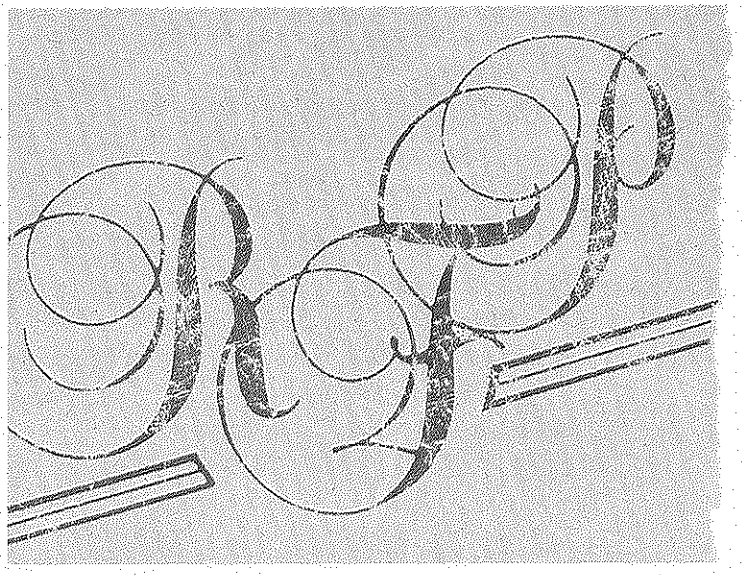
N° 105 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1993



REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. 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. ☎ (1).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

Sommaire

L'allocation des ressources par élève dans le système éducatif français : point de vue d'un économiste

François Orivel

L'article examine l'intérêt de mieux connaître les coûts unitaires dans les systèmes éducatifs, d'en saisir les variations d'un niveau à l'autre, d'un établissement à l'autre ou d'un pays à l'autre. Il souligne que peu d'analyses comparables ont été conduites jusqu'à ce jour, et qu'il n'y a pas encore d'accord entre les spécialistes sur les méthodologies à mettre en œuvre. En dépit de ces lacunes, l'article passe en revue les informations disponibles sur ce sujet en France et dans le monde, et montre qu'il existe des possibilités substantielles d'amélioration de l'allocation des ressources dans une perspective d'efficacité et de qualité. Les comparaisons entre la France et ses partenaires montre que les coûts unitaires y sont en moyenne plus faibles, notamment aux niveaux primaire et supérieur, et que seul l'enseignement secondaire reçoit une dotation d'un montant proche de celui des autres pays.

L'idée que l'éducation n'aurait pas de prix, au même titre que des catégories comme la liberté, la vie, l'art ou la beauté, est encore parfois invoquée lorsqu'au nom des contraintes budgétaires, on envisage la suppression de telle formation, de telle partie du programme, voire d'une école. L'expression est elle-même ambiguë : tantôt elle renvoie à l'idée que l'on ne peut pas affecter une valeur monétaire à l'activité éducative parce qu'il n'existe pas d'unité de mesure objective de cette valeur ; tantôt il s'agit d'une revendication d'exception, à savoir que l'on ne saurait mesurer la valeur de l'éducation avec les mêmes unités que celles qui permettent de comparer la valeur des légumes avec celle des chaussures. Ces approches de type normatif présentent un important défaut : elles n'aident pas à la décision. Elles n'aident pas à choisir entre les milliers de nouveaux programmes possibles que l'on pourrait décider, elles sont incapables de décider, entre deux programmes ayant les mêmes finalités, celui qui est produit de la manière la plus efficiente. Or si l'on peut obtenir un résultat identique à un coût moindre et si on ne le fait pas, on gaspille des ressources rares et on oblige la société à renoncer à d'autres utilisations pertinentes de ces ressources.

