouver une solution pour Moulinier est devenu un problème politique qu'il faut régler avant les élections cantonales nationales de 1989 sans mettre en difficulté ni le Conseil général, ni le président Rateau dont les prises de position sont présentes à tous les esprits. Dès février 1986, le président Rateau se met en campagne pour transférer le collège dans des locaux militaires désaffectés ce qui lui permettrait, grâce aux moindres frais espérés, d'être cohérent avec sa politique antérieure. Il écrit le 25 février au maire de Moulinier : *« Sans pouvoir préjuger des décisions de l'assemblée départementale, je considère néanmoins pour ma part que cette solution, que j'avais déjà envisagée, mais qui à l'époque n'avait pas rencontré un consensus, semble la plus raisonnable pour tous ceux qui souhaitent voir aboutir le projet de Moulinier ».*

En octobre 1986, le président Rateau informe le principal du collège de Moulinier que le Ministre de la Défense a donné son accord pour la cession au conseil général de certains bâtiments du camp de Moulinier *« en vue d'y transférer le collège »*. Au cours de l'année scolaire 1986-1987 le syndicat de gestion s'accorde sur la charge financière supportable par les communes. La fourchette finalement retenue est une participation de 1 200 à 1 300 francs par an et par enfant pendant dix ans. Le Conseil général vote par 37 voix contre 5 l'opération de transfert. Ce compromis règle l'affaire mais ne satisfait pas tout le monde. Les paquets se recomposent. Les élus du canton et du département, les administrateurs sont satisfaits car le dossier de Moulinier est enfin clos. Les personnels du collège sont tous très déçus. Ils n'ont pas obtenu l'établissement neuf qu'ils souhaitaient, pour lequel ils avaient réfléchi, élaboré des plans en rapport avec leur projet. Ils se sentent floués. L'idée de s'installer dans des locaux qu'ils considèrent inadaptés et aménagés au rabais ne les enchante pas, même s'ils espèrent y avoir moins froid. Ils se désintéressent de l'aménagement et des travaux et le principal affronte, seul ou presque, les aléas du chantier mais cela est une autre histoire, étudiée par ailleurs (Derouet-Besson & Koval, 1990). Les Mouliniens, leur maire sont contents. Ils ont obtenu le maintien du collège avec une arme qui est celle de la démocratie : à l'occasion d'une élection...

Cette histoire est donc très morale ... mais quelle morale peut-on en tirer ? Il en est de plusieurs sortes.

CONCLUSION
LA SOCIOLOGIE DU LOCAL : « UNE SCIENCE INÉDITE DU POLITIQUE... ? »

Le premier intérêt de cette histoire est qu'elle se déroule des années 60 aux années 80, c'est-à-dire en termes de politiques scolaires d'une période de planification aux années de la décentralisation. Deux choses frappent. La permanence de l'objectif des Mouliniens et leur capacité à adapter leurs arguments et leurs modes d'action aux différentes conjonctures. L'un des principes dégagés dans l'étude de vingt collèges face à la rénovation entre 1982 et 1988 se retrouve là (Derouet, 1988). La réglementation nationale est une ressource, qui n'existe que si elle est mobilisée localement et qui prend des sens différents selon les jeux dans lesquels elle est mobilisée. De 1962 à 1985, les Mouliniens mobilisent les arguments et les formes de représentation qui leur paraissent convenir selon la conjoncture (déléga-

tion auprès du recteur, invitation de l'inspecteur d'académie, manifestation devant la mairie de Saint-Vallers, lettres à la République Livannaise, au Président de la République...) et cela dans un seul but, sauver le collège. Sur ce plan, la loi de décentralisation ne constitue pas une rupture : avant même qu'elle ne transfère le patrimoine des collèges aux départements, le centre d'intérêt s'est déplacé de l'administration de l'Éducation nationale vers le conseil général, dès 1981-1983, dans le cadre de la législation existante et des pouvoirs financiers du Conseil général. Il y a donc, à la fois, une remarquable continuité du problème et une lente évolution de la mise en forme politique, que la loi suit, accompagne, plus qu'elle ne la précède ou ne la détermine. Le local un peu plus « bruyant » des années 1984-1985 s'inscrit dans une continuité par rapport au local silencieux antérieur et, comme lui réorganise des arguments généraux, pédagogiques ou politiques, en fonction d'intérêts locaux.

Le changement radical, c'est l'effacement dans ce jeu de l'administration de l'Éducation nationale et de la logique administrative qui lui est propre. Jusqu'en 1981, c'est auprès de l'inspecteur d'académie et du recteur qu'il faut agir, ce sont eux qu'il faut convaincre, c'est à eux que s'adressent les lettres et les délégations. L'enterrement de la fiche descriptive d'opération signée par le recteur en 1981 clôt cette période. Désormais, l'administration de l'Éducation nationale est marginalisée. Elle offre un avis que les partenaires mobilisent lorsqu'ils en ont besoin mais qu'ils récusent lorsqu'il les gênent. L'attitude du président Rateau est éloquente : il invoque les prévisions d'effectifs de l'Éducation nationale lorsqu'elles servent ses desseins, mais lors de la fameuse réunion du Conseil général de décembre 1983, il écarte brutalement les propositions de l'inspecteur d'académie en les qualifiant de « politiques ». Celui-ci se tient ensuite dans une prudente expectative, ménageant les deux partis. Pour y parvenir, il s'appuie sur l'incertitude de ses instruments : les prévisions d'effectifs à court terme indiquent une baisse pour Moulinier mais on ne peut exclure une augmentation à plus long terme...

Pour rendre compte de ce double phénomène, — permanence des objectifs, changement des moyens mis en œuvre pour les atteindre — il semble heuristique de se tourner vers une sociologie politique. Mais laquelle ? Peut-on, par exemple, décrire l'affaire de Moulinier comme une passation de pouvoir de l'administration aux élus ? Peut-on parler d'une stratégie des Mouliniens qui compose peu à peu une décision élaborée de longue main ? Cela semble d'autant moins justifié que la très relative victoire de Moulinier est due à un impondérable, l'élection cantonale partielle consécutive à la mort de M. Rigault que nul n'aurait pu anticiper. Ces concepts lourds, pouvoir, stratégie, s'ils ont une certaine puissance explicative, occultent sous cette puissance même le travail des acteurs sociaux qui, à chaque moment, font l'inventaire des ressources disponibles, en cherchent de nouvelles comme le Président de la République ou l'informatique pédagogique, testent les arrangements « qui marchent » et abandonnent ceux qui ne marchent pas... Travail obscur, intuitif mais aussi infiniment inventif. Travail de la « métis », l'intelligence rusée apte à exploiter les conjonctures imprévues, dont on trahit la spécificité en le rationalisant en stratégies explicites sur le long terme. De même, parler de pouvoir suppose que des années 60 à 80 existe un invariant, le pouvoir, qui ne fait que changer de mains. Cela occulterait toutes les opérations de mise en ordre préalable du social, nécessaires avant que l'on puisse parler de pouvoir, pour l'acquérir, le justifier, le rendre efficient en l'appuyant sur des objets et des dispositifs. Cela justifie, a posteriori, le choix du mode de narration. Il semble plus pertinent de s'inspirer des concepts et des méthodes mis en œuvre par les historiens ou les politologues qui s'interrogent sur les modes de mobilisation politique : comment se développent-ils ? Quels sont les principes qui les font tenir ? C'est cet éclairage qui donne le vrai relief de notre objet.

Ce qui change, ou plutôt se diversifie, ce sont les principes qui permettent de justifier la protestation et ses modes d'expression ; ce sont donc les procédures de construction du social qui sont remises en cause : l'administration de l'Éducation nationale n'est pas seulement un pouvoir, c'est un ensemble de mises en formes des questions sociales, instruites et stabilisées par des règlements et des procédures de recueil d'informations, en particulier la carte scolaire. La puissance de cette mise en forme se défait vers 1981-1983. On a alors l'impression d'un retour vers un état du social moins organisé où le scolaire n'est plus très nettement identifié par rapport à d'autres secteurs, avec des arguments diversifiés et un retour à des formes de vie politique qualifiables, selon les points de vue, de vie politique sauvage ou de

démocratie directe. Il faut mesurer ce que représente dans ce canton rural une manifestation de deux cents personnes devant la mairie de Saint-Vallers. Le risque de perte de contrôle du politique existe. La lettre de la mère d'élève qui oppose les intérêts des enfants aux intrigues des gens bien placés le montre. Le maire de Moulinier lui-même parle de ces « messieurs » en désignant les conseillers généraux. En 1985 cette situation prévaut et ses conséquences sont inattendues : une petite société communale qui a perdu confiance dans les instances de représentation politique locale en appelle au Président de la République... Curieux aboutissement de la décentralisation qu'exprime bien la formule du maire *« Un Conseil général saborde un collège rural »*.

En même temps, et grâce à l'impondérable, la mort de M. Rigault, une autre mise en forme s'opère au moment des élections partielles et une autre problématisation aboutit à un compromis. C'est donc à une opération en deux temps que l'on assiste : d'abord, une déconstruction d'un système de régulation administrative fondé sur une définition de la justice (justice = standardisation) touchant à la fois au politique et au cognitif, car ce sont aussi les procédures d'évaluation des besoins légitimes de la population qui sont en cause. Ensuite, la reconstruction d'une autre définition de l'ordre, plus locale et qui doit tenir compte de principes de justice plus diversifiés : la confiance des gens dans un collège proche d'eux, une exigence de transparence de la vie politique et surtout une définition locale de l'équité qui fait que chacun doit avoir sa part de satisfaction : il n'y a pas de raison que Saint-Vallers ait son extension et que Moulinier n'ait pas son collège en dur. Certains pourraient objecter que Saint-Vallers a quatre mille habitants et Moulinier mille et que les deux communes sont distantes de huit kilomètres mais cette rationalité n'est pas reconnue comme valable.

Cette histoire, comme beaucoup d'autres liées à la décentralisation, pourrait être lue comme un exemple de la fin du politique, de l'abandon des références liées à l'État au profit de la recherche d'équilibres autonomes de la société civile. Les compétences interprétatives développées par les Mouliniens, leurs principes d'action sont pourtant aussi généraux, visent autant l'intérêt général, même s'ils sont plus nombreux et plus enchevêtrés que ceux qui étaient liés à une définition de l'intérêt général par l'État. On peut donc, tout au contraire, parler d'une extension du domaine du politique car ce qui est mis en évidence, au travers d'épreuves comme celles-ci, c'est un sens politique des gens ordinaires. Conséquence lointaine d'une « culture de 68 » qui a fait découvrir à l'ensemble de la société la dimension politique de relations sociales traditionnellement à l'écart de cette sphère, comme les rapports entre les hommes et les femmes, entre les parents et les enfants, ou entre les voisins d'un même canton.

L'extension du domaine que nous considérons appelle sans doute une extension des concepts et des méthodes. Dans un article sur Goffman, Luc Boltanski (1973) constatait que l'accroissement du champ du réel sociologiquement perçu que constitue l'interactionnisme goffmanien *« pose les fondements d'une science inédite de la politique qui à la différence de la science politique des politologues, ne limiterait pas son champ aux objets socialement et explicitement qualifiés comme politiques... »*. C'est dans cette tradition que nous nous situons, sans dissimuler le renouvellement des instruments de description et de compréhension que cela implique, tant est grande la tentation de baisser les bras devant le flou et la mollesse de ce magma social toujours en mouvement. Enfin, tout comme l'anthropologie de laboratoire dont nous nous inspirons, cette sociologie est aussi une sociologie des objets. Le mouvement de mobilisation assemble des personnes, des idées, des objets et, dans le cas présent, c'est un objet, le collège qui se délabre, qui assure la permanence de la mobilisation et rappelle la nécessité de déboucher : un jour c'est une fuite d'eau dans la toiture, le lendemain les lavabos qui gèlent. Les objets harcèlent les personnes. Des objets de nature différente se dressent eux-mêmes, les uns contre les autres. Lors des crises, le Président du Conseil général appuie ses réserves sur les instruments de mesure et de planification classiques, construits à l'échelle nationale : les prévisions de l'INSEE qui prévoient une baisse des effectifs ; une planification régionale qui prévoit au moins dix constructions avant celle de Moulinier. Les Mouliniens lui répliquent en exhibant des objets vulgaires, des toilettes gelées et des poêles qui s'éteignent parce que le froid solidifie le fuel. Au travers de ces deux types d'objets, il y a un affrontement entre deux états incompatibles du social. Normalement, l'état le plus élevé en généralité, la planification, devrait englober l'état inférieur ; les planificateurs devraient convaincre les Mouliniens qu'il est de leur intérêt d'abandonner

le vieux collège vétuste et d'envoyer leurs enfants dans un établissement un peu plus éloigné mais confortable... celui de Saint-Vallers, par exemple. Ce type d'argumentation ne « prend » pas ; il ne rencontre pas le sens ordinaire de la justice des gens de Moulinier, qui se réfèrent à un autre espace, au bien commun du bourg autour de son collège. Il ne s'agit certes pas d'une nouveauté ; cette tension est aussi ancienne que l'appui de l'unification nationale sur la statistique. La décentralisation n'y est pour rien, mais la nouveauté réside peut-être dans le regain de légitimité qu'elle a pu fournir à la protestation des gens de Moulinier, qui les a amenés à dramatiser le conflit.

Dans tous les cas, le sociologue doit décrire la lente émergence d'un social construit, qui peut se durcir en lois, en institutions ou en bâtiments, mais qui procède d'épurations et de mises en formes successives d'un magma au départ insaisissable. Peut-être, à terme, une telle « science inédite de la politique » pourra-t-elle constituer une définition acceptable d'une sociologie du local ? Peut-être permettra-t-elle aussi de saisir la spécificité de la France en décentralisation ?

Marie-Claude Derouet-Besson
Groupe d'Études Sociologiques
Institut National de Recherche Pédagogique

Note

(1) Ce travail est le résultat d'une recherche menée à l'INRP, au sein du réseau « Décentralisation et éducation » coordonné par Jean-Louis Derouet. Une première version a été présentée en 1990 au colloque du comité « Modes et Procès de Socialisation » de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française, à l'université de Paris V. Il doit beaucoup au débats qui ont eu lieu aussi bien à l'intérieur du Groupe d'Études Sociologiques qu'avec nos collègues de l'INRP. et de l'AISLF. Que tous trouvent ici l'expression de ma gratitude.

Bibliographie

BOLTANSKI L. (1973). — « Erving Goffman et le temps du soupçon », Paris, **Informations sur les sciences sociales**, 12 (3).

BOLTANSKI L. (1990). — « Ce dont les gens sont capables », in **L'amour et la justice comme compétence, trois essais de sociologie de l'action**, Paris, Ed. A.M. Métailié.

BOLTANSKI L. (1990). — « La dénonciation », in **L'amour et la justice comme compétence, trois essais de sociologie de l'action** Paris, Ed. A.M. Métailié.

BOLTANSKI L., THEVENOT L. (1987). — **Les économies de la grandeur,** Paris, PUF, Cahiers du CEE, série Protée.

CALLON M. (1986) — « Éléments pour une sociologie de la traduction », **L'année sociologique,** Paris, PUF.

DEROUET J.L. (1988). — « Désaccord et arrangements dans les collèges. Vingt collèges face à la rénovation », Paris, **Revue française de pédagogie,** n° 83.

DEROUET J.L. (1990). — « Dé-standardiser sans déréguler », in **Enfants de droit, La révolution des petits pas** Paris, Ed. Lierre et coudrier.

DEROUET J.L. (1991). — École et justice. Éléments pour une sociologie politique du monde scolaire, Paris, Ed. A.M. Métailié.

DEROUET-BESSON M.C., KOVAL S. (1990). — Des préfabriqués à la caserne. Histoire d'une mobilisation autour de locaux scolaires, Ministère de l'Éducation nationale.

DOBRY M. (1986). — Sociologie des crises politiques. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

GROUPE DE SOCIOLOGIE POLITIQUE ET MORALE (1990). — **Processus cognitifs et pratiques professionnelles dans le service public,** rapport intermédiaire.

JOLLIVET M. (1985). — « Le développement local, mode ou mouvement social ? » **Économie rurale,** n° 166.

LATOUR B. (1988). — **La vie de laboratoire,** Paris, La Découverte.

LATOUR B. (1988). — « Le grand partage », **Revue du MAUSS,** n° 1.

PHARO P. (1990). — « Les conditions de légitimité des actions publiques », Revue Française de Sociologie, XXXI-3.

PROST A. (1986). — **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris, PUF.

TILLY C. (1987). — **La France conteste, de 1600 à nos jours Paris,** Ed. Fayard.

Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire

Yves Dutercq

L'étude des conditions et du contenu des interactions entre enseignants d'un collège aide à saisir comment s'articulent au palier de l'établissement contraintes nationales et locales. La salle des professeurs y apparaît scindée entre zone du coin-thé et zone du distributeur de café où se retrouvent deux groupes de professeurs distincts : être amateur de thé ou buveur de café correspond à un positionnement dans le tissu des relations et marque l'adhésion à l'un des deux réseaux dont les liens constitutifs sont aussi bien ludiques que fonctionnels. On s'aperçoit, à étudier leur histoire, que c'est la vitalité plus que la nature des ressources des réseaux qui les rend ou non attractifs : cet intérêt pour des regroupements à la définition floue peut être un signe du désarroi enseignant à la fin des années 80.

Prolégomènes : considérations n'engageant que l'auteur à propos du collège rénové.

Une des caractéristiques de la dernière décennie, pour ce qui est du monde de l'éducation, pourrait bien être le désarroi provoqué par l'incitation à l'innovation pédagogique venue « d'en haut » confrontée à la désillusion ressentie « à la base » : il est évident quand on observe la façon dont la rénovation des collèges est mise en chantier dans les établissements que, bien souvent, la mobilisation des enseignants est pour le moins modérée. C'est ainsi que les projets retenus sont couramment les plus sages ou que leur traduction locale correspond à un réel détournement : les groupes de niveau, pour ne citer qu'un exemple, deviennent un moyen inavoué de reconstituer des filières à partir du moment où l'on limite, sous des prétextes divers et parfois valables, les passages d'un groupe à l'autre. Il s'agit en réalité pour beaucoup d'enseignants de tenter de tirer quelques avantages d'une réforme à laquelle beaucoup ne croient guère. La deuxième moitié des années 80 est, de ce point de vue, édifiante et ne fait que conforter ces enseignants de collège dans leur interprétation de la rénovation : celle-là continue de se mettre en place tout en achevant de se dénaturer, les projets proposés par les établissements n'ayant plus, petit à petit, qu'un lointain rapport avec les intentions initiales de la réforme telles que le rapport de L. Legrand les avait définies. Par ailleurs, J.P. Chevènement de 1984 à 1986 puis R. Monory de 1986 à 1988 savent mettre sous l'éteignoir cette rénovation en la laissant, bon an, mal an, achever de s'appliquer à tous les collèges mais, dans les faits, vidée de son contenu essentiel et donc de son sens.

Qu'en reste-t-il de tangible, en effet, au début de la décennie suivante ? la résignation des enseignants de collège face à la disparition des maxima d'effectif dans les classes, obtenue grâce à l'instauration de la dotation horaire globale et à l'existence fugitive des groupes de niveau ou de besoin, deux mesures liées à la rénovation ; l'extinction progressive, et comme compensatoire, des trop grandes disparités entre catégories dans les obligations en heures de cours, extinction incluse dans la réforme Savary-Legrand. Pour le *reste, c'est-à-dire en réalité pour l'essentiel, à* savoir les aspects pédagogiques de la rénovation, les traces sont difficiles à discerner : certes, la lutte contre l'orientation prématurée a permis que tous les petits Français, ou presque, fréquentent officiellement le même collège de la 6e à la 3e mais, comment le cacher, c'est à l'intérieur du collège que les différences se sont instaurées car il était sans doute impossible de faire autrement.

UN MOYEN POUR ÉTUDIER LES PRATIQUES SOCIALES DES ENSEIGNANTS DANS L'ÉTABLISSEMENT

Cet avant propos avait pour but de situer une étude qui est clairement inscrite dans un contexte et repose sur quelques a priori théoriques et méthodologiques ne pouvant se comprendre sans qu'il ait été précisé à quelle lecture de ce contexte ils se rapportent.

Lorsqu'on *cherche à savoir comment peut se* structurer l'ensemble social que composent les enseignants d'un établissement scolaire, il est de bonne méthode de s'attacher à des éléments tangibles : notre premier objectif a donc été de recenser les « objets » activés par les individus concernés pour entrer en relation. Quand on se fixe un lieu d'étude précis, comme un établisse*ment scolaire, on s'aperçoit que les objets pro*pres à devenir des ressources de la socialité interne sont en nombre limité. Bien plus, ces objets se retrouvent d'un établissement à l'autre surtout dans le monde relativement standardisé au « collège unique ». En revanche, l'utilisation qu'en font ou n'en font pas les gens, les agencements et les transformations qu'ils découvrent localement laissent à penser que ces objets, s'ils cristallisent l'action collective, ne la déterminent pas pour autant : ils fournissent en effet des res*sources propres à faciliter les interactions, à fixer* des pratiques, à participer à une construction sociale mais, au bout du compte, en fonction des choix et des circonstances, cette construction pourra varier considérablement d'un établissement à *l'autre.*

Les réformes des années 80 ont en effet incité *les établissements à faire des choix pédagogiques* clairs et à bâtir une politique éducative volontaire : or, même si l'intention globale de tels projets était qu'ils « collent » aux réalités de terrain, les individus ont été amenés à les adapter plus encore à leurs propres préoccupations telles que les conditions locales d'enseignement et plus généralement de travail les circonscrivaient étroitement. Parmi *ces contraintes de base, on peut bien sûr évoquer* le recrutement de la population scolaire, l'environnement socioculturel de l'établissement ou encore les débouchés professionnels de la région. Entre les objectifs nationaux et les circonstances locales, il existe une articulation, un stade intermédiaire où doit se situer le personnel de l'établissement, au premier chef les enseignants : quelles réponses peut donc donner cet ensemble social à un environnement contraignant ? Il en est d'individuelles sans doute déterminantes, comme *celles que peut produire le professeur face à sa* classe, mais ce sont celles qui résultent d'une production communes, en particulier des enseignants d'un même établissement, qui doivent retenir le plus l'attention, car elles reposent forcément sur un travail des situations, sur une recherche de convergences, sur un au-delà des conflits qui donnent à voir comment l'établisse*ment scolaire se construit socialement. C'est à* ces réponses que cette étude s'intéresse, à travers l'observation et l'analyse des groupes de professeurs dans un collège ordinaire : il ne suffit pas de constater leur existence, il faut aussi les définir en s'interrogeant sur la façon dont ils ont pu se constituer, sur qui les a motivés, sur leur durée et leur ampleur et, pour cela, le plus efficace est bien d'inventorier les contenus qu'ils se sont donnés. En effet si ces groupes sont très variables par certaines caractéristiques comme *leur structure ou leur longévité, ils ont en commun* de se construire autour d'objet localement produits, même s'ils peuvent être des réinterprétations d'objets aux dimensions plus générales (nationales pour ce qui concerne, par exemple, les sections syndicales) : c'est sur ces objets que repose un lien social, c'est autour d'eux qu'une convergence d'individus s'est réalisée. Ces *« objets de lien » ont en quelque sorte mobilisé un* ensemble de personnes et ce de manière durable :

nous appelons ces regroupements par référence avouée à Célestin Bouglé, « *cercles sociaux* », expression suffisamment large pour indiquer la variété de leur statut. Bouglé constatait en effet, il y a bientôt un siècle, que l'on peut classer les êtres humains en « sociétés » selon les liens qui les unissent, c'est-à-dire en « communautés de travaux ou de manières, d'exercices ou de plaisirs, de pratiques ou de goûts » (Bouglé, 1897). Chaque individu appartient à plusieurs de ces cercles sociaux qui, très nombreux dans une société développée, s'entrecroisent et se pénètrent, Bouglé rappelle que Simmel considère cette multiplicité des cercles sociaux comme une condition à l'indépendance des personnalités.

De la même manière, un établissement scolaire offre des ressources hétérogènes qui peuvent fournir un cadre déjà constitué aussi bien qu'un simple prétexte : dans tous les cas et même pour ce qui est des regroupements les plus institutionnels (conseil d'administration par exemple), c'est l'engagement des personnes qui détermine un mode de régulation original et influe sur le type de lien qui se fabrique entre les membres de ces cercles. S'ils n'ont pas des règles de fonctionnement fixes, les cercles sociaux ne sont pas non plus indépendants : ce sont les même gens qui appartiennent à des cercles différents si bien qu'on constate que certains se superposent, d'autres se complètent, qu'il y a des imbrications mais aussi des clivages déterminant des ensembles que l'on peut appeler réseaux. Ce dernier terme ne sera en conséquence utilisé que pour désigner un ensemble de cercles sociaux dans lequel les individus ont des relations nombreuses et diversifiées attestées par la richesse des ressources requises et activées.

Il faut en effet être prudent et clair lorsqu'on prétend requérir la notion de réseau tant elle a été mise à contribution, par des auteurs variés et dans des acceptions diverses. En simplifiant, on peut dire que les travaux se partagent selon qu'ils portent sur des réseaux égocentrés, c'est-à-dire centrés sur un individu, ou sur des réseaux partiels, c'est-à-dire centrés sur un contenu. Beaucoup d'études anglo-saxonnes, en particulier réalisées par des anthropologues de formation, s'intéressent aux réseaux égocentrés : citons, entre autres, les recherches d'E. Bott sur les réseaux de relations d'une vingtaine de couples (Bott, 1971), d'E. Liebow sur les « street corner men » (Liebow, 1967) ou de J. Boissevain sur les réseaux de connaissances de deux instituteurs (Boissevain, 1974). En France, c'est plutôt des réseaux centrés autour d'un contenu que les sociologues ont étudiés, même s'il s'agit de partir d'un individu, mais en analysant les différents réseaux auxquels il appartient : A. Degenne se réfère explicitement à C. Bouglé quand il définit son « collectif de coopération et d'échange » comme « l'ensemble des individus qu'il y a lieu de prendre en considération dans l'analyse d'une action sociale donnée » ou, plus encore, quand il parle lui aussi de « cercles sociaux » (Degenne 1982 et 1986). D'autres recherches peuvent étudier le réseau global d'un quartier ou d'un village en s'intéressant à l'ensemble des réseaux partiels qui le constituent : S. Chalvon et E. Claverie ont étudié de cette manière une partie du XIVe arrondissement de Paris (Chalvon et Claverie, 1979), M. Forsé le village de Nolay (Forsé, 1981). Ce type d'étude, qui se fixe des limites géographiques, peut aussi porter sur les relations de voisinage, à la manière du travail fondateur de R. Mc Kenzie (Mc Kenzie, 1921). Or c'est bien à une analyse localisée que nous nous sommes consacré en insistant sur le fait que, même quand les cercles étudiés sont des émergences des réseaux nationaux, leur localisation peut être forte.

Le cas du collège unique paraît, en effet, riche de ce point de vue : la taille moyenne de l'établissement et le nombre des professeurs qui y enseignent, l'emploi du temps qui y a généralement cours et les nécessités pédagogiques qui lui sont propres, voilà quelques facteurs — il y en a certainement d'autres — qui suscitent forcément un effort de chaque membre du personnel pour participer à une vie sociale identifiable. On pourra alors considérer, mutatis mutandis, qu'il y a une véritable « localisation » des cercles et des réseaux qu'ils constituent, au sens où A. Degenne l'entend : fonctionnement intense, capacité de renouvellement et d'enrichissement (Degenne, 1921) (1). On peut par ailleurs remarquer que le temps passé par les enseignants de collège dans leur établissement est fortement clivé : des périodes de travail où ils se trouvent seuls devant leurs élèves alternent avec des périodes de détente où ils se rassemblent entre eux. Naturellement il est possible de nuancer ce clivage grossier, en constatant que nombre d'enseignants préparent leurs cours ou corrigent des copies pendant les récréations ou la coupure méridienne ; toutefois on ne trahira guère la vérité en affirmant que l'essentiel du travail pédagogique se fait dans la salle de classe avec les élèves tandis que l'on

se détend en salle des professeurs au milieu des collègues. C'est une caractéristique de la vie du collège que l'on ne retrouve guère dans les autres types d'établissements, soit parce que le personnel enseignant y est bien moins nombreux (écoles) soit parce qu'au contraire il est nettement plus important (lycées). Ainsi, la salle des professeurs n'a pas la même importance dans les lycées que dans les collèges : les enseignants, plus titrés et plus âgés, « installés », séjournent moins longtemps dans l'établissement parce que leur horaire de cours est souvent moins lourd et parce qu'ils habitent à proximité. Lors d'observations effectuées dans les salles de professeurs de lycée, confirmées par des entretiens réalisés avec les enseignants, il est apparu de manière flagrante que les seuls occupants réguliers de la salle étaient de jeunes professeurs temporairement affectés dans l'établissement et au domicile souvent lointain, tandis que les « professeurs-maison » ne faisaient qu'y passer : les liens s'établissent alors à l'occasion des réunions officielles (conseils) ou semi-officielles (assemblées syndicales) et surtout dans les premiers temps d'affectation dans le poste, par la suite les groupes constitués sont assez stables et les rencontres comme les manifestations de convivialité ont rarement pour cadre l'établissement lui-même.

La salle des professeurs de collège semble au contraire un lieu essentiel de l'établissement, où les usages peuvent varier grandement d'un endroit à l'autre tout en étant toujours fondés sur le même type d'objets : c'est de cette manière que s'organise une vie sociale des enseignants propre à chaque collège. Pour étudier cette structuration l'observation ethnographique d'une salle de professeurs choisie était la seule solution satisfaisante : le recueil du matériau d'analyse s'est donc effectué dans le cadre d'une observation participante. On pourra considérer que l'appartenance au personnel de l'établissement durant la période de référence biaise le recueil de données, voire son analyse ; elle permet en tout cas d'appuyer l'étude sur une connaissance très précise des choses et des gens. Si l'on a conscience des critiques que peut susciter le double rôle de membre et d'observateur, il ne faut pas hésiter à assumer pleinement l'équivoque pour tenter de la résoudre. Il n'est pas suicidaire de s'immerger dans les situations si l'on s'est fixé un code de conduite apte à préserver une forme de distance sociologique. Précisons quelques règles du code établi pour cette recherche de terrain : noter d'abord systématiquement tout ce qui s'offre au regard en salle des professeurs puis privilégier une interaction qui apparaît particulièrement en rapport avec l'intention de recherche, telle qu'elle s'affirme au fur et à mesure des premières observations ; s'interdire d'autre part toute intervention dans ces périodes de recueil de données et se contenter d'un rôle d'observateur ; n'entreprendre enfin une véritable analyse du matériau récolté qu'à l'issue d'une première phase d'observation (ici, mars à juin 1986). L'analyse de ce premier travail permet en revanche d'en orienter la seconde phase (janvier à juin 1987). Ces deux périodes d'observation attentive ont été suivies d'un temps consacré à des entretiens avec des membres du personnel du collège dont le but était de comprendre sur quoi se fondait la participation à une activité ou à un cercle repérés, c'est-à-dire, et dans la mesure où l'on admet qu'elle résulte dans tous les cas d'un investissement, de chercher à saisir de quoi cet investissement est fait et comment il est justifié par les individus ; il est curieux et instructif de comparer le type de cercle auquel adhèrent les personnes interviewés, qui en conditionne normalement le fonctionnement, et la catégorie de justification qu'elles développent pour expliquer leur propre participation. Ces justifications relativisent souvent l'idée a priori qu'on pouvait se faire de certains regroupements institutionnels ou très fonctionnels : conseil d'administration, section syndicale, équipe pédagogique (2).

Poursuivant dans l'élaboration de l'entretien, il a encore fallu comprendre quel profit est recherché et/ou obtenu à travers ces actions non obligées et comment, dans ces occasions, se réalise une convergence entre des personnes. Cette convergence peut faire tâche d'huile et doit pour cela être fondée sur un accord dont il importe d'apprécier ce qui le constitue.

Il a paru de plus indispensable de réunir préalablement des informations objectives sur l'établissement pour permettre un meilleur contrôle des éléments recueillis auprès des enquêtés : plans du collège ; documents sur la composition et les activités des regroupements officiels (CA, équipes, clubs, ateliers) ; documents annexes, placardés notamment en salle des professeurs, pouvant renseigner sur les cercles de sociabilité. Ce balayage aide grandement à se départir d'un aveuglement de membre pour discerner des « personnes-pivots », des relations surdéterminées, des ressources actives, des cercles sociaux avérés et potentiels : il est de ce fait aussi plus aisé de

constituer un corpus de gens à interviewer. Précisons enfin que l'analyse du matériau fourni par l'établissement de référence s'est alimentée d'une mise en perspective fondée principalement sur des enquêtes du même type, mais plus réduites, réalisées dans quatre autres collèges aux caractéristiques variées mais ouverts eux aussi dans les années 1970-1975 (3).

Il est temps à ce propos de caractériser en quelques mots le collège sur lequel a porté la recherche.

Le collège Victor Hugo est le seul établissement secondaire d'une petite ville de la région parisienne. Il a ouvert ses portes en 1974 mais ses effectifs ont surtout crû au début des années 80 pour atteindre leur maximum en 1985-1986 avec près de 800 élèves (SES de 64 élèves comprise) et fléchir légèrement par la suite. La population scolaire y est mélangée mais on peut la considérer comme relativement favorisée si on la rapporte à celle des cités voisines. Le personnel enseignant comprend, bon an mal an, une quarantaine de professeurs au collège et cinq en SES (4).

EN SALLE DES PROFESSEURS, DES ZONES SOUS INFLUENCE

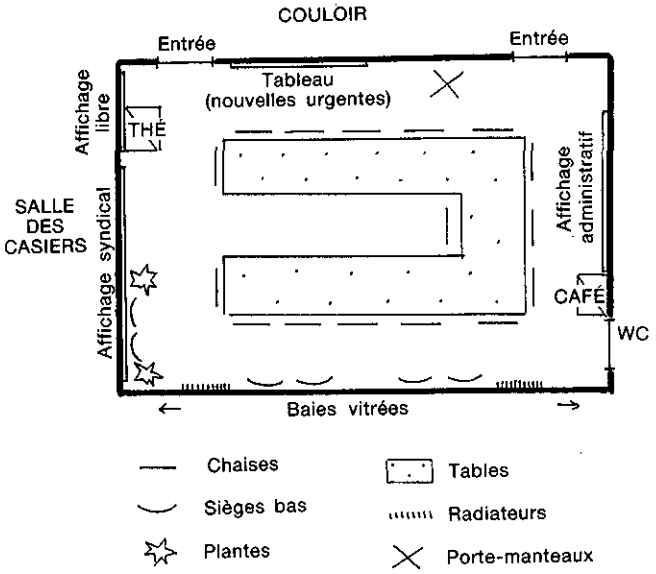
S'intéresser à la salle des professeurs, c'est avant tout se pencher sur les relations entre enseignants : il faut toutefois remarquer qu'à travers les objets et les conversations c'est tout l'établissement qui est convoqué, en tout cas l'établissement tel que les professeurs qui y travaillent le représentent et se le représentent. Ce n'est sans doute pas une particularité du collège Victor Hugo que d'y constater combien la salle des professeurs est un lieu privilégié pour observer la vie sociale de ses enseignants. Ce qui frappe, par exemple, quand on pénètre dans celle du collège Théophile Gauthier, c'est que les tables sont disposées en deux groupes séparés par un important espace vide en son centre : quand la salle est occupée, les professeurs se répartissent d'un côté ou de l'autre d'une manière quasi rituelle, mettant ainsi en évidence un clivage qui appelle l'investigation.

A Victor Hugo, la salle comporte une seule pièce de taille suffisante dans la mesure où les casiers et la machine à polycopier sont installés dans une pièce contiguë, mais d'une grande sobriété, ce qui donne un relief particulier aux objets qui s'y trouvent. Huit à dix tables le plus souvent disposées en fer à cheval, formant parfois carré, des chaises, quelques fauteuils bas rudimentaires, deux radiateurs, trois panneaux d'affichage distincts (administratif, syndical, « libre »), un tableau blanc installé en 1986 pour les nouvelles urgentes, un distributeur de café apparu en 1984, une table sur laquelle est posé un nécessaire pour faire le thé et enfin deux plantes vertes prêtées par un professeur, voilà le décor tracé mais il est nécessaire maintenant d'étudier comment les objets, et plus spécialement certains d'entre eux, interviennent dans (déterminent ?) les interactions.

Alors qu'il n'existait pas d'autre possibilité pour se désaltérer que de se rendre au café voisin, trois enseignantes, anciennes du collège, se sont entendues pour remédier à ce manque, apportant une résistance et un récipient afin d'obtenir de l'eau chaude, quelques tasses, du sucre et, obéissant à leur préférence, des sachets de thé. Le tout fut installé sur une petite table, dans un coin de la salle des professeurs où se trouvait une prise électrique. Quelques autres enseignants — partageant leur goût ? — se sont joints à elles pour former une sorte d'« amicale du thé » dont les seules conditions d'adhésion étaient, en principe, de participer au réapprovisionnement et à la mini-vaisselle. Il aurait été envisageable d'étendre quelque peu l'entreprise, par exemple en ajoutant au stock de thé une boîte de café soluble : cela ne s'est pas fait. En revanche, au cours de l'année 1983-1984, une demande déjà ancienne a été satisfaite : un distributeur de café fut placé dans la salle, à l'opposé du coin thé et ce pour des raisons pratiques. Les amateurs de café ont de ce fait déserté les bars des alentours où ils se rendaient par petits groupes après avoir déjeuné à la cantine.

Si les utilisateurs de la machine à café sont nombreux, on peut quand même constater qu'elle est devenue un pôle de rencontre : à chaque séjour dans la salle, quelques professeurs, sans doute particulièrement friands de café, investissent le coin de la salle où elle est installée au point qu'il constitue le lieu de conversation favori de certains d'entre eux. C'est ainsi que lors des récréations comme avant la reprise des cours de l'après-midi, deux cercles se forment de manière quasi systématique : autour du coin-thé, le cercle des amateurs de thé et autour du distributeur de café, celui des buveurs de café.

La salle des professeurs du collège Victor Hugo



Sur quels critères ces deux cercles se sont-ils constitués ? Est-ce un goût commun qui a amené des personnes à se rapprocher et à former même des liens d'amitié ? Est-ce au contraire des liens préexistants qui ont conduit ces mêmes personnes à les renforcer par une connivence supplémentaire quitte, éventuellement, à forcer un peu ses préférences en matières de boisson chaude ? Certes, il faut souligner que le coin-thé n'a existé que par la volonté de trois professeurs qui se connaissaient suffisamment pour avoir une initiative commune, nécessitant un relatif engagement ; de même, quoique de manière plus hypothétique, on peut se demander si un groupe de pression ne s'est pas formé pour inciter à l'installation d'un distributeur de café, groupe de pression inévitablement constitué de personnes ayant des affinités. Mais il est aussi légitime de penser que ces petits groupes d'initiative ne sont pas les seuls à bénéficier de ces avantages et que d'autres professeurs ont été attirés vers l'un ou l'autre cercle d'abord par simple préférence pour le café ou le thé. Ne faut-il pas alors conclure à un double processus : les liens personnels sont renforcés par l'affinité de goût comme celle-là l'est par les mêmes liens de camaraderie ?

Ce premier point incite également à s'interroger sur le sens du clivage constaté qui rappelle celui que nous signalions précédemment à propos du collège Théophile Gauthier où la séparation des enseignants en deux groupes, fortement marquée spatialement, ne se fait cependant pas autour de points d'ancrage visibles comme le coin-thé et le coin-café de Victor Hugo. Dans cet autre collège, on s'aperçoit à les écouter que les membres de chacun des deux groupes peuvent être caractérisés et que cette caractérisation ne tient pas tant à un statut (âge, corps d'origine...) qu'à un style de vie : d'un côté se retrouvent des enseignants chargés de famille, habitant souvent un pavillon proche du collège, de l'autre des enseignants célibataires ou mariés mais sans enfants vivant près d'un grand centre et sortant davantage (5). Quand on essaie pareillement de caractériser amateurs de thé et buveurs de café, on peut, de façon certes superficielle, noter que les uns sont surtout des PEGC d'une quarantaine d'années résidant à proximité du collège tandis que les autres sont plutôt des enseignants mieux diplômés, agrégés ou certifiés, jeunes ou encore jeunes, célibataires et habitant loin du collège, souvent Paris. Si l'on reprend la terminologie esquissée plus haut on peut dire que les deux groupes se différencient à la fois par le statut et par des éléments du style de vie voire par certaines options s'exprimant particulièrement dans l'établissement scolaire (pédagogiques et syndicales notamment).

Si l'on revient à la manière dont les groupes se répartissent dans la salle des professeurs du collège Victor Hugo, il faut relever qu'entre la zone du coin-thé et celle du coin-café existe une zone intermédiaire, mal limitée, où se tiennent les professeurs non impliqués dans l'un des deux cercles définis ; on pointe parmi ceux-là le petit groupe des professeurs de mathématiques, adeptes de la concertation pédagogique : ils sont quatre, PEGC de mathématiques-physique, depuis longtemps dans l'établissement, membres ou ex-membres du SNI, mais c'est avant tout la concertation qui les rassemble, fournissant l'essentiel de leur conversation quand ils se réunissent près du coin-thé, où se trouvent leurs plus anciens collègues dont ils se rapprochent par certains traits, mais dans un lieu suffisamment démarqué pour affirmer leur différence et indiquer leur existence en tant que groupe identifiable.

Il s'est donc constitué dans cette salle des professeurs comme des territoires qui sans être jalousement gardés correspondent à des lieux spécifiques, marqués par des objets (la table du thé, le distributeur de café) les signalant à tout un chacun (6), au point que même si l'on adhère à une sociabilité d'ensemble, c'est, semble-t-il, dans

des lieux particuliers de la salle qu'on se retrouve et se reconnaît entre familiers :

« Je crois que les gens sont amis par groupes et moi ça ne me paraît pas scandaleux (...) on peut avoir de bonnes relations avec tout le monde mais on a ses amis » (La directrice de V. Hugo).

Se tenir dans tel coin a, par rapport au tissu complexe des relations, un sens, mais la principale difficulté vient de ce que le marquage des lieux et leurs limites restent vagues.

Du reste, la coupure entre les deux ensembles de professeurs les plus reconnaissables n'est pas totale : des points de rencontre précis existent, que ce soient les commandes communes des amateurs de vin, les souvenirs des anciens du collège, la solidarité lors d'une épreuve avec la direction ou les parents d'élèves. Si l'on s'en tient aux interactions courantes, elles semblent réservées à une zone particulière : dans un établissement médiocrement chauffé, les radiateurs prennent une place disproportionnée, chez les élèves qui s'y agglutinent dans certaines salles froides et humides comme chez leurs enseignants qui affectionnent ceux d'une salle des professeurs exposée au nord. Le premier de ceux-là, installé à proximité du coin-café, en est devenu une sorte d'annexe, tout spécialement pour les femmes du groupe des buveurs de café qui s'y adossent volontiers pour bavarder ; le second radiateur, peu éloigné du coin-thé, joue un rôle similaire auprès des amateurs de thé qui, de surcroît, profitent des fauteuils bas placés à ses côtés. On retrouve donc dans cet accaparement d'un radiateur par chacun des deux groupes un phénomène de territorialisation supplémentaire, avec cette différence que les radiateurs soudés au même mur rapprochent les buveurs de café des amateurs de thé. Cette zone de contact devient l'espace le plus adéquat aux conversations entre membres de l'un et l'autre groupes : on y parle d'un élève aussi bien que de vêtements, on y échange nouvelles et potins, on s'y laisse aller aux petites médisances, c'est le lieu privilégié, semble-t-il, de la circulation des informations, souvent de celles qui ont la forme incertaine des « on dit » et des rumeurs ; A propos de Charlotte, membre des amateurs de thé, Danielle, buveuse de café confie en souriant : « Je n'ai rien contre elle ; je me verrais bien, même, jacasser avec en salle des profs sur le dos d'untel ou untel ».