L'économie de l'éducation propose des solutions à la question de la valorisation de cette

activité, solutions qui se ramènent essentiellement à deux approches : la première consiste à attribuer à l'éducation une valeur au moins égale aux bénéfices économiquement mesurables qu'elle engendre (des revenus plus élevés, une croissance économique plus rapide), ou encore à lui donner comme prix ce qu'elle coûte à produire. Cette seconde approche semble a priori assez simple, mais nous verrons dans le cours de cet article que de nombreux problèmes restent à résoudre si l'on veut aboutir à des résultats clairs et comparables. Après avoir passé en revue quelques-uns des problèmes méthodologiques qui se posent encore, nous commenterons certains résultats relatifs à la situation française globale, puis des études qui analysent les coûts au niveau de certains établissements d'enseignement, et enfin nous mettrons la situation française en perspective avec celle de quelques pays comparables.

QUELQUES PROBLÈMES MÉTHODOLOGIQUES À RÉSOUDRE POUR MESURER DES COÛTS UNITAIRES EN ÉDUCATION

Le premier d'entre eux concerne la définition de l'unité à mesurer. Pour la plupart des auteurs, il s'agit du coût par élève et par année d'études, mais pour d'autres, il peut s'agir d'un coût « horaire », cas fréquent en formation continue où le concept d'année scolaire n'existe plus ; pour d'autres encore, il s'agit du coût de l'élève qui réussit son année scolaire, un peu comme dans une entreprise industrielle qui calcule son coût de production sur la base du nombre d'articles produits sans défauts et donc vendables sur le marché. Même dans le cas simple et fréquent où l'on calcule des coûts par élève et par an, il faut se donner une méthode appropriée pour traiter le cas des élèves à temps partiel lorsqu'il y en a, et se mettre d'accord sur les données qui serviront à définir le nombre d'élèves : les inscrits en début d'année, la moyenne des présents en cours d'année, les inscrits à l'examen, ou encore les présents à l'examen. Dans la plupart des cas, ces concepts sont proches et leur choix a peu d'effet sur le résultat, mais parfois, cela peut conduire à des divergences très importantes, comme dans les formations scientifiques des universités au niveau du DEUG qui accueillent comme inscrits, mais non comme présents, les élèves des classes préparatoires aux Grandes Écoles des lycées voisins.

Si l'on s'est mis d'accord sur la façon de compter les élèves au cours d'une année scolaire, on n'a pas pour autant résolu le problème de la comparabilité des résultats si la durée effective de l'année scolaire est variable. Et c'est le cas dès que l'on veut faire des comparaisons internationales, les systèmes nationaux d'éducation présentant à cet égard une très grande variabilité : le nombre de jours d'école par année varie de 180 à 240 dans les seuls pays membres de l'OCDE, et le nombre d'heures de présence quotidienne à l'école varie de 4 à 6. Ces différences seraient accentuées si l'on prenait en compte le cas des pays en voie de développement, où l'on trouve des phénomènes de double vacation, parfois de triple vacation. Si l'on prend les extrêmes, la durée effective de l'année scolaire varie plus que du simple au double.

Il est naturellement toujours possible de corriger les résultats pour tenir compte des différences qui viennent d'être mentionnées, et présenter une version standardisée des coûts, mais dans la plupart des études, on ne dispose pas des données nécessaires et on se contente d'approximations.

Lorsqu'est résolu le problème de l'unité à mesurer, il convient de traiter correctement la question des coûts à prendre en compte. D'autres difficultés surgissent ici. On distingue traditionnellement deux ou trois catégories de coûts :

— première classification : coûts de fonctionnement et coûts en capital ;

— deuxième classification : coûts de personnel, autres coûts de fonctionnement, coûts en capital.

Le traitement standardisé des trois catégories de coûts pose des problèmes spécifiques. Les coûts en capital sont les plus difficiles à appréhender en raison de l'absence, dans la plupart des écoles, d'une comptabilité commerciale qui permettrait d'amortir le capital sur sa durée de vie. Dans une école donnée, les coûts en capital sont enregistrés seulement lors de l'année où ils se produisent. Les variations d'une année sur l'autre peuvent être considérables, de zéro à plusieurs fois le budget annuel lorsqu'il s'agit d'une école nouvellement construite. Il n'aurait évidemment aucun sens d'attribuer à la première cohorte d'élèves fréquentant une école nouvelle la totalité du coût de sa construction. Il faut répartir ce coût sur plusieurs générations d'élèves, mais combien ? Les opinions varient beaucoup sur cette question, allant de 20, 25, 30 à 50 ans. Qui plus