A Théophile Gauthier, cette zone neutralisée existe également : il s'agit simplement de l'important espace laissé libre entre les deux ensembles de tables, mais ici occupé par quelques individualités spécifiques qui font office de tampons parce qu'ils n'appartiennent à aucun des deux clans. C'est peut-être par le lien qu'ils maintiennent que le clivage n'est pas absolu et laisse la place à des manifestations de solidarité entre enseignants, face aux classes difficiles par exemple ou encore, de manière rituelle, lors de la fête de fin d'année.

Les murs des salles de professeurs sont en principe largement couverts de panneaux d'affichage : un rapide descriptif de ceux de Victor Hugo doit permettre de mieux en mesurer le fonctionnement. Deux portes ménagées dans la même cloison ouvrent l'accès à la salle : quand on entre, le mur qui fait face est occupé par les fenêtres, celui de gauche reçoit le panneau d'affichage administratif (limité par le distributeur de café et la porte des toilettes), le mur de droite porte dans sa première partie un panneau d'affichage libre, dans sa deuxième partie un panneau réservé aux syndicats, enfin est installé entre les deux portes d'entrée un tableau blanc destiné à recevoir les annonces urgentes émanant aussi bien de l'administration que des enseignants.

C'est le panneau d'affichage administratif qui est le plus apprécié : est-ce parce qu'il est d'accès facile (ni chaises ni tables pour entraver le lecteur potentiel) ? est-ce parce qu'il se trouve sur le passage de celui qui se rend vers le distributeur de café ou les toilettes ? est-ce enfin qu'il est apparemment le plus neutre : on peut y lire la date des conseils de classe ou des réunions diverses, des extraits d'un BO récent, des annonces concernant la carrière, d'éventuelles convocations du secrétariat adressées à un groupe de professeurs... ? La vocation de ce panneau est assurément d'informer les enseignants mais à regarder ceux qui s'en approchent il est facile de s'apercevoir que la lecture des nouvelles placardées permet de combler un vide, de masquer un isolement ou un simple désœuvrement lorsqu'on est encore mal intégré, lorsqu'on est quelque peu marginalisé, lorsqu'on ne fait momentanément partie d'aucun groupe de conversation. La diversité des informations affichées fournit alors de merveilleux prétextes, dont cependant personne n'est vraiment dupe qui connaît l'intérêt vite épuisé de la lecture offerte. Le persévérant ou le chanceux est néanmoins parfois récompensé car c'est aussi le lieu des rencontres : solitaires, timides, non intégrés, désœuvrés y trouvent prétexte à rapprochement, ne serait-ce que ponctuel. Mais c'est aussi

là que bien des conversations peuvent prendre forme entre tous ceux qui n'ont pas l'habitude de parler ensemble : les documents affichés offrent un support d'échange sans risque que ce soit pour discuter de l'heure d'un conseil ou du style d'une annonce officielle. Le panneau d'affichage fabrique donc en salle des professeurs une zone de refuge ou de rencontre qui complète, mais de manière originale, l'espace tampon des radiateurs.

Le tableau d'affichage libre ne peut avoir un rôle aussi riche : placé en partie au-dessus du coin-thé, il se situe nettement dans la zone d'activité des amateurs de thé ; de plus, sa fonction n'est pas très définie, on y trouve surtout des informations culturelles apposées par le responsable du CDI et des annonces émanants des professeurs (commandes groupées de vin, inscriptions pour un tournoi professeurs-élèves, vente d'une voiture...) sans oublier le calendrier des repas hebdomadaires proposés par la section cuisine de la SES (3 à 4 places à chaque fois) ainsi que celui des séances de gymnastique organisées certains midi avec l'appui d'un professeur d'EPS. Ce sont en général des amateurs de thé qui participent à l'une ou l'autre de ces deux activités. Le panneau syndical, réparti entre SNES, SNI, SNC et SNALC, peu renouvelé et sans grande personnalité, donne une image assez juste de ce que peut être la vie syndicale dans l'établissement. Henri, membre unique et non conventionnel du SNALC local, est le seul à faire un effort pour animer la partie de panneau qui lui est attribuée. La section SNES, de loin la plus importante, affiche date et ordre du jour de réunions syndicales irrégulières.

C'est en fait le tableau blanc qui remplit indirectement l'office le plus original. A côté des informations administratives urgentes, on y trouve des communiqués des professeurs concernant l'ordre du jour du conseil d'administration, l'annonce d'une assemblée générale, un mot d'ordre de grève, mais, le tableau n'étant pas suffisant pour permettre les développements, le mur auquel il est fixé, voire les portes qui l'encadrent, reçoivent, en période de revendication, des placards alignant les motifs de mécontentement ou encore, plus généralement, des articles de journaux commentés et des propositions faites par un professeur ou par un groupe de professeurs et destinées à alimenter la réflexion pédagogique, professionnelle, corporative, politique, etc. Comme cette partie de la salle est d'accès aisé et située dans une zone neutre elle fournit une mine inégalée d'interactions verbales, gestuelles ou écrites, surtout quand elle est alimentée de manière convenable par Henri, fournisseur de suggestions infatigable ou Hugues, ex-membre du SGEN à la prose recherchée et savoureuse.

Cette description de la salle des professeurs la découpe clairement en zones dans lesquelles les occupants s'installent normalement en toute connaissance de cause : le choix n'est pas seulement celui d'une place dans la salle mais correspond plus profondément à un positionnement dans le tissu de relations sociales de l'établissement. C'est en fait à partir des deux pôles principaux, distributeur de café et coin-thé, que tout se passe : ils engendrent deux zones d'influence dans lesquelles se retrouvent d'un côté les buveurs de café, de l'autre les amateurs de thé ; le reste, zone-tampon des radiateurs et zone neutre de l'affichage administratif en particulier, dépend étroitement de la forte localisation des deux groupes majeurs. L'ancien directeur adjoint se souvient : « Je ne ressentais pas de mon bureau le climat entre professeurs mais quand j'entrais en salle des professeurs, Je voyais trop souvent les gens au même endroit ». En effet ce découpage est net à tout moment, au point que chaque zone d'influence annexe non seulement l'espace libre situé autour du distributeur de café ou du coin-thé mais aussi les tables et chaises environnantes : c'est ici ou là que les gens s'installent, que ce soit pendant les récréations, quand la salle est très occupée, ou durant les heures de trou, quand un professeur se retrouve seul à travailler. L'observation durant dix récréations successives de la place occupée par quelques professeurs choisis dans les différents groupes le confirme sans équivoque. Ainsi, Bernard, Michel et Pauline membres du cercle des professeurs de mathématiques et anciens du collège ont toujours été repérés dans un espace assez restreint à la limite de la zone-thé, où elle confine à la zone neutre. Leur présence en salle des professeurs est souvent l'occasion d'une concertation informelle à laquelle participent également Marthe et, moins régulièrement, leurs autres collègues plus récemment en poste à Victor Hugo. Durant ces discussions, Bernard et Michel ont pu aller se servir un café, Pauline un thé mais ils tendent toujours à se retrouver dans ce lieu de prédilection dont l'ambivalence voudrait indiquer que leur singularité n'interdit pas des contacts privilégiés avec des amateurs de thé, collègues de longue date.

DES CERCLES SOCIAUX AUX RÉSEAUX DE SOCIABILITÉ

Durant la période de recueil des données, il a pu être repéré seize cercles sociaux pertinents selon les critères suivants :

— l'importance qu'ils occupent dans le discours des professeurs (conversations et entretiens)

— leur présence dans l'établissement, et particulièrement en salle des professeurs, manifestée par des documents écrits (compte-rendu de réunion, annonce, planning), des réalisations visibles (exposition) ou le recours à des lieux précis (salle de conseil ou de réunion, gymnase, cantine).

— la variété du statut dans l'établissement des objets qui en forment le contenu.

La liste de ces cercles sociaux, avec leur composition approximative et, si nécessaire, leur mode de fonctionnement, s'établit ainsi :

Cercle SNES : une douzaine de membres (Barbara, Bénédicte, Didier, Gilles, Hélène, Nathalie, Danielle, Pierre, Rose ainsi que Raoul et Simon, qui ne sont plus dans l'établissement en 1986-1987).

Cercle SNC : quelques membres seulement (Bertrand, Charlette, Fanny et Françoise) mais une certaine audience.

Cercle CA : plusieurs professeurs ont choisi de présenter au CA une liste locale syndicale dont les membres réguliers forment un cercle identifiable (Bertrand, Charlette, Fanny, Gilbert, Henri).

Cercle mathématiques : quatre professeurs PEGC de math-physique se concertent très régulièrement de manière formelle ou spontanée (Bernard, Marthe, Michel et Pauline). Georges, Marcel et Simon, plus récemment arrivés, participent également à cette concertation mais n'en sont ni les initiateurs, ni le moteur.

Cercle PAE : trois professeurs, dont ce n'est pas le coup d'essai, participent activement à un PAE interdisciplinaire et interclasses (Danielle, Gilles et Pierre).

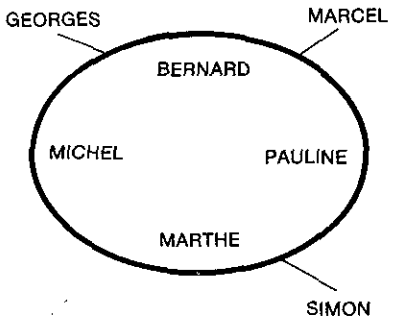
Cercle voyages scolaires : durant les deux années étudiées sont organisés quatre voyages scolaires auxquels participent Benoît, Charles, Blandine (2 fois), Danielle, Denis, Gilles (2 fois), Myriam (2 fois), Nathalie, Pierre (3 fois).

Cercle gymnastique : conseillés par un professeur d'EPS (Gilbert), des professeurs participent après le déjeuner à des séances de gymnastique régulières (Charlette, Fanny, Françoise, Gilbert, Henri, Sébastien ainsi que Marité, arrivée au collège en 1986-1987).

Cercle sorties-géologie : Bertrand et Henri, professeurs de sciences, programment chaque année quatre longues sorties qui nécessitent une réelle organisation : Charlette et Fanny sont les accompagnateurs le plus souvent sollicités ainsi que Marité en 1986-1987.

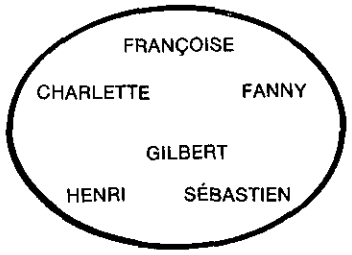
Deux cercles sociaux

Le cercle mathématiques



Bernard, Michel, Pauline et Marthe (jusqu'à son départ en juin 1987) forment un cercle de concertation stable que renforcent d'autres liens (anciens, PEGC, membres ou ex-membres du SNI...). Les autres enseignants de mathématiques ont des relations professionnelles avec les membres du cercle mais de manière moins spontanée.

Le cercle gymnastique



Charlette, Fanny, Françoise et Gilbert sont des anciens du collège, Henri et Sébastien se joignent à leur groupe à leur arrivée en septembre 1985. Gilbert en tant que professeur d'EPS, est l'animateur du cercle mais celui-là perdurera malgré son départ en juin 1986. Marité, qui arrive à la rentrée 1986, s'y joint.

Cercle bar aux chiens : le nombre des participants est très variable mais dépasse rarement 5 à 6 personnes. Les membres les plus assidus sont Blandine, Brigitte, Denis, Myriam et Nathalie.

Cercle cantine : les professeurs ont toujours eu tendance à se réunir par affinités pour déjeuner. On passe d'un clivage par tables à un clivage par salle en 1986-1987 quand le nombre global de professeurs requiert le recours systématique à 2 salles de cantine : le cercle de la première salle (Bertrand, Chantal, Gilbert, Henri, Pauline, Rose, Sébastien, ainsi que Gaëlle et Marité en 1986-1987 en forment les membres les plus assidus) et le cercle de la seconde salle (Bénédicte, Blandine, Brigitte, Danielle, Denis, Gilles, Myriam, Nathalie, Pierre surtout).

Cercle repas-SES : chaque jeudi midi un déjeuner est organisé par la section — cuisine de la SES. Pour y participer il suffit de s'inscrire sur le planning affiché en salle des professeurs : ce sont en réalité presque toujours les mêmes qui le font (Gilbert, Henri, Sébastien et, moins souvent, Pierre).

Cercle des petites fêtes : en début et en fin d'année ou à l'occasion d'un événement particulier un groupe de professeurs se reçoit pour dîner chez l'un ou chez l'autre : le travail fait ou à faire ensemble et plus généralement la vie du collège y ont une grande place. Blandine, Danielle, Denis, Gilles, Myriam, Nathalie et Pierre forment le noyau stable de ce cercle auquel s'adjoint untel ou untel de manière très ponctuelle.

Cercle des anciens : certains enseignants sont depuis longtemps dans l'établissement, parfois depuis sa création, mais c'est le fait d'avoir connu le premier principal à une époque où le collège était une petite unité (avant 1981) qui a laissé les traces les plus visibles. Sont encore dans l'établissement dans les années considérées : Bernard, Bertrand, Michel, Marthe, Pauline, Blandine, Fanny, Pierre, Charlette, Françoise, Danielle, Myriam et Gilbert.

Cercle des amateurs de thé : les membres réguliers de ce cercle sont une petite dizaine, dont un fort noyau d'anciens de l'établissement. Ce sont surtout Charlette, Fanny, Françoise, Gilbert, Henri, Rose, Sébastien et, à un moindre titre, Chantal et Pauline, (Marité 86-87).

Cercle des buveurs de café : ceux qui se servent au distributeur de café sont nombreux mais on ne peut pas les considérer pour autant comme faisant partie du cercle considéré. Il faut en effet différencier ceux qui, comme Benoît ou Bertrand, utilisent le distributeur puis s'éloignent de la machine de ceux qui en ont fait un pôle de rencontre en investissant, comme nous l'avons déjà signalé, une zone dont il formerait le cœur. Ces derniers, véritables membres du cercle, sont une douzaine : Barbara, Bénédicte, Blandine, Brigitte, Charles, Danielle, Denis, Gilles, Nathalie, Myriam, Pierre et, à moindre degré, Raoul qui n'est plus dans l'établissement en 1986-1987.

Un examen global de ces cercles et de leur composition fait ressortir deux ensembles : à un groupe d'une dizaine de personnes adhérant à plusieurs de sept cercles précis (thé, SNC, CA, géologie, gymnastique, SES, cantine 1) s'oppose un autre groupe, un peu plus important, de gens adhérant quant à eux à sept autres cercles (café, SNES, PAE, voyage, bar aux chiens, petites fêtes, cantine 2). Seuls deux cercles ne font pas partie de ces ensembles, mais en raison de leur statut particulier : on ne choisit pas d'être « ancien » et la matière qu'on enseigne, en l'occurrence les mathématiques, est un choix préalable à la nomination dans un établissement. Si l'on représente graphiquement ces cercles sociaux sous forme d'ensembles s'interpénétrant, on obtient deux « ensembles d'ensembles » qui regroupent la totalité des cercles repérés sauf les deux cas particuliers précités. C'est dire que les objets de lien inventoriés constitueraient les ressources d'une sociabilité dichotomique à l'intérieur du collège Victor Hugo, construisant deux réseaux auxquels adhère visiblement la moitié du corps enseignants : le coin thé et le distributeur de café seraient l'objet de lien minimal de chacun des réseaux et dessineraient en même temps en salle des professeurs deux espaces d'interaction, deux zones d'influence. Nous avons appelé le premier réseau « réseau des amateurs de thé » ou, plus brièvement « réseau-thé » et le second réseau « réseau des buveurs de café » ou « réseau-café » : faire partie d'un de ces réseaux ne signifie pas être lié aux autres membres par l'ensemble des objets de lien sur lesquels repose le réseau mais plus les liens sont nombreux et variés, plus l'adhésion au réseau est forte. Si le clivage entre les deux réseaux est sérieux, il n'est cependant pas absolu : Pierre, membre repérable du réseau-café, participe volontiers aux repas de la SES qui sont pourtant un objet de lien du réseau-thé ; Bertrand est nettement du réseau-thé bien qu'il préfère le café et aille souvent se servir au distri-

buteur ; les anciens qui appartiennent aussi bien à l'un ou à l'autre réseau ont des souvenirs communs formant entre eux un objet de lien qui réapparaît de temps en temps, dans des conversations ou des réunions. Enfin, il faut rappeler que, bien entendu, nombre de professeurs ne participent nettement à aucun des deux réseaux mais ce sont en général des enseignants remplaçants, de passage ou encore nouveaux, moins impliqués donc dans la sociabilité locale.

HISTOIRES DE RÉSEAUX

Quand on interroge les professeurs sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues de l'établissement, la plupart constatent qu'ils discutent plutôt avec certaines personnes en particulier mais ont du mal à donner les raisons de cette sélection. On a le plus souvent affaire à deux types d'explications.

Pour les uns ce sont des affinités de caractère qui sont au fondement du cercle de relations auquel ils appartiennent.

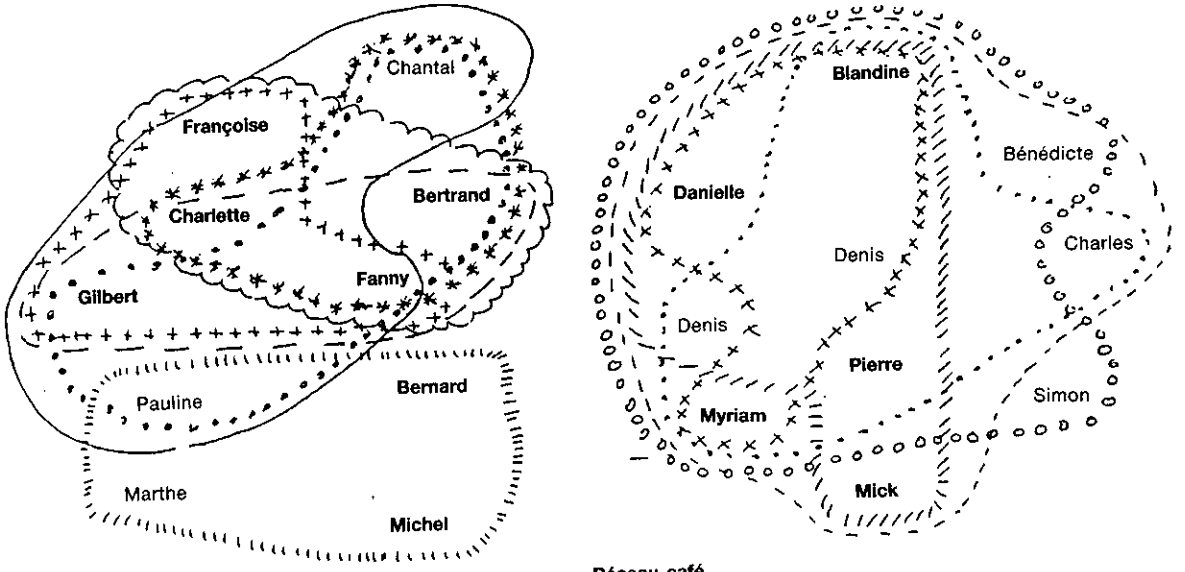
« Ça s'est fait petit à petit ... y a des gens dont on se sent au fur et à mesure plus proche ». (Chantal)

« Les relations interpersonnelles et les affinités ont beaucoup d'importance au collège et c'est surtout sur elles que reposent les groupes de travail » (la conseillère d'orientation de Victor Hugo).

Pour les autres, c'est avant tout le corps d'origine, le niveau de diplôme et ce que cela détermine culturellement qui rapprochent des enseignants d'un même établissement, surtout s'il s'agit d'un collège.

« Y a un clivage fondamental entre PEGC et professeurs diplômés » (Nathalie).

Réseau-thé et réseau-café en 1985-86
(20 professeurs)



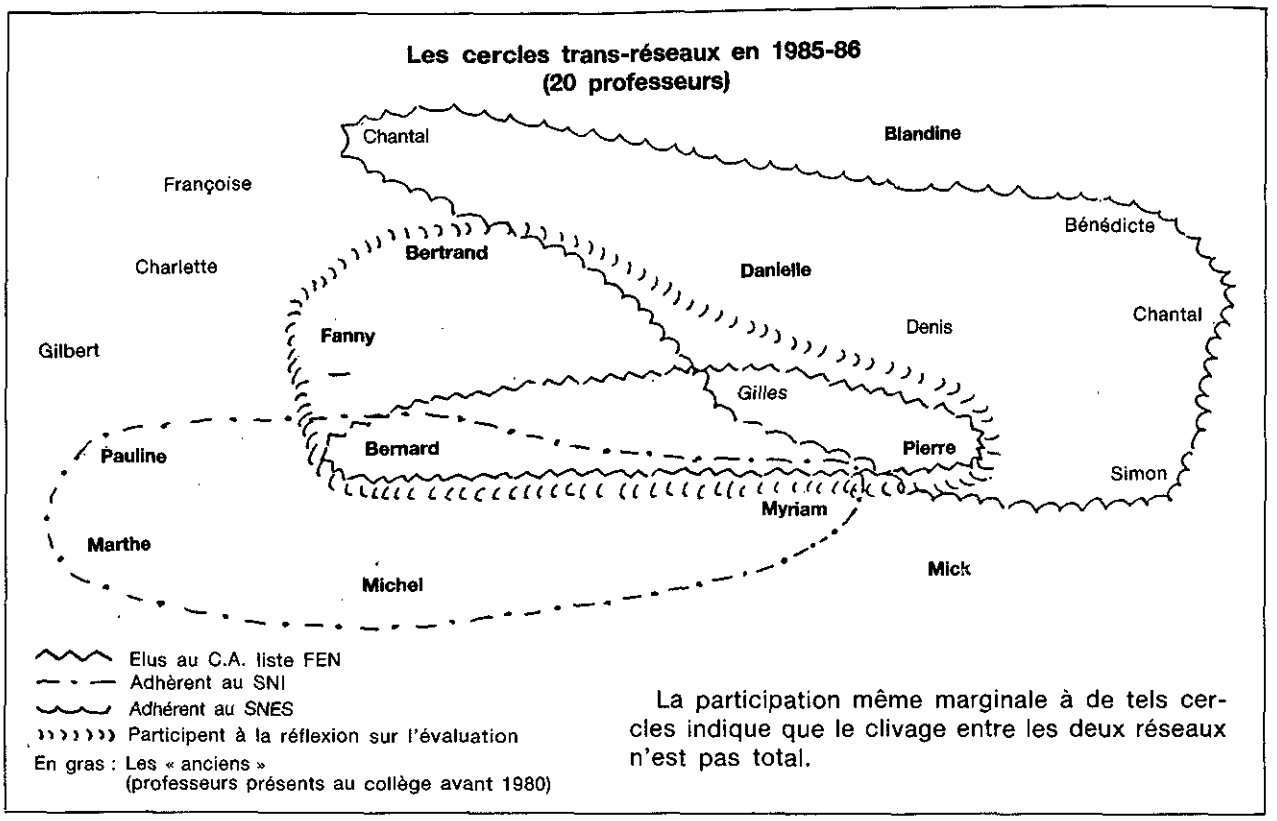
Réseau-thé

- — — Elus au CA liste syndicale
- Adhèrent au CNC
- Organisent ensemble des sorties-géologie
- Se concertent en mathématiques
- Prennent le thé en salle des professeurs
- Mangent à la même table à la cantine (1)
- Font de la gymnastique le midi

Réseau-café

- ///// *Font ensemble des PAE*
- Organisent ensemble des voyages
- Prennent le café en salle des professeurs
- Mangent à la même table à la cantine (2)
- Se retrouvent régulièrement au bar « aux chiens »

En gras : Les « anciens » (professeurs présents au collège avant 1980)



La participation même marginale à de tels cercles indique que le clivage entre les deux réseaux n'est pas total.

Malgré la validité de tels critères, on peut leur *opposer quelques réserves : en premier lieu*, qu'est-ce que le terme d'affinités recouvre exactement, sur quoi sont-elles objectivement construites, par quoi les premières occasions de contact ont-elles été motivées ? par ailleurs l'observation empirique montre comme à Victor Hugo que le clivage corporatiste est largement relativisable et qu'il cache souvent d'autres fractures. Pour comprendre comment se constitue et évolue un réseau de sociabilité il paraît donc indispensable de recueillir souvenirs et commentaires des per*sonnes concernées afin de repérer l'apparition de* ces objets de lien sur lesquels se construit l'histoire des cercles sociaux.

Prenant d'abord pour exemple le réseau des buveurs de café, nous avons tenté de discerner les étapes de son évolution :

• 1re étape : constitution du groupe initial

— objet de lien n° 1 = pratiques pédagogiques similaires (tournées vers le « plaisir d'enseigner » et le « désir d'innovation »).

— objet de lien n° 2 = faire face à l'administra*tion ou à d'autres collègues (« trop timorés »).*

Ces deux objets de lien suscitent un rapprochement entre quelques enseignants, surtout à partir *de 1979-1980 : « c'étaient plutôt des gens qui* étaient porteurs d'un certain type d'intervention dans l'établissement » (Blandine)

« En 81-82, *le nouveau principal nous considé*rait comme un petit groupe de chahuteurs assez facile à maîtriser » (Danielle)

• 2e étape : du groupe initial à l'équipe

— objet de lien n° 3 = affinités intellectuelles et sujets de conversation (formation universitaire, lecture, cinéma)

— objet de lien n° 4 = projets pédagogiques interdisciplinaires (*équipe pédagogique déclarée*, voyages scolaires, PACTES puis PAE)

— objet de lien n° 5 = réunions hors établissement (préparation des projets, invitations, sorties)

Ces années sont marquées par des voyages en Espagne, trois importants PAE, la réalisation d'un film tandis que s'instaure la tradition d'un repas de rentrée et d'une soirée de fin d'année organisés par l'un ou l'autre des membres du groupe.

• 3e étape : de l'équipe au réseau

A partir de 1983-1984, le groupe de départ évolue et se transforme plutôt en réseau dans lequel les uns affirment des liens nombreux, forts et/ou anciens, tandis que les autres prennent place en construisant de nouveaux liens avec tel ou tel membre du groupe initial : c'est ce réseau constitué autour d'objets divers et plus au moins préquants, et regroupant des personnes aux relations hétérogènes, que nous avons intitulé « réseau des buveurs de café ».

A quoi attribuer cette évolution ? à la fois, sans doute, à des raisons d'ordre très général et à d'autres beaucoup plus locales ou conjoncturelles, le tout s'entremêlant parfois pour activer certains liens, en déconnecter quelques autres. D'une part donc, après une période de stabilisation du groupe initial autour de projets mobilisateurs, spécialement en 80-81 et 81-82, son évolution vers d'autres formes est normale : les mêmes objets de lien ne peuvent servir éternellement à enrôler les personnes, une lassitude apparaît, le contexte évolue, les personnes elles-mêmes changent. En 1982-83 et l'année suivante ce sont de nouveaux combats qui animent l'éducation et parfois redistribuent les cartes : difficultés de la rentrée 82 et grèves, lancement des « commissions Legrand » et discussions âpres lors des journées qui s'ensuivent, interrogations et débats autour du projet de rénovation des collèges.

Au collège Victor Hugo, d'autre part, le personnel est en phase de mutation : nomination d'une nouvelle équipe administrative en 83-84, départ de quelques anciens professeurs et arrivée d'une jeune génération si bien que ceux qui restent se fondent petit à petit dans un réseau plus vaste, peut-être plus lâche, pour en former comme un noyau mais sans être forcément les plus mobilisés.

Si les PAE, voyages et réunions hors-collège restent des objets de lien régulièrement mis à contribution, il est en revanche moins question de pratiques d'enseignement innovantes, d'équipes pédagogiques ou de mobilisation contre la direction alors que les liens se fabriquent et s'entretiennent à travers des objets non éducatifs comme le café, le bar aux chiens ou les repas à la cantine. Enfin, tandis qu'un petit cercle dynamique s'activait autour d'une section SGEN, sa disparition laisse le champ libre à un SNES parfois somnolant ou à la non syndicalisation. Cependant, les trois années qui courent de la rentrée 1983 à la sortie 1986 sont aussi celles de pleine existence du réseau café, époque où il touche jusqu'à quinze personnes, où il est le plus attractif pour les jeunes enseignants nommés ou les professeurs de passage, où son influence non seulement sur la vie sociale mais aussi la politique de l'établissement est la plus vive.

L'histoire des buveurs de café indique combien la vitalité d'un réseau dépend d'une faculté de renouvellement et d'invention si bien qu'il peut apparaître certaines fois que de telles constructions sont extrêmement labiles : forme et contenu des cercles évoluent d'année en année au point qu'on peut croire qu'il ne s'agit plus d'un même réseau, mais il est vrai de dire encore que cette instabilité peut être la condition d'une régénérescence nécessaire. Ainsi en 1986-1987, le départ de Gilbert, membre actif du réseau des amateurs de thé, participant de première ligne à de nombreux cercles déterminants (tête de liste au CA, animateur des séances de gymnastique mais aussi ancien du collège) crée un vide. Le rite du thé s'est parallèlement affaibli, ne réunissant plus que quelques adeptes individuels, sans constituer, comme naguère, un véritable cérémonial de groupe : c'est donc à la fois des cercles de type formel (CA) et spontané (gymnastique, thé) qui sont en déliquescence. Cependant, l'année suivante, un nouveau réseau prend forme qui, de bien des manières, paraît occuper la place du réseau-thé : il mêle d'anciens cercles réactivés (CA, SES, cantine) à de nouveaux regroupements autour d'un PAE, de la concertation entre professeurs d'anglais, ou de la pratique du volley-ball en lieu et place de la gymnastique. Ce sont, de plus, certains membres du réseau-thé qui paraissent à la base de la remobilisation mais aidés par de nouveaux arrivants : cela montre, une fois encore, qu'un réseau très actif, riche en objets de lien et fonctionnant sur des registres variés exerce une réelle force d'attraction.

En effet, les nouveaux, et particulièrement les jeunes enseignants, sont d'abord enrôlés dans des cercles de sociabilité de type domestique (volley, repas de cantine) puis cet enrôlement devient engagement lorsque les objets de lien se

font pédagogiques (PAE ou concertation matière) a fortiori politiques (constitution d'une liste pour le CA). Ce n'est pas différemment, d'ailleurs, que fonctionnait le réseau-café, au temps de sa gloire : une discussion d'après cantine au « bar aux chiens » ou tout simplement autour d'un café pris au distributeur débouchait bien souvent sur une proposition de projet pédagogique puis une invitation à une réunion du SNES. Ne peut-on de ce fait imaginer que les jeunes professeurs arrivés à la rentrée 1986 à Victor Hugo et rapidement pris en charge par le nouveau réseau aient pu tout aussi bien trouver leur place dans le réseau café s'ils avaient été nommés un ou deux ans auparavant ? On peut s'interroger alors sur le sens que revêtent certains engagements, même syndicaux, même politiques, dans les établissements : quand on se réfère à l'exemple de notre collège, on constate ce que peut déterminer l'existence d'un réseau ou d'un ensemble de cercles interdépendants, à condition aussi que les ressources dont il dispose soient mobilisées par des groupes de personnes actives. C'est ce qui fait la force du nouveau réseau qui a pu dépasser l'affaiblissement de certains objets de lien du réseau-thé (et la défection de certains membres) en en activant d'autres, domestiques surtout, ou en inventant d'inédits.

FAIRE GROUPE

On a vu qu'un groupe comme celui qui est à la base du réseau des buveurs de café s'est formé autour d'un désir commun d'innovation pédagogique : à la fin des années soixante-dix, période de croissance du groupe, l'expérimentation via le travail d'équipe et l'interdisciplinarité, fait encore rêver les jeunes enseignants imprégnés d'idéaux forgés dans la décennie précédente et est donc facteur de mobilisation. Depuis, l'importance de l'équipe dans le monde de l'éducation a été officiellement reconnue : encouragement à la formation d'équipes pédagogiques autour de projets précis, définition du rôle du conseil de classe, extension des pouvoirs du conseil d'établissement sont, à des paliers différents, autant de preuves de l'intérêt que les instances hiérarchiques accordent à un travail d'équipe. Le rapport Legrand ou encore les textes d'instauration des ZEP, au début des années 80, mettent l'accent de manière insistante sur cet aspect de la rénovation pédagogique.

Or cette officialisation a souvent produit l'inverse de l'effet escompté, ce à quoi deux raisons d'ordre général peuvent être avancées : d'abord l'esprit qui a imprégné l'innovation dans les établissements scolaires s'inscrit volontiers dans une tradition antihiérarchique, l'expérimentation trouverait vigueur et raison d'être dans la difficulté à se faire entendre ; de plus l'époque est elle-même peu porteuse, la désillusion a atteint ceux qui s'affirment novateurs, non seulement parce que 68 paraît bien loin mais parce que les années durant lesquelles les réformes éducatives se mettent en place (1983, 1984 et au-delà) sont aussi celles du doute vis-à-vis des gouvernants après les espoirs indéniables qu'avait éveillés le changement politique de 1981 chez beaucoup d'enseignants réputés de gauche. A partir de là, il semble qu'on se soit dirigé vers une évolution de la conception de l'équipe de la part de ceux des professeurs qui ont pu être des initiateurs en ce domaine.

En effet, qu'est-ce qui peut inciter à constituer un groupe pédagogique vers le milieu des années 1980 ?

D'abord, certainement, le plaisir de travailler ensemble bien plus que des motivations véritablement didactiques, peut-être même, de manière très floue, le simple désir de « faire quelque chose ensemble ». Travailler en commun, c'est alors trouver l'occasion de cristalliser des liens bien plus souvent affectifs que pédagogiques. Si l'on se réfère au réseau des buveurs de café, on peut remarquer qu'il se développe à partir d'un noyau de professeurs dont l'objectif est de travailler entre partenaires choisis : les ressources de tous ordres qu'offre l'établissement pour se réunir et construire des liens sont bien sûr objectivées par la formation d'une équipe pédagogique, mais ce n'est là qu'un objet de lien parmi d'autres, qui a l'avantage de recevoir consécration dans l'établissement parce qu'il participe à l'efficacité de son fonctionnement. Lorsque les membres d'un même réseau impulsent un projet éducatif, faut-il vraiment y voir la recherche du profit pédagogique ? ou ne peut-on simplement situer ce désir socialement ? combien de projets jamais réalisés, de voyages et sorties sans réel prolongement scolaire, de PAE longuement préparés en juin ou juillet et laissés de côté à la rentrée suivante... Combien de travaux en commun qui n'étaient que prétextes à former groupe et à se rassembler pour se rassembler. N'est-ce pas ainsi qu'il faut interpréter certains projets des professeurs du collège

Jules Vallès ? Face à des élèves défavorisés et peu motivés par l'école, avec lesquels les relations sont parfois difficiles, ils trouvent des forces en se regroupant autour de PAE, dont l'un d'eux précise qu'ils « remettent peu en question la politique générale du collège », en revanche ils contribuent à entretenir des « rapports très cordiaux » entre professeurs de catégories et d'origine géographique très diverses. Le bilan que dressent F. Dubet, O. Cousin et J.P. Guillemet d'une recherche sur la mobilisation dans les collèges insiste sur le rôle peu déterminant des orientations syndicales et politiques même si ce sont justement souvent des militants syndicaux qui sont les plus dynamiques et ajoutent : « Ces professeurs, qui se lancent sans cesse dans de nouveaux programmes mettant à l'épreuve de nouvelles techniques pédagogiques, se montrent souvent sceptiques quant aux résultats mais ils sont par contre très attachés au mouvement lui-même qui assure l'unité de groupe et crée un plaisir de travailler ensemble. (Dubet et al., 1989).

En même temps cette importance accordée au groupe peut être analysée comme une forme de repli qui s'opposerait à l'ouverture sur la communauté dans son ensemble : il n'y a pas, dans les cas de figure étudiés, un fort sentiment communautaire au niveau du personnel, mais il n'y a pas non plus d'affrontements identifiables entre clans, chacun ayant tendance à se cantonner spatialement, à fuir les contacts avec l'autre et à fabriquer de quoi alimenter la sociabilité du groupe. Il est possible de trouver à un tel phénomène des explications inhérentes au fonctionnement traditionnel de l'établissement scolaire en France, dans la mesure où celui-ci pèse lourdement sur les formes de sociabilité qui s'y développent et ce au niveau même du personnel enseignant (et administratif) : c'est ce qui a fait écrire à Alain Degenne que l'Éducation Nationale française peut être envisagée comme réseau de délocalisation et qu'en particulier le système d'enseignement secondaire est un lieu de fonctionnement de règles d'organisation strictes, au point qu'il ne retenait comme relativement pertinents dans une étude en termes de réseaux que les groupes d'enseignants dans les établissements, tout en soulignant leur faible marge d'initiative (Dejeune, 1982). Ce point de vue est sans doute à nuancer mais il est vrai que, si les créations locales peuvent être riches, elles se font souvent contre une grande rigidité des structures d'encadrement qui, comme dans la période étudiée, masquent ce qui se passe à l'intérieur des établissements.

On peut aussi trouver des éléments de réflexion et d'éclaircissement concernant le bénéfice que chacun peut retirer d'un repli sur la vie de groupe dans ce que les travaux de l'École de Chicago ont mis en évidence : d'une part le groupe à un prestige par rapport à la société globale, d'autre part il offre à ses membres chaleur et plaisir du consensus (Hannerz, 1980).

Sans ignorer que Park, Trasher ou Wirth s'intéressaient à la vie dans les grandes cités et non à ce qui se passe dans les établissements scolaires, on remarquera qu'ici comme là, si des individus se regroupent, c'est pour répondre à un environnement hostile ou rigide et trouver des formes de socialité, voire d'organisation, plus convenables. A propos des collèges sur lesquels a porté cette recherche, on peut avancer que l'accroissement du nombre des élèves et des enseignants et surtout, peut-être, la vision nouvelle de l'école telle qu'elle est prônée et diffusée au milieu des années quatre-vingt — être en compétition, assurer le rendement, se montrer efficace, concurrentiel, enfin se référer à un modèle industriel ou même commerçant de l'entreprise — ont sans doute largement déterminé ce besoin de se ressembler autour d'un projet d'équipe pour faire naître, bien plutôt que de la pédagogie rentable, une sorte de socialité gratuite.

***

Il serait injuste de ne voir que des aspects négatifs à cette mobilisation molle dont bon nombre de collèges semblent avoir été le lieu en ces temps de rénovation : elle a sans doute été nécessaire pour digérer en douceur les désillusions auxquelles le monde enseignant a été alors confronté, évoquées au début de cet article.

Or c'est au moment où le doute sur l'efficacité de l'école est le plus grand, où ses missions deviennent incertaines et sont, en tout cas, mises en cause, que les collèges doivent répondre sans tarder à une demande pressante de changement, à une évolution inévitable face aux mutations de la population scolaire recrutée et de son orientation. Une réponse globale est effectivement proposée sous l'appellation de rénovation mais elle reçoit forcément des traductions locales qui, pour de multiples raisons, ne peuvent que l'affadir. C'est alors que l'attention portée à ces cercles sociaux et aux réseaux qu'ils peuvent constituer montre son intérêt. Les réseaux de sociabilité, tout en pouvant être bouleversés par une ou des

crise(s) ou par d'inévitables mutations, présentent une certaine stabilité et une relative durée, parfois même au-delà des personnes, grâce à la permanence de certains objets qui cristallisent les relations, en raison aussi de la qualité de l'accord sur lequel sont fondés ces mêmes relations. Quand il y a épreuve, celle-ci pourra se résoudre soit à l'aide d'une réponse découlant d'un type de lien constitutif du réseau (position syndicale, politique, idéologique par exemple) soit par l'élaboration d'un compromis acceptable de chacun. Le réseau peut même supporter des divergences entre ses membres quand elles ne remettent pas en cause des accords plus ancrés et plus profonds et qui ont ponctué les étapes de son histoire. A *l'inverse, et c'est l'essentiel ici, il existe des* convergences possibles sur tel ou tel objet entre un ensemble d'individus déjà liés (cercle ou réseau) et d'autres maillons indispensables à la réalisation d'un projet d'importance, singulièrement la direction de l'établissement : alliant la compétence pédagogique à l'autorité administrative, une telle convergence est la plus apte à offrir une traduction acceptable de l'intérêt général. Ce n'est pas autrement que l'on peut analyser l'évolution de la politique d'un établissement en matière de choix éducatifs et d'orientation : une des remises en question les plus remarquables à mettre au compte du personnel du collège Victor Hugo concerne précisément le changement précoce des règles de l'orientation en fin de 3e. Sans s'attarder sur le détail de cette petite révolution, il *faut relever que les intentions du principal en la* matière ont rencontré les idéaux d'un groupe de professeurs : il a suffi, par exemple, de placer comme professeurs principaux de 3e une majorité des « buveurs de café » et les liens constitutifs du réseau ont fait le reste, c'est-à-dire qu'ils ont amené autour des professeurs principaux les collègues nécessaires à la formation d'une équipe éducative majoritairement favorable à une orientation élargie vers la seconde. Certes cette évolution locale correspond aussi à des objectifs nationaux fixés par le ministère mais il serait réducteur et, en vérité, invraisemblable de la présenter comme une réponse d'exécutants : outre que les changements à Victor Hugo ont précisément anticipé le mouvement, ceux-ci se sont faits dans un environnement peu favorable, alors même que le collège avait à faire face à un afflux d'élèves souvent en difficulté scolaire, si bien qu'il paraît nettement préférable d'y *voir le fruit d'une mobilisation* consciente d'un ensemble d'individus autour d'une modification de règles qui ordonnent la politique de l'établissement.

C'est un exemple de la manière dont l'étude des cercles sociaux actifs et de leurs créations locales permet d'appréhender une analyse plus globale de l'établissement scolaire. Lorsque l'on *cherche en effet à comprendre le fonctionnement* d'un établissement, le sens de l'évolution de son projet pédagogique, les raisons de difficultés ou de réussites ou encore la traduction locale d'une *politique d'ensemble,* il est souvent difficile de passer du repérage d'actions individuelles à une analyse plus globale : l'étude de cercles d'activités aux statuts divers et de la façon dont ils s'assemblent jusqu'à constituer de véritables réseaux (qui peuvent trouver des ramifications hors même de l'établissement) permettrait alors de mieux mesurer la qualité d'engagements, en suivant comment, au gré de conciliations successives et de mobilisations extensives, ils ont été transportés dans une dimension supérieure, celle de l'établissement.

Yves Dutercq

Groupe d'Études Sociologiques
Institut National de Recherche Pédagogique

Le travail présenté ici est issu d'une thèse de doctorat, soutenue à l'Université René Descartes (Paris V) en octobre 1990. Je tiens à remercier tout particulièrement Madame le Professeur Viviane Isambert-Jamati, qui l'a dirigée avec patience et clairvoyance : ses conseils cultivés et toujours chaleureux m'ont constamment aidé et soutenu. Ma gratitude va également et tout naturellement à Jean-Louis Derouet et aux membres du Groupe d'Études Sociologiques de l'INRP auxquels cette recherche doit beaucoup.

Notes

(1) Précisons qu'Alain Degenne considère que l'Éducation Nationale n'offre que peu de réseaux pertinents : certes le texte auquel nous nous référons date de 1982 et depuis l'autonomie n'a fait que s'accroître. Il reste que nous estimons qu'il y a toujours eu construction et fonctionnement de réseaux actifs et relativement autonomes à l'intérieur ou en marge de l'Éducation Nationale, et ce à des niveaux très divers : A. Henriot-Van Zanten le montre bien dans son ouvrage consacré à l'étude comparative de deux ZEP, et c'est ce que notre propre travail tend à prouver, en se limitant à l'échelle de l'établissement (Henriot, 1990).

(2) Pour favoriser cette exploration, nous avons pu avoir recours, de manière éclairante, aux leçons d'une sociologie qui prenne au sérieux la compétence des personnes face aux exigences des situations et jusque dans leur manière de justifier leurs réponses à ces exigences. Il faut citer, en particulier, les travaux de P. Pharo sur le « civisme ordinaire » et de L. Boltanski et L. Thévenot sur les « économies de la grandeur », mais aussi ceux de J.L. Derouet et du Groupe d'Études Sociologiques qui rapportent les acquis d'une telle sociologie à l'étude de l'établissement scolaire.

(3) Deux de ces établissements sont provinciaux, les autres implantés en banlieue parisienne ; ils accueillent de 450 à 1 100 élèves : nous n'y ferons, dans le cadre de cet article, que de brèves allusions.

(4) Si l'on prend 1985-1986 comme année de référence, on peut préciser ces chiffres de la manière suivante : il y a 4 agrégés, 8 certifiés, 7 AE, 18 PEGC et 5 non titulaires ; 25 femmes et 17 hommes ; 24 mariés et 18 célibataires ; 7 de moins de 30 ans et 21 de plus de 40 ans ; 12 parisiens et 21 « locaux ». Les PEGC et AE sont plus âgés et mariés ; les certifiés sont les plus jeunes et souvent célibataires ; les professeurs locaux sont pour l'essentiel des PEGC.

(5) On sait suffisamment combien le clivage fondé sur le style de vie est important et il n'est que de renvoyer à P. Bourdieu qui montre qu'au-delà d'une simple extériorité il correspond en fait à une réelle intériorisation des conditionnements d'origine et peut donc être assimilé à un style de classe (Bourdieu, 1979).

(6) On peut penser à cette stricte hiérarchisation des « bistrots » qu'évoquent S. Chalvon et E. Claverie dans leur étude, déjà signalée, d'un quartier où cohabitent deux populations distinctes (la population traditionnelle et les nouveaux arrivants) bien différenciées socialement et culturellement ; il y a une tolérance mutuelle, mais la véritable socialisation a lieu au sein de chacune des deux populations homogènes et dans des lieux propres.

Bibliographie

BOISSEVAIN J. (1974). — **Friends of friends. Network manipulations and coalisations.** *Oxford : Blackwell.*

BOLTANSKI L. et THEVENOT L. (1987). — **Les Économies de la grandeur.** Paris : PUF.

BOLTANSKI L. et THEVENOT L. (éds) (1989). — **Justesse et justice dans le travail.** Paris : PUF.

BOTT E. (1971). — **Family and social network.** (2e éd.) London : Tarristack.

BOUGLÉ C. (1897). — « Qu'est-ce que *la sociologie ?* » in **Revue de Paris n° 15** (Août 1987).

BOURDIEU P. (1979). — **La Distinction.** Paris : Ed. de Minuit.

CHALVON S. et CLAVERIE E. (1979). — « Le triangle du 14e arrondissement » in **Archives de l'OCS,** vol. 11, pp. 26-52, Paris : CNRS.

DEGENNE A. (1982). — « Les *Réseaux de coopération* et d'échange » in **Cahiers de l'OCS,** vol. IX., Paris : CNRS.

DEGENNE A. et al. (1986). — **L'Esprit des lieux.** Paris : CNRS.

DEROUET J.L. (1989). — « L'établissement scolaire comme entreprise composite » in **Justesse et justice dans le travail,** Paris, PUF.

DUBET F. et al. (1989). — « Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges » in **Revue Française de Sociologie,** avril-juin 1989, XXX-2, pp. 235-256.

FORSÉ M. (1981). — « Les réseaux de sociabilité dans un village » in **Population** 36(6), pp. 1141-1162.

HANNERZ U. (1980). — **Exploring the city.** *Columbia* University Press (Trad. fr. 1983, **Explorer la ville,** Paris : Ed. de Minuit).

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1989). — **L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires.** Lyon : PUL.

LIEBOW E. (1967). — **Tally's Corner. Little Brown.**

Mc KENZIE R. 11921. — « The Neighbourhood. A study of local life in the city of Columbus, Ohio » in **American Journal of Sociology,** vol. 27, september 21.

PHARO P. (1985). — **Le Civisme ordinaire.** Paris : Librairie des méridiens.

Justice et propreté

Analyse de désaccords entre agents de service et supérieurs hiérarchiques dans les établissements scolaires

Gérard Stéphan

Dans les établissements scolaires, le nettoyage et le rangement peuvent souvent être jugés insuffisants ou défectueux. Lorsque des défauts sont rendus visibles, les personnes, ici les agents de services et leurs supérieurs hiérarchiques, tentent de les supprimer. Ces pratiques de réajustement mettent à l'épreuve l'organisation du travail et les modes de relation interpersonnels ; elles imposent aux acteurs d'engager leurs connaissances du social et leurs conceptions de la justice et de la justesse. Dans l'analyse de ces pratiques de réajustement, on tente de rendre compte des conceptions que les acteurs ont de l'ordre, on situe les interactions entre le laisser-aller, le rétablissement d'un ordre plus juste et la violence, on indique les objets et les dispositifs mobilisés pour l'action, ainsi que les incertitudes auxquelles les personnes sont confrontées.

L'incidence du travail des « ATOS » (personnels Administratifs-Techniques-Ouvriers-Services) sur la transmission des savoirs, la socialisation des élèves et la sélection n'est pas évidente. Cela explique, sans doute, que malgré leur importance numérique, ces membres du personnel n'aient guère été l'objet d'analyses sociologiques. Cette étude, qui s'inscrit dans les recherches du Groupe d'Etudes Sociologiques portant sur le fonctionnement des établissements scolaires, se limitera au « service général » et, plus précisément, aux personnes chargées du nettoyage des locaux et de leur rangement.

Ces agents, dénommés jusqu'en 1982, « agents non spécialistes », sont souvent insatisfaits de leurs tâches et des relations sociales qu'ils peuvent entretenir dans leur établissement. Ils se définissent alors comme « ceux qui ne comptent pas, ceux dont on ne respecte pas le travail, ceux qui sont les plus mal payés, ceux qui n'ont pas un métier ». Ils font un travail qui n'exige habituellement pas de formation professionnelle, qui se caractérise presque toujours par des défauts, qui n'est « ni vraiment fait, ni vraiment à faire » et qui suscite des critiques concernant les moyens investis, l'usage des locaux, la qualité des prestations.

On s'intéressera ici à la façon dont les agents de service et leurs supérieurs hiérarchiques gèrent l'incertitude relative à la propreté et au rangement, et à la manière dont ils évaluent la qualité du travail. Ces jugements impliquent des conceptions de l'ordre acceptable, par rapport auxquelles désordre, saleté, bavardage, sont définis comme des défauts ou des écarts. Ce sont ces conceptions que l'on se propose d'expliciter ; elles sont, à la fois, communes aux acteurs et plurielles, et comme en attestent les discussions, les accords et les affrontements, elles impliquent un travail d'interprétation et de réflexion.

Rendre compte de ces conceptions de l'ordre implique une attention au sens endogène des pratiques de travail et des interactions, mais pose des problèmes soulignés par P. Pharo (Pharo, 1985) ; cependant, une ethnographie des situations et la référence à des conceptions plus générales du lien social permettront, espérons nous, d'en proposer une interprétation. Nous nous appuierons sur le modèle sociologique élaboré par L. Boltanski et L. Thévenot (1987) : dans l'analyse des situations, la propreté et la qualité du travail seront étudiées comme les objets centraux de débats de justice entre les agents de service et leurs supérieurs hiérarchiques. Cette analyse constructiviste du social, qui considère que les acteurs ont un sens de l'intérêt commun, nécessite que l'on prenne au sérieux leurs argumentations et leurs justifications. Nous nous efforcerons donc, non pas de dévoiler un sens des pratiques caché et inaccessible aux acteurs, mais de rendre visible leur sens ordinaire de la justice. Cette analyse implique aussi que l'on soit particulièrement attentif aux objets et aux dispositifs qui interviennent dans l'agencement ou l'organisation des situations.

On se propose d'expliquer, tout d'abord, comment les personnes perçoivent les désordres et les saletés ; puis comment elles jugent de la bonne ou de la mauvaise qualité du travail. On caractérisera ensuite, les principales pratiques de réajustement, c'est-à-dire la façon dont les personnes tentent de réajuster, de « rétablir l'ordre », lorsque des défauts ont été rendus visibles. On appuiera l'analyse sur des enquêtes menées entre 1985 et 1988. Certains des cas évoqués sont brefs ; d'autres sont durables et complexes : nous avons choisi de les restituer en respectant leur déroulement pour mieux rendre compte des incertitudes relatives aux « bonnes » définitions de l'ordre, ainsi que des risques impliqués, pour les acteurs, par certaines situations. On reviendra, enfin, aux pratiques de réajustement pour montrer la fragilité de la limite qui les sépare du laisser-aller et de la violence.

1. LA PERCEPTION DES DÉSORDRES ET DES SALETÉS

Une définition du ménage

Nettoyage et rangement sont des travaux répétitifs. Leur organisation dans l'établissement contribue à les faire percevoir comme des rites : elle les stabilise par des outils souvent identiques à ceux qui sont utilisés dans le nettoyage domestique et par l'attribution fréquente de l'entretien des mêmes espaces, aux mêmes horaires, et pour une longue durée (une à plusieurs années), aux mêmes personnes.

Nettoyage et rangement interviennent habituellement avant que la fonctionnalité des lieux ne soit compromise. Des poussières, quelques désordres, des murs sales, n'interdisent, en effet, ni la circulation, ni la communication, ni l'enseignement et ne modifient pas les caractéristiques d'isolation phonique et thermique des murs. Cependant, le ménage est évidemment indispensable.

Nettoyer et ranger, c'est agir sur un décor : c'est éliminer ces choses que l'on nomme poussières, saletés, crasse, détritus, déchets... — le vocabulaire est très riche — ; c'est remettre des éléments à leur juste place. Il faut distinguer, c'est-à-dire classer ou faire des rapprochements ; il faut séparer, d'une part, les objets construits, organisés ou assemblés dans la perspective d'un usage et, d'autre part, les choses qui ne s'intègrent pas dans cet agencement (1). Toute construction ou tout objet organisé implique l'intégration des formes, des fonctions et des matériaux. Ces relations permettent de distinguer les poussières et autres écarts qui apparaissent en relief, sont imparfaitement liés, perturbent un dessin, modifient un reflet, interrompent une ligne, rendent une surface rugueuse. Nous exigeons une grande exactitude des surfaces et leur conformité aux projets qui les définissent à l'origine : c'est ainsi qu'un appareil ménager dont une surface visible a subi une dégradation minime d'un point de vue technique — petite rayure, par exemple — peut perdre la moitié de sa valeur marchande.

Selon leurs connaissances et leur culture, les personnes perçoivent différemment ces relations logiques et ces projets intégrés aux objets et à leurs surfaces, mais leurs interprétations diffèrent peu lorsqu'il s'agit des décors habituels des établissements scolaires. De bonnes formes, telles que celles qui sont nettes-satinées-lisses, témoignent de la justesse de la remise en ordre. Elles sont décrites comme les plus belles, les plus satisfaisantes ou les plus justes, lorsqu'on interroge les gens sur leur état idéal ; elles devraient aussi être parfumées, selon certains lycéens. On peut ainsi définir le ménage comme un travail de réparation ou de réajustement : cette opération

rend les décors conformes à notre sens de la justesse et, en supprimant les « machins » qui perturbent l'ordre, elle restitue leur grandeur ou leur vérité aux objets. Mais cet état de justesse est souvent éphémère. Que l'on observe, par exemple, le nettoyage d'un lavabo : la réfection ne cesse que lorsque les surfaces sont parfaitement nettes, or la première utilisation laissera des traces d'eau. Mais comment et dans quelles circonstances ces « choses » qui ne s'intègrent pas aux décors ou qui, selon une définition commune du ménage, sont incompatibles avec nos valeurs de propreté et d'ordre sont-elles identifiées ?

Les constats de défauts

Chacun peut constater que, dans la pratique, les exigences de propreté diffèrent selon les personnes et selon les situations. La référence aux bonnes formes, aux surfaces nettes-satinées-lisses par exemple, permet d'apprécier les écarts. La perception de ces écarts est d'autant plus tributaire de la surface de référence que cette opération n'est pas instrumentée. Les surfaces modernes sont fréquemment « dénonciatoires » car elles rendent les écarts perceptibles (2) ; certaines surfaces murales brutes semblent, en revanche, insensibles aux marques du temps ou de l'usage.

Mais l'incidence de la définition de la situation sur la perception des écarts ou la caractérisation des choses est essentielle. Dans un cours où élèves et professeurs travaillent, les dizaines de chewing-gums collés sous les tables, les milliers d'inscriptions marquant leurs plateaux, les papiers jetés par terre, les graffiti sur les murs, ne sont que des « machins », c'est-à-dire, des objets sans importance et sans signification : chacun est à sa tâche et cela implique qu'il ne se laisse pas distraire par ce qui ne s'y intègre pas. Mais les jeunes surtout échappent à l'empire de la situation, à sa « bonne définition », créée principalement par l'enseignant (comme on le voit dans les analyses de situations de classes menées par le Groupe d'Etudes Sociologiques). Ils peuvent puiser dans le « tohu-bohu » ambiant, se servir d'un graffiti pour dénoncer, relativiser, créer une nouvelle situation. Ainsi, l'inscription : « il est interdit de donner des cacahuètes aux professeurs, ils sont nourris par l'Etat », n'est plus un élément insignifiant, mais devient un objet important de la nouvelle situation. De même un morceau de papier, un calcul noté sur une table, des fenêtres ouvertes, peuvent n'être pas perçus dans une situation de cours, mais devenir des défauts dans une situation de nettoyage. Il suffit de s'immerger dans cette nouvelle situation, d'être à ce que l'on doit faire ; tous les usagers sont partis, il ne reste qu'un décor et tout ce qui ne s'y intègre pas est susceptible d'être enlevé. Cette incidence de la définition de la situation sur la perception des écarts explique aussi que des tables et des murs graffités, des peintures défraîchies ou qui ont disparu sous l'action de vingt ans de nettoyage — le plâtre apparaissant alors à nu —, des revêtements de sol usés ou déchirés, puissent être compatibles avec le fonctionnement quotidien des établissements scolaires, mais devenir des défauts insupportables, parce que trop visibles, lors de visite des locaux, de rencontre entre parents et professeurs, et chaque fois que les personnes sont invitées à ouvrir les yeux sur l'état des surfaces.

Les gens trouvent aussi les écarts d'autant plus repoussants qu'il y a risque de salissure dans les contacts corporels. Dans l'univers domestique, ou dans toute situation où la présence des objets est importante, les gens recherchent des surfaces sans reproche, qui ne peuvent pas polluer et qui, du fait de leur esthétique, de leur consistance et de leur pureté, attirent le contact. En outre, les surfaces riches et pures sont associées à la grandeur ou l'importance des personnages ; dans la plupart des lieux, et même dans les établissements scolaires, la qualité des surfaces et leur netteté témoignent du rang du principal occupant. C'est pourquoi l'on peut ressentir comme un manque de considération pour sa personne, voire comme une atteinte à sa dignité, d'être reçu ou de travailler dans des locaux dégradés. Ainsi, les agents de service perçoivent d'abord un graffiti, tel que « ma plus belle histoire d'amour, c'est vous », non pas comme une expression poétique ou un message de sympathie, mais comme une déprédation qui témoigne d'un manque de respect de leur travail et de leur personne ; au cours de nos entretiens, ils ont toujours dénoncé les mauvaises qualités des surfaces, lorsque tel était le cas.

En bonne logique industrielle, il n'existe cependant pas d'objets sans écarts. Dans certains locaux hospitaliers ou dans les cuisines des établissements scolaires, le ménage a une fonctionnalité claire, définie par référence à l'hygiène et liée à l'usage des lieux ; des instruments de mesure, des normes, des opérations de contrôle permettent de repérer les écarts et de les traduire

éventuellement en défauts à supprimer. Tel n'est pas le cas pour la plupart des espaces de l'établissement scolaire. Le jugement sur les écarts tient à la fonctionnalité des lieux, mais les liens sont très flous : nul ne peut définir objectivement l'incidence de la qualité des surfaces sur les apprentissages scolaires ou sur la santé des élèves. Aussi peut-on considérer comme un luxe inutile d'investir dans la qualité des surfaces. Des femmes de service nous ont indiqué qu'il y a quelques années, elles apportaient leur « eau de javel » parce qu'elles estimaient que l'établissement ne leur procurait pas suffisamment de désinfectant. Mais aujourd'hui, le combat pour l'hygiène a perdu de son assurance : l'ennemi est mal identifié, *nul ne connaît vraiment la virulence des* microbes ni l'efficacité des armes.

Lorsqu'ils jugent la propreté et l'ordre, les gens font intervenir la quantité d'écarts et leur nature, malgré l'absence d'instruments d'évaluation. Ils acceptent ou ne remarquent pas quelques poussières ou saletés ; mais ils jugent intolérables des écarts trop nombreux et des saletés repoussantes. Même si le seuil de tolérance diffère selon les personnes, comme le constate Mary Douglas (1981), nous pouvons supposer que les écarts sont qualifiés comme des défauts d'autant plus *inacceptables qu'ils sont plus éloignés des écarts* habituels. Vivant constamment dans des locaux sales ou en désordre, les personnes ne ressentent souvent aucune gêne. Et l'on peut supposer que, du fait des améliorations dans la qualité des surfaces de nombreux lieux privés et publics, les usagers dénoncent, de plus en plus fréquemment, le mauvais état de nombreux établissements scolaires.

2. DES DÉFAUTS DU TRAVAIL DE NETTOYAGE AUX DÉFAILLANCES DES PERSONNES

Mais les désordres ou les saletés (une salle mal rangée, un tableau non essuyé) mettent-ils en cause l'ensemble du travail du service général ? Attestent-ils des défaillances d'un agent de service ou d'un responsable hiérarchique ? La réponse dépend des moyens investis, de l'organisation des tâches, des obligations de service de chacun et de ses conceptions du travail, ainsi que d'autres éléments. Ces jugements sur les écarts, les défauts, les défaillances, s'éclaireront si on les rapporte à trois principales logiques d'interprétation.

Des malpropretés au travail insuffisant ou inefficace

Un dispositif technique et administratif organise le travail de nettoyage des établissements scolaires : nomination des personnes sur des postes — *agents, responsables de l'organisation et du* contrôle, agents-chefs, attachés d'intendance, intendant, chef d'établissement — , répartition des *services, prescription des opérations, distribution* des produits et des outils. Il ne nécessite pas, s'agissant du nettoyage, de connaissances spécialisées ; mais il impose un engagement personnel ou des sacrifices, et un travail jugé pénible, fatigant, usant. Dans cette logique d'organisation, les personnes sont d'autant plus efficaces, c'est-à-dire d'autant plus grandes, que leurs sacrifices, évalués par la qualité et la quantité du travail accompli, sont importants.

L'aspect technique de ce dispositif permet de mettre en évidence ou de rendre visibles certains défauts du travail de nettoyage : est défaut alors ce qui peut être supprimé par les techniques mises en œuvre. Mais les choses sont plus complexes et incertaines : un chewing-gum collé sur un sol est-il un défaut ? Cela dépend de la nature du sol et de sa fonction, salle de classe, couloir, allée... Est-ce un défaut devant être supprimé par un balayage, avec ou sans grattage ? Le dispositif ne permet ni la mesure des écarts, ni celle de l'investissement personnel nécessaire des opérateurs ou des techniciens. Dans un établissement, quelques agents ont dans la poche de leur tablier un petit couteau : l'utilisation de cet outil pour décoller des chewing-gums est liée à « la forme physique » du moment.

Ces incertitudes n'empêchent cependant pas de constater des défauts et des défaillances. N'importe quel usager peut mettre en évidence des saletés et des désordres. Mais les traduire en défaut du travail de nettoyage et en déduire des défaillances des agents de service, nécessite une telle connaissance du dispositif que seules les personnes responsables de l'organisation du travail des agents peuvent porter des jugements fondés. Par leur fonction et par leur connaissance *pratique du travail, les agents-chefs (habituelle*ment et réglementairement d'anciens agents de service) sont ceux qui disposent du plus grand nombre d'éléments pour constater des défail-

lances. Pour nommer cette compétence, certains utilisent l'expression : « le coup d'œil du professionnel ».

Du reste, le dispositif est aussi orienté pour aider au constat de défaillance. L'attribution, pour une longue durée, de l'entretien des mêmes espaces aux mêmes personnes permet l'accumulation des défauts et la comparaison de leurs contributions au travail. Car les défauts manifestent d'autant plus la défaillance de l'agent qu'ils sont visibles dans un service et non pas dans un autre. Cette façon de définir la performance, c'est-à-dire la grandeur de la personne, par une forme de quantification et par un raisonnement par comparaison, est mise en œuvre par les responsables hiérarchiques, mais l'est aussi par les agents eux-mêmes : ceux-ci, dans l'un des établissements scolaires étudiés, prennent comme référence l'état des locaux de la femme de service qui travaille le mieux, de « celle qui est une perle », pour juger les différences de qualité du travail. Mais ce mode de jugement est cependant critiqué. Les espaces et les conditions de travail ne sont jamais rigoureusement identiques ; l'usage des locaux et les écarts diffèrent ; il faut enfin tenir compte, avant de juger la personne, de ses particularités : peut-on exiger les mêmes prestations selon que l'agent est jeune ou âgé, homme ou femme, en bonne santé ou non... ?

En outre, l'organisation du travail de nettoyage impose souvent que tous les espaces soient nettoyés, le matin, avant le début des cours. Cette disposition permet de distinguer les écarts liés à l'usage et ceux qui sont liés au nettoyage. Cette disposition ayant été partiellement supprimée dans un établissement, les responsables du nettoyage reçurent de multiples plaintes provenant des usagers : les locaux nettoyés au cours de la journée étaient considérés comme sales.

Mais les contributions au travail ne s'évaluent pas uniquement à la qualité du produit ou du service. Les feuilles de service définissent, en quelques lignes, les activités d'une journée de travail. Des termes tel que « balayer » ou « laver » ne permettent pas de prévoir quelles doivent être exactement les pratiques des agents, mais ils rendent possible le repérage des insuffisances. En se référant à sa connaissance pratique, chacun peut juger que des occupations telles que des discussions — « des bavardages » — sont des écarts, mais sont-ils illégitimes dans une logique de l'efficacité, sont-ils pour autant des preuves de défaillance ? Nos observations montrent qu'agent, supérieur hiérarchique et usager, considèrent que ces écarts sont inévitables et que se reposer quelques minutes ou parler avec un collègue peut être toléré. Mais si l'on reconnaît que l'échange de salutations et de quelques propos agréables est une obligation, on n'accepte ni trop de bavardages ni des déplacements que le travail ne justifie pas. On peut donc supposer que les personnes disposent, pour elles-mêmes et pour les autres, d'une tolérance ou d'un capital d'écarts admissibles. Pour expliquer les jugements portés sur les arrêts de travail pour maladie, N. Dodier fait la même hypothèse et parle de « fonds d'arrêts-maladie toléré » (Dodier, 1983). Mais les jugements sur ces écarts présentent, eux aussi, de nombreuses incertitudes : aucun équipement ne permet une quantification et, dans la pratique, on distingue ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas d'une façon floue. Les agents disent qu'il faut avoir de la chance, ne pas se faire prendre, être attentif. Dans ces situations où ils peuvent être pris en défaut, ils entendent les bruits de pas : « l'intendant est souple comme un tigre, on ne l'entend presque pas venir ».

Un supérieur hiérarchique peut constater, énumérer ou rassembler des écarts, et constituer ainsi les preuves de l'insuffisant investissement dans le travail d'un agent, et de ses insuffisances dans le registre de l'efficacité. Mais on peut aussi traduire autrement ces écarts pour témoigner d'insuffisances autres.

Des malpropretés au manque de serviabilité

Les gens définissent aussi les personnes, les objets et les lieux dans un registre domestique. Les « chefs » parlent, en effet, de l'entretien de leur établissement dans les termes identiques à ceux qui sont utilisés pour parler de l'entretien de la maison. On identifie certains locaux, principalement les salles spécialisées et les bureaux, par leur appartenance à des personnes désignées par leur nom ou leur prénom. Les agents considèrent fréquemment que nettoyer les bureaux des « grands », notamment le bureau du chef d'établissement, est une marque de confiance, une distinction. De même, ils font l'éloge des enseignants qui imposent aux élèves de ranger leur salle en fin de cours et qui font effacer tout graffiti : ils interprètent ces actions non seulement comme un respect du bien de la communauté, mais aussi

comme une considération pour leur personne. Ainsi, le travail de nettoyage peut s'inscrire dans des relations sociales caractérisées par la proximité, la bienveillance, la confiance.

Dès lors, les écarts par rapport au travail habituel ou les saletés jugées trop visibles peuvent signifier le « sans-gêne » d'un agent, son manque de serviabilité ou de gentillesse, sa volonté d'agression. Ces défauts équivalent à des marques d'impolitesse ou de défiance et, ainsi déplacés, témoignent de la défaillance des domestiques (3). De façon symétrique, les agents peuvent dénoncer le mauvais usage des locaux, les papiers jetés à côté de la poubelle, le désordre des bureaux : ces écarts évitables témoignent du manque de considération pour leur personne — *« on ne se gêne pas » pour leur donner plus de* peine. Nos observations montrent qu'en cas de désaccord, on utilise fréquemment la qualité du travail, ou plus exactement celle du service, pour marquer son hostilité. Se jugeant « mal vu » par l'utilisateur d'un local ou par un « chef », un agent peut essayer « d'en faire le moins possible », signifier son inimitié en n'accomplissant pas une tâche ou en faisant mieux son travail ailleurs.

Cependant, des « désordres » identiques peuvent encore être traduits ou perçus autrement. Ainsi, le bureau ou les étagères encombrés témoignent parfois de l'intensité du travail de l'occupant. Un nettoyage moins bien fait peut signifier un dysfonctionnement, un problème de santé, la lassitude de l'agent, un appel à l'aide. Ces différences d'interprétation tiennent aux qualités des relations entre les personnes.

Tous ces jugements se distinguent nettement de ceux qui se réfèrent à l'efficacité. Pour constater défauts et défaillances, les acteurs se réfèrent maintenant à leurs goûts, à leurs désirs, à leurs habitudes, à leurs demandes, à leurs liens personnels, plutôt qu'aux techniques et aux investissements.

Des malpropretés à l'indiscipline

Dans les établissements scolaires, les fonctionnaires, agents et « chefs », qualifient encore, et tout aussi fréquemment, les défauts et les défaillances dans le registre administratif, en se référant aux règlements. Cependant, dans les situations ordinaires, ils ne se réfèrent qu'exceptionnellement aux principes qui justifient ces règles : ils admettent que ce qui est conforme aux règles est juste. Les responsables hiérarchiques pouvant réglementairement, c'est-à-dire légitimement, prescrire les activités des autres, ce mode de définition peut mettre en forme jusqu'au plus petit détail.

Dans ce dispositif, les supérieurs hiérarchiques jugent de l'opportunité des travaux à exécuter et, en conséquence, donnent des ordres ou les transmettent. Les écarts constatés peuvent être interprétés comme des refus d'obéissance à des règles ou à des directives visant à un bien commun : la propreté et l'ordre sont voulus par la collectivité. Mais, au cours de nos enquêtes, nous avons constaté que les agents étaient peu associés à la définition du bien commun de l'établissement, malgré la présence de leurs représentants dans le conseil d'administration. Ils se définissaient alors, en le dénonçant, non comme des membres à part entière de leur établissement, non comme des citoyens de cette petite cité, mais comme de simples exécutants n'ayant pas « leur mot à dire ». On comprend que cet aspect de l'organisation du travail puisse considérablement varier selon les établissements.

Ainsi, les personnes définissent la propreté et les justes contributions au travail selon plusieurs logiques. On analysera maintenant comment les personnes les gèrent dans les situations de travail.

3. PRATIQUES ET STRATÉGIES DE RÉAJUSTEMENT

Bien que l'exigence de réajustement des situations ou de réparation ne s'impose pas systématiquement aux personnes, elle explique de nombreuses pratiques induites par la perception des défauts du travail de nettoyage. Nous nous proposons d'analyser ces pratiques en nous appuyant sur quelques cas.

« Fermer les yeux »

Des agents quittent en groupe le travail, quelques minutes avant l'heure réglementaire. Ils passent près de la porte de l'ascenseur devant laquelle l'attachée d'intendance, attend. Ils font « comme si de rien n'était », et Madame Régine ne se retourne pas. Ils se demandent s'ils ont été vus. Une remarque, lors d'une discussion avec

l'agent-chef, ne leur laissera aucun doute : le hublot de la porte de l'ascenseur faisant miroir, ils avaient bien été identifiés.

Lorsqu'ils savent que les agents sont en défaut, les supérieurs hiérarchiques ont la possibilité d'éviter de le constater ostensiblement. Pour ne pas s'engager dans une épreuve, ils feignent souvent d'ignorer des défauts, ils évitent d'en prendre connaissance, en se détournant, en modifiant un trajet, en s'absentant, ou bien en s'absorbant entièrement dans une autre situation : alors, les supérieurs hiérarchiques **ferment les yeux** sur ce qui ne s'intègre pas dans les situations légitimes. Les exemples d'évitement sont nombreux ; dans certains cas les défauts et les défaillances sont oubliés ; dans d'autres, ils sont gardés par devers soi pour étayer un jugement ou pour prouver une défaillance en vue d'une future situation d'épreuve.

S'arranger pour réparer, ou bien soupçonner

Mais la réparation n'implique pas obligatoirement le recours à des épreuves permettant d'établir un constat de défaillance. Comme nous le montrerons plus loin, ce recours est redoutable parce qu'il est risqué. Nos observations montrent que la question de la défaillance est souvent suspendue ou reste implicite dans les interactions entre chefs et agents. Les stratégies de réparation diffèrent cependant, suivant que la défaillance d'un agent est exclue ou non ; examinons successivement ces deux cas.

La stratégie la plus fréquente consiste à exclure, de façon explicite, l'hypothèse d'une défaillance de l'agent et à présenter une demande de service (dans le registre domestique) ou une modification de la définition du travail (dans le registre industriel ou administratif). Les personnes **s'arrangent :** les chefs témoignent de la considération qu'ils ont pour l'agent ; ils acceptent éventuellement une demande d'absence de courte durée sans récupération, ils tolèrent des moments de repos ou des « pauses-café ». La réparation semble s'intégrer à un ensemble de pratiques qui ne sont pas, ou qui sont peu justifiées dans la stricte logique de l'efficacité.

Au cas où les chefs doutent de la qualité du travail des agents, ils peuvent encore présenter leur demande de réparation comme une demande de service ou comme une modification de la définition du travail mais la défaillance n'est plus explicitement exclue : le doute est installé. Ils formulent alors fréquemment ces demandes dans une multiplicité de registres : les chefs passent dans les services, saluent les agents, s'informent auprès d'eux des défauts du dispositif technique (chaises cassées, sols, murs ou tables dégradés, etc.), de leur santé... Ils signifient les jugements qu'ils portent sur la situation par une multitude d'éléments expressifs, verbaux ou non (Goffman 1973, 1974) ; leurs salutations sont plus brèves, leur ton est plus sérieux. En suggérant la nature des défauts par des questions ou par des observations (« les estrades sont poussiéreuses en ce moment »), ils montrent qu'ils ouvrent les yeux ou qu'ils vont les ouvrir et que, s'interrogeant sur la justesse des contributions au travail, ils estiment que certains défauts sont susceptibles de contribuer à prouver la défaillance de l'agent. Celle-ci, comme le montrent nos observations, est qualifiée dans chacun des registres que nous avons explicités : un défaut du travail de nettoyage met en question, tout à la fois, l'efficacité du travailleur, le dévouement du bon membre de la communauté, sa conscience de l'intérêt général.

On le voit, ces situations sont souvent ambiguës. Elles font l'objet d'un important travail d'interprétation de la part des agents. Ceux-ci s'informent de ce qu'a dit le chef aux autres, de son humeur, etc. Ils ressentent parfois ces interactions qui mobilisent leur attention comme blessante, et comme une incitation à augmenter leur quantité de travail. Ces situations sont aussi l'objet d'un travail de dénonciation : les chefs sont inconstants, irrespectueux, indifférents au travail fourni. Chaque agent peut, certes, essayer de se défendre au cours des rencontres avec leurs chefs ; mais cette démarche est rendue difficile et risquée dans la mesure où les accusations ne sont pas explicites et relèvent de plusieurs interprétations possibles : s'enquérir de la résistance d'une tâche peut aussi être interprété simplement comme une question technique.

Relever des défauts, « faire des remarques »

Un intendant raconte qu'au cours d'un déplacement dans son établissement, il aperçoit deux agents qui bavardent dans une salle de classe. Il poursuit son chemin sans rien dire, mais repasse quelques minutes plus tard ; il dit alors un rapide « bonjour » et, dans un même mouvement, regarde sa montre avec quelque insistance. Sans rien ajouter, il quitte les lieux. Les deux agents nous

ont aussi décrit cette situation. Ils estiment que, dans un tel cas, il est préférable de prolonger la situation gênante : « Si tu fuis, c'est pire ; partir comme un voleur ? Non, il faut répondre » : « Bonjour, Monsieur l'Intendant ».

Lorsqu'un écart par rapport à des pratiques justifiées est ainsi remarqué et exhibé, sa réinterprétation peut s'imposer dans l'urgence. Dans la situation que nous venons de décrire, les agents tentent d'accréditer, par un calme apparent, l'idée qu'un moment de bavardage est admissible. Dans un état de défaillance, ils auraient dû être troublés ; aussi manifestent-ils ostensiblement que ce n'est pas le cas.

Mais les constats sont habituellement plus explicites ; les « chefs font des remarques » et décrivent les défauts. L'agent, pour indiquer que ceux-ci n'incombent pas à sa propre défaillance, fait alors appel aux circonstances : par exemple, le programme de travail a été modifié à cause de l'absence d'un collègue qui n'a pas été remplacé, ou encore, certains font un mauvais usage d'un local ; cette justification est généralement admise par les « chefs ». Par son silence, l'agent reconnaîtrait sa défaillance, mais il ne parvient pas à exclure totalement sa responsabilité personnelle en attribuant les défauts aux circonstances : ses qualités restent, malgré tout, suspectes.

Le rappel à l'ordre

Mme Blaive est un agent de service qui est jugé « grognon », « brouillon » et peu travailleuse par ses supérieurs hiérarchiques. M. David, agent-chef, et Mme Drevard, attachée d'intendance, ont décidé de la rappeler à l'ordre. Mme Blaive nous raconte son arrivée au lycée, un jour à 11 h 05 :

> « Alors il y a M. David qui me dit : " Mme Drevard m'a dit, il faut retirer le papier qu'il y a sous la porte, il y a cinq jours qu'il y a ce papier ; deuxièmement, vous direz à Mme Blaive qu'elle retire la poussière qu'il y a sur l'extincteur ; troisièmement, vous lui direz qu'elle se débrouille, qu'elle enlève la poussière qu'il y a sur la vitrine des coupes " » (4).
>
> J'ai dit : « M. David, ce papier il y a peut-être dix jours qu'il est par terre, c'est le concierge qui met un petit bout de carton pour caler la porte ; M. David c'est ma fête ».
>
> Il m'a dit : « mais c'est pas moi Mme Blaive, c'est Mme Drevard ».
>
> J'ai dit : « oh mais çà ne m'étonne pas d'elle, c'est la fête à tout le monde ». Je lui ai dit : « M. David je le ferai, mais pendant que je le ferai, je ne ferai pas autre chose. »

Mme Blaive nous dit avoir ensuite raconté l'affaire au concierge, lui avoir tout expliqué, puis lui avoir dit :

> « Mme Drevard n'a qu'à réfléchir avant de dire quelque chose ».

La stratégie de l'agent chef

Lors de cette rencontre, M. David rompt avec l'habitude : il ne salue pas Mme Blaive. Cet écart dans le registre domestique s'assortit d'un ton ferme. Cela précise la logique dans laquelle il définit la situation : il énumère une série de défauts et il transmet les ordres d'un supérieur à partir d'une position administrative (« ce n'est pas moi, Mme Blaive, c'est Mme Drevard... »). Tout cela convient à une confrontation avec une personne défaillante ; mais l'agent-chef ne porte aucun jugement explicite sur la personne et la grandeur de Mme Blaive : ses propos peuvent aussi être interprétés comme une simple redéfinition du travail d'un agent.

La stratégie de Mme Blaive

Mme Blaive ne s'y trompe pas. Elle comprend que « les chefs » font plus que redéfinir son travail, qu'ils énumèrent les défauts pour mettre en évidence sa défaillance et qu'ils lui donnent l'ordre de les réparer. Mais elle signale leur erreur : le papier sous la porte n'est pas un détritus, mais un morceau de carton utile. En dévoilant ou en mettant en valeur la fonction de cet objet dans le registre de l'efficacité, elle déconstruit en partie le jugement qui a été porté sur elle. Ce jugement s'appuie, en effet, sur un objet qui ne peut servir de preuve. Le morceau de carton est, peut-être, peu fonctionnel si on le compare à un arrêtoir ; mais il assure la même fonction. Il appartient donc bel et bien à un agencement qui vise à l'utilité, et sa présence est, dès lors, justifiable.

De plus, Mme Blaive dénonce l'épreuve en retournant le constat de défauts. Après avoir signalé l'erreur de jugement, elle redéfinit l'épreuve engagée par les chefs : « c'est ma fête », « c'est la fête à tout le monde ». Dans la suite de l'entretien, elle précise son interprétation :

« Mme Drevard profite de sa hauteur pour blesser ses inférieurs ... , elle est méchante ».

Ainsi, ces rappels à l'ordre, ces remarques relatives au travail sont interprétées comme des épreuves qui sont, aussi, illégitimes dans le registre domestique, puisqu'elles sont engagées par une personne « méchante », c'est-à-dire petite dans cette logique.

Face à l'agent-chef, Mme Blaive indique qu'elle *ajuste sa position dans le domaine administratif* : elle lui obéit. Mais elle signale, dans le même temps, qu'elle refuse le jugement selon lequel elle est défaillante ; les défauts seront simplement déplacés : « pendant que je ferai ça, je ne ferai pas autre chose ». Son argumentation tend à dévoiler, à partir d'une logique de l'efficacité, l'arbitraire de la demande des « chefs », et à apporter une preuve supplémentaire pour dénoncer l'épreuve (L. Boltanski et L. Thévenot, 1987) ; elle vise à confirmer le fait que l'épreuve réelle est bien d'ordre domestique.

De façon générale, le rappel à l'ordre est une demande explicite de réajustement : les défauts sont énumérés et leur suppression est impérative. Le désaccord que nous venons de décrire montre que les personnes peuvent accepter de réparer les défauts, tout en refusant le constat de leur défaillance. Il leur faut alors dégager leur responsabilité et, éventuellement, dénoncer la mise à l'épreuve.

Avertissement et sanctions administratives

Deux agents, Mme Blaive et Mme Bonin, ont refusé de nettoyer les vasistas. L'agent-chef, l'attachée d'intendance et l'intendant, tentent de les faire céder.

Indiquons, tout d'abord, les positions initiales sur ce problème, ainsi que la manière dont les personnes définissent ce *qu'il est juste d'exiger* et dont elles évaluent les divers risques de la situation.

Mme Blaive estime que la tâche demandée n'est pas légitime : ce « nettoyage est trop difficile », son coût est trop élevé, et il n'est pas conforme à la tradition puisque, « dans les établissements précédents, des hommes faisaient ce travail » ; elle estime aussi qu'il est dangereux, qu'il y a « risque de chute ». Elle évalue les risques d'un refus :

« Je vous dis, ce qui me tranquillise c'est qu'il faudrait que je fasse quelque chose de très grave, aller coucher avec quelqu'un, le mari d'une femme, ou il faudrait qu'on me surprenne en train de voler ».

Dans son précédent établissement, elle a eu des ennuis ; elle affirme maintenant :

« Ici je n'ai pas l'intention de me laisser marcher sur les pieds ; des fois je me parle seule, je me dis à moi : « ils ne peuvent rien me faire » ; et puis ils n'ont pas intérêt à m'embêter parce que je vais au Rectorat, et puis j'ai été malade... »

Ainsi, selon Mme Blaive, seuls vol et « coucherie », seraient passibles de sanctions. Son refus du nettoyage n'ayant rien de commun avec ces deux fautes, elle estime qu'elle ne risque pas de sanctions graves. Elle envisage de déplacer le désaccord vers un plus haut niveau de l'ordre administratif : le Rectorat ; elle est prête à aller se défendre en personne auprès des instances supérieures.

Pour justifier son refus, elle indique aussi qu'elle ne veut pas « se laisser marcher sur les pieds », ni « se laisser faire ». Elle revendique ainsi, selon nous, le respect de sa dignité. Au cours de nos entretiens, elle insistera sur le fait que, selon elle, sa récente dépression nerveuse, a été provoquée par une atteinte injustifiée à ses qualités personnelles : son efficacité et sa bonne volonté dans le travail ont été contestées. Lorsqu'elle relit chez elle les accusations de défaillance portées par un supérieur hiérarchique en accompagnement de sa note administrative, elle ne peut s'empêcher de pleurer. Ses propos montrent qu'elle ne quitte que très difficilement ces situations où ses qualités sont mises en cause et, surtout, qu'elle n'accepte pas une accusation « injuste ».

L'agent-chef et l'attachée d'intendance sont persuadés que Mme Blaive « lance une affaire », qu'elle refuse d'obéir et tente d'entraîner les autres agents dans son refus. Ainsi, selon eux, cet agent « grognon », peu travailleur ou peu efficace (qui est donc défaillant dans plusieurs registres), tente une rébellion, c'est-à-dire de contester l'ordre administratif.

M. Delacoux, intendant, indique sa conduite habituelle dans ce type de situation :

« Enfin, moi j'estime que quelqu'un qui ne fait pas son boulot, les autres en sont victimes, ça se répercute sur l'établissement, un secteur en

mauvais état c'est toujours déplaisant ; c'est mon rôle d'essayer de limiter les choses, il faut bien trouver une solution. Au départ, on en discute à l'amiable avec l'intéressé ; une deuxième fois, le ton est un peu plus vif ; puis, chaque fois que quelque chose ne va pas, il y a une note, une lettre...

Lorsqu'on a un dossier bien justifié, bien étoffé, s'il y a vraiment des éléments valables, les réactions sont rares du côté syndical ; il peut y avoir des réactions pour certaines choses, on ne connaît pas tout, des fois, bon, il y a une réaction syndicale, alors on voit le problème différemment, là j'admets ; mais lorsqu'il y a des éléments négatifs, les syndicats ne s'engagent pas de trop... La hiérarchie, non, il n'y a pas tellement de réactions dans la mesure où le dossier est valable ; il faut évidemment que votre supérieur sache que vous êtes valable ; si tous les deux jours vous allez au Rectorat pour votre personnel : « vous savez celui-ci est comme ceci, celui-là... » quand vous irez pour quelque chose de valable on vous dira : « Monsieur, ça suffit ! » ».

Monsieur Delacoux estime que l'accumulation des défauts dans un secteur est contraire au bien commun et que son devoir est d'obtenir réparation. Par ce mode de jugement, il réinterprète les défauts dans des dispositifs plus généraux que ceux dans lesquels ils sont apparus, comme le montre F. Chateauraynaud (Chateauraynaud. F., 1989). Il déplace les poussières et les désordres de leur cadre singulier pour en faire des défauts dans un dispositif plus général — « un secteur en mauvais état » — qui perturbent le fonctionnement d'ensemble de l'établissement scolaire — « tout le monde en est victime » — . Il ne s'agit donc plus de « détails » mais de désordres importants.