est, certaines écoles disposent de locaux anciens, centenaires ou plus, parfois prestigieux, que l'on devrait considérer comme déjà amortis et dont le coût serait égal à zéro. Certains économistes suggèrent de recourir ici à la notion de coût d'opportunité, c'est-à-dire de prendre comme estimation du coût en capital un montant correspondant au revenu auquel on renonce en affectant le bâtiment scolaire à des activités d'éducation plutôt qu'à des activités marchandes, ou encore au loyer que paierait l'école si le bâtiment appartenait à un autre propriétaire. Cette suggestion est rarement suivie, parce qu'elle implique trop d'hypothèses incertaines, et que les données pour y parvenir font généralement défaut.

Au niveau d'un pays tout entier, inclure les dépenses en capital de l'année pour calculer des coûts moyens par élève est relativement fréquent, car cela concerne des milliers d'écoles dont au moins un certain nombre procède au cours de l'année à des dépenses en capital. Si globalement, ces dépenses présentaient une régularité suffisante sur quelques décennies, on pourrait admettre qu'elles sont représentatives des coûts en capital sur longue période. Mais hélas, tel n'est pas le cas. Au niveau national, on observe des variations cycliques importantes, dues au fait que l'évolution des systèmes éducatifs est marquée par des périodes de développement rapide (ce fut le cas en France dans les années 60 lorsqu'on a généralisé l'accès au collège), des périodes de stabilité (les années 80 n'ont vu que peu de constructions nouvelles et surtout des dépenses de grosses réparations), et des périodes de croissance modérée, comme la période actuelle, qui doit faire face à une demande accrue au niveau des lycées (politique dite des 80 % d'accès en terminale) et des universités. La part des dépenses en capital dans l'ensemble des dépenses d'éducation peut ainsi varier de 4 % à 12 %, (cas de la France au cours des trente dernières années, avec une moyenne de 6-7 %).

Cette moyenne de 6-7 % nous rappelle une caractéristique constante des services d'éducation, à savoir que contrairement à tous les autres secteurs de l'économie, il ne s'y produit pas une substitution du capital au travail, et que ce dernier continue d'y jouer un rôle prépondérant, en dépit des prédictions répétées et continuellement démenties des technologues. Cette relative faiblesse des coûts en capital, doublée de fortes incertitudes sur la pertinence de leur mode de calcul, explique sans doute que nombre d'études sur les coûts unitaires se limitent encore aux seules dépenses de fonctionnement.

Au sein de ces dernières, les dépenses de personnel représentent de loin la plus grande part. Beaucoup d'études sur ce point commettent encore l'erreur de limiter les dépenses de personnel au montant indiqué par les documents budgétaires. Cela peut conduire à d'importantes sous-estimations des coûts réels d'éducation, dans la mesure où ces sources ne comptabilisent pas ce qu'il est convenu d'appeler les charges sociales « employeur », c'est-à-dire ce que l'État dépense pour assurer aux enseignants une retraite ou des prestations de santé, dépenses qui figurent au budget du ministère de l'Économie et des Finances, et qui ne sont malheureusement pas ventilées par ministères d'origine. Il faut néanmoins savoir que selon les comptes de l'éducation, ces charges « employeur » représentent 46 % des dépenses brutes figurant au budget du ministère de l'Éducation, et que leur prise en compte augmente les coûts unitaires de 35 à 40 % par rapport aux études qui ne le font pas. On voit que sur ce point de méthodologie, la marge d'erreur induite est six fois plus importante que la prise en compte ou non des dépenses en capital.

Au niveau de l'enseignement supérieur, les calculs de coûts unitaires sont fortement affectés par le traitement de la recherche. Certains auteurs considèrent que la recherche et la formation sont des produits joints indissociables, souscrivant à la théorie qui veut qu'on ne puisse faire d'enseignement supérieur de qualité qui ne soit irrigué constamment par la recherche. D'autres au contraire considèrent que l'enseignement supérieur produit deux services distincts, de la formation et de la recherche, qui sont désirés chacun pour lui-même et peuvent être produits séparément. Il est vrai que certaines formations supérieures, comme les classes supérieures des lycées, ne donnent pas lieu à recherche. Et inversement, une partie non négligeable de la recherche se déroule ailleurs que dans des structures d'enseignement. Mais pour séparer ces deux fonctions au niveau des ressources qui leur sont affectées dans les universités, les auteurs en question sont conduits à des approximations sauvages, qui leur font arbitrairement attribuer la moitié des coûts salariaux des enseignants-chercheurs et de quelques-unes des autres ressources des universités à chacune de ces deux fonctions.