Ainsi, la démarche de réparation par le recours à la sanction, consiste à déplacer progressivement les constats de défauts et de défaillances depuis la situation singulière de travail, jusqu'aux situations extrêmes du conseil de discipline. Cela consiste à les désingulariser et à le traduire dans une forme qui permette leur transport (Callon, 1986) : on passe des discussions à l'amiable et des propos vifs aux notes et aux lettres, puis à la baisse de la note administrative, et enfin au dossier. On doit aussi évaluer les risques tels que les éventuelles réactions syndicales ou le désaveu des supérieurs hiérarchiques. Pour les prévenir, on consulte les représentants syndicaux, on évalue la façon dont on est jugé par ses supérieurs, on établit et présente des preuves suffisantes (constats des faits répréhensibles, témoignage de plusieurs personnes, nombreuses notes et lettres contresignées si possible par l'intéressé, qui attestent qu'il a été informé des reproches et sommé de réparer, et qui constituent autant d'« avertissements »).

Par ailleurs, M. Delacoux insiste particulièrement, lors de notre entretien, sur la nécessité de ne présenter aucune défaillance de nature domestique : il ne faut pas tenir de propos « déplacés » ou trop rudes, il faut, au contraire, proposer une réparation « à l'amiable ». Ainsi, on ne peut demander une sanction dans le registre administratif, que si l'on a entrepris les autres démarches de réparation que nous avons étudiées précédemment.

Les agents ayant refusé de nettoyer les vasistas malgré les injonctions de l'agent chef et de l'attaché d'intendance, ceux-ci mobilisent l'intendant et déplacent, traduisent le désaccord dans de nouvelles formes. Nous ne restituerons pas ici toutes les étapes de leur démarche ; indiquons seulement que les justifications se précisent alors et se généralisent.

L'agent-chef rencontre Mme Blaive. Pour justifier son exigence, il indique que le nettoyage du vasistas n'est pas d'un coût trop élevé, qu'il est conforme aux règles de sécurité puisqu'« aucune règle ne l'interdit » et que « les agents ont un devoir d'obéissance à leurs chefs ». Il lui dit aussi qu'il va informer son supérieur hiérarchique.

Mme Drevard rencontre Mme Blaive. Elle ajoute un argument pour justifier sa demande : « il n'y a pas de raison qu'on autorise un agent à ne pas faire ce travail ». Mme Blaive ne cède pas mais elle ajuste sa position : « il y a beaucoup d'autres choses à faire dans l'établissement ». Elle considère donc que la demande des « chefs » est peu fondée et que le réajustement qu'elle propose (accomplir une autre tâche en remplacement du nettoyage des vasistas) est équitable. Elle estime, en effet, qu'il s'agit d'une contribution au bien commun équivalente à celle des autres agents, car toutes les tâches de nettoyage se valent. Mais Mme Drevard refuse cet ajustement et exige une application égale des règles.

L'agent-chef et l'attachée d'intendance demandent avec insistance l'intervention de l'intendant. Quant à Mme Blaive, syndiquée à la CGT depuis

plus de vingt-cinq ans qu'elle est titulaire (elle a même assumé des responsabilités), lorsqu'elle sait qu'elle va être convoquée chez l'intendant, elle explique la situation au délégué syndical et lui demande un soutien. Le délégué s'assure que sa position est défendable. Selon lui, le désaccord essentiel est d'ordre administratif (« les chefs veulent éviter une rébellion », et il juge que sa fonction est de contribuer au règlement du différend.

L'intendant convoque Mme Blaive et Mme Bonin dans son bureau. Le délégué syndical les accompagne. A la porte du bureau, l'intendant leur signifie qu'il reçoit d'abord les agents, puis, « en temps utile », le délégué syndical. Celui-ci proteste : « je ne vois pas les choses comme ça, c'est normal que les agents puissent être assistés par leur délégué syndical ». Il a pensé, nous dit-il, que l'intendant voulait faire céder les agents, rendant ainsi son intervention inutile, « en porte à faux ». Il a aussi regretté que les agents acceptent de discuter en son absence.

Mme Blaive défend longuement son point de vue, en reprenant ses arguments : le nettoyage du vasistas est difficile, il est fait par des hommes dans d'autres établissements, et il y a autre chose à faire. M. Delacoux précise que dans cet établissement-ci les hommes, peu nombreux, sont occupés à d'autres tâches et que les autres agents nettoient les vasistas. Mme Blaive et surtout Mme Bonin utilisent encore un autre argument : des vertiges les empêchent d'accomplir le travail qui leur est demandé. M. Delacoux leur aurait alors dit : « quand on a des vertiges on choisit un autre métier ». Mme Blaive contourne alors facilement cette objection : « on peut ne pas avoir des vertiges à vingt ans, mais à cinquante, on en a ». L'intendant prend acte des difficultés des agents et propose une solution : Mme Blaive et Mme Bonin nettoieront les vasistas en utilisant des instruments munis d'un manche, elles pourront ainsi éviter de monter sur un escabeau. La discussion a duré trois quarts d'heure.

L'intendant fait alors entrer le responsable syndical et l'accord est à nouveau précisé. Pour lui, le registre approprié au règlement du désaccord est, en premier lieu, administratif ; mais, dans cette logique d'action, Mme Blaive et Mme Bonin ont fait valoir un handicap pour justifier une application inégale des règles. L'intendant accepte l'argument mais propose un réajustement par une modification du dispositif de travail ; dans la deuxième phase de la rencontre, il invite le délégué syndical à être témoin d'un accord. Il a donc fait preuve de sa capacité à remettre de l'ordre.

Mais, quelques mois après... la situation est trouble. La solution technique proposée lors de la rencontre avec l'intendant n'a pas été appliquée, car sa mise en œuvre était trop difficile. Mme Bonin a négocié de nouveau : un homme nettoie ses vasistas et, en compensation, elle décape le sol d'un couloir. Mme Blaive a refusé de nettoyer les vasistas et aujourd'hui encore elle affirme qu'elle ne le fera jamais. L'agent-chef nous dit que les vasistas ont été nettoyés...

Dans cette tentative de réajustement, les chefs ont échoué. Que Mme Blaive ait ainsi été déterminée à faire respecter ce qu'elle estimait être sa dignité, que les chefs aient à ce point été résolus à obtenir une réparation ou une sanction à l'égard d'un agent qu'ils jugeaient défaillant, cela explique l'engagement de chacun dans l'épreuve. On peut supposer que celui-ci, survenant après d'autres tentatives de réajustement, n'est que partie remise.

Au cours de nos entretiens comme lors des rencontres sur le lieu de travail, tout le monde réinterprète les désaccords. Ainsi, quelques agents du service général disent que l'agent-chef, personnalité notable du syndicat de la FEN, a voulu imposer à Mme Blaive et à Mme Bonin une tâche qu'elles ne pouvaient pas, ou ne pouvaient que difficilement faire, parce que l'une était syndiquée à la CGT et que l'autre n'était pas syndiquée : il s'agissait en quelque sorte de leur montrer que le syndicat des agents, c'est la FEN.

Mme Blaive trouve une autre raison à ses ennuis : comme Mme Bonin, elle est célibataire, elle est seule, elle n'a personne pour la défendre — elle n'est pas la seule à faire cette analyse. Elle dit aussi que l'agent chef est plutôt rancunier et que l'attaché d'intendance « fait des préférences » : « elle a ses têtes et moi, j'ai une tête qui ne lui revient pas, alors... ». Elle dit encore : « non, je n'ai pas mauvaise conscience, quand je frotte quelque part je me dis : que c'est sale, que c'est sale, Mitterrand n'a qu'à créer des postes ».

Le délégué syndical pense, lui aussi, que la concurrence syndicale explique pour beaucoup cette affaire.

D'un point de vue global, l'intendant juge ainsi le monde des agents :

« Le milieu des agents c'est parfois un panier de

crabes, c'est un milieu très spécial, des gens qui ont une éducation limitée, des travaux pas très marrants... Ils voient à côté d'eux des élèves qui s'en foutent éperdument, des professeurs qui souvent s'en foutent aussi complètement, ça fait des problèmes... Ici l'équipe agent est relativement bien soudée, il n'y a pas de problème. »

Il insiste sur la difficulté du maintien d'un ordre : dans l'établissement scolaire, de nombreux éléments sont désajustés, (« élèves ... professeurs qui s'en foutent... » ; dans ces situations qui ne se tiennent pas, où l'on ne sait plus ce qui importe, les individus dont l'éducation est « limitée », le travail « pas marrant », c'est-à-dire les êtres petits, sont tentés de se laisser aller.

Les agents ont essayé d'interpréter les démarches des chefs en explorant, souvent en groupe, toutes les logiques de justification. Ils connaissent, en effet, les possibilités de travail de leurs deux collègues et sont convaincus que celles-ci ne peuvent accomplir une tâche difficile et dangereuse — nous l'avons vérifié nous-mêmes. Ils ont jugé que l'épreuve était illégitime : que le célibat rendait plus vulnérables les deux femmes qui ne disposaient pas d'un soutien dans leur foyer ; que les chefs ont transporté cette misère domestique dans la situation de travail, et n'ont pas respecté leur dignité (5). Ils expliquent, en outre, l'épreuve engagée par l'agent-chef par le fait qu'un agent n'ait pas été syndiqué, et ne contribuait donc pas à la défense des intérêts catégoriels.

Par ailleurs, Mme Blaive et le responsable syndical réinterprètent les difficultés dans un dispositif encore plus général. En effet, « Mitterrand voyage » : le premier magistrat de la République a donc aussi sa part de responsabilité, puisque l'action du plus grand ne bénéficie pas aux « petits », et que ses investissements ne profitent pas au nettoyage de l'établissement.

Les agents expliquent enfin le désaccord par la mésentente — les incompatibilités de caractère. L'épreuve est donc un « règlement de comptes » domestique entre deux agents peu dociles et des supérieurs hiérarchiques qui supportent mal qu'on leur résiste.

Lorsque les désaccords sont durables, les interprétations des épreuves sont multiples : elles attestent de la complexité des situations et de la science sociale ordinaire des personnes. Celles-ci qualifient les défauts et les défaillances par référence à plusieurs définitions d'un ordre juste ; cependant, elles n'engagent pas directement, dans les situations de conflit, toutes ces interprétations pour mettre en cause les autres protagonistes ou pour riposter aux accusations, car cela nécessiterait un travail de preuve souvent difficile. Ainsi, dans le désaccord que nous venons d'analyser, ils ne pouvaient prouver que l'agent chef recherchait un intérêt particulier lié à son activité syndicale, ou qu'il ne respectait pas des agents parce qu'ils étaient célibataires. Mais ils gardent ces différentes interprétations en mémoire, ils en font acte lors des entretiens, et l'on peut supposer qu'ils les utiliseront pour analyser les situations futures. L'analyse de ce désaccord montre aussi que pour aboutir à une sanction administrative les arguments, les objets et les dispositifs qui permettent la qualification de la faute doivent être cohérents et que l'impossibilité (ou la difficulté) d'obtenir une réparation par des actions moins contraignantes doit être fondée. Ainsi l'intendant propose d'abord une solution « à l'amiable », mais envisage une construction appuyée sur des arguments irréfutables.

4. DU DÉBAT DE JUSTICE À LA VIOLENCE

Nous avons, jusqu'à présent, analysé les dissensions qui se construisent par référence à des conceptions de la justice, à trois logiques selon lesquelles les personnes mettent en œuvre leur connaissance du social pour définir le bon agencement des choses, leurs actes et leur identité. Avant de montrer que ce n'est pas toujours le cas, récapitulons brièvement.

Nettoyage et rangement, dans les établissements scolaires, sont souvent, tout à la fois, des applications de techniques, des services rendus par certains membres de la communauté aux autres, des tâches définies par des règles. Cela réfère à trois modes de construction du bien commun, de l'équité et de l'identité des personnes : dans l'intérêt de tous, on recherche l'efficacité dans le travail, la confiance et la solidarité entre les membres de l'établissement, la contribution de chacun à l'intérêt général « déposé » dans les règlements, organigrammes, fiches de définition des services : on définit les situations d'interaction entre agents et supérieurs hiérarchiques comme des rencontres entre membres d'une commu-

nauté, entre techniciens ou entre fonctionnaires. Dans les cas d'épreuve, la situation tend à s'épurer dans la logique qui permet de réduire les tensions : par exemple, lorsqu'une sanction est envisagée, on passe plus volontiers au registre administratif.

Mais les acteurs ne sont pas toujours contraints d'expliciter ce qui justifie pleinement tous leurs actes et leurs interprétations ; ils restent, la plupart du temps, dans l'implicite ou dans les « ça va de soi ». Ainsi, demander le respect des statuts n'implique pas que l'on se réfère, à l'instar de J.J. Rousseau dans le **Contrat Social,** au principe de l'intérêt général. Cependant, le simple fait de convoquer le statut et la règle engage une définition civique d'un ordre juste. L'équipement des situations de travail est aussi ce qui permet de définir l'ordre, de stabiliser les agencements, sans devoir recourir à un laborieux travail de fondement.

En outre, il est évident que l'on n'utilise pas partout les mêmes outils et produits de nettoyage, que les liens entre les personnes, la connaissance et l'aide réciproque diffèrent, que les règlements arrêtés par l'Etat et ceux qui sont définis au plan local, sont diversement appliqués. Les équipements des situations et les « ambiances » de travail sont des construits collectifs qui varient sensiblement selon les unités d'interaction, en premier lieu, les établissements scolaires. Mais on doit aussi souligner le poids d'organisations plus vastes : ainsi, dans une société où la rationalité industrielle contribue fortement à l'agencement des situations de travail, les acteurs de l'établissement scolaire sont constamment confrontés à des défauts d'objets. Les notions de coût, d'efficacité, de rendement, d'investissement, ne peuvent être objectivées dans les pratiques quotidiennes. Cela explique, en partie, que l'évaluation du travail soit aussi incertaine, et que les agents de service ne se définissent pas comme des « techniciens de surfaces », mais comme des personnes ne possédant aucune compétence professionnelle. Enfin, souvent peu associés à la définition de la politique de l'établissement, ils se présentent comme de « tout petits fonctionnaires » ou comme des domestiques devant se soumettre aux exigences de leurs « patrons ». Mais, il faut le remarquer, les agents et leurs supérieurs hiérarchiques construisent, dans certains établissements, des situations de travail qu'ils estiment plutôt satisfaisantes.

Faire valoir son point de vue, c'est argumenter, prouver, prévoir les actions des autres. Pour mobiliser les ressources disponibles, les acteurs doivent connaître et maîtriser les équipements des situations de travail. Mais les membres de la hiérarchie et les représentants syndicaux sont fréquemment les seuls à dominer le dispositif administratif de règlement des conflits. Ainsi, dans les débats de justice tous les acteurs ne disposent ni des mêmes ressources, ni des mêmes capacités pour faire valoir leurs intérêts. Aussi, pour régler leurs dissensions, certains agents ont-ils recours à leurs amis, à des collègues plus entreprenants, à ceux qui ont plus de facilité d'expression, ou qui, étant « bien vus » par le camp adverse, peuvent les informer utilement. L'engagement dans des réseaux de relation, la possibilité de discuter lors des pauses et des repas sont des moments privilégiés d'analyse des situations. Les nombreuses discussions qui ont eu lieu à propos du refus de nettoyage des vasistas attestent de ce travail collectif d'analyse.

Mais les personnes n'entrent pas nécessairement dans des débats de justice longs, parfois interminables et dont l'issue est incertaine. Car nettoyage et rangement sont si flous qu'ils peuvent être une quête sans fin de l'exactitude, de la vérité des surfaces et de l'ordre ; d'autre part, s'engager dans le débat présente des risques dont chacun a conscience. C'est pourquoi certains choisissent, nous l'avons montré, de « fermer les yeux » ; mais ignorer ou relativiser les défauts de propreté et les insuffisances dans le travail a toujours des limites : trop de saletés et de désordres impose des réajustements. Il arrive aussi que les acteurs entrent dans la confrontation violente.

Nous nous limiterons, dans le cadre de cet article, au fait que la critique portée contre les personnes et leurs défaillances peut facilement déraper vers leur mise en cause violente. En effet, certains expliquent, en premier lieu, les désajustements dans les situations de travail par les qualités intrinsèques des personnes, qui sont, de ce fait, difficilement modifiables : ils peuvent suspecter les membres de la hiérarchie d'incapacité dans l'organisation et la surveillance du travail, les agents, d'en faire le moins possible. Sans doute, nous l'avons montré, ces critiques peuvent être justifiées, c'est-à-dire se référer à une idée de l'efficacité, de la confiance ou de l'intérêt général : on dénonce alors le favoritisme, l'autoritarisme, le laxisme dans l'utilisation du matériel public, le

manque de considération pour les personnes, la froideur, le mépris pour les subalternes des uns ; le « manque de conscience professionnelle », de culture, de savoir vivre, la paresse des autres. On glisse aussi aisément au pointage d'éventuels troubles psychologiques : misogynie, maladie de la persécution, tout le répertoire de la psychiatrie peut servir d'insulte. Dans la plupart des cas les « victimes » ignorent ces jugements qui sont exprimés dans des situations de face à face supposant la discrétion et qui relèvent plutôt de la conversation privée ; elles devinent souvent, cependant, le jugement des autres. Dans d'autres cas, *les dénonciations, à peine voilées, sont publiques*. Elles constituent en elles-mêmes et engendrent des actions violentes : les protagonistes sortent alors de l'univers de la justification.

Or ces actions rendent très difficile toute réparation. Car dans de telles situations, ce qui importe ce n'est plus l'analyse et le réajustement des dispositifs et des actes : les protagonistes *s'estiment victimes d'injustices ou de calomnies* et ripostent par des dénonciations symétriques, ou plus violentes encore. La recherche d'un ordre plus juste devient un objectif secondaire. Se savoir mis en cause est coûteux pour les personnes (et pour la Sécurité Sociale). Cela est particulièrement vrai dans le monde des agents : certains agents pleurent en nous parlant de leurs « problèmes », et nous avons observé que, sur leur lieu même de travail, les amis aidaient les « victimes » à redéfinir ou reconstruire une identité acceptable ; c'est dans ces situations qu'ils montent en paquets les dénonciations (fondées ou non) des actions de leurs adversaires — celles-là mêmes qu'ils livrent lors des enquêtes.

***

Analyser les désaccords entre agents de service et supérieurs hiérarchiques, en prenant au sérieux les arguments engagés par les personnes, permet de relier des objets et des actes du quotidien et des formes de généralité qui expliquent le lien social. Nous avons interprété la place des poussières ou celle d'un morceau de carton, l'organisation du travail de nettoyage et de rangement, les salutations, les compliments par référence à des conceptions de la justice.

L'état des surfaces, dans de nombreux établissements, est éloigné de ce que l'on valorise et accepte dans la société ; il en est de même de l'équipement et de l'organisation du nettoyage et du rangement. Les définitions des situations sont souvent contradictoires ou difficilement conciliables et mettent en jeu la dignité des personnes : celles-ci doivent mesurer leur engagement, évaluer la qualité de leur travail et gérer des situations complexes, pleines d'incertitudes et susceptibles d'évoluer vers des affrontements. Etudier le monde des agents invite à s'interroger sur la place du désordre dans le social.

Gérard Stéphan
Groupe d'Études Sociologiques
Institut National de Recherche Pédagogique

Notes

(1) Cf : M. DOUGLAS : « Bref, notre comportement vis-à-vis de la pollution consiste à condamner tout objet, toute idée susceptible de jeter la confusion sur, ou de contredire nos précieuses classifications » (1971. p. 5). Le cadre d'analyse des **Économies de la Grandeur** (1987) permet d'interpréter cette activité dans une forme générale de construction des accords entre les personnes.

(2) G. SIMONDON (1969) explique, en partie, l'évolution des objets techniques comme des « *...résolutions successives* des tensions par découvertes de structures au sein d'un système riche en potentiel ». Les objets modernes ont fréquemment une netteté, un aspect d'évidence ou de justesse, qui résultent, selon nous, du fait que ces tensions sont résolues de manière apparente : les fonctions inessentielles pour l'usage sont cachées ou intégrées à d'autres fonctions qui sont liées à la finalité ; sinon, ces fonctions secondaires apparaîtraient comme des défauts.

(3) Dans ce registre domestique, les rapports entre agents de service et supérieurs hiérarchiques ne sont évidemment pas identiques aux rapports entre serviteurs et maîtres en Angleterre décrits par A. de Tocqueville (**De la démocratie en Amérique,** 2 pp. 246-257). Une certaine familiarité, par exemple, est fréquente et les termes de serviteur et de maître sont dénonciatoires. Nous n'analysons pas ici, de façon précise, les positions, très variables, des personnes dans la logique domestique ; nous n'indiquons que quelques repères utiles à la compréhension des interactions.

(4) La porte, dans le hall d'entrée de cet établissement, s'ouvre sur un couloir dans lequel sont exposées les coupes gagnées par les élèves dans des compétitions sportives.

(5) Pour une analyse des « transports de misère », voir L. BOLTANSKI et L. THEVENOT, 1988.

Indications bibliographiques

BOLTANSKI L. — THEVENOT L. : **Les Economies de la Grandeur,** Cahiers du CEE, Série Protée, Paris, PUF, 1987.

BOLTANSKI L. — DARRE Y. — SCHILTZ M. A. : « La dénonciation », **Actes de la Recherche en Sciences Sociales,** 1984, n° 51, pp. 3-40.

CALLON M. : « Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieux », ***L'Année Sociologique,*** *1986, n° 36.*

CHATEAURAYNAUD F. : « La construction des défaillances sur les lieux de travail », in : **Justesse et justice dans le travail,** Cahiers du CEE, Série Protée, Paris, PUF, 1989.

DEROUET J.L. : « Désaccord et arrangements dans les collèges, 1981-1986. Eléments pour une sociologie *des établissements scolaires* », ***Revue Française de Pédagogie,*** 1988, n° 83.

DEROUET J.L. : « L'établissement scolaire comme entreprise composite », in : **Justesse et justice dans le travail,** Cahiers du CEE, Série Protée, Paris, PUF, 1989.

DODIER N. : « La maladie et le lieu de travail », **Revue Française de Sociologie,** 1983, n° 24, pp. 255-270.

DOUGLAS M. : **De la souillure, essai sur les notions de pollution et de tabou,** traduit de l'anglais par A. Guerin, Paris, Ed. Maspéro, 1971.

GOFFMAN E. : **La mise en scène de la vie quotidienne,** Tome 1 : **La présentation de soi,** Tome 2 : **Les relations en Public,** Paris, Ed. de Minuit., 1974.

Les rites d'interaction, traduit par A. Kihm, Paris, Ed. de Minuit.

SIMONDON G. : **Du mode d'existence des objets techniques,** Paris, Aubier, Montaigne, 1969.

THEVENOT L. : « Les investissements de forme ». Conventions économiques, **Cahier du Centre d'Etudes de l'Emploi,** 1985, pp. 21-71.

VIGARELLO G. : **Le propre et le sale, l'hygiène du corps depuis le moyen âge,** Paris, Ed. du Seuil, 1985.

TOCQUEVILLE A. : **De la démocratie en Amérique,** 2 volumes, préface de A. Jardin, Paris, éd. Gallimard, 1985.

NOTE DE SYNTHÈSE

La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990

Agnès Henriot-Van Zanten

L'urbanisation des sociétés développées est un des phénomènes les plus importants de la période de l'après-guerre. Les effets de ce processus sur les structures et les pratiques, d'abord assimilés à des signes de progrès social, ont rapidement suscité l'inquiétude. Les années soixante inaugurent ainsi l'ère de la « crise urbaine ». Celle-ci semble toucher à des aspects si divers et si centraux au maintien des organisations sociales que, comme le note l'introduction au dernier tome de l'**Histoire de la France Urbaine** (Roncayolo, 1985), elle a dévoré dans les esprits le souvenir de la croissance. Avec des variantes et des décalages temporels, les problèmes apparus avec force sur la scène nord-américaine au début des années soixante — ségrégation sociale et ethnique engendrée par les formes de peuplement, inégalités produites ou exacerbées par l'accès différentiel aux ressources, tensions individuelles et sociales induites ou avivées par le cadre de vie et la concentration de populations diverses, problèmes de gestion créés par la taille des agglomérations ... — se retrouvent chez d'autres nations industrialisées. Aujourd'hui, ils sont à l'ordre du jour en France. Alors que pour la première fois depuis plus d'un siècle les recensements enregistrent un arrêt de la croissance des villes, une nouvelle vague d'appréhension face au devenir de certains espaces urbains et de certaines fractions de la population urbaine déferle sur la scène publique. Les discours politiques et les actions sur le terrain se multiplient et les spécialistes de sciences sociales sont de plus en plus interpellés.

Y a-t-il un lien entre cette « crise urbaine » et la « crise scolaire », elle aussi omniprésente dans les discours de la période qui nous intéresse ici ? Aux Etats-Unis, les deux phénomènes ont été « découverts » simultanément et directement mis en relation à la fois par les acteurs et par les chercheurs. Les écoles des quartiers populaires et des ghettos ethniques ont semblé non

seulement concentrer les problèmes de la ville, mais participer directement ou indirectement à leur reproduction. Or, étant donné l'importance de la population urbaine, un tel discours impliquait nécessairement une mise en cause du rôle démocratisant et libérateur de l'école dans la société. Une optique semblable, modulée par les spécificités des différents contextes politiques et scientifiques a été adoptée plus tard en Grande-Bretagne et dans d'autres pays européens. En France, en revanche, ces deux questions ont été analysées de façon tout à fait indépendante, ce qui apparaît d'autant plus paradoxal que les mouvements sociaux de la fin des années soixante avaient déjà stimulé une réflexion à la fois sur les problèmes urbains (Amiot, 1985 ; Rendu, 1989) et sur le fonctionnement des établissements scolaires et la condition enseignante (Derouet, 1987a) de la part des décideurs et des chercheurs. Depuis peu de temps, toutefois, sous l'influence de « faits divers » et de manifestations collectives qui ont focalisé l'attention sur les élèves des banlieues populaires, des interrogations nouvelles sur le rôle des établissements scolaires dans la ville font leur apparition.

Beaucoup de ces questions — pour l'instant plus politiques que scientifiques — reprennent des thèmes familiers pour celui qui s'est quelque peu penché sur les textes anglo-saxons, notamment américains, que l'on regroupe sous l'intitulé d'**Urban Education.** Les publications qui se réclament de ce champ de recherche se comptent aujourd'hui par milliers et témoignent d'une grande diversité. Elles sont de qualité très inégale et demeurent très liées à la demande sociale, mais elles ne représentent pas moins, à notre avis, un fonds de théories, d'approches méthodologiques et d'innovations pédagogiques qui ne doit être ignoré ni par les acteurs politiques, ni par les acteurs de terrain, ni par les chercheurs en sciences sociales en France. Si une partie de cette littérature est déjà connue grâce à des notes de synthèse sur les recherches en langue anglaise en sociologie et en anthropologie de l'éducation (Forquin, 1979, 1982, 1983 ; Derouet, Henriot-van Zanten & Sirota, 1987) et sur les politiques éducatives américaines et britanniques (Isambert-Jamati, 1973 ; Henriot-van Zanten & Plaisance, 1988), il n'existe pas d'analyse systématique d'ensemble telle que celle que nous proposons ici (1). Nous présentons un résumé des principales caractéristiques de ce champ de recherche et de ses évolutions, suivie d'une étude détaillée des principaux thèmes abordés. Le point de vue choisi a été de « coller » au plus près aux orientations dominantes dans cette littérature en étudiant simultanément les discours politiques, les pratiques sur le terrain et les productions scientifiques, tout en maintenant le regard extérieur et critique du sociologue dans la présentation globale du champ et dans l'organisation et l'analyse des sujets traités.

I. - DÉFINITION ET ÉVOLUTIONS DU CHAMP DE RECHERCHE

1. Un objet aux contours flous

L'éducation en milieu urbain constitue-t-elle un domaine spécifique de la recherche en éducation au même titre, disons, que les inégalités d'éducation, les rapports maître-élèves ou les processus d'apprentissage ? Pour un certain nombre d'auteurs cités dans cette présentation, le champ de l'éducation en milieu urbain recouvrirait en réalité celui de l'éducation tout entière. A l'appui de cette argumentation est évidemment invoquée l'urbanisation massive des sociétés étudiées. Quand trois-quarts ou plus de la population habitent dans

des villes, ne faudrait-il pas accoler l'adjectif « urbain » à toute forme d'éducation et à toute recherche dans ce domaine ? En outre, la culture urbaine ne devient-elle pas dominante bien au-delà des frontières de l'espace urbain délimité par les critères statistiques ? De telles propositions mériteraient toute notre attention si les auteurs qui les soutiennent se donnaient comme tâche d'explorer l'impact du phénomène urbain dans chacune des composantes de l'éducation. Malheureusement, très souvent, de telles déclarations de principe induisent l'effet opposé : les questions les plus diverses sont abordées sans aucun souci de justifier leur relation avec les transformations sociales dont elles sont censées dépendre.

A l'autre extrême, certains auteurs traitent parfois d'une seule question dans des ouvrages qui prétendent donner une vision globale de ce champ de recherche. Suivant les paradigmes politiques ou scientifiques dominants, l'éducation en milieu urbain a pu ainsi être assimilée au sort des enfants défavorisés à l'école (Passow, 1963), à la réorganisation administrative des systèmes d'enseignement et à la participation des usagers (Ornstein, 1974) ou aux problèmes que pose l'intégration des noirs dans le système éducatif et social (Willie, 1978). Or, si ces phénomènes peuvent être produits, intensifiés ou modifiés par l'urbanisation, aucun ne nous semble pouvoir définir à lui tout seul l'éducation en milieu urbain. Certes, les nombreux recueils d'articles américains et britanniques destinés principalement à la formation des maîtres opèrent une sélection de thèmes, mais les principes qui ont guidé les choix des auteurs demeurent le plus souvent implicites ou renvoient à la logique de « toute l'éducation est urbaine ». Pour toutes ces raisons, malgré l'existence d'un nombre considérable de travaux de synthèse, le champ de l'**Urban Education** continue à apparaître, suivant la description de J. Raynor (Raynor & Harris, 1977a), comme « un rassemblement confus de sujets disparates ».

Les problèmes que pose la délimitation thématique du champ doivent être mis en relation avec la pauvreté des cadres théoriques mis en œuvre dans nombre des publications. La cause principale de ce phénomène est sans doute l'étroite dépendance des chercheurs à l'égard des politiques. Le développement des recherches sur l'éducation en milieu urbain est très lié à la demande de solutions rapides et directement applicables qui permettent de gérer la crise des villes et de l'école par les décideurs et par les acteurs de terrain. Si la commande publique stimule et oriente souvent la recherche en sciences sociales, cette tendance prend dans ce cas précis une telle ampleur qu'il est légitime de s'interroger, à l'instar de G. Grâce dans son remarquable article de synthèse (Grâce, 1984b), sur le statut épistémologique des productions qui caractérisent l'ensemble du champ : s'agit-il de recherches appliquées relevant de la science administrative ou de recherches critiques émanant d'un champ scientifique ? Quantitativement, il est bien certain que les premières l'emportent sur les secondes.

Aux difficultés que pose à la constitution théorique de ce domaine de recherche la priorité accordée à l'action s'ajoutent ceux de la non appartenance à un champ disciplinaire précis, malgré la prééminence de la sociologie, d'ailleurs beaucoup plus affirmée en Grande-Bretagne qu'aux Etats-Unis. Les premières publications du début des années soixante soulignent la nécessité d'une approche interdisciplinaire en mettant en avant la complexité des problèmes à traiter. A première vue, cette revendication semble tout à fait légitime ; à y regarder de plus près, on ne peut pas ne pas remarquer ses effets négatifs sur les développements ultérieurs. D'une part, le champ a attiré non pas tant des spécialistes reconnus désireux de travailler conjointe-

ment à partir d'optiques différentes, mais beaucoup de non-spécialistes aux appartenances professionnelles extrêmement diverses. D'autre part, l'absence de régulation formelle ou informelle par des groupes constitués au sein de la communauté scientifique s'est traduite par un niveau d'exigence assez bas que l'on constate notamment à la lecture de la grande majorité des articles publiés par les deux principales revues spécialisées qui ont contribué à structurer le champ : **Urban Education** et **Education and Urban Society.**

2. Une production inégale suivant les pays

Aux Etats-Unis

Si l'on voulait retrouver les premières traces d'un intérêt pour les phénomènes éducatifs en milieu urbain aux Etats-Unis, il serait nécessaire de citer plusieurs études de communautés ainsi que la thèse de H. Becker sur les institutrices de Chicago (Becker, 1951). Plus couramment, ce sont les publications et les enseignements de R. Havighurst et d'A.H. Passow qui sont le plus souvent cités pour dater la naissance du champ de l'éducation en milieu urbain au sein des universités américaines. R. Havighurst, professeur à l'Université de Chicago, avait déjà publié une première étude de nature plutôt ethnographique avant d'être invité par les autorités éducatives locales à effectuer une recherche sur les problèmes de cette grande métropole, qui donna lieu à un rapport, **The Public Schools of Chicago** (1964). Par la suite, il publia plusieurs ouvrages sur l'éducation dans les métropoles qui connurent une grande diffusion. Parallèlement, A.H. Passow, professeur au Teachers College de l'Université de Columbia y organisait, avec le soutien financier de la fondation Ford, la première conférence sur ce sujet intitulée « Curriculum and Teaching in Depressed Urban Areas » qui donna lieu au célèbre recueil d'articles, **Education in Depressed Areas** (1963). Celui-ci eut des prolongements immédiats dans de très nombreux ouvrages collectifs publiés sous la direction de cet auteur, qui ont impulsé et accompagné les politiques éducatives de compensation mises en œuvre par le gouvernement américain à la même période.

L'apparition des deux principaux journaux spécialisés l'un en 1964, l'autre en 1968, ainsi que la constitution de la **Urban Education Task Force** en 1969 et la publication de son premier rapport l'année suivante (Riles, 1970) parachèvent l'institutionnalisation du champ. Celui-ci se développe de façon impressionnante au cours des années soixante-dix. Près de mille articles sont publiés par **Urban Education** et **Education and Urban Society** entre 1970 et 1980. D'autres envahissent les revues destinées en priorité au monde enseignant et aux administrateurs de l'éducation. Simultanément, les cours visant à initier les futurs maîtres aux réalités de l'éducation en milieu urbain se développent dans les universités et les *colleges* en s'appuyant sur des ouvrages de synthèse, des recueils d'articles ou des manuels tels que : **Social Foundations of Urban Education** (Miller & Woock, 1970), **Urban Education in the 1970's** (Passow et al.,1971), **Urban Education in America** (Hummel & Nasle, 1973), **Social Issues & Education in American Urban and Suburban Society** (Pillsbury, Seckinger & Lottich, 1977), **Urban Education in Social Perspective** (Lightfoot, 1978), **The Sociology of Urban Education** (Willie, 1978) ou **Urban Education : Problems and Issues** (Ukachi, 1980).

A première vue, il n'y a pas de rupture entre les années soixante-dix et les années quatre-vingt dans la littérature américaine. On trouve encore un nombre très important d'articles non seulement dans les deux revues spécialisées déjà mentionnées mais également dans d'autres publications en éducation. Néanmoins, le nombre global de textes écrits qui se réclame de ce champ de recherche diminue. Par exemple, on enregistre moins de mille entrées sous l'intitulé **Urban Education** dans le fichier ERIC dans la période 1980-1990 contre 1758 entre 1966 et 1979 (la période 1966-1970 est en fait très peu représentée car le terme **Urban Education** n'a commencé à être utilisé que vers 1969). Les ouvrages de synthèse se font également plus rares (Golubchick & Persky, 1988), mais les rapports officiels continuent à foisonner, en particulier ceux publiés par la **University/Urban Schools National Task Force** créée en 1981 (Bossone & Polishook, 1981-1990). Globalement, il semble que plusieurs problèmes qui ont été débattus pendant les périodes précédentes sous la notion d'éducation en milieu urbain revendiquent leur autonomie, notamment les questions ayant trait à la scolarisation des noirs et des minorités ethniques (Yarmolinsky et al., 1981), alors que de nouveaux thèmes, moins liés au développement urbain, tels que la différence entre les sexes à l'école, viennent à occuper une place centrale dans les recherches en éducation (Weiss, 1988 ; Cole, 1989).

En Grande-Bretagne

En Grande-Bretagne, des aperçus sur les liens entre scolarisation et urbanisation apparaissent déjà à la fin des années cinquante dans les premières études qualitatives sur la classe ouvrière dans les villes. Mais c'est surtout grâce à l'impulsion politique du Rapport Plowden sur les écoles primaires (1967) et aux débats théoriques et aux recherches empiriques suscités par la mise en place des Aires d'éducation prioritaires (Halsey, 1972) que la littérature sociologique sur l'éducation en milieu urbain s'est développée dans les années soixante-dix. Il faut également mentionner l'influence des enseignements sur ce thème organisés à l'Open University et dans d'autres centres universitaires à cette époque, qui ont entraîné la publication de deux séries de **readers,** la première en 1973 : **Cities, Communities and the Young, et Equality and City Schools** (Raynor & Harden, 1973a, 1973b) et la deuxième en 1977 : **Urban Education 1 : The City Experience** (Raynor & Harris, 1977a), **Urban Education 2 : Schooling in the City** (Raynor & Harris, 1977b) et **Urban Education 3 : The Political Context** (Ragatt & Evans, 1977). Ces recueils d'articles, ainsi que deux ouvrages issus de conférences politico-scientifiques : **Education and the Urban Crisis** (Field, 1977) et **Education for the Inner City** (Marland, 1980) ont introduit les problématiques américaines et proposé une confrontation entre différents travaux de sociologie urbaine et de sociologie de l'éducation.

Au cours des années quatre-vingt, on assiste au développement de perspectives théoriques nouvelles et de tentatives de restructuration du champ. G. Grâce, dans deux articles de son recueil **Education and the City** (1984a), présente une vue d'ensemble critique des recherches américaines et britanniques et une analyse des principales approches théoriques dont se sont inspirés ou pourraient s'inspirer ceux qui s'intéressent aux liens entre l'école et la ville. Dans le même recueil, R. Sharp (1984) expose le point de vue marxiste sur ce thème. L'ouvrage de L. Bash, D. Coulby et C. Jones, **Urban Schooling** (1985) examine également différentes théories de l'urbain et de l'école en milieu urbain, mais il donne plus de place à la présentation de

quatre thèmes que les auteurs considèrent comme centraux : le contrôle social et les formes de résistance, la diversité culturelle en milieu urbain, l'éducation spéciale et les liens formation-emploi. Il est regrettable, cependant, que ces efforts théoriques d'un grand intérêt ne semblent pas s'être accompagnés d'un développement important de travaux empiriques originaux.

En France

En France, à quelques rares exceptions près (de Quéiroz, 1981), il faudra attendre les changements d'orientation politique qui ont marqué le début des années quatre-vingt — la mise en place des zones d'éducation prioritaires, des projets d'établissement, de la décentralisation, et de toute une série d'autres mesures qui vont dans le sens d'une revalorisation de la place du « local » en éducation — pour voir apparaître les premiers travaux sur l'école dans son environnement urbain. Beaucoup sont des recherches-action très liées à la demande des acteurs politiques ou des acteurs de terrain dans les ZEP (CRESAS, 1983, 1984, 1985 ; Chambon & Proux, 1988) mais elles débouchent parfois sur une réflexion plus poussée sur les liens entre l'école et la ville (Proux & Chambon, 1987 ; Chauveau & Duro-Courdesses, 1989). Des réflexions sur ce thème apparaissent aussi chez des chercheurs qui s'intéressent aux choix éducatifs des enseignants dans les ZEP (Isambert-Jamati, 1990), aux politiques éducatives mises en œuvre dans les collèges (Derouet, 1988 ; Girod de l'Ain, 1990) ou aux nouvelles mesures visant à améliorer l'insertion socio-professionnelle des jeunes et les liaisons entre les écoles et les entreprises (Vincent, 1987 ; Rochex, 1989). Toutefois, très peu de recherches publiées ont essayé jusqu'à présent d'articuler ces réflexions théoriques à des études empiriques (Léger & Tripier, 1986 ; Henriot-van Zanten, 1990). La réflexion francophone sur ce sujet semble globalement beaucoup moins développée que son homologue anglophone, à l'exception des recherches menées au Québec où un ouvrage collectif sur ce thème, avec une très bonne introduction de M. Crespo et C. Lessard (Crespo & Lessard, 1985) a été publié récemment.

II. - LES THÈMES DOMINANTS

1. L'école dans la ville : Théories et politiques

Dans quelle mesure l'école urbaine reproduit ou modifie les rapports que l'institution scolaire entretient avec la société globale ? A partir de cette interrogation générale et macro-sociologique, il est possible d'organiser autour de différents thèmes une bonne partie des recherches sur l'éducation en milieu urbain. Le premier thème que nous évoquerons est celui des liens historiques entre la ville et l'école : en quoi le développement urbain a-t-il engendré des transformations dans l'organisation ou la fonction des écoles et **vice versa ?** En deuxième lieu, nous présenterons un des thèmes les plus importants dans la littérature examinée : celui de la contribution des configurations scolaires urbaines à la production, au maintien ou à la réduction des inégalités sociales. Cette question est très liée à une autre : celle de l'effet de ces configurations sur l'intégration ou la ségrégation sociale et ethnique dans la société urbaine et dans le système éducatif. Enfin, un dernier point qui méritera notre attention est celui de l'ordre politique qui régit les rapports entre l'école et les différents groupes sociaux dans le cadre urbain.

Le développement urbain et les transformations de l'école

Comme nous l'avons noté plus haut, une des principales caractéristiques des travaux sur l'éducation en milieu urbain est leur concentration sur les « crises du moment ». Les représentations et les pratiques des acteurs ainsi que le fonctionnement des institutions sont appréhendés comme de simples données d'un problème social dont l'urgence commande une focalisation sur leurs effets immédiats. De ce fait, très peu d'études jugent nécessaire d'introduire une perspective diachronique et la contribution des travaux historiques existants n'est reconnue que par un petit nombre d'auteurs. Même les transformations intervenues au cours des deux, voire des trois décennies d'existence de ce champ de recherche ne sont que très exceptionnellement notées dans les études plus récentes (Stubbs, 1984). Le portrait figé des relations entre l'école et l'espace urbain qui en résulte se prête d'autant plus à la critique qu'il s'articule mal à un discours très axé sur la ville en tant que lieu de changement et d'expérimentation dans le domaine éducatif.

Aux Etats-Unis où cette tendance est particulièrement marquée, elle n'est nullement la conséquence d'une absence de matériaux empiriques. Non seulement il existe de nombreux travaux d'histoire urbaine ainsi que de très riches descriptions ethnographiques des villes à partir des années trente, élaborées par les chercheurs de l'Ecole de Chicago et par les auteurs des **community studies,** mais l'histoire de l'éducation en milieu urbain est un domaine de recherche à part entière qui s'est développé parallèlement aux études sur l'école urbaine contemporaine. Or, il est certain que toute une série de problèmes qui sont étudiés par les chercheurs de l'Urban Education, ne peuvent être appréhendés dans toute leur complexité qu'à travers le recours à l'histoire. C'est le cas notamment de la question de l'intégration des populations immigrées par l'école urbaine, qui est au cœur même de la formation de la nation américaine (Tyack 1974 ; Cremin, 1988). Il en est de même pour toutes les questions liées au contrôle de l'éducation et à son organisation. Pour comprendre les mouvements de balancier de la période récente entre centralisation et décentralisation, entre contrôle par l'administration ou contrôle communautaire que nous évoquerons plus loin, les recherches de M. Katz (1971), de D. Tyack (1974) et de D. Ravitch (1974) sur la mise en place des systèmes scolaires dans les grandes villes comme Boston ou New-York apportent un éclairage précieux. En outre, le débat très vif entre les historiens qui mettent l'accent sur le rôle démocratisant et intégrateur de l'école urbaine (Cremin, Ravitch) et les « révisionnistes » qui insistent sur sa fonction reproductrice ou répressive (Katz, Tyack) aurait dû naturellement enrichir les discussions politiques et scientifiques sur les fonctions actuelles que remplit l'institution scolaire dans l'espace urbain.