Lorsqu'on calcule des coûts unitaires, on le fait traditionnellement par niveaux d'enseignement. Or certaines dépenses d'éducation ne peuvent être directement affectées à des niveaux. C'est le cas des dépenses de l'administration centrale ou des administrations régionales (rectorats), de certains services de documentation pédagogique, d'information ou d'orientation, de certains centres de formation des maîtres, de certains établissements d'enseignement qui offrent des formations sur plusieurs niveaux. Il est d'usage de résoudre ces difficultés d'affectation par la création d'une rubrique destinée à recevoir les dépenses non distribuées dans les différents niveaux. Cette pratique peut biaiser les résultats et en réduire le comparabilité si elle prend une ampleur inégale selon les unités qui sont comparées. Dans les indicateurs publiés par l'OCDE (1992), on s'aperçoit que dans certains pays, cette rubrique absorbe plus de 10 % des dépenses alors que dans d'autres, elle est plus proche de zéro. Cela signifie, toutes choses égales par ailleurs, que les pays où cette rubrique est relativement importante sous-estiment leurs coûts unitaires d'éducation. Ils commettraient une erreur d'ampleur beaucoup plus faible s'ils répartissaient les dépenses non affectées à des niveaux proportionnellement à l'importance budgétaire directe de chacun d'eux.

Certaines études de coûts unitaires évitent d'employer le terme de coût et lui préfèrent celui de dépenses. C'est une précaution souvent justifiée, car au sens strict, le terme de coût suppose à la fois une certaine exhaustivité, (à savoir que les dépenses de tous les financeurs de l'action de formation aient été prises en compte), et un traitement « économique » des dépenses, (les dépenses en capital d'une année doivent être amorties sur la durée de vie du capital pour devenir des coûts). Très souvent, on connaît assez bien les dépenses publiques d'éducation, parce qu'elles figurent dans des budgets votés par des parlements, budgets qui sont facilement accessibles, mais on connaît fort mal les dépenses privées, en particulier celles des familles. Si l'on prend le cas de la France, les dépenses d'éducation des familles sont estimées à partir de deux sources : la première part d'un ensemble théorique de dépenses que les familles sont supposées faire pour envoyer leurs enfants à l'école (fournitures scolaires, livres, vêtements, transports, assurances etc.). Il suffit d'observer les prix de détail des biens correspondants pour établir un budget familial type en ce qui concerne les dépenses dues à la scolarisation d'un enfant à tel ou tel niveau. De tels budgets types sont publiés chaque année dans la presse à l'occasion de la rentrée. Quelle que soit leur valeur, il ne peuvent prétendre représenter les dépenses d'éducation des familles, dont les comportements sont évidemment très variables à cet égard. Certaines familles, notamment celles qui sont économiquement aisées, dépensent sensiblement plus, et d'autres, naturellement plus pauvres, dépensent moins.

Les dépenses réelles des familles ne peuvent être connues que par des enquêtes appropriées auprès d'échantillons représentatifs de familles. De telles enquêtes sont rares, et on n'en compte guère que 4 au cours des 20 dernières années. (deux furent réalisées par une équipe de recherche universitaire, une troisième par un bureau d'études et la quatrième, plus récemment, par l'INSEE). Les moyens utilisés, qui conditionnent la taille des échantillons et donc la qualité de leur représentativité, sont très inégaux selon les cas, de même que les modalités de collecte de l'information (mémorisation des dépenses ou usage d'un carnet de compte), la liste des dépenses considérées comme scolaires (notamment à propos des vêtements), et enfin la période d'observation (qui comprend ou non la période de rentrée, période de dépenses plus intenses que durant l'année scolaire). Non seulement de telles enquêtes sont rares, mais elles sont au total peu comparables. Il faut néanmoins souligner qu'au niveau des ordres de grandeur, les résultats divergent assez peu, au moins pour les élèves allant de la maternelle au lycée.

La véritable difficulté intervient à partir de l'enseignement supérieur, pour lequel deux concepts de dépenses d'éducation des familles s'opposent. Jusqu'au baccalauréat en effet, on opère une distinction claire entre dépenses d'éducation des enfants et dépenses d'élevage. Ces dernières comprennent toutes les dépenses qui ne sont pas strictement liées au fait que l'enfant fréquente l'école ; nourriture, vêtements non scolaires, loisirs, santé, etc. Une difficulté mineure se pose pour le choix des dépenses de vêtement, car si certains achats sont motivés par la fréquentation scolaire, ils peuvent partiellement se substituer à d'autres qui auraient été faits en l'absence de fréquentation scolaire. Une difficulté un peu plus sérieuse apparaît avec les dépenses de cantine scolaire. Celles-ci figurent dans le compte de l'éducation, alors que le coût des repas pris à la

maison n'est pas comptabilisé. En théorie, il conviendrait d'imputer à l'éducation seulement le surcoût des repas pris à la cantine par rapport à ceux qui sont pris à la maison. Mais ne disposant pas des moyens statistiques pour le faire, on comptabilise la totalité de la dépense de cantine. Par rapport à la logique générale du concept de dépenses d'éducation, on tend donc à surestimer celles-ci. Il est possible en effet que pour les familles, les dépenses de cantine soient peu différentes des dépenses qu'elles supporteraient si les repas étaient pris à la maison, les cantines étant certes plus coûteuses, mais aussi largement subventionnées. Il est en tout cas évident que la dépense additionnelle nette des familles à ce titre est significativement plus faible que ce qui est inclus dans les comptes de l'éducation.

Au niveau supérieur, certaines études retiennent logiquement le même concept, à savoir le surplus de dépenses occasionnées par la fréquentation universitaire, mais non les dépenses que les étudiants auraient de toutes façons engagées pour leur entretien normal ou leurs loisirs. D'autres études cherchent à connaître la totalité des ressources dépensées par les étudiants selon leur origine, notamment familiale, et aboutissent par conséquent à des estimations très supérieures aux précédentes. Trancher entre les deux approches n'est pas facile, car chacune a sa logique. Si l'on est partisan de la première, qui a l'avantage d'être cohérente de la maternelle à l'université, on doit logiquement exclure la plus grande partie des bourses de l'enseignement supérieur de la dépense éducative, puisque celles-ci servent principalement à l'entretien des étudiants. On peut aussi avancer des arguments forts en faveur de la deuxième approche, en considérant que les dépenses d'entretien des étudiants financées par leurs familles sont bien des dépenses d'éducation, en ce sens qu'en l'absence de fréquentation universitaire, ces dépenses ne se produiraient pas puisque l'étudiant serait alors un actif indépendant de sa famille. Il pourrait certes aussi être chômeur et dépendre de sa famille, mais dans ce cas, il serait peu logique d'inclure ce soutien familial dans les dépenses d'éducation. En réalité, ce qui change après le baccalauréat, c'est la possibilité pour l'étudiant d'exercer ou non une activité rémunérée. La fréquentation scolaire entraîne alors un « manque à gagner » qui n'existait pas durant la période de scolarisation obligatoire. Ce manque à gagner impose aux parents de continuer à prendre en charge, partiellement ou totalement, les dépenses d'élevage qui sont alors perçues comme des dépenses d'éducation parce qu'engendrées par la poursuite non obligatoire des études.

Ce débat n'a rien de théorique. Aux Pays-Bas par exemple, le gouvernement verse à chaque étudiant une allocation substantielle pour subvenir à ses besoins, ce qui a pour conséquence de mettre ce pays en tête des pays développés pour les coûts unitaires dans l'enseignement supérieur. Cela ne veut pas dire que les universités néerlandaises disposent de plus de moyens que les autres. Aux États-Unis, de nombreuses universités privées demandent des droits d'inscription qui incluent l'hébergement et la nourriture des étudiants pendant le séjour à l'université. Un tel coût unitaire n'est évidemment pas comparable avec celui qui résulte de la seule prise en compte des dépenses d'éducation si l'on s'intéresse seulement aux moyens dont disposent les universités pour former les étudiants.