Le développement de ce champ de recherches en Grande-Bretagne, fortement influencé par les initiatives et les recherches américaines, n'échappe pas à cette orientation. La dimension historique, quoique présente, reçoit relativement peu d'attention dans les **readers** édités par l'Open University. Il est vrai que les recherches sur l'histoire de l'éducation urbaine sont moins développées dans ce pays qu'aux Etats-Unis. Néanmoins, il existe de très bonnes monographies sur les périodes plus récentes qui portent sur l'interaction entre l'offre d'éducation et les aspirations éducatives des parents des milieux populaires à l'échelle d'une ville (Jackson & Marsden 1968 ; Parsons, 1978). Les recherches de G. Grâce sur les conditions de travail et l'idéologie des enseignants urbains hier et aujourd'hui (Grâce, 1978) et les travaux de synthèse d'H. Silver (1980) et de B. Simon (1974) sur la scolarisa-

tion des classes populaires ouvrent également des perspectives intéressantes dans ce domaine. En outre, le **reader** en histoire de l'éducation urbaine de D. Reeder (1977) et celui plus récent sur l'éducation et la ville publié sous la direction de G. Grâce (1984a), qui comporte toute une section consacrée à la « localisation historique » des problèmes et des débats, ont renforcé l'importance de la composante socio-historique et introduit les orientations des historiens américains à travers les présentations de S. Cohen (1977, 1984).

Rien de comparable n'existe actuellement en France. L'unification et la centralisation du système éducatif à partir du XVIIIe siècle ont pendant longtemps conduit les historiens de l'éducation à focaliser leur attention sur les politiques scolaires nationales, même si les monographies locales ont été utilisées pour analyser l'étendue de leurs effets (Prost, 1968, 1986). Une plus grande ouverture aux variations dans l'espace est sensible chez les sociologues-historiens qui s'intéressent à la constitution de la forme scolaire (Vincent, 1980), mais elle ne débouche pas sur une réflexion globale des liens entre les formes socio-spatiales et les formes scolaires. Seules les recherches entreprises par J.-M. Chapoulie et J.-P. Briand, qui travaillent, il est vrai, sur le segment le plus tardivement intégré au système éducatif actuel — l'enseignement technique — mettent directement en lumière le rôle des villes dans la création et le développement d'établissements d'enseignement (Briand, 1989 ; Chapoulie, 1989). Il est possible, cependant, que l'étude des transformations actuelles du système d'enseignement vers une plus grande « territorialisation » s'accompagne d'un regard plus critique sur les liens entre urbanisation et développement des réseaux scolaires dans les périodes précédentes.

Les inégalités sociales dans la ville et à l'école

Si l'on suit le raisonnement de G. Grâce (1984b), s'inspirant de R. Pahl (1975), qui justifie à la fois l'intérêt social et l'intérêt scientifique des recherches dans le champ de l'éducation en milieu urbain par le fait que les métropoles constituent des terrains privilégiés pour rendre visibles les conflits fondamentaux dans les sphères sociale, économique, culturelle et politique, on s'attend à ce que le rôle des écoles urbaines dans la production ou dans la réduction des inégalités entre les groupes sociaux soit un des objets privilégiés de l'analyse. Or si le débat sur l'égalité constitue la toile de fond de nombreuses recherches, les orientations politiques et scientifiques ont conduit généralement à une définition restrictive et appauvrie de cette question qui n'a permis de l'explorer que de façon très partielle, souvent même sans tenir compte des travaux très importants qui ont été produits pendant la même période au sein de la sociologie urbaine ou de la sociologie de l'éducation.

Aux Etats-Unis, la « découverte » de la pauvreté qui régnait dans les grandes villes au début des années soixante, accélérée par les mouvements sociaux qui ont dominé cette époque, va être à l'origine d'une réflexion politique et scientifique sur les liens entre les inégalités sociales à la ville et à l'école. Des ouvrages comme **The Other America** (Harrington, 1963) constituent des tentatives de présentation de ce phénomène. Les différences dans les conditions de vie entre la population noire des centres-villes et le reste de la population y sont analysées comme la conséquence, en partie tout au moins, de l'inégal accès à un certain nombre de ressources, dont l'éducation. Se fondant sur cette interprétation, les décideurs politiques qui lancent

l'ambitieuse « Guerre contre la pauvreté » (War on Poverty) cherchent d'abord à combler les écarts au niveau des équipements et des services, qu'il s'agisse de logements, d'hôpitaux, de crèches ou d'écoles maternelles. Le bien-fondé de cette approche en matière d'éducation fut cependant assez vite mis en question par les conclusions de l'étude commandée au sociologue J. Coleman (1966). Comme il est bien connu aujourd'hui, dans cette importante enquête statistique les écoles fréquentées par les enfants noirs n'apparaissaient pas beaucoup plus défavorisées au plan matériel que celles fréquentées par les enfants blancs. En outre, même quand les différences entre établissements étaient importantes, l'environnement matériel semblait exercer peu d'effets sur les résultats scolaires des élèves.

Malgré les polémiques qu'elle a soulevées, cette recherche, ainsi que l'indiquent J. Karabel et A.H. Halsey (1977), a beaucoup contribué à créditer le point de vue selon lequel c'est du côté de la famille, et non pas de l'école, qu'il faut chercher les causes des inégalités d'éducation. Or cette conclusion s'accordait bien avec celles d'autres travaux publiés à la même période tels que **The Negro Family** (Moynihan,1965), **La Vida** (Lewis, 1966) ou **The Social Order of the Slum** (Suttles, 1968) qui insistent sur la dimension culturelle de la pauvreté. On y retrouve à la fois l'influence des théories de l'Ecole de Chicago sur les effets de la ségrégation sociale et ethnique dans les villes (Park & Burgess, 1925 ; Wirth, 1928 ; Grafmeyer & Joseph, 1979), de l'anthropologie culturaliste quand elle présente les communautés en tant qu'unités fondamentales de transmission d'une culture (Arensberg & Kimball, 1965) et de certains travaux de psychologie sociale. Les critiques de ces études ont été vigoureuses (Valentine, 1968 ; Leacock, 1971 ; Keddie, 1973), mais elles n'en ont pas moins marqué de façon déterminante les options politiques et pédagogiques qui ont été prises par la suite. Progressivement, les notions de « désavantage » et d'« éducation compensatoire » mises en œuvre dans les programmes fédéraux en matière d'éducation dans les grandes villes et développées dans les premiers recueils de l'**Urban Education** (Passow, 1967, 1968, 1971 ; Roberts, 1967) en sont venues à signifier beaucoup moins l'existence d'injustices sociales manifestes dans la ville et à l'école, et l'action destinée à les réparer, que la présence de carences dans l'organisation familiale et culturelle des pauvres, des noirs et d'autres minorités ethniques et les pratiques visant à les combler.

Cette orientation a aussi largement marqué de son empreinte la politique et la recherche dans le champ de l'éducation en milieu urbain en Grande-Bretagne, même si, pour comprendre les développements britanniques, il faut tenir compte également de l'influence d'une littérature plus importante et plus critique qu'aux Etats-Unis sur la pauvreté et sur la classe ouvrière urbaine (Hoggart, 1957 ; Townsend & Abel-Smith, 1965 ; Young & Willmott, 1962) et d'une réflexion plus poussée sur les inégalités d'éducation grâce aux travaux statistiques produits par les chercheurs de la **London School of Economics** et aux nombreux rapports officiels sur les différents niveaux d'enseignement réalisés à partir des années cinquante. A cet égard, il est particulièrement intéressant d'analyser la notion de « discrimination positive par aire » esquissée par le Rapport Newson (1963), défendue par le Rapport Plowden (1967) et développée dans la politique d'Aires d'Education Prioritaires mise en place en 1968. La dimension territoriale des inégalités est ici plus nettement affirmée que dans les actions et les textes américains, mais dès le départ deux conceptions s'opposent : l'une met l'accent sur l'importance de la prise en compte de la structuration socio-spatiale des « chances éducatives » qui

refléterait et reproduirait les inégalités sociales au niveau global ; l'autre, proche des orientations américaines, souligne que le repérage par aire permet surtout de mieux agir sur des familles et des « communautés » incapables d'assumer leur rôle éducatif (Henriot-van Zanten & Plaisance, 1988).

Malgré les jugements très négatifs émis par certains chercheurs sur les politiques américaines et leur influence sur les actions britanniques (Bernstein & Davies, 1969 ; Morton & Watson, 1971), il est certain que c'est la deuxième conception qui a triomphé dans les faits, comme on peut le noter dans la présentation des cinq recherches-action menées sous l'égide du sociologue A.H. Halsey (1972). Toutefois, à partir de la fin des années soixante-dix, on constate l'apparition d'une littérature proche de l'interprétation plus radicale, qui se nourrit d'un retour critique sur les conditions de la mise en place et sur les effets de la politique des EPA de la part même de certains chercheurs qui ont contribué à sa genèse (Smith 1977, 1987), et donne lieu à des analyses globales sur les politiques éducatives de lutte contre la pauvreté et contre les inégalités sociales (Banting, 1979 ; Lodge & Blackstone, 1982). Une réflexion sociologique sur la justice sociale en matière d'éducation en liaison avec les questions de planification et de distribution des ressources (Byrne, Williamson & Fletcher, 1975) voit aussi le jour, en même temps que des travaux théoriques importants sur ces mêmes questions à l'échelle de la ville (Harvey, 1975 ; Pahl, 1975). Certains chercheurs (Williamson & Byrne, 1979) ont essayé d'articuler ces réflexions théoriques à des analyses écologiques comme celle réalisée dans une perspective historique par B. Jackson et D. Marsden (1968), mais ce domaine de recherches représente un courant encore très marginal au Royaume-Uni comme l'illustre le petit ouvrage de synthèse de J. Eggleston (1974).

La France se caractérise par un divorce plus accentué entre les tendances de la recherche et les tendances politiques dans ce domaine. La recherche en sociologie de l'éducation a adopté, jusqu'à une période relativement récente, une approche purement macro-sociologique des inégalités, à l'exception d'un intérêt limité pour les disparités géographiques dans l'offre d'éducation, notamment lors de la mise en place de la carte scolaire (Segré, 1976 ; Tanguy, 1975, 1976) et dans les procédures d'orientation (Duru-Bellat, 1988). Certes, les travaux théoriques qui ont marqué les années soixante-dix : **La Reproduction** (Bourdieu & Passeron, 1970) et **L'inégalité des chances** (Boudon, 1973) ont repris et enrichi les débats anglo-saxons, et les critiques des théories des « handicaps socio-culturels » ont été nombreuses au cours de cette période (Isambert-Jamati, 1973 ; Plaisance, 1978 ; CRESAS, 1981), mais la dimension spatiale et urbaine des inégalités d'éducation n'a nullement été relevée. Aussi, il n'est pas surprenant que la mise en place, des zones d'éducation prioritaires en 1981, largement calquées sur le modèle britannique mais sans revendiquer cette filiation, accompagnées et suivies de toute une série de mesures en matière économique et sociale qui accordaient aux pouvoirs locaux, en particulier aux grandes villes, une plus grande marge d'action dans la lutte contre les inégalités sociales (Dubedout, 1983), ait pris les chercheurs relativement au dépourvu. Ces politiques suscitent actuellement de nouvelles réflexions sur ce thème, mais celles-ci demandent à être approfondies et mises à l'épreuve des résultats empiriques (Léger & Tripier, 1986 ; Henriot-van Zanten, 1990).

Ségrégation urbaine et ségrégation scolaire

Parallèlement aux travaux sur les inégalités sociales, et souvent en interaction avec eux, apparaissent au sein du champ de l'éducation en milieu urbain des réflexions et des politiques mettant l'accent sur le rôle de l'école dans la ségrégation sociale et raciale dans les villes. Cette ligne de recherche s'est particulièrement développée aux Etats-Unis à la suite du célèbre procès « Brown vs. Board of Education » (1954) qui amena le gouvernement fédéral à bannir la ségrégation raciale dans les écoles. Dans le Sud rural, la fin d'une ségrégation *de jure* s'appuyant sur un double réseau d'écoles a entraîné de multiples actions légales qui, à la fin des années soixante-dix, avaient déjà porté leurs fruits malgré les mouvements de protestation qu'elles ont déclenchés parmi la population blanche. Dans les grandes villes du nord et du sud, la situation était plus complexe. Il y régnait une ségrégation **de facto** dans la ville et dans les écoles, notamment entre les centres-villes appauvris et les banlieues aisées, illustrée de façon impressionniste mais dramatique par l'ouvrage de J. Conant, **Slums and Suburbs : A Commentary on Schools in Metropolitain Areas** (1961) et dont les conséquences ont été longuement présentées par R. Havighurst (1966, 1968) qui contribua à populariser la notion de « métropolitanisme » et à focaliser l'attention sur les problèmes éducatifs propres aux grandes agglomérations (Miller & Smiley, 1967).

Afin de lutter contre cet état de fait, diverses initiatives ont été prises — le célèbre « bussing », impliquant le transport des enfants noirs des centres villes vers les écoles d'autres quartiers, voire vers les banlieues favorisées, le changement des périmètres scolaires, le regroupement dans des complexes éducationnels d'écoles de plusieurs secteurs — qui témoignent d'une grande foi dans la capacité de l'école à réussir l'intégration sociale dans la ville. On peut dès lors imaginer pourquoi les conclusions de l'étude entreprise par J. Coleman, S. Kelly & J. Moore, **Trends in School Segregation 1968-1973** (1975), sur l'évolution de la composition raciale des écoles de 22 districts scolaires des centres-villes ayant mis en place des politiques de « déségrégation » firent l'effet d'une bombe. Non seulement, comme le soulignaient déjà d'autres observateurs (Farley, 1975) ces politiques connaissaient des difficultés dans leur application — en 1974, les trois-quarts des enfants noirs scolarisés dans les écoles publiques des 26 plus grandes agglomérations américaines fréquentaient encore des écoles à 90 % noires — mais les tentatives d'intégration dans les centres-villes ne faisaient que stimuler, suivant l'expression popularisée par ce rapport, « la fuite des blancs » (« The White Flight ») vers les banlieues favorisées, engendrant ainsi une ségrégation encore plus importante au sein des grandes agglomérations urbaines. Cet effet apparaissait si dangereux aux yeux de J. Coleman qu'il l'a conduit à recommander l'abandon de toute politique volontariste de déségrégation, en le faisant même revenir parallèlement sur ses propres conclusions antérieures quant à la meilleure réussite des élèves noirs dans les écoles « intégrées » (Coleman, 1975).

Les critiques méthodologiques de ce travail ont été fort diverses : manque de représentativité de l'échantillon qui excluait certaines grandes villes importantes (Pettigrew & Green, 1976), artefacts de la méthode qui montrerait bien les écarts entre les districts scolaires, mais laisserait inexpliquées les différences au sein d'un même district (Farley, Richards & Wurdock, 1980). D'autres chercheurs encore reprochent à cette enquête le fait qu'elle ne s'intéresse qu'à la première année après la mise en place des initiatives qui bien que décisive — D. Ravitch (1981) souligne par exemple qu'à Boston 20 000 élèves, soit un tiers de la population scolaire blanche, a quitté les

écoles de la ville l'année suivant l'implantation du « bussing » — ne permet pas d'évaluer les effets à long terme, ainsi que le fait qu'elle ne prenne en compte que la population noire ou blanche, alors que d'autres groupes ethniques peuvent être également fortement représentés (Wegmann, 1977) et se succéder sur un même territoire. Plus globalement, plusieurs auteurs mettent en cause la thèse posant que ce sont principalement les politiques scolaires qui engendrent la ségrégation urbaine en soulignant que les départs de la population blanche des centres-villes ont commencé bien avant les politiques de déségrégation scolaire et se seraient poursuivis sans leur application (Wegmann, 1977 ; Green 1985). Ils font aussi remarquer que le départ des élèves blancs des écoles publiques intégrées des centres-villes s'accompagne davantage d'un changement de résidence que d'une fréquentation des écoles privées non intégrées dans ces quartiers (Orfield, 1977).

Cette problématique est-elle typiquement américaine ou peut-elle intéresser les chercheurs Outre-Atlantique ? Ni la Grande-Bretagne, ni la France n'ont, bien évidemment, la même proportion de populations noires ou immigrées, ni le même degré de ségrégation raciale dans leurs villes et dans leurs écoles. Les mouvements des groupes sociaux au sein des villes ne peuvent pas non plus être assimilés aux phénomènes d'invasion/succession mis en lumière par les sociologues urbains américains depuis les premières recherches à Chicago. Néanmoins, l'absence d'intérêt pour cette question jusqu'à une période récente tient également à d'autres facteurs. D. Kirp (1979) souligne que la Grande-Bretagne avait commencé à « disperser » discrètement ses élèves en 1963, plusieurs années avant que les controverses sur le « bussing » apparaissent en Amérique, mais les problèmes de ségrégation raciale et ethnique n'ont été reconnus publiquement que depuis la fin des années soixante-dix quand les multiples incidents impliquant les populations immigrées ont eu partiellement raison de l'orientation universaliste du système politique et éducatif britannique et d'une administration qui préfère travailler de façon progressive et consensuelle, plutôt que de façon réglementariste et volontariste comme aux Etats-Unis. Certaines de ces remarques pourraient être étendues à la France en tenant compte d'un décalage temporel. Si les réticences à l'égard d'une reconnaissance officielle des différences ethniques au sein de la population sont ici plus fortes encore qu'en Grande-Bretagne, la montée du racisme et les problèmes d'intégration scolaire, économique et sociale que rencontrent les jeunes issus de l'immigration maghrébine dans les villes, focalisent aujourd'hui l'attention sur les « ghettos » scolaires et urbains.

En outre, il faut souligner qu'une partie des réflexions américaines peuvent être transposées à l'étude du rôle de l'école dans la ségrégation en termes de catégories sociales, qui est un phénomène important dans les villes et les établissements scolaires européens. Ce qui semble nécessaire, cependant, ce sont des études plus fines qui permettent d'étudier les processus de ségrégation en recoupant diverses perspectives. Des recherches plus récentes sur l'impact des écoles en tant que points de répère sur l'évolution de la composition sociale et ethnique des quartiers (Pearce, 1981), sur le supposé « seuil » à partir duquel la fuite des quartiers et des écoles populaires ou à forte composante immigrée deviendrait massive ou irréversible (Wegmann, 1977), sur les liens entre les « stratégies d'évitement » mises en œuvre par certaines familles et la dégradation de l'image de l'école (Léger & Tripier, 1986), montrent la diversité des situations et incitent à analyser en détail les représentations des écoles et des quartiers chez les habitants-

parents et chez les élèves, à étudier le rôle de médiateurs de ces images que peuvent jouer des catégories aussi diverses que les journalistes, les promoteurs immobiliers, les enseignants ou les travailleurs sociaux, et à analyser les modes de transmission formelle et informelle de ces représentations — documents officiels, publicité, ragots... Pour cela, il serait intéressant de tenir compte en France des travaux récents de sociologie urbaine sur la ségrégation des classes sociales par rapport aux équipements urbains (Pinçon-Charlot, Preteceille & Rendu, 1986), et sur les modes de vie et l'insertion locale des populations immigrées (Pétonnet, 1985) ou de la bourgeoisie (Le Wita 1987 ; Pinçon & Pinçon-Charlot, 1989).

Qui maîtrise l'école urbaine ?

Aux Etats-Unis, les débats politiques et scientifiques autour de qui maîtrise ou qui devrait maîtriser les écoles urbaines ont souvent occupé le devant de la scène. Mais pour être toujours présents, ils n'en ont pas moins changé de nature. Pendant les années soixante, la discussion et l'action, bien que circonscrites à certaines questions, se situent bien autour des problèmes de justice et de redistribution du pouvoir entre les différentes catégories sociales, notamment entre noirs et blancs (Miller & Smiley, 1968 ; Gitell & Hevesi, 1969 ; Cronin, 1973). En même temps qu'ils se battaient pour l'égalité et l'intégration, les chefs de file de la communauté noire, épaulés par des intellectuels, ont demandé que celle-ci, jusqu'à alors écartée des organes de décision, puisse exercer un droit de regard sur le fonctionnement des institutions locales et notamment de l'école. L'Etat Fédéral répondit à travers toute une série de programmes d'action communautaire **(Community Action Programs)** qui visaient à encourager « la plus large participation possible » **(Maximum Feasible Participation)** des résidents des centres-villes, et les grandes villes par une politique de décentralisation scolaire (Moynihan, 1969). Il en a résulté des conflits de longue durée avec les syndicats enseignants qui se sont réactivés au cours de cette période pour réclamer le maintien d'un contrôle par la profession et par l'administration (Ornstein, 1972).

A partir du milieu des années soixante-dix, le relatif échec des politiques de compensation et les questions soulevées par la politique de déségrégation rendent les enjeux moins clairs. Les activistes politiques et les chercheurs « engagés » de l'**Urban Education** sont divisés : à côté de ceux qui pensent que les tentatives de « contrôle communautaire » et de décentralisation de l'école sont des voies privilégiées d'accès à la reconnaissance sociale (Fantini et al., 1970 ; Levin, 1970), d'autres vont y voir de plus en plus un danger pour l'intégration des noirs dans la mesure où elles pourraient aboutir au maintien ou à la reconstitution des ghettos et poser un frein à la réussite scolaire des enfants noirs (Ornstein, 1974). En outre, l'analyse des effets des actions menées entraîne une certaine démobilisation. D'une part, les recherches empiriques montrent que, malgré les engagements politiques, la décentralisation ne s'est réalisée que très imparfaitement dans la plupart des grandes villes (Ornstein, 1989). D'autre part, plusieurs observateurs ayant analysé le cas de la ville de New York, vitrine expérimentale dans ce domaine, soulignent que ce mouvement, au lieu d'accroître le pouvoir des catégories dominées, n'a abouti qu'à l'apparition de nouveaux fiefs de pouvoir au niveau des districts scolaires (Tyack, 1990), même si des études qualitatives ont pu montrer quelques effets positifs sur la participation des Noirs aux décisions scolaires (Rogers & Chung, 1983).

En fait, le sens même du mouvement de décentralisation s'est trouvé profondément altéré. D'outil d'accès au pouvoir pour certaines catégories sociales, il est devenu progressivement outil de gestion, s'inscrivant ainsi dans le mouvement plus large de recherche d'efficacité administrative qui va dominer la fin des années soixante-dix et la décennie suivante et a conduit à envisager plutôt une déconcentration au niveau des établissements scolaires (school-based management). Ce souci gestionnaire se manifeste aussi dans plusieurs autres domaines. De plus en plus, l'analyse des différents groupes de pression — **school boards,** chefs d'établissement, syndicats enseignants, associations de parents — qui occupe, depuis le début, une place centrale dans les revues américaines de l'**Urban Education,** s'intéresse moins aux fluctuations de pouvoir et aux conflits récurrents entre ces catégories qu'à leur impact sur le « bon » fonctionnement des établissements urbains. De même, des questions d'une importance centrale telle que la crise économique des grandes villes qui ne réussissent pas à lever suffisamment d'impôts pour faire face à leurs responsabilités éducatives, étudiées a l'origine pour faire ressortir l'injuste distribution des ressources entre les villes et les banlieues aisées (Katzman, 1965 ; Sacks, 1972), sont de plus en plus analysées en termes de manque de rationalisation dans la gestion. Il en va de même pour ce que certains appellent « la dernière issue » : les réponses politiques à la baisse massive des effectifs dans les écoles des centres-villes.

En Grande-Bretagne, la réflexion dans ce domaine est moins dépendante des tendances de l'évolution politique. Elle est dominé par deux perspectives que l'on retrouve dans le recueil édité par l'Open University, **Urban Education 3,** entièrement consacré au contexte politique (Ragatt & Evans, 1977). D'une part, la question du contrôle de l'éducation en milieu urbain est abordée à partir des problèmes de planification et des interactions entre différents groupes. Les chercheurs du champ de l'**Urban Education** peuvent s'appuyer ici sur les nombreuses études de cas concernant le rôle des syndicats enseignants, des **Local Educational Authorities** ou du **Departement of Education and Science** effectuées par les chercheurs en sciences administratives de l'éducation (McNay & Ozga, 1985). Ces problèmes sont davantage théorisés dans le recueil à travers une optique weberienne qui, dans la lignée des travaux du sociologue urbain R. Pahl (1975), cherche à dégager plus systématiquement les principes qui gouvernent la distribution du pouvoir et le rôle des différents groupes de bureaucrates urbains dans ce processus (Williamson & Byrne, 1977). D'autre part, plusieurs textes s'intéressent à la question : à qui l'école doit rendre des comptes ? La problématique du « contrôle communautaire » est évoquée à partir des analyses des expériences américaines, mais aussi des réflexions sur les développements dans les **Educational Priority Areas** britanniques. Toutefois, l'analyse se focalise déjà sur un thème qui deviendra très prégnant pendant la dernière décennie dans les pays anglo-saxons : la responsabilité des enseignants en tant que professionnels à l'égard de l'administration, des parents et du « public » en général.

Les caractéristiques du système éducatif expliquent largement qu'il n'y ait pratiquement pas eu jusqu'à présent de travaux sur ces thèmes en France. La marge d'action qu'introduit le nouveau dispositif de décentralisation et l'apparition récente de véritables politiques municipales en matière d'éducation dans certaines villes devraient cependant contribuer à développer des recherches sur les questions de planification et de négociations à l'échelle locale dans les années à venir. En outre, ces transformations induisent

également d'autres changements dans la façon dont les enseignants doivent investir leur métier et dans les attentes et les pratiques des familles qui conduisent de plus en plus à s'interroger, comme dans les pays anglo-saxons sur la responsabilité des établissements et des professionnels de l'enseignement à l'égard des communautés locales (Henriot-van Zanten, 1988). Une appréhension plus globale des phénomènes politiques en éducation qui tienne compte à la fois des processus décisionnels et des logiques auxquelles obéissent ces décisions (Montandon & Perrenoud, 1988) est cependant nécessaire et pour l'instant largement absente des préoccupations des chercheurs en éducation.

2. La ville dans l'école : Théories et pratiques

Un autre angle d'approche des liens entre l'école et la ville, qui nous ramène davantage du côté des recherches micro-sociologiques, recouvre les études qui tentent de répondre à la question : qu'est-ce qui est urbain dans l'école urbaine ? (Fantini & Weinstein, 1968). Dans cette optique, un premier questionnement possible concerne le degré d'interpénétration entre la ville et l'école. Les travaux qui nous intéressent ici ont abordé ce thème à partir de perspectives diverses : intégration matérielle des établissements scolaires dans le quartier, liens entre les établissements scolaires et les familles, les associations ou les équipements existant localement, degré d'attachement des enseignants à leur lieu d'exercice. Un deuxième type de questionnement est la recherche de la façon dont les phénomènes urbains sont traduits, relayés ou combattus au sein de l'institution scolaire à travers les programmes scolaires, l'organisation des établissements ou les attitudes et les pratiques du personnel enseignant. On peut ici opérer une distinction classique fondée sur le double rôle de l'école — instruire et socialiser — pour examiner séparément les questions soulevées par les chercheurs et les pratiques mises en œuvre par les acteurs dans ce domaine.

Ouverture et fermeture de l'école par rapport à la ville

La ville réussit-elle à pénétrer l'école ou celle-ci demeure-t-elle un espace à part dans le quartier ? Les descriptions ethnographiques des écoles urbaines des quartiers défavorisés soulignent à la fois les ressemblances entre l'école et le quartier au point de vue matériel — laideur, saleté, ancienneté ou insécurité des bâtiments — et les multiples éléments dont s'entoure l'école pour prendre ses distances avec le milieu environnant : barrières, grilles, fenêtres élevées... (Eddy, 1967 ; Rosenfeld, 1971) mais c'est la deuxième dimension qui retient avant tout l'attention. Un lien est établi entre la discontinuité urbanistique et les difficultés que rencontre l'école à s'intégrer symboliquement à son environnement, ce qui donnera lieu à de multiples tentatives architecturales dont l'objectif est d« 'ouvrir l'école ». Ce mouvement, qui se développe aux États-Unis au début des années soixante, trouve des échos en Grande-Bretagne, en France et dans la plupart des pays développés dans la décennie suivante. Il a donné lieu à une abondante littérature programmatique et descriptive, mais à très peu de travaux sociologiques ou anthropologiques (Derouet-Besson, 1984).

Les tentatives d'ouverture de l'espace scolaire s'intègrent souvent à des projets plus ambitieux de développement d'une « éducation communautaire » qui permettrait d'établir ou de rétablir des liens symboliques et concrets entre

l'école et son environnement immédiat. Ces projets ont été un des fondements des programmes d'éducation compensatoire aux États-Unis et des Aires d'éducation prioritaires en Grande-Bretagne. Des initiatives diverses pour rendre l'école plus « visible » aux parents et aux habitants ont ainsi vu le jour — diffusion de documents écrits, journées « portes ouvertes », séquences pédagogiques conduites à l'extérieur de l'école. D'autres actions ont visé à intégrer les parents et autres membres de la « communauté » à la vie de l'école dans le cadre de sorties et d'activités péri-scolaires, des interventions ponctuelles faisant appel à leurs compétences professionnelles et même, dans certains cas, en tant qu'aides-enseignants dans les classes. Le concours des travailleurs sociaux et de nouvelles catégories d'enseignants — les **Home-liaison teachers** — a été sollicité pour favoriser les échanges entre l'école et les familles (Little & Smith, 1971 ; Halsey, 1972 ; Midwinter, 1972, 1975, Craft, Raynor & Cohen, 1980 ; Cook, 1984). En France, les textes officiels sur les ZEP reprennent de façon attenuée cette notion, plus étrangère à l'idéologie du système éducatif et politique et plus difficile à appliquer dans le cadre administratif existant. Des initiatives proches de celles mises en œuvre aux États-Unis et en Grande-Bretagne et dans d'autres pays développés ont cependant vu le jour, parfois avec le soutien de chercheurs engagés dans ces projets (CRESAS, 1983, 1985 ; Chauveau & Duro-Courdesses, 1989).

Une partie de la littérature sur l'éducation en milieu urbain se limite à décrire, à défendre ou à attaquer ces initiatives. Les théories, ou plutôt les idéologies, qui les sous-tendent s'y trouvent le plus souvent inscrites en creux. On y lit une double vision des rapports urbains qui s'inspire des écrits des sociologues de l'École de Chicago : la ville apparaît comme un lieu de désorganisation sociale où le nombre et l'hétérogénéité des individus affaiblissent les liens sociaux et engendrent l'anomie ou l'individualisme (Wirth, 1938), en même temps que les quartiers sont valorisés en tant qu'« aires naturelles » pour l'intégration sociale. On y lit également différentes représentations des familles et des habitants de ces quartiers. Une vision négative, renforcée par les premiers travaux sur la « culture de la pauvreté » cités plus haut, en fait des cibles pour l'école. Le rapprochement prôné a pour but de faire pénétrer les modèles scolaires dans la sphère familiale et « communautaire ». Une vision plus positive, développée plus particulièrement par les anthropologues de l'éducation, insistera en revanche sur les problèmes de communication entre parents et enseignants de milieux sociaux différents ou appartenant à différentes cultures ethniques et sur la nécessité de développer une plus grande compréhension interculturelle (Heath, 1983).

Depuis une dizaine d'années, apparaît un autre modèle politique qui sans abandonner entièrement les dimensions affectives et informelles du projet communautaire va insister davantage sur des dimensions rationnelles et formelles. Des contrats implicites ou explicites devront régler les rapports entre l'école et ses différents interlocuteurs qui deviennent des « partenaires ». Ce discours apparaît avec force dans des rapports officiels américains qui envisagent des **partnerships** avec les entreprises, les associations privées et les parents comme des voies de sauvetage des écoles urbaines (Federal Reserve Bank of Boston, 1984 ; Carnegie Report, 1988). Il est aussi très présent dans les textes officiels français, notamment dans la nouvelle loi d'orientation (1989). D'ailleurs, plusieurs chercheurs se sont interrogés récemment sur le sens et les effets de ces contrats locaux en éducation (Derouet, 1987b ; Proux & Chambon, 1987). Parallèlement, de nouvelles interrogations se font

jour qui portent sur la façon dont les parents, grâce à ces nouveaux droits qui ouvrent la voie à une plus large participation, investissent ou vont investir l'espace scolaire urbain (Tremblay, 1985 ; Paquette & Brassard, 1985 ; Saint-Jacques, 1985). Celui-ci apparaît toujours relativement fermé aux familles populaires, malgré la diversité des représentations et des pratiques que l'on retrouve parmi elles (De Quéiroz, 1981, Henriot-van Zanten, 1990). En revanche, chez les familles des classes moyennes supérieures et de la bougeoisie, la situation peut être inversée. Comme le montrent les rares recherches qui se sont intéressées à ces catégories, elles sont en mesure de transformer les écoles publiques urbaines en espaces privés servant directement leurs propres intérêts (Sieber, 1982 ; Charlot-Pinçon & Pincon, 1989).

D'autres travaux ont cherché à cerner le degré d'interpénétration de l'école et de la ville à travers l'étude des rapports que les enseignants urbains entretiennent avec leur lieu d'exercice. La recherche pionnière de H. Becker sur les institutrices de Chicago (Becker, 1952) montrait déjà que ces enseignantes se contruisaient une carrière, non pas tellement par une progression que l'on peut appeler « verticale » vers des postes de responsabilité administrative, mais à travers une mobilité horizontale qui les amenait à quitter les établissements des ghettos urbains pour se rapprocher des écoles des banlieues aisées. Depuis, la « fuite » des écoles comportant une forte proportion d'enfants de milieux populaires, noirs ou appartenant à diverses minorités ethniques par les enseignants a été établie par des études statistiques et monographiques dans différents pays (Rist, 1973 ; Léger, 1981,1986). En outre, les enquêtes ethnographiques montrent que les enseignants résident le plus souvent à l'extérieur des quartiers défavorisés (Rosenfeld, 1971 ; Ogbu, 1974) et qu'ils ont peu de contacts avec les familles populaires dont ils se construisent une image à partir d'un certain nombre de stéreotypes sociaux et culturels (Grillo, 1985 ; Anderson-Levitt, 1989 ; Anderson-Levitt & Reed-Danahay, 1990 ; Henriot-van Zanten, 1990).

Enseignement et gestion de la diversité socioculturelle par l'école urbaine

Dès l'émergence du champ de recherches sur l'éducation en milieu urbain, des interrogations sont apparues sur les différences entre les élèves des ghettos urbains et les autres, sur le rôle de l'école dans leur échec et dans leur réussite et sur les moyens internes dont elle doit se doter pour améliorer son action. Au départ, les théories sur les « déficits culturels » auxquelles nous avons fait allusion à plusieurs reprises mettent en cause essentiellement les manques de l'environnement familial et social (Riessman, 1962 ; Deutsch, 1967). Dans cette optique, le fonctionnement interne de l'école urbaine n'est pas fondamentalement mis en cause, mais on lui demande de faire « plus » pour compenser la pauvreté du bagage culturel que les enfants apportent avec eux (Bloom, Davies & Hess, 1965). Ces apports supplémentaires peuvent se situer au niveau des contenus (renforcement des apprentissages traditionnels et notamment de la lecture et de l'écriture) des méthodes (motivation des enfants, techniques de travail en groupe ou individualisé) ou de l'organisation globale de l'institution (modification des rythmes scolaires, extension de l'action de l'école aux familles et au quartier) (Little & Smith, 1972 ; Isambert-Jamati, 1973).

Cette orientation est contestée d'abord dans un certain nombre de récits autobiographiques qui critiquent abondamment le corps enseignant pour son indifférence, voire ses attitudes racistes à l'égard des élèves (Hemdon, 1965 ;

Kohl 1967 ; Kozol, 1967), puis dans diverses études qualitatives sur l'enseignement dans les écoles des ghettos conduites par les anthropologues de l'éducation (Smith & Geoffrey, 1968 ; Fuchs, 1969 ; Leacock, 1969 ; Rosenfeld, 1971 ; Roberts, 1970 ; Rist, 1973). Ces recherches constituent les premières applications des théories de l'anthropologie culturaliste à l'éducation dans les villes (Spindler, 1963, Henry, 1965). S'appuyant de plus en plus sur les travaux de socio-linguistes comme W. Labov (1972) ou J. Gumperz et D. Hymes (1972) et des sociologues de l'éducation comme B. Bernstein (1971) sur les écarts dans les pratiques langagières des enfants et des jeunes, noirs ou appartenant aux milieux populaires, dans l'espace domestique, dans l'espace de la rue et dans l'espace scolaire, ainsi que sur les recherches en psychologie sociale concernant les attentes des enseignants (Rosenthal & Jacobson, 1968), ces travaux ont montré le rôle actif, bien que non conscient, des enseignants dans la production des échecs scolaires. En proposant des situations d'apprentissage artificielles, coupées des expériences des élèves, en négligeant de prendre en compte les valeurs et les modes d'expression des différentes cultures de classe ou ethniques représentées dans les écoles, et en laissant jouer leurs préjugés sociaux, ceux-ci inhiberaient les apprentissages de la grande majorité des élèves des ghettos urbains.

Les conclusions de ces travaux, ainsi que les premières évaluations négatives des programmes de compensation, ont conduit à une mise en cause des programmes scolaires plus radicale que la précédente. Ceux-ci, estime-t-on, devraient laisser une plus large place à la culture des élèves et de leurs familles. Dans un premier temps et particulièrement pour l'école primaire, c'est le développement de « curricula communautaires » centrés sur la culture locale des quartiers populaires et ethniques qui alimente les débats. Cette idée a été reprise en Grande-Bretagne dans le cadre du programme des Aires d'éducation prioritaires par G. Smith (1977) et surtout par E. Midwinter (1972, 1975). Par la suite, les chercheurs et les militants de différentes communautés ethniques aux États-Unis, et plus tard en Grande-Bretagne, ont plutôt insisté sur la nécessité d'offrir une éducation multiculturelle avec des classes bilingues et des cours de culture ethnique. Les changements apportés dans les programmes scolaires ont en outre entraîné des modifications dans les programmes de formation des maîtres. Se fondant sur les acquis de la sociolinguistique et de l'anthropologie de l'éducation, ceux-ci ont cherché à mieux préparer les enseignants urbains à la gestion de la diversité sociale et culturelle (Hicks, 1981 ; Montero-Sieburth, 1989).

Les bases théoriques de ce « pluralisme culturel » ont fait et font encore l'objet de critiques scientifiques : des sociologues et des anthropologues de l'éducation américains et britanniques soulignent les limites d'une approche centrée sur les problèmes de communication pour comprendre les différences de scolarisation entre les groupes ethniques (Ogbu 1974, 1978), et insistent sur la nécessité de mieux tracer l'impact de la structure sociale jusque dans les interactions maîtres-élèves (McDermott, 1974 ; Wilcox, 1982) et de tenir compte des facteurs historiques qui ont façonné l'idéologie et les pratiques des enseignants urbains (Grace, 1978 ; Cook, 1984). En outre, ses applications pratiques ont été prises sous le feu de la critique publique : une série de rapports préparés par des instances officielles ou privées tels que : **A Nation At Risk** (1983) ou **An Imperiled Generation : Saving Urban Schools** (1988) ont récemment évoqué de façon dramatique l'échec massif des écoles publiques urbaines en l'attribuant en grande partie à des curricula scolaires diffus et dilués qui, visant à répondre aux demandes des différents groupes,

ont négligé les apprentissages de base. En Grande-Bretagne, le développement de programmes d'éducation communautaire a été vivement critiqué par la communauté scientifique (Merson & Campbell, 1974 ; Entwistle, 1978 ; Boyd, 1983). L'éducation multi-culturelle, d'application plus récente, fait actuellement l'objet de débats scientifiques et politiques (Cole, 1989 ; Forquin, 1989).

Les écoles urbaines se voient ainsi assigner aujourd'hui une nouvelle mission à la fois plus ambitieuse et plus modeste que celles que l'on a voulu accomplir dans les années soixante et soixante-dix. Elles doivent viser à l'excellence, mais proposer différentes modalités d'accès à cet idéal. Choix et qualité sont les maîtres-mots. Au sein de l'enseignement public, l'intérêt se porte sur les facteurs qui contribuent à l'efficacité de certains établissements. L'association Phi Delta Kappa, se demande **Why do Some Urban Schools Succeed ?** (1980) et se penche sur quelques « écoles urbaines exceptionnelles » et S. Lightfoot recherche **The Good High School** (1983) en proposant différents modèles d'écoles qui « réussissent » dans les centres villes et les banlieues. Cette orientation est reprise en Grande-Bretagne par l'ouvrage de M. Rutter et al., **Fifteen Thousand Hours** (1979), qui porte sur vingt écoles secondaires londonniennes. Une multitude d'éléments qui « font la différence » sont mis en évidence, mais ce sont surtout les facteurs propres à l'organisation scolaire : rôle du chef d'établissement, techniques de management utilisées qui sont mis en relief. La diversité est explicitement recherchée : pour réussir la déségrégation scolaire dans les ghettos ethniques américains sont développés des réseaux de « magnet schools », écoles publiques dotées de programmes spécifiques destinées à attirer les classes moyennes et à devenir des « pôles d'excellence » dans un domaine précis (Levine & Havighurst, 1977). En outre, les hommes politiques et les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux écoles privées urbaines et à leur contribution à la réussite scolaire (Cibulka, O'Brien & Zewe, 1982).

Ces orientations trouvent des échos plus ou moins importants en France à l'heure actuelle. Chez les acteurs politiques et les professionnels de terrain, qui s'intéressent au rôle de l'école dans les quartiers « difficiles » coexistent des représentations et des pratiques qui relèvent des théories du handicap socioculturel et du pluralisme culturel. Mais on constate également un souci grandissant d'agir indirectement sur l'école à travers la reconstitution partielle d'un « marché scolaire » offrant des voies diversifiées d'accès à la réussite. Le même synchrétisme se retrouve chez des chercheurs proches de ces acteurs qui prônent à la fois une « éducation communautaire » et la mise en place de « pôles d'excellence » dans les zones en difficulté (Chauveau, 1990). Parallèlement, les débats autour des contenus d'enseignement ont été importants. Ils se focalisent de plus en plus sur les établissements urbains quand ils abordent des questions telles que la place à accorder aux manifestations extérieures d'appartenance religieuse et à l'enseignement des religions comme l'Islam, majoritaire chez les immigrés d'origine maghrébine (Lorcerie, 1988) ou aux pratiques culturelles des jeunes issus de l'immigration (Lapassade, Rousselot, 1990).

Socialisation et contrôle social à l'école urbaine

La littérature américaine sur l'éducation en milieu urbain est très concernée par les questions d'ordre et de contrôle social. Cela s'explique d'une part par l'héritage intellectuel de l'École de Chicago, transmis et réinterprété par les travaux produits dans le cadre des études de communautés et des études

urbaines et, d'autre part, par le contexte social qui a entouré son apparition (Grâce, 1984b). J. Conant a rendu célèbre l'expression de « dynamite sociale » pour qualifier la situation dans les ghettos des grandes villes dans les années soixante (Conant, 1961) et point n'est besoin de rappeler au lecteur français les mouvements sociaux qui ont marqué cette période : les mobilisations pacifiques ou violentes de la population noire pour l'obtention des droits civiques, les mouvements étudiants contre la guerre du Vietnam et plus largement contre la société de consommation américaine. Le rôle de l'école qui, depuis les travaux de T. Parsons, apparaît comme une instance majeure d'intégration à l'ordre social est logiquement mis en question à la lumière de ces événements et fait l'objet de nombreuses publications.

La littérature de cette période, jusqu'au début des années soixante-dix a une forte tonalité moralisatrice. Les premiers ouvrages et recueils d'articles évoquent longuement et sur un mode alarmiste l'échec de l'école urbaine dans sa fonction de socialisation des nouvelles générations. Non seulement elle subirait le désordre social qui règne dans les villes sans arriver à le combattre — les comportements déviants des élèves reproduisant l'instabilité sociale des groupes urbains dont ils font partie — mais elle y contribuerait activement l'échec scolaire étant un facteur majeur d'explication de la déviance sociale des jeunes et de leur engagement dans des mouvements visant à combattre le système politique (Conant, 1961, Passow, 1963). Les récits autobiographiques cités plus haut et d'autres textes des « romantiques radicaux » (Postman & Weingartner, 1969 ; Reimer, 1971 ; Holt, 1972) proches d'I. Illich (1971) insistent en revanche sur le fait que ces comportements « anti-sociaux » sont une réaction face à la nature intrinsèquement répressive des écoles urbaines et prônent la « libération » des élèves à travers une transformation radicale de l'institution scolaire pouvant aller jusqu'à sa dissolution. Une littérature plus pragmatique se développe aussi qui cherche à donner aux enseignants en service et aux futurs maîtres une vision plus réaliste des problèmes de discipline dans les établissements urbains et à les aider à développer des stratégies de « survie ». C'est le cas notamment de certains travaux financés par le programme **Teacher Ressources for Urban Education** (TRUE) (Moore, 1967 ; Fuchs, 1969 ; Roberts, 1970).

Les études empiriques, que l'on voit apparaître à partir des années soixante-dix dans les colonnes d'**Urban Education** et **Education and Urban Society,** n'apportent pas un vrai renouvellement de perspectives. Soit, en l'absence de cadres théoriques, elles se bornent à comptabiliser ou à décrire les « délits » (disputes, consommation d'alcool et de drogues, délinquance...) et leurs sanctions (punitions diverses, renvois, traductions en justice..) dans les établissements scolaires, soit elles adoptent une perspective fonctionnaliste et psychologisante en utilisant de façon extensive des notions telles qu'« anomie » ou « aliénation » pour expliquer les conduites des élèves et des maîtres. Un exemple récent de ce type de littérature est fourni par les publications concernant l'usure des enseignants **(teacher burnout)** exerçant dans les ghettos urbains (Dworkin, 1987). Les travaux des anthropologues de l'éducation qui se développent également à cette époque ne remettent pas en cause le cadre fonctionnaliste, mais ils y ajoutent une dimension culturaliste, en essayant de montrer que la « crise d'autorité » chez les enseignants et les pratiques « déviantes » des élèves résultent de l'absence d'accord sur les valeurs parmi différents groupes sociaux et ethniques, notamment dans les établissements formellement « intégrés ». Si ces travaux sont parfois criticables par leur vision simpliste des rapports sociaux, ils apportent cependant des descriptions fines sur la nature et les effets des conflits qui surgissent

entre les élèves (Hanna, 1982, Shimahara, 1983) ou sur l'évolution des techniques de maintien de l'ordre chez les enseignants et le reste du personnel des établissements (Metz, 1978 ; Slawki & Scherer, 1979).

Bien que de façon relativement indépendante du champ de l'**Urban Education,** la sociologie de l'éducation britannique va s'intéresser également à ces questions d'ordre et de contrôle social dans les établissements scolaires urbains. Elle le fera à partir d'une réflexion sur la présence des cultures populaires à l'école et de leur transformation en cultures anti-scolaires qui bien que présente aux États-Unis y est beaucoup moins développée (Foster, 1986). Si les premières monographies de D. Hargreaves (1967) et de C. Lacey (1970) et l'ouvrage plus récent de P. Corrigan (1979) méritent d'être cités ici, l'étude ethnographique la plus intéressante est celle de P. Willis (1977) sur une école secondaire d'une ville ouvrière des Midlands en raison à la fois de la richesse du matériel empirique et de sa portée théorique. Pour cet auteur, les transgressions des normes scolaires par des jeunes d'origine ouvrière (les « lads ») sont à la fois une forme de « résistance » à l'ordre social global et un moyen d'intégration à cet ordre dans la mesure où la culture qu'ils y mettent en œuvre est proche à la fois de la culture populaire et de la culture de l'industrie à laquelle ils s'assimileront à la sortie de l'école. Cette conclusion est contestée par D. Hargreaves (1982) dans un ouvrage plus récent. Pour lui, la contre-culture des jeunes d'origine ouvrière telle qu'elle se manifeste dans les écoles secondaires ou à l'extérieur de celles-ci est plutôt un substitut à la disparition des communautés populaires. Il en conclut à la nécessité pour les établissements scolaires urbains de développer davantage d'expériences collectives pour leurs élèves.

En France, les réflexions sur ces thèmes sont peu développées malgré le travail pionnier de J. Testanière qui, en 1967 montrait déjà l'effet des changements dans la composition du public scolaire des lycées d'un département sur la fréquence, le rythme et le sens des chahuts des élèves. Le travail de D. Paty (1980) sur douze collèges apporte cependant des éléments intéressants sur plusieurs points. A propos des établissements urbains, ce travail montre le fort rejet du collège et l'opposition aux professeurs qui existent chez les élèves, notamment les plus âgés d'entre eux. Il montre également comment ces établissements sont conduits à exercer un contrôle coercitif pour éviter la pénétration d'éléments extérieurs sous des formes relativement banales — revues, vêtements — mais aussi plus dangereuses. Ces remarques conduisent l'auteur à souligner la nécessité de réfléchir aux établissements urbains en tant que « lieux publics » devant établir des nouvelles formes de régulation collective. Or sur ce sujet, des travaux, influencés par la sociologie urbaine interactionniste, sont actuellement en cours (Payet, 1987). En outre, les enquêtes sur le fonctionnement des établissements scolaires par le Groupe d'études sociologiques dirigé par J.-L. Derouet à l'INRP devraient apporter prochainement de nouvelles données empiriques sur ces questions (Derouet, 1988).

CONCLUSION

Si les travaux anglo-saxons sur l'éducation en milieu urbain nous semblent ouvrir des pistes nouvelles pour enrichir la réflexion dans ce domaine en France, il est certain que leur extrême diversité laisse une impression globale

d'incohérence. On manque cruellement dans ce champ de recherche de théories compréhensives qui permettent de mieux définir l'étendue du champ et ses logiques internes. Certes, plusieurs textes ont déjà apporté des bases non négligeables. Outre ceux que nous avons évoqués dans le corps de l'article, il faut citer en conclusion l'essai de S. Hall dans le recueil britannique **Urban Education 2 : Schooling in the City** (1977). Cet auteur propose de considérer simultanément le double rattachement de l'école : à un réseau horizontal local qui en fait, même à son insu, un espace d'échange culturel dans le quartier, et à un réseau vertical qui l'intègre à l'espace national et à celui de la culture dominante. D'un point de vue différent, plus centré sur les différences entre les groupes ethniques, l'« ethnoécologie » de l'éducation que propose J. Ogbu (1981) relève également ce double rôle de l'école urbaine : elle est certes contrôlée par les classes moyennes, mais en fonction de leurs trajectoires, de leurs positions sociales et économiques, les divers groupes dominés qui composent les villes et la société globale vont l'investir de façon différente et en retirer des expériences qui ne seront pas comparables. Enfin, l'approche préconisée dans l'introduction de leur recueil de textes québécois par M. Crespo & C. Lessard (1985) peut être considérée comme complémentaire à ces deux dernières : elle consiste à étudier les systèmes éducatifs urbains sous l'angle de leur participation directe ou indirecte à la gestion des problèmes de la ville.

Mais la reconstruction théorique de ce domaine de recherches nécessite également de mieux définir ses relations avec différents champs de la sociologie. G. Grace, dans son essai « Theorising the urban : some approaches for students of education » (1984c), suggère qu'une formulation plus riche des questions centrales à l'éducation en milieu urbain doit s'appuyer essentiellement sur une prise en compte des apports conceptuels de la sociologie urbaine. Sans négliger nullement les contributions très importantes des recherches sociologiques et anthropologiques sur la ville, nous pensons qu'il faut également intégrer les contributions de la sociologie politique, et, plus particulièrement, celles de la sociologie de l'éducation. La première doit permettre de mieux cerner les enjeux et les formes de mobilisation des acteurs urbains et faciliter la prise de distance dans un champ trop dominé par l'interpénétration des points de vue des décideurs et des chercheurs. La deuxième, qui nous semble devoir constituer le point d'ancrage de cet ensemble de recherches, doit aider à mieux cerner la spécificité de l'institution scolaire dans la ville à la fois dans son inscription spatiale, sociale, économique et politique, et dans son fonctionnement interne.

Agnès Henriot-van Zanten
Groupe de sociologie de l'éducation
CNRS - Université de Paris V

Note

(1) Nous avons effectué une mission de recherche de deux mois à l'Université de Stanford pendant l'été 1990 qui nous a permis d'avoir un accès rapide à un grand nombre de sources documentaires et de prendre contact avec un certain nombre de chercheurs ayant participé directement ou indirectement à la structuration de ce champ de recherches. Nous tenons à remercier E. Cohen, G. Spindler et D. Tyack qui nous ont accueillies à la School of Education et les bibliothécaires de Cubberley Library qui ont grandement facilité notre tâche par leurs conseils éclairés.

Bibliographie

A Nation at Risk (1983), The National Commission on Excellence in Education, Washington, DC : US Government Printing Office.

AMIOT M. (1986), **Contre l'Etat, les sociologues,** Paris : éditions de l'EHESS.

ANDERSON-LEVITT K. (1989), « Degrees of distance between teachers and parents in urban France », **Anthropology and Education Quarterly,** 20 (2).

ANDERSON-LEVITT K. et REED-DANAHAY D. (1991), « Backwards countryside, troubled city : French teachers' images of rural and working class families », **American Ethnologist** (à paraître).

ARENSBERG C. et KIMBALL S. (1972), **Culture and Community,** Gloucester, Mass. : Peter Smith.

BANTING K.G. (1979), **Poverty, Politics and Policy. Britain in the 1960's,** London : Macmillan.

BASH L., COULBY D. et JONES C. (1985), **Urban Schooling. Theory and Practice,** New York : Holt, Rinehart & Winston.

BECKER H. (1951), **Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher,** Doctoral dissertation, University of Chicago (New York : Arno Press, 1980).

BECKER H. (1952), « The Career of the Chicago Public School Teacher », **American Journal of Sociology,** 57 (5).

BECKER H. (1983), « Studying urban schools », **Anthropology & Education Quarterly,** 14 (2).

BERNSTEIN B. (1969), « A Critique of the Concept of Compensatory Education », reproduit in Bernstein B. (1971) **Class, Codes and Control,** vol. I, London : Routledge & Kegan Paul.

BERNSTEIN B. (1971) **Class, Codes and Control,** vol. I, London : Routledge & Kegan Paul.

BERNSTEIN B. et DAVIES (1969), « Some sociological comments on Plowden » in Peters R. (ed.), **Perspectives on Plowden,** London : Routledge & Kegan Paul.

BLOOM B., DAVID A. et HESS R. (1965), **Compensatory Education for Cultural Deprivation,** New York : Holt.

BOSSONE R. et POLISHOOK I. (eds.) (1981-1990), **Conferences of the University/Urban Schools National Task Force,** The Graduate School and University Center of the City University of New York.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), **La reproduction,** Paris : éditions de Minuit.

BOUDON R. (1973), **L'inégalité des chances,** Paris : A. Colin.

BOYD J. (1977), **Community Education and Urban Schools,** London : Longman.

BRIAND J.-P. (1989), « L'apparition du « préapprentissage » dans les grandes villes au début du XXe siècle », **Formation-Emploi,** n° 27-28.

BYRNE D., WILLIAMSON B. et FLETCHER B. (1975), **The Poverty of Education,** London : Martin Robertson.

The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1988), **An Imperiled Generation. Saving Urban Schools,** Princeton : Princeton University Press.

CASTELLS M. (1972), **La question urbaine,** Paris : Maspéro.

Center for Policy Research in Education (1987), **Improving Inner-City Schools : Current Directions in Urban District Reform,** the Rand Corporation.

CHAMBON A. et PROUX M. (1988), « Zones d'éducation prioritaires : un changement social en éducation ? », **Revue française de pédagogie,** n° 83.

CHAPOULIE J.-M. (1989), « Deux expériences de création d'établissements techniques au XIXe siècle, **Formation-Emploi,** n° 27-28.

CHAUVEAU G. (1990), « Les ZEP, Zone d'éducation à petite vitesse ou zone d'excellence pédagogique ? », document ronéoté.

CHAUVEAU G. et L. DURO-COURDESSES L. (eds.) (1989), **Ecoles et quartiers,** Paris : L'Harmattan/INRP (coll. CRESAS).

CIBULKA J., O'BRIEN T. et ZEWE D. (1982), **Inner-city Private Elementary Schools : A Study,** Wisconsin : Marquette University Press.

COHEN S. (1977), « The history of urban education in the United States » **in** Reeder D. (ed.), **Urban Education in the 19th Century,** London : Taylor & Francis.

COHEN S. (1984), « Reconstructing the history of urban education in America » **in** Grace G. (ed.), **Education and the City : Theory, History and Contemporary Practice,** London : Routledge & Kegan Paul.

COLE M. (1989), « Monocultural, multicultural and antiracist education » **in** Cole M. (ed.) **The Social Contexts of Schooling,** London : The Falmer Press.

COLEMAN J. et al. (1966), **Equality of Educational Opportunity,** Washington, D.C. : Government Printing Office.

COLEMAN J. (1975), « Racial segregation in the schools : new research with new policy implications », **Phi Delta Kappan,** vol. 57.

COLEMAN J., KELLY S. et MOORE J. (1975), **Trends in School Segregation,** 1968-1973, Washington, D.C. : Urban Institute.

CONANT J. (1961), **Slums and Suburbs : A Commentary on Schools in Metropolitan Areas,** New York : McGraw Hill.

COOK Ch. (1984), « Teachers for the inner-city : change and continuity » **in** Grace G. (ed.), **Education and the City : Theory, History and Contemporary Practice,** London : Routedge & Kegan Paul.

CORRIGAN P. (1979), **Schooling the Smash Street Kids,** London : Macmillan.

CRAFT M., RAYNOR L. et COHEN L. (Eds.) (1980), **Linking Home and School,** Bristol : Longman.

CREMIN L. (1988), **American Education. The Metropolitan Experience, 1876-1980,** New York : Harper & Row.

CRESAS (1981), **Le handicap socio-culturel en question,** Paris : ESF.

CRESAS (1983), **Ecoles en transformations. Zones d'éducation prioritaires et autres quartiers,** Paris : L'Harmattan, INRP.

CRESAS (1984), **Ouvertures : l'école, la crèche, les familles,** Paris : L'Harmattan/INRP.

CRESAS, (1985), **Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'éducation prioritaires,** Paris : L'Hannanan/INRP.

CRESPO M. et LESSARD C. (eds.) (1985), **Education en milieu urbain,** Montréal : Presses Universitaires de Montréal.

CRONIN J. (1973), **The Control of Urban Schools,** New York : The Free Press.

DEROUET J.-L. (1987a), « Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un *nouvel objet scientifique* », ***Revue française de pédagogie,*** n° 78.

DEROUET J.-L. (1987b), « Contrat et établissement scolaire » **in** CRESAS, **Contrats et éducation,** Paris : L'Harmattan/INRP.

DEROUET J.-L. (1988) « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) », **Revue française de pédagogie,** n° 83.

DEROUET J.-L., HENRIOT-VAN ZANTEN A. et SIROTA R. (1987,1988), « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation », **Revue française de pédagogie,** n°s 78 et 80 (repris **in** Hassenforder J. (éd.), ***Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches,*** Paris : L'Harmattan/INRP, 1990).

DEROUET-BESSON M.-C. (1984), **L'école et son espace. Essai critique de bibliographie internationale, 1975-1982,** 2 tomes, Paris : INRP.

DEUTSCH et al. (1967), **The Disadvantaged Child,** New York : Basic Books.

DUBEDOUT H. (1983), **Ensemble, refaire la ville,** Paris : La documentation française.

DURU-BELLAT M. (1988), **Le fonctionnement de l'orientation,** Lausanne : Delachaux et Niestlé.

DWORKIN A. (1987), **Teacher Burnout in the Public *Schools : Structural Causes and Consequences for* Children,** Albany : State University of New York Press.

EDDY E. (1967), **Walk the White Line. A Profile of Urban Education,** New York : Anchor Books.

EGGLESTON J. (1974), **The Ecology of the School,** London : Methuen.

ENTWISLE H. (1978), ***Class, Culture and Education,*** London : Methuen.

FANTINI M. et WEINSTEIN G. (1968), **Making Urban Schools Work,** New York : Holt, Rinehart & Winston.

FANTINI M. et al. (1970), **Community Control and the Urban School,** New York : Praeger.

FARLEY R. (1975), « Racial integration in public schools, 1967 to 1972 : Assessing the effect of governmental policies », **Sociological Focus,** 8.

FARLEY R., RICHARDS T. et WURDOCK C. (1980), « School desegregation and white flight : an investigation of competing models and their discrepant findings », **Sociology of Education,** 53.

Federal Reserve Bank of Boston (1984), **The Future of Inner-city High Schools : The Public-Private Contribution.** Conference Proceedings, Harvard University, Center for Bussiness and Government.

FIELD F. (ed.) (1977), **Education and the Urban Crisis,** London : Routledge & Kegan Paul.

FORQUIN J.-C. (1979, 1980), « La sociologie des inégalités d'éducation : *Principales orientations, principaux résultats depuis 1965* », **Revue française de pédagogie** n°s 48, 49, 51.

FORQUIN J.-C. (1982), « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », **Revue française de pédagogie,** n°s 59 et 60.

FORQUIN J.- C. (1983), « La « *nouvelle sociologie de* l'éducation » en Grande-Bretagne : Orientation, apports théoriques, évolution (1970-1980) », **Revue française de pédagogie,** n° 63.

FORQUIN J.-C. (1989), **Ecole et culture. Le point de vue *des sociologues britanniques,*** *Bruxelles : De Boeck.*

FOSTER H. (1986), **Ribbin', Jivin' and Playin' the Dozens. The Persistent Dilemma in Our Schools,** Cambridge, Mass. : Ballinger.

FUCHS E. (1969), **Teachers Talk. Views from Inside City Schools,** New York : Anchor Books.

GIROD DE l'AIN B. (1990), « Le central, le local et l'éblissement », ***Sociologie du Travail,* n° 3**

GITTELL M. et HEVESI A. (eds.) (1969), **The Politics of *Urban Education,*** *New York : Praeger.*

GOLUBCHICK L. et PERSKYV B. (eds.) (1988), **Urban Social and Educational Issues,** New York : Avery.

GRACE G. (1978), **Teachers, Ideology and Control : A Study in Urban Education,** London : Routledge & Kegan Paul.

GRACE G. (ed) (1984a), **Education and the City : Theory, History and Contemporary Practice,** London : Routledge & Kegan Paul.

GRACE G. (1984b), « Urban education : policy science or critical scholarship ? » **in** Grace G. (ed.), **Education and the City : Theory, History and Contemporary Practice,** London : Routedge & Kegan Paul.

GRACE G. (1984c), « Theorising the urban : some approaches for students of education » in Grace G. (ed.), **Education and the City : Theory, History and *Contemporary Practice,*** *London : Routedge & Kegan* Paul.

GRAFMEYER Y. et JOSEPH I. (eds.) (1979), **L'Ecole de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine,** Paris : Ed. du Champ Urbain.

GREEN R. (1985), **Metropolitan Desegregation,** New York : Plenum Press.

GRILLO R. (1985), **Ideologies and Institutions in Urban France : The Representation of Immigrants,** Cambridge : Cambridge University Press.

GUMPERZ J. et HYMES D. (1972), **Directions in sociolinguistics : The Ethnography of Communication,** New York : Holt, Rinehart & Winston.

HALL S. (1977), « Education and the crisis of the urban school » **in** Raynor J. et Harris E. (eds.), **Urban**

Education 2 : Schooling in the City, London : Ward Lock/Open University Press.

HALSEY A.H. (ed.) (1972), **Educational Priority Areas.** Vol 1 à 5, London : HMSO.

HALSEY A.H. (1987), « Plowden : History and Prospect », ***Oxford Review of Education,*** 13 (1), Spécial Issue : « Plowden Twenty Years On ».

HANNA J. (1982), « Public social policy and the children's world : Implications of ethnographic research for desegregated schooling » in G. Spindler (ed.), **Doing the Ethnography of Schooling,** New York : Holt, Rinehart & Winston.

HARGREAVES D. (1967), ***Social Relations in a Secondary* School,** London : Routledge & Kegan Paul.

HARGREAVES D. (1982), **The Challenge for the Comprehensive School : Culture, Curriculum and Community,** London : Routledge & Kegan Paul.

HARRINGTON M. (1963), **The Other America. Poverty in the United States,** New York : Macmillan.

HARVEY D. (1973), **Social Justice and the City,** London : Arnold Press.

HARVEY D. (1989), **The Urban Experience,** Baltimore : The Johns Hopkins University Press.

HAVIGHURST R. (1964), **The Public Schools of Chicago,** Chicago : Board of Education.

HAVIGHURST R. (1966), **Education in Metropolitan Areas,** Boston : Allyn & Bacon.

HAVIGHURST R. (ed.) (1968), ***Metropolitanism : Its Challenge to Education,*** 67th Year Book, National Society for the Study of Education, Chicago : Chicago University Press.

HEATH S. (1983), **Ways with Words,** Cambridge : Cambridge University Press.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1987), « L'école et la communauté : problématique surannée ou renouveau d'un champ de recherche ? », **Revue française de pédagogie,** n° 78.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1988), « Les familles face à l'école. rapports institutionnels et relations sociales » in Durning P. (ed.), **Education familiale. Un panorama des recherches internationales,** Paris : Mire/Matrice.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990), **L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires,** Lyon : PUL.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. et PLAISANCE E. (1988), « La politique des Aires d'éducation prioritaires en Grande-Bretagne » in Plaisance E. (ed.), **La politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation, rapport de recherche,** Équipe de sociologie de l'éducation, Université Paris V.

HENRY J. (1963), **Culture Against Man,** New York : Random House.

HERNDON J. (1965), **The Way It's Spozed to Be,** New York : Bantam Books.

HICKS D.W. (1981), **Minorities. A Teacher's Resource Book for the Multi-Ethnic Curriculum,** London : Heinemann Educational Books.

HOGGART R. (1957), **The Uses of Literacy,** London : Chatto & Windus (Traduction française : La culture du pauvre : **essai sur le style de vie des classes populaires en Angleterre,** Paris : éditions de Minuit, 1971).

HOLT J. (1972), **Freedom and Beyond,** New York : Laurel.

HUMMEL R. (1973), **Urban Education in America. Problems and Prospects,** New York : Oxford University Press.

ILLITCH I. (1971), **Deschooling Society,** New York : Harper & Row.

ISAMBERT-JAMATI V. (1973), « Les handicaps socioculturels et leurs remèdes pédagogiques », **L'orientation scolaire et professionnelle,** 4.

ISAMBERT-JAMATI V. (1990), « Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires », **Revue française de sociologie,** XXXI (1).

JACKSON B. et MARSDEN D. (1962), **Education and the Working Class,** London : Routledge & Kegan Paul.

KARABEL J. et HALSEY A.H. (1977), « Educational research : A review and an interpretation » **in** Karabel J. et Halsey A.H. (eds.), **Power and Ideology in Education, New York : Oxford University Press.**

KATZ M. (1971), **Class, Bureaucracy and Schools : The Illusion of Educational Change in America,** New York : Praeger.

KATZMAN M. (1966), « Decentralizing the big-city schools », **Urban Education,** 3 (3).

KEDDIE N. (ed.) (1973), **Tinker, Tailor... The Myth of Cultural Deprivation,** Harmondsworth : Penguin Books.

KIRP D. (1979), **Doing good by doing little. Race and Schooling in Britain,** Berkeley : University of California Press.

KOHL H. (1967), ***36 Children,*** New York : New American Library.

KOZOL J. (1967), **Death at an Early Age,** Boston : Houghton Mifflin.

LABOV W. (1972), **Language in the Inner City : Studies in the Black English Vernacular,** Philadelphia : University of Pennsylvannia Press.

LACEY C. (1970), **Hightown Grammar : The School as a Social System,** Manchester : Manchester University Press.

LA PASSADE G. et ROUSSELOT P. (1990), **Le Rap ou la fureur de dire,** Paris : Loris Talmart.

LAUWERYS J. et SCANLON (eds.) (1970), **Education in Ciries,** The World Year Book of Education, London : Evans.

LEACOCK E. (1969), **Teaching and Learning in City Schools,** New York : Basic Books.

LEACOCK E. (ed.) (1971), **The Culture of Poverty : A Critique,** New York : Simon & Schuster.

LÉGER A. (1981), « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », **Revue française de sociologie,** XXII.

LÉGER A. et TRIPIER M. (1986), **Fuir ou construire l'école populaire ?,** Paris : Méridiens-Kliensieck.

LEVIN H. (ed.) (1970), **Community Control of Schools,** Washington, D.C. : Brookings Institute.

LEVINE D. et HAVIGHURST R. (1977), **The Future of Big City Schools. Desegregation Policies and Magnet Alternatives,** Berkeley : McCutchan.

LEWIS O. (1967), **La Vida,** New York : Random House.

LIGHTFOOT A. (1978), **Urban Education in Social Perspective,** Chicago : Rand McNally.

LIGHTFOOT S. (1983), **The Good High School,** New York : Basic Books.

LITTLE A. et SMITH G. (1971), **Strategies of Compensation/Stratégies de compensation,** Paris : OCDE.

LODGE P. et BLACKSTONE T. (1982), **Educational Policy and Educational Inequality,** Oxford : Martin Robertson.

LORCERIE F. (1988), « L'Islam au programme », **Annuaire de l'Afrique du Nord,** tome XXVII.

MARLAND M. (ed.) (1980), **Education for the Inner City,** London : Heinemann.

McDERMOTT R. (1974), « Achieving school failure : An anthropological approach to illiteracy and social stratification in Spindler G. (ed.), **Education and Cultural Process** (1963), New York : Holt, Rinehart & Winston.

McNAY I. et OZGA J. (1985), **Policy-making in Education. The Breakdown of Consensus,** Oxford : Pergamon Press/Open University.

MERSON M. et CAMPBELL R. (1974), « Community education : instruction for inequality », **Education for Teaching,** 93.

METZ M. (1978), **Classrooms and Corridors. The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools,** Berkeley : University of California Press.

MIDWINTER E. (1972), **Social Environment and the Urban School,** London : Ward Lock.

MIDWINTER E. (1975), **Education and Community,** London : Allen & Unwin.

MILLER H. (1978), **Social Foundations of Education : An Urban Focus, New York :** Holt, Rinehart & Winston.

MILLER H. et SMILEY M. (eds.) (1967), **Education in the Metropolis,** New York : The Free Press.

MILLER H. et SMILEY M. (1968), **Policy Issues in Urban Education,** New York : The Free Press.

MILLER H. et WOOCK R. (1970), **Social Foundations of Urban Education,** Hinsdale : Dryden Press.

MONTANDON C. et PERRENOUD Ph. (1988), « Les transformations de l'école : entre politiques d'institutions et pratiques des acteurs » **in** Montandon C. et Perrenoud Ph. (eds.), **Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs,** Lausanne : Réalités Sociales.

MONTERO-SIEBURTH M. (1989), « Restructuring Teachers' Knowledge for Urban Settings », **Journal of Negro Education,** 58 (3).

MOORE G. (1967), **Realities of the Urban Classroom,** New York : Doubleday.

MORTON D.C. et WATSON D.R. (1971), « Compensatory Education and Contemporary Liberalism in the United States : A Sociological View », **International Review of Education,** 71, 3.

MOYNIHAN D. (1965), **The Negro Family. The Case for National Action,** Washington, D.C. : Government Printing Office.

MOYNIHAN D. (1969), **Maximum Feasible Misunderstanding : Community Action in the War of Poverty,** New York : The Free Press.

Newson Report (1963), Central Advisory Council for Education, **Half Our Future,** London : HMSO.

OGBU J. (1974), **The Next Generation. An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood,** New York : Academic Press.

OGBU J. (1978), **Minority Education and Caste,** New York : Academic Press.

OGBU J. (1987), « Ethnoecology of Urban Schooling » **in** L. Mullings (ed.), **Cities of the United States. Studies in Urban Anthropology,** New York : Columbia University Press.

ORNSTEIN A. (1972), **Urban Education. Student Unrest, Teacher Behaviors and Black Power,** Columbus, Ohio : Charles E. Merrill.

ORNSTEIN A. (1974), **Metropolitan Schools : Administrative Decentralization vs. Community Control,** New Jersey : The Scarecrow Press.

ORNSTEIN A. (1989), « Centralization and decentralization of large public schools districts, **Urban Education,** 24.

ORFIELD G. (1977), « Policy implications of research on white flight in metropolitan areas » in Levine D. et Havighurst R. (eds.), **The Future of Big City Schools,** Berkeley : McCutchan.

PAHL R. (1975), **Whose City ? And Further Essays on Urban Society,** Harmondsworth : Penguin Books.

PAQUETTE H. et BRASSARD D. (1985), « La participation des parents à l'école : pluralisme de concepts et de pratiques » **in** Crespo M. et Lessard C. (eds.), **Éducation en milieu urbain,** Montréal : Presses Universitaires de Montréal.

PARK R., BURGESS E. et MCKENZIE R. (1925), **The City,** Chicago : Chicago University Press.

PARKS A. (1981), **Urban Education : An Annotated Bibliography,** New York : Century Twenty One.

PARSONS Ch. (1978), **Schools in an Urban Community,** London : Routledge & Kegan Paul.

PASSOW A.H. (ed.) (1963), **Education in Depressed Areas,** New York : Teachers College, Columbia University.

PASSOW A.H. (ed.) (1967), **Education of the Disadvantaged,** New York : Holt, Rinehart & Winston.

PASSOW A.H. (ed.) (1968), **Developping Programs for the Educationally Disadvantaged,** New York : Teachers College Press.

PASSOW A.H. (ed.) (1971), **Urban Education in the 1970s,** New York : Teachers College Press.

PATY D. (1981), **Douze collèges en France,** Paris : La documentation française.

PAYET J.-P. (1985), « L'insolence », **Les Annales de la recherche urbaine,** n° 27.

PAYNE Ch. (1984), **Getting What We Ask For. The Ambiguity of Success and Failure in Urban Education,** Connecticut : Greenwood Press.

PEARCE D. (1981), « Deciphering the dynamics of segregation : the role of schools in the housing choice process », **The Urban Review,** 13 (2).

PÉTONNET C. (1985), **On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues,** Paris : Ed. Galilée.

PETTIGREW T. et GREEN R. (1976), « School desegregation in large cities : A critique of the Coleman « white flight » thesis », **Harvard Education Review,** 46.

Phi Delta Kappa (1980), **Why do Some Urban Schools Succeed ?** The Phi Delta Kappa Study of Exceptional Urban Elementary Schools, Bloomington, Indiana : Phi Delta Kappa.

PILLSBURY K., SECKINGER D. et LOTTICH K. (1977), **Social Issues and Education in American Urban and Suburban Society,** Chicago : Nelson-Hall.

PINÇON M. et PINÇON-CHARLOT M. (1989), **Dans les beaux quartiers,** Paris : Seuil.

PINÇON-CHARLOT M., PRETECEILLE E. et RENDU P. (1986), **Ségrégation urbaine,** Paris : Anthropos.

Plowden Report (1967), Central Advisory Council for Education, **Children and Their Primary Schools,** London : HMSO.

POSTMAN N. et WEINGARTNER C. (1971), **Teaching as a Subversive Activity,** Harmondsworth : Penguin Books.

PROST A. (1968), **Histoire de l'enseignement en France,** 1800-1967, Paris : A. Colin.

PROST A. (1986), **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris : PUF.

PROUX M. et CHAMBON A. (1987), « Du contrat éducatif local » in CRESAS. **Contrats et éducation,** Paris : L'Harmattan/LNRP.

QUÉIROZ (de) M. (1981), « La désorientation scolaire. Sur le rapport des familles populaires urbaines à la scolarisation », Paris, Université de Paris VIII (Thèse de 3e cycle).

RAGATT P. et EVANS M. (eds.) (1977), **Urban Education 3 :** The Political Context, London : Ward Lock/Open University Press.

RAVITCH D. (1974), **The Great School Wars :** New York City 1805-1973, New York : Basic Books.

RAVITCH D. (1981), « The evolution of school desegregation policy, 1964-1979 » **in** Yarmolinsky A., Liebman L. et Schelling C. (eds.) **Race and Schooling in the City,** Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

RAYNOR J. et HARDEN J. (eds.) (1973a), **Cities, Communities and the Young : Readings in Urban Education,** vol. I, London : Routledge & Kegan Paul/Open University Press.

RAYNOR J. et HARDEN J. (eds.) (1973b), **Equality and City Schools : Readings in Urban Education,** vol. II, London : Routledge & Kegan PauVopen University Press.

RAYNOR J. et HARRIS E. (eds.) (1977a), **Urban Education 1 : The City Experience,** London : Ward Lock/Open University Press.

RAYNOR J. et HARRIS E. (eds.) (1977b), **Urban Education 2 : Schooling in the City,** London : Ward Lock/Open University Press.

REEDER D. (ed.) (1977), **Urban Education in the 19th Century,** London : Taylor & Francis.

REIMER E. (1971), **School is Dead,** Harmondsworth : Penguin Books.

RENDU P. (1989), « Sociologie urbaine », **Bilan de la sociologie,** CNRS, 1989.

RIESSMAN F. (1962), **The Culturally Deprived Child,** New York : Harper & Row.

RIESSMAN F. (1976), **The Inner City Child,** New York : Harper & Row.

RILES W. (1970), **The Urban Education Task Force Report,** New York : Praeger.

RIST R. (1973), **The Urban School : A Factory for Failure,** Cambridge, Mass. : MIT Press.

ROBERTS J. (ed.) (1967), **School Children in the Urban Slum,** New York : The Free Press.

ROBERTS J. (1970), **Scene of the Battle,** New York : Anchor Books.

ROCHEX J.-Y. (1989), « École et monde du travail : quelle ouverture ? » **in** Chauveau G. et Duro-Courdesses L. (eds.), **Écoles et quartiers,** Paris : L'Harmattan/INRP (coll. CRESAS).

ROGERS D. et CHUNG N. (1983), **110 Livington Street Revisited. Decentralization in Action,** New York : New York University Press.

RONCAYOLO M. (1985) (ed.), **La ville aujourd'hui.,** Duby G. (ed.) **Histoire de la France urbaine,** tome 5, Paris : Seuil.

ROSENFELD G. (1971), **« Shut Those Thick Lips ! A Study of Slum School Failure,** Illinois : Waveland Press.

ROSENTHAL R. et JACOBSON L. (1968), **Pygmalion in the Classroom,** New York : Holt, Rinehart & Winston.

RUTTER M. et al. (1980), **Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and Their Effects on Children,** London : Open Books.

SACKS S. (1972), **City Schools/Suburban Schools. A History of Fiscal Conflict,** New York : Syracuse University Press.

SAINT-JACQUES M. (1985), « Pouvoirs réels des parents, ouverture et transparence scolaires » **in** Crespo M. et Lessard C. (eds.), **Éducation en milieu urbain,** Montréal : Presses Universitaires de Montréal.

SEGRÉ M. (1976), **École, formation, contradictions,** Paris : éditions Sociales.

SHARP R. (1984), « Urban education and the current crisis » **in** Grace G. (ed.), **Education and the City : Theory, History and Contemporary Practice,** London : Routledge & Kegan Paul.

SHIMAHARA N. (1983), « Polarized socialization in an urban high school », **Anthropology & Education** Quarterly, 14 (2).

SIEBER T. (1982), « The politics of middle-class success in an inner-city public school », **Journal of Education,** 164 (1).

SILVER H. (1983), **Education as History,** London : Methuen.

SIMON B. (1974), **The Two Nations and the Educational Structure, 1780-1870,** London : Lawrence & Wishart.

SIZER T. (1968) « The Schools in the City » **in** Wilson J. (ed.), **The Metropolitan Enigma,** Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

SLAWSKI E. et SCHERER J. (1979), « The rhetoric of concern : Trust and control in an urban desegregated school, **Anthropology & Education Quarterly,** X (4).

SMITH G. (1977), « Positive discrimination by area in education : The EPA idea reexamined », **Oxford Review of Education,** 3 (3).

SMITH G. (1987), « Whatever happened to Educational Priority Areas ? », **Oxford Review of Education,** 13 (1), Special Issue : « Plowden Twenty Years On ».

SMITH L. et GEOFFREY W. (1968), **The Complexities of an Urban Classroom,** New York : Holt, Rinehart & Winston.

SPINDLER G. (ed.) (1963), **Education and Cultural Process,** New York : Holt, Rinehart & Winston.

STUBBS W. (1984), « Education in the inner city in the 1980s : in the shadow of the seventies », **European Journal of Education,** 19 (4).

SUTTLES G. (1968), **The Social Order of the Slum,** Chicago : University of Chicago Press.

TANGUY L. (1975), « La Carte scolaire », document ronéoté, UER. Sciences de l'éducation, Université Paris V.

TANGUY L. (1976), **Le Capital, les travailleurs et l'école,** Paris : Maspéro.

TESTANIÈRE J. (1967-1968), « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré, **Revue française de sociologie,** n° spécial.

THORNBURY R. (1978), **The Changing Urban School,** London : Methuen.

TOWNSEND P. et ABEL-SMITH B. (1965), **The Poor and the Poorest,** London : Bell.

TREMBLAY H. (1985), « La participation, l'école, la ville » **in** Crespo M. et Lessard C. (eds.), **Education en milieu urbain,** Montréal : Presses Universitaires de Montréal.

TYACK D. (1974), **The One Best System : A History of American Urban Education,** Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

TYACK D. (1990), « Restructuring » in historical perspective : Tinkering toward utopia, Stanford University, School of Education, document ronéoté.

UKACHI L. (1980), **Urban Education : Problems and Issues,** New York : Vantage Press.

VALENTINE C. (1968), **Culture and Poverty : Critique and Counter-Proposals,** Chicago : University of Chicago Press.

VAN DAELE H. et VAN POUCKE J. (1984), « Urban education in Belgium », **European Journal of Education,** 19 (4).

VINCENT G. (1980), **L'école primaire française,** Lyon : P.U.L.

VINCENT G. (1987), « Nouvelles politiques d'insertion sociale et professionnelle des jeunes : le cas de Saint-Fons et du sud-est lyonnais » **in Socialisations scolaires, socialisations professionnelles,** Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.

WEGMANN R. (1977), « Desegregation and resegregation : A review of the research on white flight from urban areas » in Levine D. et Havighurst (eds.), **The Future of Big-City Schools,** Berkeley : McCutchan.

WEISS L. (1988), **Class, Race & Gender in American Education,** New York : State University of New York Press.

WELLMAN B. et LEIGHTON B. (1981), « Réseau, quartier et communauté. Préliminaire à l'étude de la question communautaire », **Espace et sociétés,** 38-39.

WILCOX K. (1982), « Differential socialization in the classroom : Implications for Equal Opportunity » in Spindler G. (ed.), **Doing the Ethnography of Schooling,** New York : Holt, Rinehart & Winston.

WILLIAMS M. (1989), **Neighborhood Organizing for Urban School Reform,** New York : Teachers College Press.

WILLIAMSON W. et BYRNE D. (1979), « Educational disadvantage in an urban setting » in Herbert D. et Smith D. (eds.), **Social Problems and the City,** New York : Oxford University Press.

WILLIE C. (1978), **The Sociology of Urban Education,** Lexington : D.C. Heath.

WILLIS P. (1977), **Learning to Labour : How Working Class Kids Get Working Class Jobs,** Farnborough : Saxon House.

WIRTH L. (1928), **The Ghetto,** Chicago : University of Chicago Press. (Traduction française : **Le Ghetto,** Paris : éditions du Champ Urbain, 1980)

WIRTH L. (1938), « Urbanism as a way of life », **American journal of Sociology,** 44.

WITA (Le) B. (1988), **Ni vue ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise,** Paris : éditions de la Maison des sciences de l'homme.

YARMOLINSKY A. et al. (eds.) (1981), **Race and Schooling in the City,** Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

YOUNG M. et WILLMOTT P. (1957), **Family and Kinship in East London** (Traduction française : **Le village dans la ville,** Paris : Centre Georges Pompidou — Centre de création industrielle, 1983).

NOTES CRITIQUES

CHAUVEAU (Gérard) dir., DURO-COURDESSES (Lucile) dir. — **Écoles et quartiers : des dynamiques éducatives locales.** — Paris : L'Harmattan/INRP, 1989. — 190 p. — (coll. CRESAS n° 8).

Observateurs et acteurs dans les Zones d'éducation prioritaires, les chercheurs du CRESAS ont publié plusieurs ouvrages collectifs sur ce thème depuis 1983. Le dernier en date, **Écoles et quartiers,** publié sous la direction de Gérard Chauveau et de Lucile Duro-Courdesses, témoigne d'un infléchissement dans la réflexion collective qui mérite d'être souligné. Sortant du cadre strict des actions menées dans les ZEP, il s'intéresse davantage aux liens entre les dynamiques scolaires et les dynamiques urbaines. Or si l'étude de ceux-ci a donné lieu à une littérature très abondante dans les pays anglo-saxons, et notamment aux États-Unis, depuis le début des années soixante (Cf. la note de synthèse dans ce même numéro), elle commence à peine à se développer en France sous la pression des changements structurels, des mouvements sociaux et des choix politiques de la dernière décennie et grâce à l'ouverture à de nouvelles approches scientifiques en sociologie de l'éducation.

L'article d'introduction de G. Chauveau et de R. Gosselin, « L'école et les quartiers populaires » présente les deux interrogations qui ont guidé le travail du groupe. La première — comment faire réussir les enfants des milieux populaires ? — est au centre de la constitution de cette équipe de recherche. Elle marque à la fois son intérêt scientifique pour les inégalités d'éducation et son engagement moral pour tenter de les réduire. La deuxième, plus articulée aux évolutions récentes, concerne le rôle du système scolaire dans les quartiers ouvriers urbains : est-il simplement un témoin, un reflet, voire une victime innocente et impuissante de la détérioration urbaine ou en est-il une des composantes ? Et peut-il devenir l'un des pôles du développement local dans ces zones en péril ? Après avoir présenté brièvement les composantes de la triple crise à laquelle l'école leur semble devoir faire face actuellement : crise scolaire, crise sociale et crise territoriale, les auteurs répondent à cette dernière question par l'affirmative. L'école, peut — **et doit** — devenir une force de changement dans la ville.

Les articles de la première partie sont destinés à fournir des repères théoriques à cette nouvelle approche de l'école. Très sommairement, le texte de C. Bachmann esquisse les cinq transformations sociales successives qui lui semblent avoir battu en brèche l'État-éducateur et les principaux signes de la localisation croissante des dispositifs de formation. Les trois textes suivants font un point synthétique sur les données et les théories concernant les inégalités internes à l'école, les apprentissages des élèves et les attentes des enseignants, mais ils introduisent déjà des éléments tirés des expériences de terrain des auteurs pour illustrer à la fois des dysfonctionnements et des innovations réussies dans les écoles populaires urbaines. Les articles des deux autres sections de l'ouvrage sont consacrés à la présentation des dispositifs institutionnels, des pratiques de terrain et de diverses recherches-actions menées par différents membres de l'équipe, à l'exception du texte de J.-Y. Rochex, « École et monde du travail : quelle ouverture ? » qui, par sa prise de distance critique, aurait mérité d'être inclus dans la première partie.

En conclusion, les auteurs mettent très justement l'accent sur le caractère interactif des relations école-quartier. D'une part, ils soulignent que la réussite scolaire des enfants des milieux populaires dépend de la nature des interactions entre l'école et le quartier. D'autre part, ils notent que le développement et l'image d'un quartier dépendent de la qualité de ses établissements scolaires et des actions éducatives qui y sont menées. Ces remarques nous semblent constituer des hypothèses intéressantes pour les recherches à mener dans ce domaine. Toutefois, nous sommes loin de partager la conviction des auteurs quant au fait qu'il s'agit là de conclusions fermement établies par les enquêtes empiriques en France et pouvant donner lieu à des recommandations précises pour les décideurs politiques et les acteurs de terrain, telles que la mise en place de « pôles éducatifs d'excellence » dans ces secteurs.

Il nous semble plutôt qu'il faut d'abord œuvrer pour un développement des travaux scientifiques dans ce domaine. La prise en compte de l'héritage anglo-saxon nous semble indispensable pour enrichir les approches

théoriques et méthodologiques, ainsi que pour mieux évaluer les effets positifs ou « pervers » de différentes innovations. Mais il ne faut pas pour autant négliger la spécificité du contexte français. Les enquêtes de terrain devraient s'attacher à analyser finement les moyens à travers lesquels les écoles urbaines françaises participent à la reproduction ou à la réduction de l'inégalité et de la ségrégation sociale. Plusieurs chercheurs, dont nous-même, y travaillent actuellement à partir de différentes perspectives. Ayant suivi des actions sur le terrain depuis plusieurs années et disposant de contacts privilégiés avec les acteurs institutionnels, l'équipe du CRESAS se trouve dans une position enviable pour introduire des apports originaux dans ce domaine. Sans leur demander de renoncer à accorder la priorité à l'action, nous souhaiterions les voir développer plus longuement les pistes de recherche qu'ils ont ouvertes dans ce livre.

Agnès Henriot-Van Zanten
CNRS - Université Paris V

HENRIOT-VAN ZANTEN (Agnès). — **L'école et l'espace local : les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaire.** — Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1990. — 270 p.

Le livre d'Agnès Henriot-Van Zanten est la publication remaniée d'une thèse dirigée par Viviane Isambert-Jamati qui portait sur l'évaluation comparée de deux ZEP, situées l'une dans un canton rural, l'autre dans une banlieue populaire. Clair, précis, bien écrit, cet ouvrage offre d'abord une occasion de faire le point sur les résultats de cette politique, très caractéristique de l'arrivée de la gauche au pouvoir. On pourra comparer les résultats qu'il présente à ceux d'autres chercheurs qui ont travaillé sur le même thème et en particulier à ceux des équipes du CRESAS. D'une manière générale, Agnès Henriot-Van Zanten paraît plus réservée sur les effets de l'ouverture de l'école. Il lui semble que cette ouverture reste interne au monde de l'offre d'éducation : ce sont les professionnels non enseignants du traitement de l'enfance qui rentrent dans l'école, non les usagers et spécialement pas les parents de milieu populaire. *« Occupant le devant de la scène, les problèmes relationnels entre enseignants, entre enseignants et non enseignants, entre ces derniers eux-mêmes, ont contribué à occulter non seulement l'absence de parents d'élèves de milieu populaire de l'éventail des « partenaires extérieurs », mais également l'objectif principal de la ZEP : la lutte conte l'échec scolaire de leurs enfants »* (p. 234). Toutes les conclusions ne sont pas aussi négatives, mais il semble bien que le très ancien idéal d'ouverture de l'école doive être au moins « revisité » : a-t-il en lui-même le pouvoir démocratisant qu'on lui prêtait parfois ? Il y a là matière à un premier débat, mais l'intérêt du livre va bien au-delà de cette question. Comme le titre l'indique, l'objet est beaucoup plus une réflexion sur les enjeux de cette inscription de l'école dans l'espace local que nous vivons actuellement, et sur les moyens de les cerner, qu'une évaluation de la politique des ZEP à proprement parler.

Agnès Henriot-Van Zanten est qualifiée à plus d'un titre pour mener à bien cette entreprise. On sait que la décision politique a quelque peu pris au dépourvu la culture sociologique française. Jusqu'à la fin des années 70, la sociologie de l'éducation travaillait au niveau du système éducatif, et s'interrogeait principalement sur les rapports entre l'école et la société globale. Elle n'entrait pas dans les « boîtes noires » du local, les établissements ou les classes, et n'était nullement outillée pour cela. Les décisions politiques de l'après 81 — la création des ZEP, le développement de projets d'établissement dans les collèges... — n'ont pas été préparés par une évolution endogène de la science. Tout au contraire, c'est la décision ministérielle, qui, en faisant émerger de nouveaux objets, et en lançant des appels d'offre de recherche pour l'évaluation de cette politique, a débloqué une sociologie de l'éducation qui éprouvait quelque peine à se renouveler. Cela a créé une conjoncture stimulante, mais limitée par l'absence d'outils. Ni les concepts, ni les méthodes de la sociologie de l'éducation antérieure ne pouvaient s'appliquer tels quels. Il fallait donc faire appel soit à d'autres secteurs de la sociologie, soit à des sociologies étrangères. Ce n'est pas un hasard si, dans cette période, la Nouvelle Sociologie de l'Éducation britannique a connu une telle vogue en France au moment même où, en Grande-Bretagne, commençait son déclin.

Un travail d'adaptation des concepts et des méthodes des **community studies** américaines avait déjà été opéré dans d'autres secteurs de la sociologie, en particulier au travers du programme OCS (Observation de Changement Social) dirigé par Jacques Lautman au CNRS, mais la sociologie de l'éducation était restée à l'écart de ce mouvement et presque tout restait à faire. Agnès Henriot-Van Zanten était dans une position privilégiée pour franchir ce pas. Formée aux États-Unis, et en particulier à Stanford, elle maîtrise parfaitement la démarche développée par Spindler et ses disciples et peut aborder le local avec une démarche qui s'inspire de l'anthropologie anglo-saxonne. Ce privilège aurait cependant pu être aussi

un handicap car la sociologie française a produit sur la question des inégalités d'éducation des résultats, et des interrogations, qu'il n'est ni possible ni souhaitable d'abandonner pour passer sans précautions à de nouveaux paradigmes. Il y avait donc un travail de composition très délicat à opérer entre différentes traditions théoriques et entre différents secteurs de la sociologie : sociologie de la famille, sociologie urbaine, sociologie rurale... Ce travail est parfaitement réussi et l'introduction, qui présente les différentes manières de conjuguer sociologie du local et sociologie de l'éducation, manifeste une grande maîtrise de ce sujet difficile.

Agnès Henriot-Van Zanten aborde la question des ZEP avec la volonté de mettre en évidence les dynamiques : elle présente d'abord la scène, puis les acteurs et enfin, pour poursuivre la métaphore dramaturgique, la pièce avec son acte unique et son dénouement provisoire. Ce parti a un grand mérite, qui est de mettre en évidence le mouvement, le changement introduit par une politique. Heureux souci de rendre compte d'une conjoncture, heureux contrepoint par rapport à des sociologies qui insistaient plutôt sur l'inertie des structures. En dehors de toute question d'école, c'est évidemment à de tels changements de perspective que l'on constate l'évolution du domaine. C'est aussi évidemment, sur cette construction de l'objet que peut s'accrocher la discussion. Dans un travail qui présente une telle maîtrise des différentes approches du local, on s'étonne un peu de l'absence de référence à la sociologie des organisations. Le livre de Grémion, **Le pouvoir périphérique,** qui a présenté la première analyse de la décentralisation française en termes de sociologie des organisations, est absent de la bibliographie. Nous ne sommes pas des inconditionnels de cette approche, qui dépolitise parfois son objet, mais elle peut éclairer certains aspects de la réalité. Lorsque l'on place dans un même dispositif des enseignants, des parents, des éducateurs... les individus découvrent inévitablement dans l'organisation ainsi constituée de nouveaux enjeux, qui n'ont rien à voir avec les positions qu'ils occupent à l'intérieur de la société globale. La ZEP, avec ses structures de coordination, est une organisation et chacun cherche à y occuper une position de pouvoir : un certain nombre de conflits peuvent s'expliquer de cette manière, sans qu'il y ait besoin de faire référence à des enjeux extérieurs.

Le second point sur lequel nous aimerions porter le débat est exactement inverse. Par essence, le local est le lieu des permanences que cernent une histoire ou une sociologie de la longue durée. Cet aspect est absent de l'enquête, ce qui nuit un peu à son impact, aussi bien sur le plan sociologique que sur le plan littéraire. On n'a pas, à la lecture du livre, cette impression de réalité que donne la profondeur historique. En outre, et pour reprendre une formule de Jollivet qui a fait fortune, on est en droit de se demander si le local *« qui se met en scène »* des années 80 rompt vraiment avec le *« local silencieux »* de la période de centralisation ou au contraire le prolonge. Plus profondément, peut-on séparer l'émergence du local d'une histoire plus large, qui concerne la conception même de l'État et de ses responsabilités en matière d'éducation ? Jusqu'à une date récente, l'égalité des chances était l'affaire de l'État centralisé et celui-ci tentait de remplir sa mission en travaillant dans le sens de la standardisation : standardisation des cursus, des équipements, des établissements... Il nous semble faux de dire que cette politique d'égalité des chances par la centralisation et la standardisation a échoué, mais elle rencontre incontestablement aujourd'hui sa limite. La création des ZEP, les lois de décentralisation délèguent le souci de la justice scolaire au local, ce qui pose un certain nombre de questions, dont la première serait de savoir si l'égalité des chances intéresse vraiment le local. Bien d'autres soucis interfèrent, des problèmes de personnes ou d'organisation aux nouvelles logiques qui s'imposent, les demandes des entreprises, le souci de la performance, la concurrence entre les établissements... Peut-être faudrait-il mieux cerner la spécificité de ces différentes logiques pour suivre le jeu de décomposition et de recomposition des alliances qui caractérise le jeu local. En outre, l'état d'incertitude qui résulte du choc de ces multiples références rend malaisée une approche qui découpe le réel par catégories d'acteurs. Chaque catégorie a bien sûr des intérêts, et des ressources pour les défendre, qui sont attachés à sa position, mais elle est aussi traversée par de multiples incertitudes. Quelles sont les références légitimes pour organiser le monde scolaire : une mission nationale d'égalité des chances ? La chaleur des relations à l'intérieur de l'école ou entre les établissements et leur environnement ? L'efficacité et la participation de la formation au développement économique régional ? Quelle place accorder au consumérisme qui tend à faire de l'éducation un marché ? Aucune de ces questions n'est le propre d'une catégorie ; toutes interrogent de l'intérieur chaque catégorie et chaque individu. Qu'il faille aborder la question du local à partir du jeu des acteurs sociaux n'est guère douteux, mais cela ne dispense pas de remonter aux principes politiques, parce que c'est à ces principes que les acteurs se réfèrent lorsqu'ils débattent de l'école.

Au-delà des résultats qu'il apporte, le livre d'Agnès Henriot-Van Zanten suscite donc des questions qui

déploient dans toute son ampleur la problématique du local en éducation. Peut-on faire à une entreprise scientifique un plus beau compliment ? On peut dire, à la lecture de tels ouvrages, que la réintroduction de l'ethnologie dans la sociologie, qui était dans le programme de Bourdieu lorsqu'il écrivait l'**Esquisse d'une théorie de la pratique** est chose acquise. Il faut dès lors que la sociologie de l'éducation, comme d'autres secteurs de la sociologie, pose un certain nombre de problèmes, qui étaient jusque là le propre de la démarche anthropologique : quels systèmes de classification, quelles références politiques, quel « sens ordinaire » sous-tendent le travail des acteurs ? De nouveaux objets sont apparus depuis 1981. S'agit-il simplement de nouveaux niveaux d'analyse, auxquels on peut appliquer des concepts et des méthodes classiques, forgés pour connaître le niveau national ? Ou s'agit-il d'objets radicalement nouveaux, dont l'investigation appelle aussi un renouvellement théorique ? Agnès Henriot-Van Zanten, Régine Sirota et moi avions posé cette question en 1987, dans un article de la **Revue française de pédagogie** qui concluait une série de notes de synthèse. Il ne fait guère de doute que la réponse est venue en marchant : le livre d'Agnès Henriot-Van Zanten annonce cette recomposition théorique où la sociologie de l'éducation s'appuie désormais sur une vision anthropologique de l'école dans son milieu. Sa réussite donne envie de poursuivre dans cette voie.

Jean-Louis Derouet
Institut National de Recherche Pédagogique
École des Hautes Études en Sciences Sociales

HUBERMAN (Michaël) et al. — **La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession.** — Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1989. — (Actualités pédagogiques et psychologiques).

L'ouvrage de Michaël Huberman contient une somme d'observations et d'analyses considérable sur la profession enseignante, plus exactement sur la carrière des professeurs du second degré. Son intérêt est tout à fait d'actualité en France, alors que se créent les Instituts universitaires de formation des maîtres qui se réclament d'une nouvelle conception de la fonction et des tâches des enseignants. L'idée même que l'enseignement est une profession comportant des pratiques et des modes d'organisation spécifiques, des compétences propres, n'est pas évidente pour tout le monde. La définition d'une professionnalité enseignante qui ne se réduit pas à la maîtrise de savoirs universitaires est une question à l'ordre du jour.

Les témoignages recueillis, les constats établis, les explications et les hypothèses proposées par Huberman et ses collaborateurs apportent une contribution substantielle aux débats en cours.

L'ouvrage en effet présente les résultats d'une recherche empirique d'une ampleur que les auteurs eux-mêmes qualifient de « démentielle », d'entreprise « hollywoodienne ». Cinq années de travail, cent soixante enseignants interviewés durant cinq heures en moyenne, une méthodologie sophistiquée qui combine les approches qualitatives et quantitatives, l'entretien en profondeur et le questionnaire, le « clinique » et le « statistique » dans une optique qui se veut à la fois « phénoménologique et positiviste ».

L'échantillon étudié a été prélevé dans trois établissements d'enseignement secondaire suisses : 88 enseignants et enseignantes du cycle d'orientation (qui correspond à notre collège), 52 du collège de Genève et 20 du collège Vaudois (le collège correspond à notre lycée), distribués en quatre groupes selon l'ancienneté (5-10, 11-19, 20-29, et 30-39 années d'expérience).

Le questionnement explore diverses dimensions de la vie professionnelle toujours envisagées dans la perspective évolutive de la carrière, concernant le choix du métier, les motivations et les satisfactions aux étapes successives de son déroulement, l'image que se font les sujets de leurs élèves, de leurs collègues, de l'institution et ses modifications au cours des années, les débuts dans le métier, l'envie d'y rester ou de le quitter, les passages difficiles, les initiatives, la fin du parcours.

La phase suivante, celle de la **remise en question** peut traduire un certain sentiment de routine ou « une réelle crise existentielle » qui pose problème quant à la poursuite de la carrière. Une désillusion résulte aussi de l'échec plus ou moins relatif de réformes dans lesquelles on avait mis ses espoirs. Toutefois la majorité des enseignants ne connaît pas cet épisode de désillusion ou de « ras-le-bol ».

La dernière phase est caractérisée par la **sérénité** et la **distance affective.** L'enseignant se sent moins énergique, moins soucieux des problèmes de la classe, plus détendu. Si cette tendance sous sa forme aiguë ne concerne qu'une minorité qui désinvestit progressivement, elle se manifeste néanmoins chez la plupart. Elle traduit ce mouvement d'« intériorisation » dont a parlé Jung au sujet de la dernière période de la vie. Quelques enseignants deviennent alors « râleurs », d'autres sont « désenchantés », tandis que la plupart, repliés sur eux-mêmes se détachent des enjeux institutionnels pour « cultiver leur jardin ».

Ce que l'auteur relève de plus notable quant aux investissements et aux satisfactions des enseignants, c'est que leur intensité est en rapport avec ce qui est vécu, notamment au point de vue relationnel, dans la phase de stabilisation. Les effets de cette période semblent décisifs et se répercutent sur l'ensemble de la carrière.

L'ouvrage comporte bien d'autres analyses concernant les facteurs déterminants et le vécu du déroulement de la carrière des enseignants que nous ne pouvons évoquer ici.

Que peut-on attendre de sa publication ? Quels rapports concevoir entre les résultats qu'elle expose et les problèmes que rencontrent les acteurs, en l'occurrence les décideurs chargés d'aménager la carrière des enseignants ou de procéder à leur recrutement et les enseignants eux-mêmes ? Michaël Huberman conclut son ouvrage sur un propos désabusé et quelque peu ambigu. Il constate et regrette que les parcours de carrière des enseignants « ne sont ni linéaires, ni prévisibles, ni même, pour un grand nombre, réellement explicables ». Et il ajoute : « Pour le chercheur, c'est un constat frustrant, un grand défi à relever sans trop d'espoir. Pour les cadres de Direction, c'est dommage, on aurait pu s'en servir lors du recrutement des enseignants ou lors des décisions administratives ». Puis, c'est la dernière phrase du livre : « Mais pour les autres c'est probablement mieux ainsi ».

Le texte rapporte de larges extraits du discours des enseignants accompagnés d'analyses, de commentaires, de tableaux et de graphiques. Il permet de serrer au plus près les propos des enseignants interrogés et en même temps de leur donner sens par une conceptualisation sur mesure. Le problème de ce type de recherche est de tenir la ligne de crête entre la restitution du cas singulier dans sa complexité et la généralisation inévitablement réductrice, d'allier au descriptif l'explicatif et l'interprétatif. C'est à ce prix que peuvent être dégagées des tendances à partir de convergences, et tracé un parcours-type de carrière passant par une suite de phases.

L'ordre de succession de ces phases apparaît quasi-général, mais elles présentent une grande diversité quant à leur apparition, leur durée et leurs modalités. Le modèle adopté n'est donc pas purement ontogénétique. Il tient compte des variables historiques institutionnelles et psychologiques.

La recherche de Michaël Huberman s'inscrit dans une lignée de travaux anglais et surtout américains dont il enrichit beaucoup les données tout en confirmant la conceptualisation du cycle de vie professionnelle sur laquelle s'accordent la plupart des auteurs.

Quelle est-elle ? La séquence-type discerne cinq phases. La première, celle du début de carrière, est dite d'**exploration.** Elle est décrite en termes de survie et de découverte. L'aspect survie traduit « le choc du réel », le tâtonnement, le décalage entre les idéaux et la vie quotidienne de la classe. L'aspect découverte désigne l'enthousiasme de la nouveauté, la fierté d'avoir une classe à soi et d'appartenir à un corps de métier constitué.

Vient ensuite la phase de **stabilisation** qui marque l'engagement définitif, la consolidation des pratiques de base, un sentiment de « détente » de « confort pédagogique ».

Les deux premières phases se retrouvent dans la grande majorité des cas. Les phases suivantes sont moins univoques.

Une troisième phase est dite d'**expérimentation** ou de **différenciation.** Pour les uns il s'agit de s'investir plus complètement dans le travail pédagogique. Pour les autres plus sensibles aux contraintes qui limitent leur action il s'agit de s'attaquer aux « aberrations du système ». D'autres encore recherchent des responsabilités institutionnelles soit par ambition, soit par peur de la routine. On parle aussi de « réforme » ou de « renouveau », souvent en référence aux événements de 1968.

Dans la mesure où l'on attend d'une telle recherche, au-delà de la description des parcours « explication » et « prévision » de leur déroulement, on est conduit à regretter qu'ils ne soient pas « linéaires ». Et il est vrai que pour les intéressés « c'est probablement mieux ainsi » sinon où serait leur liberté ? Mais on peut aussi penser que les recherches qui portent sur des pratiques sociales et qui prennent pour objet des processus complexes ont un impact plus assuré sur les pratiques lorsqu'elles visent la compréhension des réalités étudiées plutôt que l'explication et la prévision.

Je n'en veux pour preuve que ce que Michaël Huberman rapporte des réactions des enseignants qu'il a interrogés. L'entretien a été pour eux une occasion de réflexion et de prises de conscience de leur problématique professionnelle. Huberman en tire des suggestions intéressantes pour l'organisation dans les établissements scolaires, d'un temps de réflexion et d'échanges entre enseignants sur les problèmes qu'ils se posent. Et l'on voit quel profit pourrait être tiré de son ouvrage et des analyses qu'il contient si on le regardait plutôt comme un instrument de sensibilisa-

tion, inducteur de prise de conscience, et pour tout dire de formation que comme cet ensemble de lois explicatives et prévisionnelles qui selon l'auteur lui-même s'avèrent chimériques de par la nature du phénomène étudié.

Gilles Ferry
Université de Paris X

ISAMBERT-JAMATI (Viviane). — **Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes.** — Paris : Éditions Universitaires, 1990. — 238 p.

Au sein de la sociologie de l'éducation française, la question de la constitution et de l'évolution des savoirs scolaires n'est abordée le plus souvent que de façon indirecte et occasionnelle. Au cours des années soixante et soixante-dix, la recherche a porté surtout sur l'évolution des flux de scolarisation, les structures et les fonctionnements institutionnels, les rapports entre sélection scolaire et stratification sociale. Actuellement, un renouvellement s'opère grâce à des approches plus directement centrées sur les processus organisationnels et les interactions sociales au sein des établissements et des classes. Mais peu d'études portent directement sur le curriculum, c'est-à-dire sur les contenus cognitifs et culturels de l'enseignement et sur la façon dont ces contenus sont organisés dans le cadre de programmes et de plans d'études prescrits et transmis aux élèves par le biais du travail pédagogique. Cette situation fait d'autant mieux ressortir l'intérêt d'un livre comme **Les savoirs scolaires** qui rassemble, avec une introduction originale de l'auteur, certains articles importants publiés par Viviane Isambert-Jamati depuis un quart de siècle concernant les questions d'objectifs, de programmes ou de méthodes d'enseignement.

L'ouvrage comprend huit textes publiés entre 1966 et 1990 et regroupés, selon qu'ils portent davantage sur des aspects officiels et prescrits de l'enseignement ou sur des pratiques réellement mises en œuvre dans les classes, sous les deux rubriques « curriculum formel » et « curriculum réel ». Mais on peut aussi faire une distinction entre des études à dimension historiographique et des études plus directement « contemporaines », ou encore entre des approches qui s'appuient principalement sur l'analyse de contenus de corpus textuels et celles qui reposent sur des entretiens ou des observations de classes.

La première étude, qui date de 1966 (chapitre 1), porte sur les réactions des professeurs de l'enseignement secondaire traditionnel face à la création, dans les années soixante, de collèges unifiés de premier cycle. Cette étude prend appui en partie sur les résultats de la recherche effectuée par l'auteur en vue de sa thèse et consacrée à l'analyse d'un corpus de discours de distribution des prix prononcés dans les lycées français entre 1860 et 1964. Un autre texte du recueil, intitulé « Permanence ou variation des objectifs poursuivis par les lycées depuis 100 ans » (chapitre 5), prend également appui sur les résultats de cette recherche en mettant l'accent sur l'évolution d'une des aires thématiques principales de ces « discours de célébration », à savoir celle qui concerne les objectifs fondamentaux de l'enseignement secondaire. Cinq types d'objectifs principaux sont dégagés par l'analyse de contenu, dont le poids respectif dans les discours varie selon les périodes et les catégories d'orateurs. Il s'agit en effet de favoriser chez les élèves soit la participation aux valeurs suprêmes (le Vrai, le Bien, le Beau), soit l'intégration à l'élite dominante, soit l'accès à un niveau élevé de perfectionnement et de raffinement intellectuel « gratuit », soit le développement des capacités instrumentales générales, soit l'aptitude à agir et à transformer le monde extérieur : autant de « philosophies » différentes de l'enseignement secondaire inégalement représentées dans les différentes parties du corpus, et que l'auteur s'efforce de mettre en relation avec certains aspects du contexte institutionnel et social. Dans le texte de 1966, seuls sont pris en compte les discours immédiatement antérieurs ou postérieurs à la deuxième guerre mondiale, à côté de documents plus hétérogènes portant sur les prises de position de différents groupes à l'égard des transformations possibles ou effectives de l'enseignement secondaire. Il en ressort une certaine crispation défensive des enseignants du secondaire dans la période la plus récente, avec, dans les discours, une valorisation des objectifs « raffinement intellectuel gratuit » et « intégration à la classe supérieure », ceci allant de pair avec une méfiance à l'égard de l'unification des premiers cycles, perçue bien souvent comme une menace de dévalorisation statutaire des enseignants exerçant dans les lycées et de déclin culturel.

Les chapitres 2 et 3 de l'ouvrage portent sur les débats qui ont précédé la réforme de l'enseignement secondaire de 1902. On le sait, c'est à ce moment-là que la section moderne fut intégrée à part entière au sein de l'édifice secondaire, avec une filière « langues-sciences » et « latin-sciences » de niveau théoriquement équivalent aux filières « latin-grec », « latin-langues » et « latin-sciences ». Or, cette importante transforma-

tion dans le curriculum fut précédée d'une enquête parlementaire dans le cadre de laquelle furent entendues (et transcrites) près de 200 dépositions orales (d'anciens ministres, académiciens, personnalités universitaires ou extra-universitaires) et récoltées des réponses écrites à des questionnaires adressés aux recteurs et inspecteurs d'académie, aux conseils généraux, aux chambres de commerce, le tout rassemblé dans cinq volumes du Journal Officiel, qui constituent le corpus sur lequel l'auteur a travaillé.

Sur cette question de l'enseignement secondaire moderne, l'analyse de contenu a permis de dégager un certain nombre de positions typiques. Un premier groupe refuse purement et simplement de donner droit de cité à l'enseignement secondaire moderne. Ce groupe comprend surtout des « cléricaux », qui identifient l'enseignement classique avec les intérêts du catholicisme, mais aussi quelques « anticléricaux » admirateurs des civilisations païennes de l'Antiquité. Un deuxième groupe, où se retrouvent beaucoup de personnalités extra-universitaires, souhaite qu'un enseignement moderne existe dans les lycées, parce qu'il correspond à des besoins réels de l'économie et de la société, mais refuse la parité avec l'enseignement classique. Il serait cantonné dans les filières courtes et pratiques, comme l'« enseignement spécial » du XIXe siècle. Si on met à part les quelques adeptes d'un « positivisme dur » qui souhaitent la disparition pure et simple de la culture classique dans les lycées et son remplacement par un enseignement fondé exclusivement sur les sciences, il reste un groupe important de partisans d'une véritable égalité entre le classique et le moderne. C'est à eux que la réforme donnera satisfaction, tout en maintenant à côté de la section moderne longue la possibilité, réclamée par quelques uns, d'une filière moderne courte à dominante pratique, laquelle cependant ne se développera guère, à cause sans doute de la concurrence avec un enseignement primaire supérieur en pleine expansion (phénomène qui explique sans doute aussi la relative stagnation des effectifs du secondaire après 1902 et leur non démocratisation).

Un autre problème abordé à l'occasion de la réforme de 1902 était celui de la formation pédagogique des professeurs (cf. le chapitre 3 de l'ouvrage de V. Isambert-Jamati). La question était de savoir si les futurs enseignants peuvent et doivent recevoir une formation professionnelle spécifique qui s'ajouterait à leur formation disciplinaire sanctionnée traditionnellement par l'agrégation — un débat qui reste particulièrement d'actualité au moment où se mettent en place les IUFM... Comme sur la question de l'enseignement moderne, l'analyse de contenu fait apparaître des prises de position typiques et fortement contrastées. Alors que l'historien Lavisse réclame une formation professionnelle étalée sur un an, avec des cours de pédagogie à l'Université et des stages dans les lycées et même dans les écoles primaires, beaucoup des personnes interrogées font montre d'un grand conservatisme et d'une grande méfiance à l'égard de toute formation proprement pédagogique des professeurs, soit qu'elles considèrent que la bonne connaissance d'une discipline suppose automatiquement la capacité de l'enseigner, soit qu'elles voient dans la compétence pédagogique un don, une qualité native de la personne dont il est vain de vouloir faire un objet d'apprentissage, soit enfin qu'elles considèrent qu'une telle compétence peut s'acquérir uniquement « sur le tas », dans l'exercice quotidien du métier, tout enseignement théorique ou systématique dans ce domaine étant inutile, voire néfaste. Il n'empêche que l'agrégation telle qu'elle est conçue à l'époque est loin de faire l'unanimité. Sans remettre en cause sa fonction de formation ou de sélection intellectuelles, beaucoup des personnes interrogées souhaitent que le recrutement des enseignants prenne mieux en compte l'aptitude à enseigner et se prononcent pour des formules de stage plus développées et plus complètes que celles qui existent à ce moment-là, voire même pour un perfectionnement professionnel tout au long de la carrière. Certains, plus il est vrai chez les administrateurs que chez les professeurs, se prononcent même, comme Lavisse, pour des cours théoriques ou historiques sur l'éducation. Il est à remarquer cependant que le modèle des écoles normales primaires n'est presque jamais évoqué dans les réponses, comme s'il s'agissait d'un autre monde.

A côté de ces contributions à dominante historiographique (parmi lesquelles figure aussi, au chapitre 4, celle qui concerne la substitution progressive du français au latin comme support de l'enseignement de la langue écrite après 1850 — un sujet typique d'histoire du curriculum), l'ouvrage comprend trois études centrées directement sur les pratiques pédagogiques actuelles. Le premier (chapitre 6) reprend certains apports d'une recherche qui a été publiée sous le titre **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire** (PUF, 1984). Plusieurs centaines d'instituteurs parisiens avaient été interrogés en 1979 et 1980 sur la façon dont ils pratiquaient ce qu'on appelait à l'époque les « activités d'éveil », la question sous-jacente étant de savoir quelle place était accordée aux savoirs et savoir-faire proprement techniques dans le cadre des activités à dominante manuelle et à une information ou sensibilisation concernant le contexte social du travail humain (rapports de production, coopération, inégalités, luttes sociales) dans le cadre des activités à

dominante intellectuelle. Or les résultats de l'enquête laissent apparaître des disparités pédagogiques intéressantes selon les caractéristiques des enseignants d'une part, selon la composition sociale des publics d'élèves d'autre part. C'est ainsi par exemple que dans les quartiers populaires les activités d'éveil semblent occuper moins de place dans l'emploi du temps et être considérées plus souvent comme une détente sans valeur formatrice que dans les quartiers plus bourgeois. De plus, il semble que l'accent y soit mis moins souvent d'une part sur des éléments de culture proprement technique (on y fabrique par exemple moins de maquettes, plus d'objets à fonction décorative), d'autre part sur des thèmes comportant une dimension de « critique sociale », ce qui peut paraître d'autant plus paradoxal que (cela n'est pas dit ici, mais on le sait par l'ouvrage de 1984) les enseignants des quartiers populaires sont eux-mêmes plus souvent d'origine populaire. Reconnaissons que l'interprétation de tels résultats ne va pas de soi. On peut être tenté d'en faire une lecture « politique », dans la ligne des théories de la reproduction. Mais on peut se demander aussi si de telles disparités dans le « curriculum réel » ne sont pas imputables d'abord aux conditions concrètes du travail pédagogique, au fait que par exemple on peut être amené à consacrer plus de temps et plus de ressources aux apprentissages fondamentaux (français, mathématiques) avec certains publics d'élèves qu'avec d'autres, au risque de marginaliser les autres enseignements.

Une des contributions les plus intéressantes de l'ouvrage est celle concernant la différenciation sociale des résultats à l'épreuve de français au baccalauréat en fonction de différents types de pédagogie mis en œuvre par les enseignants (chapitre 8, en collaboration avec Marie-France Grospiron). A partir d'entretiens avec un groupe d'enseignants de français novateurs et d'observations de classes de première, les auteurs ont été amenés à distinguer quatre types de professeurs de français : les « modernistes » (qui cherchent avant tout à adapter leurs élèves à l'évolution de la « société technicienne » par un enseignement qui met l'accent sur les outils de la communication écrite et orale plus que sur les contenus littéraires), les « libertaires » (politiquement et culturellement contestataires et qui privilégient la libération de l'imaginaire et l'expression personnelle), les « classiques » (soucieux de préserver la tradition littéraire et la qualité de l'expression écrite et volontiers « élitistes »), enfin les pédagogues « critiques » (politiquement oppositionnels, mais non libertaires, conscients surtout des inégalités sociales dans l'accès à l'éducation et à la culture et soucieux de venir en aide aux élèves de milieux défavorisés par des moyens pédagogiques systématiques). Or des différences importantes apparaissent dans les notes obtenues par les élèves au baccalauréat selon les orientations pédagogiques des enseignants. C'est ainsi par exemple que la pédagogie « libertaire » apparaît comme la plus « clivante », celle qui produit à la fois le plus de notes élevées et le plus de notes basses, mais le moins de notes moyennes, alors que la pédagogie dite « critique » est très « égalisante », avec une forte concentration autour de la moyenne et peu de notes extrêmes. Si l'on tient compte de l'origine sociale des élèves, il s'avère que cette pédagogie est la plus favorable aux enfants d'origine populaire, mais que ceux d'origine bourgeoise réussissent mieux avec les autres catégories d'enseignants. Bien sûr il s'agit ici d'une recherche effectuée auprès d'un groupe restreint d'enseignants et il est difficile d'en tirer des conclusions à valeur générale. Mais il est incontestable qu'elle ouvre des voies nouvelles et constitue une remarquable illustration de ce que peut être une sociologie concrète du curriculum et des pratiques pédagogiques.

Le texte le plus récent de l'ouvrage (chapitre 7) va dans le même sens puisqu'il s'agit aussi de pratiques réelles, à savoir les actions menées dans le cadre des ZEP durant leurs deux premières années de fonctionnement, telles qu'elles ressortent des 350 rapports, fournis par les coordinations de ZEP aux rectorats en 1983. Sur la base de ces rapports, l'auteur distingue trois types d'actions : celles qui visent au renforcement des apprentissages (actions de nature proprement pédagogique ou didactique), celles qui visent à intensifier le lien social dans les établissements (initiatives de type socioculturel ou organisationnel), celles qui supposent une coopération avec des instances locales non scolaires. Si la fréquence relative de ces trois types d'actions varie selon le type d'habitat (grande ville, banlieue, petite ville, ZEP rurale), la finalité de renforcement des apprentissages reste prédominante, ce qui permet à l'auteur de considérer que le danger (dénoncé parfois) d'une dérive extra-pédagogique a été généralement évité.

Peut-on caractériser de façon synthétique et unitaire l'apport d'un ouvrage tel que **Les savoirs scolaires ?** Bien sûr les textes qui le composent ont été écrits indépendamment les uns des autres et manifestent une diversité d'orientations de recherche. Tous n'abordent pas sous le même angle la question des « savoirs scolaires » et celle des « enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes » et ces formulations, adoptées comme titre et comme sous-titre de l'ouvrage, se trouvent mieux justifiées par certains contenus de chapitres que par d'autres. Il n'empêche

que se manifeste tout au long de l'ouvrage une profonde unité dans la manière d'aborder les problèmes, de traiter l'information, de présenter les hypothèses explicatives et les résultats. Méthodologiquement, l'analyse de contenu de documents écrits occupe une place essentielle et se trouve toujours conduite avec rigueur et sens des nuances (on sait bien que **Crises de la société, crises de l'enseignement** reste de ce point de vue un modèle). Sur le plan thématique, l'unité réside avant tout dans l'intérêt porté aux aspects les moins apparents, aux réalités les plus « internes » du système scolaire : idéologies justificatrices, contenus d'enseignement, modes de travail pédagogique. Ceci ne signifie nullement, de la part de l'auteur, un parti pris épistémologique, le choix d'un « paradigme » théorique contre un autre, d'une sociologie « qualitative » ou « interprétative » contre une sociologie « quantitative » ou « objectiviste » par exemple. Si on peut parler ici d'une sociologie du curriculum, c'est en un sens très large et sans que le terme comporte, comme cela a été le cas chez les « nouveaux sociologues » britanniques dans les années soixante-dix, l'idée d'une rupture polémique par rapport aux approches traditionnelles. L'œuvre de Viviane Isambert-Jamati, comme le rappelle opportunément la publication du présent ouvrage, aura ouvert des voies nouvelles et originales à la sociologie de l'éducation française, mais sans refuser les autres apports et en maintenant une complémentarité avec eux.

Jean-Claude Forquin
Université de Rouen

De La GARANDERIE (Antoine). — **Pour une pédagogie de l'intelligence : phénoménologie et pédagogie.** — Paris : Centurion, 1990. — 181 p.

Sixième des ouvrages majeurs de M. De La Garanderie, celui-ci en constitue une sorte de synthèse ; somme toute, c'est ce que signifie d'emblée l'ambiguïté du titre : POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'INTELLIGENCE. Pris littéralement, cela veut dire, d'une part, **une réflexion sur l'éducation de l'intelligence** et, d'autre part, **le projet d'une éducation de l'intelligence.** Et de fait, ce sont bien les deux orientations solidaires de ses travaux :

— mettre en place une didactique de l'intelligence, centrée sur la gestion des profils ;

— établir que l'intelligence n'est pas un objet tout fait, mais un capital à faire fructifier, un potentiel à explorer.

La première orientation — didactique — permet précisément, en explorant l'intelligence de manière appropriée, de constater sa polyvalence et sa malléabilité et donc son éducabilité multiforme.

Dans le registre pédagogique, il montre que l'intelligence est éducable grâce à une méthode, et il justifie l'efficacité de celle-ci en établissant, dans le registre psychologique, que cela tient à sa nature, c'est-à-dire à sa plasticité. D'où la distance qu'il prend avec l'inéisme et l'égalitarisme qui sont tous deux des statismes. Il affirme et démontre, contre les partisans de l'élitisme et les tenants de l'inéducabilité, que chez tout individu, la germination des semences d'intelligence dépend d'une pédagogie adaptée.

Les références historiques qui suivent exemplifient ces deux registres :

— La théorie d'Alfred Binet (1) illustre le second, en faisant apparaître que la pratique éducative explore l'intelligence, en inventorie les aspects et la diversité des formes. Et M. De La Garanderie s'attache ici à montrer comment ce psychologue a rendu sensible le rapport qu'il convient d'établir entre l'attitude du savant qui veut connaître les lois des choses et celle du pédagogue qui a à toujours mieux comprendre l'élève. Il en dégage un modèle d'attitude pour l'enseignant : il s'agit de prendre en compte le témoignage des apprenants, sans partir d'une définition a priori de l'intelligence et, au-delà d'évaluations aveugles ou exclusives, de découvrir les qualités cachées à inclure dans le diagnostic et, au total, de cultiver l'intelligence des différences et de relativiser ses convictions.

— La théorie de Platon illustre le premier registre, c'est-à-dire la didactique de l'intelligence. Ce philosophe est présenté en fait comme l'ancêtre de la théorie des profils et de la pédagogie différenciée. Et l'auteur de rappeler judicieusement la grande leçon de Socrate : l'acceptation première de son ignorance est la condition pour être un bon pédagogue ; on ne sauvegarde les chances de l'intuition pédagogique que lorsqu'on a bien marqué les limites de sa connaissance.

Le troisième chapitre veut établir que la promptitude des évocations appelle ou exige une éducation, et c'est en celle-ci que réside l'éveil de l'intelligence. Éduquer l'intelligence, c'est apprendre à évoquer. Ainsi, A. De La Garanderie invite tous les pédagogues à se mettre au service de la vie intérieure de l'enfant et il souhaite induire une phénoménologie de l'intuition du sens, telle qu'elle peut exister dans la

(1) A ce sujet, on peut se reporter à l'une des contributions d'A. De La Garanderie au Bulletin Binet Simon, 607, II, 1986 : **Alfred Binet et les profils pédagogiques.**

conscience de l'enfant, avant même qu'il n'ait acquis le langage. On est très loin, on le voit, de l'attente de la révélation de l'intelligence comme simple don de l'esprit ; l'enseignant se contentant, à sa manière, de présenter l'intelligibilité et la raison des choses, sans imaginer un seul instant qu'il y ait à tenir compte de la façon dont opère la pensée pour naître et se développer. En outre, il montre qu'il y a place, dans la conscience de l'enfant, à une véritable motivation cognitive qui se révèle à la lumière des évocations ; motivation cognitive qui est projet de connaître, projet de comprendre : l'enfant en fait l'épreuve lorsqu'il évoque. D'où le lien intrinsèque entre l'évocation et la genèse du projet lui-même.

M. De La Garanderie met explicitement en lumière que, pour la plupart des élèves, la cause propre de leurs échecs dans les apprentissages est méthodologique : l'éveil de leur intelligence passe par la pédagogie des évocations. Les enseignants ont donc à s'ouvrir à la différence de l'intelligence et à adopter des formes de dialogue pédagogique appropriées à chacun.

Enfin, il puise dans l'œuvre d'Edmond Husserl pour décrire, dans leur essence, les concepts fondamentaux de la pédagogie : **attention, mémorisation, compréhension, réflexion, imagination.** Il propose d'interroger les élèves sur le sens de ces concepts, qui ont toujours donné lieu à des impératifs scolaires et, pour cela, de faire appel a l'analyse eidétique visant à atteindre le sens qui, d'une façon immanente, habite ces actes de conscience et qu'il s'agit de déceler. En conséquence, il appartient aux pédagogues, sensibilisés à ce type d'analyse, de se pencher sur les sens possibles que leurs impératifs (Ex : « Faites un effort de réflexion ! ») peuvent prendre dans la conscience des élèves. Ils verront disparaître bien des inaptitudes : l'élève échoue, non parce qu'il n'est pas « doué », mais parce qu'il ignore le sens de ce qu'on lui prescrit de faire.

M. De La Garanderie pointe là l'énormité de la carence pédagogique : **tout est demandé au sens en pédagogie et toute la pédagogie suppose que le problème du sens doit être résolu avant qu'elle ne commence.** Il nous convie à mettre en œuvre une pédagogie à la fois ambitieuse et généreuse et souligne l'apport majeur de la gestion mentale qui oblige à se retenir de taxer d'inintelligence les élèves que des circonstances tout à fait contingentes ont éloigné d'en pouvoir faire l'emploi. L'enseignant se trouve donc affronté à une double tâche : celle de **psychologue** pour aider les élèves à diagnostiquer leurs moyens d'intelligence et celle de **pédagogue** pour leur permettre de s'en servir au mieux. Cependant, contrairement au sentiment qui prévaut couramment, on ne va pas de la psychologie à la pédagogie, mais de la pédagogie à la psychologie. Ce n'est pas la première qui éclaire la seconde, mais la seconde qui, en s'exerçant, révèle les processus psychologiques. Les travaux d'A. De La Garanderie l'illustrent particulièrement bien : la gestion mentale est une pratique pédagogique qui fait apparaître certains processus psychologiques qui ne se manifesteraient pas sans la sollicitation qu'elle constitue.

En conclusion, il est clair qu'A. De La Garanderie prône une pédagogie bien éloignée de celle, trop fréquente dans notre système éducatif, qui a adopté le principe darwinien de la concurrence pour que s'opère la sélection des plus aptes. Nous ne pouvons que lui savoir gré de cette nouvelle contribution de qualité qu'il apporte au débat pédagogique, de son regard renouvelé sur l'enfant, de son dynamisme et de son humanisme jamais défaillants.

Charles Gardou
Université Lumière-Lyon II

VAN HAECHT (Anne). — **L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation.** — Bruxelles : De Boeck-Université, 1990. — 264 p.

On pourrait commencer ce compte rendu par une boutade : il n'y a plus de doute, les années 70 sont bien finies. Pour en reprendre une expression bien caractéristique, ce n'est pas un hasard si paraissent, à quelques mois d'intervalle, deux livres d'exceptionnelle qualité dont l'objet est de faire le point sur l'apport des sciences sociales des années 60 et 70 à la connaissance de l'éducation. Ils en mettent en valeur les résultats, scientifiquement incontestables et politiquement incontournables. Ils montrent aussi dans les vingt dernières années, une évolution des méthodes et des objets que d'aucun appellent un changement de paradigme.

Je veux parler du livre de Jean-Claude Forquin sur la Nouvelle Sociologie de l'Éducation britannique, dont j'ai rendu compte dans un précédent numéro, et de celui d'Anne Van Haecht, qui nous présente aujourd'hui une synthèse de la sociologie de l'éducation de langue française, depuis ce que l'on peut appeler sa re-fondation, au début des années 60. L'intérêt de la comparaison ne s'arrête pas là : il est frappant, et instructif, de constater combien ces deux ouvrages traitent d'objets différents. Dans les années 60 et 70, il n'y avait quasiment pas de communication

entre la sociologie de l'éducation française et les sociologies de l'éducation britannique ou américaine. Le projet d'Anne Van Haecht s'en trouve totalement justifié : il y a bien une sociologie de l'éducation francophone, qui a son unité, sa problématique, voire ses concepts, une chronologie aussi qui lui est propre. Cette clôture concerne surtout la sociologie française. Les sociologies suisse et surtout belge ont toujours été beaucoup plus ouvertes ; la culture d'Anne Van Haecht elle-même en constitue une excellente preuve. Cet isolement explique la puissance et l'originalité de la sociologie française dans ses belles années, celles de la reproduction ; il explique aussi la glaciation qui a suivi, dont la discipline n'est sortie que récemment, en s'ouvrant justement aux influences anglo-saxonnes.

C'est donc une analyse de conjoncture scientifique que nous propose Anne Van Haecht. Cette analyse tire sa force du fait qu'elle ne définit pas étroitement le domaine scientifique. Elle entrelace en permanence trois fils : le premier retrace l'évolution « endogène » du secteur de la sociologie de l'éducation lui-même. Le deuxième le situe au sein d'un courant plus large, la sociologie générale bien sûr, mais aussi l'anthropologie ou la science politique. Le troisième met en évidence les liens de la science avec ce mixte que forment la politique scolaire proprement dite et cet espace plus large que l'on peut désigner comme celui du débat sur l'école. En France l'opinion a toujours beaucoup de choses à dire sur l'école, quand ce n'est d'humeurs à purger.

La forme moderne de la sociologie de l'éducation française — pour laisser sa place à la sociologie durkhémienne, morte sans postérité après la première guerre mondiale — a été, dès son origine, très solidaire du politique et cela explique sans doute beaucoup de ses spécificités. Elle s'est constituée tout au long des années 50 et 60, à partir d'une interrogation sur l'égalité des chances et en s'appuyant sur une observation de la mobilité sociale fondée sur des outils de totalisation nationale. Ce sont là des choix politiques et techniques qui ne sont pas propres à la France, mais que celle-ci a poussés plus loin que tous les autres pays. C'est cette solidarité qu'Anne Van Haecht signifie par le titre, très heureux, de son livre, **L'école à l'épreuve de la sociologie.** Cela lui permet de répondre, sans la dramatiser, à la question de l'existence d'une sociologie sectorielle : y a-t-il réellement une sociologie de l'éducation ayant ses concepts et ses méthodes propres ? Certes non, et il n'est pas souhaitable qu'il y en ait. Ce qui est certain, en revanche, c'est qu'il y a une volonté de connaître l'école au moyen des sciences sociales et d'évaluer son fonctionnement. Cela crée un espace problématique dont Anne Van Haecht montre bien les structuration, déconstruction, et restructuration successives ; c'est cela qui constitue la sociologie de l'éducation et il est donc naturel que les spécificités de l'objet politique se retrouvent dans la démarche scientifique.

L'apport de la sociologie des années 60 est indéniable : par rapport à une sorte de monde enchanté, où tout allait de soi, les vertus démocratisantes de l'école, la neutralité axiologique de ses savoirs, une définition du mérite scolaire au-dessus de tout soupçon... la sociologie critique a introduit une interrogation en dévoilant des phénomènes de structure, en particulier le lien entre l'origine sociale et l'excellence scolaire. Son point faible, en revanche, réside dans l'indifférence à la rationalité des acteurs et c'est bien sûr par là que le système s'est défait, même si c'est avec un retard considérable par rapport au monde anglo-saxon. Par un paradoxe qui n'est pas sans exemple dans l'histoire, la culture critique qui avait si bien fait voler en éclats les « ça va de soi » des années 60, s'est transformée dans les années 70 en un nouvel argument d'autorité, qui a gelé la vie intellectuelle. L'ethnométhodologie, apparue aux États-Unis à la fin des années 60, l'interactionisme que la Nouvelle Sociologie de l'Éducation britannique mit en œuvre dans les classes et les établissements au début des années 70, n'ont été pris au sérieux, dans l'espace francophone, qu'au début des années 80. Et encore faut-il tenir compte du poids des décisions politiques dans cette déglaciation. Ce n'est guère l'évolution endogène de la science qui a provoqué l'évolution vers le local et la phénoménologie que nous vivons actuellement. C'est le Ministère Savary qui, en créant de nouveaux objets, les ZEP, les projets d'établissement... a imposé un renouvellement des paradigmes scientifiques. De même la querelle de l'École de 1984, en attirant notre attention sur ce fait un peu négligé que l'école transmet des savoirs n'est sans doute pas étrangère au renouveau de l'intérêt pour la sociologie du curriculum. La mise en perspective historique permet de tirer toutes les conséquences de ces concordances chronologiques, qui sont frappantes. L'appui sur des structures construites à partir de statistiques nationales, en forte extériorité par rapport à la conscience des gens, allait bien avec une culture critique qui voulait déconstruire les « cela va de soi ». L'approche constructiviste actuelle, très centrée sur la clarification des compétences des acteurs, va bien aussi avec cette conjoncture de reconstruction morale qu'incarne Gauchet. Cela ne signifie pas forcément, comme on le dit parfois, que la sociologie soit la continuation de la politique par d'autres moyens, mais la rupture positiviste entre la science objective et

la philosophie sociale paraît plus que jamais contestable. Ce n'est pas en occultant ces parallélismes qu'on se donne les moyens de les maîtriser ; c'est, comme le fait Anne Van Haecht, en analysant les deux évolutions dans un même mouvement.

Ces évolutions se sont accompagnées d'une autre, qui concerne la place de la sociologie de l'éducation dans la sociologie générale. Sur ce plan, on a nettement l'impression d'un glissement du centre vers la périphérie. Dans les années 60, les recherches sur l'éducation étaient au centre de la discipline, tant au plan du prestige que par les controverses qu'elles suscitaient et leur créativité conceptuelle. Des concepts comme reproduction, habitus, formulés à partir d'études concernant l'éducation ont connu une fortune qui les a entraînés bien loin de leur milieu d'origine. Par comparaison, on a l'impression, aujourd'hui, que la sociologie de l'éducation est un secteur parmi d'autres, et pas des plus « en pointe ». Faut-il le regretter ? Anne Van Haecht montre que non. On peut même se demander — mais je sens l'orage grossir à l'horizon si cette sociologie des années 60 était vraiment une sociologie de l'éducation. Son objet était avant tout la mobilité sociale ; ses questions : la société se reproduit-elle ? Et si oui, comment ? Ou bien évolue-t-elle dans un sens plus démocratique ? L'école l'intéressait parce elle est, dans notre société, le lieu fondamental où se joue cette mobilité sociale, mais pour le reste, le fonctionnement de l'école elle-même, le fonctionnement des classes, des établissements étaient totalement laissés de côté. La spéculation sur le savoir était purement théorique ; il n'y avait pas d'étude de ce que les britanniques appellent le curriculum réel, c'est-à-dire les savoirs scolaires tels qu'ils sont enseignés. Tout cela composait une série de « boîtes noires », dont on inférait le fonctionnement à partir de constats portant sur les entrées et les sorties : si l'école reproduit les inégalités sociales c'est que ses savoirs et son fonctionnement ont été agencés dans ce but. Mais l'affirmation restait sans vraie base empirique. Depuis le début des années 80, nous avons été un certain nombre à vouloir ouvrir les boîtes noires, et l'on peut se demander si ce n'est pas le début d'une véritable sociologie de l'éducation, construisant ses objets propres : les pratiques pédagogiques, le fonctionnement des établissements, la socialisation des enfants...

Le milieu professionnel est d'accord pour considérer la période de la reproduction comme révolue mais nul ne s'était risqué, pour le moment, à dresser une topographie du nouveau paysage. Si tout le monde est d'accord pour penser que le terme de constructivisme rend assez bien compte de l'esprit général, si tout le monde est d'accord pour penser que celui-ci se caractérise par une meilleure prise en compte de la rationalité des acteurs, personne n'avait avancé une analyse plus précise. Anne Van Haecht le fait. Elle dresse un tableau très documenté où le lecteur de la Revue retrouvera des noms familiers : au hasard, Perrenoud, Montandon, Plaisance, Sirota, Dubet, Tanguy, Henriot, Derouet..., mais surtout elle situe très bien le positionnement de ces nouvelles approches par rapport à la querelle, vraie et fausse à la fois, entre approches micro sociologique et macro sociologique. Il est banal, en effet, de dire que le problème central des sciences sociales des années 80, c'est l'articulation du local et du global, du quotidien et des structures, des études monographiques et de la connaissance des systèmes. Cela est vrai, mais tourne vite à la tarte à la crème. Notre mérite a été d'ouvrir les boîtes noires, de prendre au sérieux le sens que les personnes investissent dans leurs actions ; le danger serait bien sûr de s'enfermer dans le localisme et de perdre de vue les enjeux globaux. Vraie question qui dérive d'autant plus facilement vers la mauvaise polémique que la problématique des années 60 a été routinisée dans les machines des grands observatoires. Tous les éléments sont là pour dénoncer en permanence les nouvelles productions sociologiques. N'est-il pas un peu suspect de dépenser tant d'énergie pour connaître le fonctionnement des classes et des établissements, alors que les inégalités massives se perpétuent au niveau du système ? Les approches ethnographiques et leur raffinement de minutie n'aboutissent-elles pas à une science qui tourne à vide et travaille pour sa propre satisfaction ? La gêne devant ces interpellations entraîne des réponses hâtives et des conciliations prématurées. On renoue trop vite les fils du particulier et du général en croisant les résultats des observations ethnographiques avec les indicateurs habituels de la macro-sociologie : origine socio-professionnelle des acteurs, étude des flux ramenés au niveau des établissements et des zones... Cela produit des résultats qui ne sont pas négligeables, mais on voit mal comment le simple croisement de connaissances construites dans des espaces épistémologiques aussi différents pourrait être fécond. La vraie solution n'est certainement pas si mécanique. Elle passe plutôt, et Anne Van Haecht l'indique dans le titre d'un de ses chapitres, par un approfondissement du concept de compétence. Celui-ci ne peut pas, comme le faisaient les ethnométhodologues, être enfermé dans l'échelle des situations, mais doit être déployé dans toute son historicité. Les compétences que les individus mettent en œuvre en situation sont tout aussi générales, tout aussi politiques que celles qui soutiennent les raisonnements globaux et les lois nationales. C'est cette dimension qu'il faut déve-

lopper si l'on veut retrouver la voie du passage du particulier au général. Ce qui est également, pour la discipline le moyen de retrouver, au-delà du changement de paradigme, son unité et sa cumulativité. Cette direction est en effet celle qui avait été indiquée par Bourdieu dans **L'esquisse d'une théorie de la pratique,** où elle constitue la condition nécessaire à l'accomplissement de son programme de réintroduction de l'ethnologie dans la sociologie. Il reste aux années 90 à la mettre en œuvre. Cela implique une ouverture de la sociologie de l'éducation sur l'anthropologie — et Anne Van Haecht consacre un chapitre tout à fait remarquable à la théorie de la structuration de Giddens —, cela implique surtout de renégocier la frontière entre sociologie et histoire. Anne Van Haecht cite avec beaucoup de pertinence les travaux d'André Petitat et de Guy Vincent, qui sont dans cette ligne, ainsi que les siens propres. Son travail sur l'enseignement rénové belge est tout à fait exemplaire en ce domaine. En construisant l'idéal-type de l'école démocratisante, idéal-type dont la formulation canonique remonte à Condorcet, elle a forgé un outil qui permet de comprendre aussi bien les politiques scolaires des États d'Europe occidentale que les situations d'enseignement les plus particulières. C'est certainement dans cette voie qu'il faut aller et le retour aux principes des Lumières qui s'opère chez les acteurs sociaux invite la sociologie, même celle qui se préoccupe du local et du quotidien, à revoir aussi ses rapports avec la philosophie politique.

On a donc avec ce livre, à la fois, une analyse de la conjoncture actuelle et des propositions pour la dépasser. Ce livre fait désormais partie de la bibliographie de référence de tous ceux, chercheurs ou étudiants, qui travaillent dans le domaine. Mais on peut espérer que son succès sera plus large : Anne Van Haecht a le don de formuler clairement et simplement des théories et des débats que leurs auteurs n'avaient parfois pas aussi bien dits. Il serait utile que son livre circule aussi chez les décideurs, les enseignants et même dans le grand public, qui conserve de la sociologie de l'éducation une image un peu datée. Le relatif éclatement des recherches rendait le mouvement peu perceptible : cette synthèse permet de constater que le milieu a bougé, que les paradigmes ont évolué et que de nouvelles problématiques ont émergé.

Jean-Louis Derouet
Institut National de Recherche Pédagogique
École des Hautes Études en Sciences Sociales

COMPTES RENDUS DE COLLOQUES

Permanence et renouvellement des perspectives de recherche en sociologie de l'éducation (1958-1990) - Hommage à Viviane Isambert-Jamati
Colloque international tenu au CNRS les 19 et 20 octobre 1990

Ce colloque a été organisé par l'Unité de recherche « Sociologie de l'Éducation » de l'Université René Descartes, associée au CNRS (URA 887), avec le concours financier du Ministère de l'Éducation Nationale (Direction de l'Évaluation et de la Prospective ; Direction de l'Information et de la Communication ; Direction des Écoles ; Direction des Affaires Générales, Internationales et de la Coopération ; Direction de la Recherche et des Études Doctorales), de l'Institut National de la Recherche Pédagogique, de l'Université René Descartes, du CNRS enfin (Département des Sciences de l'Homme et de la Société). Le colloque avait pour objectif de faire un bilan critique de la sociologie de l'éducation, en France et dans certains pays étrangers, à l'occasion du départ à la retraite du professeur Viviane Isambert-Jamati (1) des perspectives de recherche adoptées au cours de la période de l'après-deuxième guerre mondiale afin de montrer à la fois les permanences et les renouvellements de la discipline.

Une première séance fut consacrée aux allocations d'ouverture (prononcée par Georges Cremer, Président de l'Université René Descartes, par Michel Gras, représentant le Département Sciences de l'Homme et de la Société du CNRS ; par Claude Thélot, Directeur de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale) et aux hommages destinées au professeur Isambert-Jamati (communication de Lucie Tanguy et d'Eric Plaisance sur son itinéraire professionnel ; et interventions de Francine Dugast, d'Alain Girard, de Jean-Claude Filloux, de Gérard Alaphilippe, de Béatrice Lévy).

Les autre séances d'une 1/2 journée chacune furent au nombre de 3. Lune fut spécifiquement orientée vers la sociologie de l'Éducation à l'étranger et les intervenants eurent le souci de préciser à la fois les institutions et les courants de recherche. C'est ainsi que Nakhlé Wehbe se consacra à la sociologie de l'éducation dans les pays du Golfe arabe ; Anna Frangoudaki le fit à propos de la Grèce, Ahmed Moatassime à propos du Maghreb ; Sonia Comboni Salinas à propos du Mexique ; Menga Ludke et Estela dos Santos Abreu à propos du Brésil ; Pierre Dandurand à propos du Canada ; Anne Van Haecht à propos de la Belgique ; Philippe Perrenaud à propos de la Suisse Romande. Cette séance fut présidée par Alain Touraine.

Une autre séance fut consacrée à la sociologie de l'Éducation en France, sous la présidence de Michel Verret. Christian Baudelot et Roger Establet analysèrent la percée mondiale des scolarités féminines ; Jean-Michel Chapoulie les débuts de la sociologie empirique en France de 1945 à 1960 ; Jean-Claude Chamboredon les rapports entre la sociologie des âges et Sociologie de l'éducation ; Viviane Isambert-Jamati les instituteurs et les professeurs dans la France d'aujourd'hui, comparés à ceux de l'entre-deux-guerres.

La dernière séance donnait la parole à différents spécialistes de Sciences de l'éducation dans leur confrontation avec la sociologie. Georges Vigarello présidait la séance. Mises à part de courtes interventions de Pierre Bourdieu et de Jacques Lautman, les communications émanèrent donc de représentants de disciplines autres que la sociolo-

(1) Entrée au CNRS aux côtés de Georges Friedmann, Viviane Isambert-Jamati a constitué une équipe de Sociologie de l'Éducation en 1962 dans le cadre du Centre d'Études Sociologiques. Professeur à l'Université René Descartes, directeur de l'équipe de Sociologie de l'Éducation, elle a fait partie de nombreuses commissions ou organismes officiels concernant la recherche en éducation et a contribué fortement à la formation en Sociologie de l'Éducation de chercheurs ou d'enseignants-chercheurs, en France ou à l'étranger. Elle a publié de nombreux articles scientifiques et plusieurs ouvrages, dont le plus récent est : « Les savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes ». Paris, Éditions universitaires, 1990.

gie. Ainsi, Antoine Prost confronta lecture historique et lecture sociologique des politiques éducatives. Georges Snyders prit l'exemple du philosophe Hegel par rapport aux recherches sociologiques de Viviane Isambert-Jamati pour cerner les liens entre le travail et l'éducation. Jean-Claude Eicher analysa l'évolution de l'économie de l'éducation et ses rapprochements avec la sociologie de l'éducation. Frédéric François s'interrogea sur les apports des sociologues et des linguistes dans l'analyse de la classe, en fonction d'une relecture des travaux de Basil Berstein. Enfin Gérard Vergnaud posa la question de savoir si la psychologie cognitive et la didactique avaient besoin de la sociologie.

L'ensemble du colloque fut clôturé par Wado Hutmacher, directeur du Service de la Recherche Sociologique du Département de l'Instruction Publique de Genève. Les communications scientifiques de ce colloque doivent être publiées ultérieurement avec le soutien du Ministère de la Recherche et de la Technologie.

Eric Plaisance
Unité de Recherche « Sociologie de l'Éducation
(CNRS - Université René Descartes)

Colloque IUFM : octobre 1990
La place de la recherche dans la formation des enseignants
(En vente 80 F au Service des Publications de l'INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05)

Ce colloque a été organisé les 25, 26, 27 octobre 1990 à l'INRP. Son originalité tient au fait qu'il fait partie du dispositif de formation des formateurs IUFM. A ce titre, et pour ménager la diversité des points de vue, quatre organismes ont participé à sa mise en place : l'AECSE, le C2F CNAM, l'INRP, l'ARCUFEF. Étaient invités prioritairement les équipes de trois IUFM pilotes (Lille, Grenoble, Reims), les responsables des cinq pôles inter-régionaux de formation pour les futurs IUFM, des personnes venant des institutions organisatrices mais aussi du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'inspection générale, des EN, des ENNA, des Associations de spécialistes, des mouvements pédagogiques, des chercheurs en didactique. Au total 270 personnes ont participé à ce colloque.

LES OBJECTIFS

Il s'agissait, au cours de ce colloque, de préciser le sens du terme « recherche », de permettre à des expériences existantes, associant recherche et formation, de s'exprimer, de cerner les problèmes institutionnels afférents à l'introduction de la recherche dans les IUFM. Le débat a eu lieu bien que la question de la place de la recherche dans le dispositif soit toujours à prouver comme contribuant à la professionnalité des enseignants. Les désaccords se sont exprimés et n'ont pas donné lieu à réduction . « Si à propos de la recherche il y a plusieurs maisons — dans la maison du Père — il y a aussi plusieurs Pères ».

— Trois conférences réparties sur les deux jours — Recherche(s) et théorie de la pratique (Michel VERRET), Recherche pédagogique et formation des enseignants (Philippe PERRENOUD), La position des formateurs par rapport à la recherche (Antoine PROST) — ont présenté la problématique générale.

— Une table ronde : « La formation professionnelle supérieure par la recherche : modèle unique ? ».

— Le premier jour, sept ateliers portant sur « les études et expériences sur l'utilisation de la recherche dans les formations initiales d'enseignants » ont permis de faire un tour d'horizon de l'existant.

— Le second jour, quatre ateliers thématiques ont précisé des points-clés pour l'introduction de la recherche dans la formation (IUFM et organismes de recherche, le « formateur-chercheur », les formateurs de terrain et la recherche, le mémoire dans la formation initiale).

LES POINTS D'ACCORD

I - L'idée de pluralité et de complexité

1. Différentes formes de recherches peuvent être utiles pour la formation des enseignants.

2. Pour autant la recherche et l'initiation à la recherche ne se justifient que dans la mesure où elles peuvent être utiles à la formation professionnelle.

Il faut avoir de bonnes raisons pour mettre en place des dispositifs de formation à la recherche

dans la formation initiale et il y en a au moins quatre :

a. une *prise de distance*, un changement de regard par rapport à la pratique,

b. *Le changement* dans la façon d'aborder le métier : on tend vers une pratique plus rationnelle, vers une réflexion sur les effets de l'action pédagogique,

c. l'*échange et la communication* entre les formés et les différents formateurs, ceux de l'IUFM et ceux du terrain,

d. un effet démystificateur : compte tenu de la complexité du champ pédagogique, la pratique de la recherche exige le choix d'un objet limité, ce qui invite à la modestie du côté des chercheurs comme de ceux qui prennent contact avec la recherche : on ne peut pas construire de théorie générale de l'acte pédagogique.

3. En aucun cas, on ne peut considérer que la formation par la recherche soit le seul modèle possible de formation. Il existe d'autres modèles, par exemple l'analyse des pratiques,

II - Diverses façons de faire usage de la recherche du côté des formateurs aussi bien que des formés

Par exemple :

1. à partir des résultats de recherche, construire des modèles d'intelligibilité (le formateur fonctionne comme médiateur),

2. imaginer des dispositifs permettant l'appropriation active de savoirs de Sciences Humaines et de Sciences Sociales,

3. travailler sur le mode de la résolution de problèmes à partir de l'analyse des situations pédagogiques et didactiques.

III - La notion de recherche

Tout n'est pas recherche. On s'accorde à bien distinguer « être en recherche » et « faire de la recherche » ou « conduire une recherche ». Il y a des dispositifs de formation qui invitent les personnes à être en recherche mais pas à en faire. Il ne s'agit pas, alors, de logique de perfectionnement des pratiques mais de logique de production de connaissances avec les critères qui la caractérisent : construction de l'objet, questionnement problématique, recueil de données, validation des hypothèses selon des méthodes rigoureuses.

Dans le champ de l'éducation, plusieurs types de connaissances peuvent être produites :

— disciplinaire au sens des didactiques,

— disciplinaire au sens des Sciences Humaines connaissance des situations didactiques et pédagogiques,

— de type praxéologique c'est-à-dire concernant le « comment faire » plutôt que le « comment ça se passe » (processus).

CONTRE-POINT

1. La recherche mobilise des investissements affectifs et institutionnels, et pas seulement financiers. Du point de vue institutionnel, dans notre société hiérarchisée, la recherche occupe une position de distinction. Du point de vue affectif, elle suscite des conflits. Travailler sur la recherche signifie travailler à l'élaboration — élucidation d'un certain nombre de questions de conflit et non les éliminer.

2. Les mots ne suffisent pas : un consensus sur un mot peut être trompeur, ou plusieurs mots, désigner une même signification. Mais il y a des possibilités d'évolution. On le voit pour les questions du mémoire, de la définition d'une profession enseignante, de la notion de recherche.

Il faut donc favoriser les situations d'autoformation mutuelles pour manier les concepts en situation d'action.

3. La recherche est faite par des personnes qui occupent des positions sociales. Si les recherches ont pour objectif de démystifier les pratiques, les chercheurs et les professionnels se trouveront en concurrence : « des patentés du sens sont affrontés à des vivants du sens » (J. BEILLEROT).

LES POINTS À TRAVAILLER EN PRIORITÉ

I - La validation des recherches

Il y a un combat à mener du côté de la validation des recherches, des types de recherches nouveaux. Il faut définir des critères de validité et des critères qui peuvent être différents d'une discipline à l'autre. Comme pour la musique, il n'y a pas de « grande » ou de « petite » recherche, il n'y a que de la « bonne » ou de la « mauvaise » :

II - Les didactiques

Les recherches en didactique des disciplines sont très inégalement développées selon les disciplines. Il reste nécessaire de remédier à cette inégalité pour la formation des enseignants.

III - Le rapport entre les formateurs et la recherche

Il est important :

— que les formateurs IUFM aient des rapports avec la recherche ou une pratique de recherche, concomitante à la formation ou en alternance, ce qui suppose qu'ils en aient les moyens, notamment en temps.

— que les formateurs de terrain aient l'occasion de participer à des équipes de recherche.

IV - Les points d'appui des IUFM en matière de recherche et avec les universités

Ils sont à trouver à l'intérieur de l'IUFM et, à *l'extérieur, en rapport avec d'autres instituts de* recherche et avec les Universités.

V - Le rôle des IUFM dans la définition d'une *politique de recherche*

C'est un rôle très important qui peut permettre à l'IUFM de ne pas être seulement une structure administrative et de jouer un rôle régional et inter*régional.*

1 - Recueillir les demandes et souhaits du terrain, susciter des recherches sur les pratiques pédagogiques et sur les pratiques de formation.

2 - Permettre l'inventaire des lieux de recherche actuels, être un lieu d'articulation de ces recherches, raisonner en termes de faisabilité, inspirer des recherches sur les pratiques de formation.

3 - Mettre à disposition des équipes, des moyens en temps et en argent.

4 - Faire entrer des recherches dans le système éducatif lui-même et pas seulement au niveau des centres de formation...

Compte rendu de Marie-Laure Chaix
d'après la synthèse réalisée
par Jacky Beillerot et Nicole Mosconi

Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères
Versailles, les 14, 15 et 16 novembre 1990
Colloque organisé par « Recherche et Formation », la revue publiée par l'unité de recherche sur les professions de l'éducation et la formation de l'INRP.
(A paraître)

Au moment où la France réforme en profondeur la formation de ses enseignants, il a semblé opportun d'interroger d'une part l'histoire, pour trouver les racines de la présente réforme et des forces qui l'animeront ou la contesteront, et d'autre part ce qu'on pourrait appeler la géographie, c'est-à-dire les expériences nationales d'autres pays. On pense en particulier à ceux qui ont universitarisé depuis longtemps leurs formations d'enseignants, comme les *États-Unis depuis* 50 ans, l'Angleterre depuis 30 ans ou le Québec depuis 25 ans. Quatre conférences plénières, 2 tables rondes et 5 ateliers thématiques ont permis aux 147 personnes présentes, dont une cinquantaine de collègues venant de 12 pays étrangers, d'approfondir ces points.

LES CONFÉRENCES PLÉNIÈRES

« Le passé du présent : d'où viennent les IUFM »
(A. Prost)

D'entrée de jeu, Antoine Prost, en évoquant la préhistoire de la présente réforme, a esquissé une sociologie des réformes scolaires. Elles n'ont de chances de passer que si elles sont puissamment soutenues par les groupes dont elles promeuvent les intérêts et simultanément perçues par les autres comme sans intérêt ou tellement banalisées qu'elles paraissent inévitables, quoiqu'ils en aient. *Alors le décideur, lieu de convergence de toutes* les pressions, tranche à faible risque du côté nettement dominant et promeut ainsi des idées innovantes 20 ans auparavant mais qui ont toutes chances d'être désaccordées aux circonstances présentes.

La réforme des IUFM constitue un bon exemple de cette ironie de l'histoire. Logiquement liée au projet d'école unique apparu en 1927, la formation en partie commune de tous les enseignants à l'université n'a été envisagée qu'à partir du collo-

que de Caen, en 1966. Les syndicats ont alors avancé des projets novateurs : Instituts Universitaires Pédagogique (IUP), sur le modèle des tout récents IUT, pour le SGEN ; cadre unique pour tous les enseignants revendiqué par la tendance Unité et Action du SNES. Le colloque d'Amiens en mars 1968 formule des idées dont certaines apparaissent aujourd'hui encore bien novatrices au regard des IUFM : des sciences de l'éducation appliquées et non théoriques, des stages en responsabilité dès le début, une formation continue obligatoire dans des centres universitaires de formation et de recherche.

Avec l'élévation du niveau de recrutement des instituteurs, l'idée d'un rapprochement des diverses catégories d'enseignants et de leurs formations initiales est devenue envisageable. Certes, il n'est pas sûr que le modèle de formation largement commun des IUFM soit un progrès, car y dominera probablement une pédagogie secondaire hiérarchiquement plus prestigieuse mais moins bien adaptée aux larges populations scolaires faiblement sélectionnées qu'il faut maintenant enseigner. En outre les identités des professeurs d'école et de collège risquent de se construire sous le signe de la domination. Mais la réforme devenue possible est lancée, même si elle risque d'être en l'état mal adaptée aux nécessités présentes.

Partant de l'expérience des pays de l'OCDE, John Lowe a analysé les 5 volets d'une politique d'aujourd'hui pour les enseignants de demain. D'abord, il faut avoir de bons candidats, ce qui pose certes la question de leur sélection, mais plus encore celle de leur attraction. Comme les rémunérations d'un corps trop nombreux ne peuvent soutenir la concurrence avec celles d'autres activités, même après revalorisation, il faut aménager et afficher clairement les avantages que procure l'enseignement. La formation offerte n'est pas le moindre, si elle est clairement centrée sur la pratique, s'appuie largement sur le concours de maîtres en exercice et est animée par des universitaires possédant non seulement un haut niveau théorique mais aussi une pratique concrète et récente de l'enseignement scolaire.

Pour maintenir la qualité des enseignants en exercice, il faut maintenir des possibilités de formation en trois stades au long de la carrière : initiation pratique et soutien du nouveau maître lors de la prise de fonction ; perfectionnement en cours de service en partie obligatoire et enfin développement professionnel avec forte augmentation de la qualification, prise de responsabilités nouvelles et promotion statutaire.

Derrière cette dernière proposition il y a la volonté de préserver le moral et la motivation des maîtres, ce qui passe par des possibilités de carrière liées à l'investissement personnel, mais aussi par une définition explicite de ce que l'on attend d'eux aujourd'hui. Animés par une mission claire, soutenus par une recherche pédagogique qui montre à la fois l'importance de leur intervention et le rôle essentiel de l'élève dans ses apprentissages, les enseignants ont toute chance d'être largement reconnus et soutenus par leur pays, si toutefois ils acceptent pour leur part de reconnaître pleinement leurs responsabilités et leurs devoirs.

« L'Université et la formation des enseignants »
(H. Judge)

Harry Judge, professeur à Oxford (Angleterre) et à l'Université d'État du Michigan (États-Unis) a retracé à partir de l'exemple de ces deux pays et de la France l'histoire des rapports ambigus et mouvants entre l'université et la formation des enseignants. Bien qu'apparemment comparables, parfois même agités simultanément par les préoccupations dominantes de périodes troublées, ces pays manifestent des conceptions si différentes des liens entre la formation des enseignants et les universités, qu'il faut rester prudent dans les rapprochements, sans renoncer pour autant à l'énorme gain de compréhension de son propre pays qu'amène la comparaison.

Ces différences se manifestent particulièrement sur trois points clés :

1 - La place du secondaire : émanation des collèges d'ancien régime qui se sont peu à peu distingués de l'université en France, les lycées préparaient un petit nombre d'élèves à devenir les futurs étudiants de l'université et, pour quelques-uns d'entre eux, les futurs enseignants des lycées. Ces établissements faisaient pleinement partie de l'université napoléonienne, leurs enseignants agrégés aussi, comme l'indique leur nom même. Ce n'est pas le cas des enseignants du primaire, d'ailleurs formés dès Guizot dans des établissements séparés de l'université. En Angleterre, l'histoire institutionnelle diffère, mais la logique sociale de la coupure primaire-secondaire et de la jonction secondaire-supérieur est la même. Au con-

traire, aux États-Unis, une telle coupure n'existe guère : l'enseignement secondaire s'est répandu à la fin du 19e siècle grâce à la volonté et au financement des communautés locales, qui en ont fait une continuation de la scolarité obligatoire, comme le manifeste d'ailleurs la numérotation des classes, qui va continûment de 1 à 12, contrairement aux 2 autres pays, où les 6 classes de l'enseignement secondaire ont leur numérotation propre, de la 6e à la 1re pour la France et, évidemment, l'inverse pour l'Angleterre. Mais aujourd'hui, l'enseignement secondaire fait partie intégrante de la scolarité obligatoire dans ces deux pays aussi, ce qui logiquement conduit à rapprocher la formation de tous leurs enseignants.

2 - L'université : le mot n'a ni le même sens ni les même liens avec la formation des enseignants dans les trois pays. Aux États-Unis, beaucoup d'Universités d'États descendent des anciens « Teachers Colleges », qui furent longtemps les seules possibilités d'enseignement supérieur dans les états nés de la conquête de l'Ouest. Par élargissement de leur offre, ils se sont peu à peu transformés en collèges puis en universités de plein exercice, avec leurs départements et leurs écoles professionnelles essayant de gagner argent et prestige dans une atmosphère concurrentielle. En Angleterre les universités anciennes et leurs émules fraîchement créées s'intéressaient beaucoup plus à la construction des savoirs disciplinaires qu'à la préparation, courte et facultative, de ceux qui seraient amenés à les enseigner dans le secondaire. Après 1950, la création des polytechnics, la transformation des Training Colleges en Colleges of Education, puis avec la réduction du nombre d'enseignants à former dans les années 70, la fusion dans des Colleges of Higher Education, tout cela a conduit à l'émergence d'un secteur de l'enseignement supérieur public distinct des universités, orienté sur l'enseignement plus que sur la recherche, sur les connaissances utiles *plus que sur l'érudition, sur les besoins locaux* plus que sur les missions culturelles générales, sur la formation des enseignants du primaire plus que sur ceux du secondaire.

3 - Le système de régulation : Aux États-Unis, règne le marché, avec ses gloires (1 300 institutions de formation pour les enseignants, une multitude de recherches et d'expériences, dont certaines, qui survivent à la concurrence, inspirent de nombreux autres pays) et avec ses effets pervers (des écarts énormes de qualité, un désintérêt certain pour les humbles tâches de la formation professionnelle des enseignants, pourtant vitales pour la nation, au profit d'activités plus prestigieuses, comme la formation des cadres de l'éducation ou la recherche éducative très spécialisée, mais sans rapport avec l'exercice du métier). En France et en Angleterre, la régulation est plus étatique. On en trouvera des preuves récentes dans la réforme radicale des IUFM, impulsée par l'État et, pour l'Angleterre, dans la création du Council for the Accreditation of Teacher Education, qui examine toutes les formations d'enseignants, y compris celles des universités, en fonction d'un ensemble de critères publiés, avant de leur permettre de délivrer le diplôme d'enseignant qualifié. Cependant ce centralisme étatique est nuancé en France par la marge de responsabilité considérable laissée aux académies dans la mise en place des IUFM et en Angleterre par *la mise en concurrence* effective des universités et de l'enseignement supérieur public grâce au rapprochement voulu de leurs formations d'enseignants.

La priorité aujourd'hui semble être pour États-Unis, la création de véritables écoles professionnelles pour les enseignants (Professionnal Development Schools), réorientant la recherche et la formation sur la pratique professionnelle, comme le firent, voici 50 ans les hôpitaux universitaires pour l'enseignement médical ; pour l'Angleterre, l'agrément des formations et, pour la France, la réussite des IUFM.

« L'ingénierie de formation » (A. de Peretti)

André de Peretti enfin a montré le rôle crucial *de l'ingénierie de formation dans les entreprises* actuelles de préparation professionnelle des enseignants. La pensée post-moderne qui nous anime aujourd'hui interdit de se reposer sur une vision totalisante de la réalité et oblige à se confronter avec la plus grande variété et une personnalisation *croissante*.

Espace transitionnel entre la théorie et la pratique, l'ingénierie ordonne la variété des outils et des actions en les référant constamment aux théories qui régissent le domaine et aux fins visées. Elle permet la production d'« objets transitionnels », qui résument des manières de penser et de faire, rassurent avant l'action et « assurent » pendant. Ces objets apportent une indéniable économie de pensée et d'énergie et sont particulièrement aidant pour l'enseignant débutant, le plus démuni... Il faut donc qu'ils soient présents

pendant la formation sous forme de produits déjà faits et de produits à faire.

C'est pourquoi A. de Peretti propose que, parmi les nombreux espaces d'apprentissage que doit ménager une formation professionnelle, soient créés des laboratoires pédagogiques où l'on pourrait tester les multiples modalités d'organisation de la classe, mais aussi des ateliers de fabrication où l'on apprendrait à créer des outils personnalisés correspondant à son expérience. Ceci ne dispenserait pas, bien sûr, du soutien concret — prêt de notes, d'exercices, de matériel divers — que les enseignants expérimentés doivent apporter aux enseignants débutants de leur établissement.

LES TABLES RONDES ET LES ATELIERS

Deux tables rondes ont permis d'évoquer les problèmes brûlants dans 8 pays : Allemagne, Angleterre, Canada, Espagne, États-Unis, Italie, Roumanie, Portugal. Les 5 ateliers étaient chacun consacrés à une articulation clé de la formation : formation initiale/formation continue ; formation en institution/formation sur le terrain, formation/recherche ; profil de poste/profil de formation ; recrutement/formation. Quatre thèmes ont émergé des communications et des débats :

— la professionnalisation des enseignants : dans les pays anglo-saxons, on désigne ainsi le projet de doter le corps enseignant d'un savoir professionnel de haut niveau et d'une morale spécifique qui justifient que la société leur accorde la grande autonomie d'organisation qu'elle laisse aux professions libérales. En France, le même mot désigne surtout le fait que les enseignants soient préparés aux contenus proprement professionnels et non exclusivement disciplinaires de leur métier. Le second sens rejoint cependant le premier en ce que, pour que le métier d'enseignant devienne profession, il faut que les savoirs et conduites professionnels qui font sa spécificité soient « professés », c'est-à-dire transmis par exposés publics et non acquis mystérieusement par les voies non explicites de l'apprentissage imitatif propre aux métiers.

— la valorisation de la formation sur le terrain : elle découle logiquement de la professionnalisation souhaitée, qui conduit à laisser une large place aux stages. Elle s'est notamment manifestée par l'affluence à l'atelier 2, qui traitait de cet aspect. Les expériences présentées, les nouvelles relations recherchées entre les universités et les établissements d'accueil des stagiaires, l'orientation plus forte des savoirs et de la recherche sur la pratique, tout cela amène à revaloriser et à repenser de manière plus articulée la place accordée à l'expérience de terrain dans la formation ;

— la constitution de réseaux : la multiplicité des acteurs et des institutions impliqués par la formation des maîtres exigent le développement de la coopération entre les divers intervenants et la constitution de réseaux permettant de mobiliser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation ;

— le rôle de la recherche dans la formation : la recherche sur la formation est indéniablement utile non seulement pour la conduite des actions de formation, mais aussi pour les enseignants-chercheurs qui les conduisent et y trouvent des possibilités de renouvellement de leurs enseignements. Quant à la formation par la recherche, il faut distinguer plusieurs niveaux, qui ne sont pas également utiles dans une formation professionnelle. Certes, il faut développer chez tous les futurs enseignants une attitude de recherche car cela les encouragera à se mettre à distance d'eux-mêmes et à réfléchir sur leur pratique, ce qui leur permettra d'échapper à la routine et d'améliorer leurs conduites. Mais au-delà, faut-il nécessairement les entraîner à observer et décrire systématiquement leurs pratiques, à les analyser en fonction de cadres théoriques, à les formaliser enfin ? Ils contribueront ainsi à produire des savoirs nouveaux, mais ils n'amélioreront pas leurs pratiques d'enseignants. Ils feront certes l'apprentissage d'un métier nouveau, celui de chercheur, mais ils n'approfondiront pas leur métier premier.

Au terme de ces débats, on peut être surpris par la diversité des expériences acquises par les différents pays, ce qui s'explique sans doute par la spécificité des histoires et des cultures nationales. On peut être aussi conforté par l'apparition, dans le temps, de quelques convergences que nous avons relevées. Reprenons pour l'exemple un point déjà cité, pour les pays qui ont universitarisé leurs formations d'enseignants depuis longtemps : l'importance qu'ils donnent aux formateurs de terrain et aux établissements où s'effectuent

les stages, au point qu'on y transfère parfois toute la formation, enseignement universitaire compris. En France, le terrain est loin d'être aussi présent dans les débats actuels autour des IUFM.

On peut percevoir à travers cet exemple l'intérêt d'un tel colloque : en nous permettant d'ouvrir quelques fenêtres dans le débat franco-français sur les IUFM, il nous a incité à ne pas oublier certains éléments que la force présente des enjeux catégoriels éclipse, mais qui n'en sont pas moins si fondamentaux pour une formation professionnelle de qualité, qu'ils n'ont pas manqué d'apparaître dans d'autres pays, lorsque les passions initiales s'y furent apaisées.

Compte rendu de Raymond Bourdoncle

Summaries

ARTICLES ***Educational sociology***

The strategy of three french Teacher's Unions (the SNI, SNES and SGEN), considering themselves as reformers of the school system, has been studied over the 1968-1982 period. The outline of the specific ideology of each organization is drawn from the content analysis set up on three series of Union leading articles.

When schoolmasters interviews are analysed, the « child » appears as a major topic. The children's presence gives their profession grounds for existence.

Remedial instruction out of school has markedly developed during the 80's. This paper reviews academic remediation programmes instituted for students in Saint-Etienne town and analyses the relationships established between school, social workers and associations.

The author analyses the results of longitudinal survey concerning 2200 children. His study is focusing on two elements of this survey : the individual variables and the variables regarding the school organization and the way it works ; these variables have a great impact on the knowledge acquisition of children. He concludes that major differences between teachers are observed, as far as educational efficiency is concerned.

Understanding the rationality of agents

As a result of decentralization, decisions concerning school building are made by regional communities. This paper analyses the case of a conflict about the building of a secondary school. It brings to light every endeavour made by the various partners in order to define a community property.

The study of interactions between teachers inside a secondary school helps understand national and local constraints. Both networks have play relationships and functional ones as well. This tendency to form groups with no clear definition may be a forewarning of teacher helplessness in the late 80's.

The way school buildings are cleaned and kept in order sometimes leaves much to be desired and in that case an adjustment process has to occurr. The analysis of these arrangements shows what is the conception of order among the various agents, what are the interactions between them and their confusion, their doubts as to this situation.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 1 - Mars 1991

NUMERO SPECIAL: **L' évaluation individuelle dans ses divers cadres institutionnels**

Abonnement (4 numéros par an):
- France: 210 francs
- Etranger: 250 francs

Vente au numéro : 70 francs

Adresser directement commande et paiement à:
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41 rue GAY-LUSSAC , 75005 PARIS

Revue française de sociologie

publiée avec le concours de
L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 — Tél. : 40.25.11.87 ou 88

AVRIL-JUIN 1991, XXXII-2 ISBN 2-222-96550-0

Abonnements : L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Centrale des Revues, CDR
11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex — Tél. : (1) 46.56.52.66
CCP La Source 33-368-61 CDR-Gauthier-Villars
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année en cours.

Tarif 1991 : L'abonnement (4 numéros) France ..... 287 F
Etranger ..... 348 F

Vente au numéro : Par correspondance : Presses du CNRS, 20-22, rue Saint-Armand, 75015 Paris. Tél. : (1) 45.33.16.00 — Télex : 200 356 F.

A la librairie du CNRS, 295, rue Saint-Jacques, 75005 Paris. Tél. (1) *43.26.56.11.*

Le numéro..... 92 F

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie.**

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

No ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

No ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

TARIFS	
(jusqu'au 31 juillet 1991)	A partir du 1er août 1991
Abonnement annuel (4 numéros)	
France ..... **170 F TTC**	..... **200 F TTC**
Etranger ..... **200 FF** (surtaxe aérienne en sus)	..... **235 FF** (surtaxe aérienne en sus)
Vente au numéro ..... **46 FF**	..... **55 FF**

Institut National de Recherche Pédagogique
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79
Abonnements : 46.34.90.81
Rédaction : 46.34.90.78

Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP
(sauf pour les TOM-DOM, la Corse et les libraires)
Une facture ne sera délivrée que sur sa demande expresse

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :
INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

s o m m a i r e

Imp. Nat. 1.069-001-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

ISSN : 0556-7807