La solution choisie par la plupart des études pour surmonter ce débat est un compromis quelque peu boiteux : sont considérées comme dépenses d'éducation les seules dépenses d'entretien des étudiants qui sont socialisées (sécurité sociale étudiante, bourses, allocations, prêts bonifiés ou garantis par l'État, mais pas les autres), ou celles qui sont organisées directement par les institutions d'enseignement : cantines, internats, résidences et restaurants universitaires. Ce compromis s'étend à quelques activités annexes, comme les pratiques sportives. Si elles sont organisées dans l'enceinte de l'établissement d'enseignement, les coûts qu'elles entraînent font partie des dépenses d'éducation. Si elles sont pratiquées sur un terrain municipal voisin du campus, les dépenses correspondantes ne font plus partie des dépenses d'éducation.

LES COÛTS UNITAIRES MOYENS EN FRANCE

La France produit, depuis 1974, un compte satellite de l'éducation qui décrit, de manière synthétique, exhaustive et cohérente, l'ensemble des activités de formation initiale et continue, ainsi que les activités annexes, en distinguant les sources de financement, les niveaux d'éducation et la nature des dépenses. Ce compte s'inspire, sur le plan méthodologique, des principes de la comptabilité nationale qui guident aujourd'hui

l'ensemble des pays du monde dans leur production d'indicateurs économiques standardisés, en tout premier lieu le calcul du Produit Intérieur Brut (PIB). Il s'agit donc d'un outil d'analyse extrêmement précieux, dont le seul inconvénient est de rester jusqu'à présent unique en son genre, aucun autre pays n'ayant adopté une démarche identique, ce qui est à l'évidence hautement regrettable, car, ainsi que nous le verrons plus loin, la comparabilité internationale des données dans ce domaine laisse à désirer.

Ce compte fait ressortir que la France consacre à son système éducatif environ 6,5 % de son PIB. Au cours de la période 1974-1992, ce pourcentage n'a jamais descendu en-dessous de 6,3 % et n'a pas été au-delà de 6,8 % (au début des années 80). On peut donc dire que les dépenses d'éducation, en France, augmentent depuis 18 ans à peu près au même rythme que l'ensemble de l'économie : l'éducation n'est ni une priorité, ni une non-priorité.

Cette dépense est fortement socialisée, au sens où les bénéficiaires ne sont que des financeurs marginaux. L'État finance à peu près les deux-tiers du total et les différentes collectivités territoriales 18 %. Les agents privés, ménages et entreprises, se partagent le reste, soit 15 %, dont 9 % pour les ménages et 6 % pour les entreprises. Si l'on ajoute que les dépenses des entreprises sont pour l'essentiel imposées par la loi et considérées par elles comme une taxe, on peut dire que les neuf-dixièmes des dépenses d'éducation sont collectivisées et un dixième seulement laissé à l'initiative du « consommateur ».

Cette répartition des financements a peu changé au cours des 18 années pour lesquelles on dispose de données. La seule modification notoire concerne la répartition des contributions entre les financeurs publics, les lois de décentralisation ayant fait baisser de 4 points la contribution de l'État et fait passer de 14 à 18 % la part des collectivités territoriales.

Bien que les documents statistiques qui publient ces données (MEN/DEP, 1993), parlent en toute rigueur de « dépense moyenne » par élève plutôt que de coût unitaire, les deux concepts sont ici assez voisins. Les dépenses en capital ne sont pas amorties, mais leur niveau de 1992, 7,6 %, est proche du niveau de longue période et un calcul précis d'amortissement ne changerait pas de manière significative les résultats.

Ceux-ci sont présentés dans le tableau ci-après :

Unité : francs 1992

Niveau et type d'enseignement	1986	1992
Maternelle	14 600	16 000
Primaire	18 000	19 000
1er cycle secondaire	28 200	32 000
2e cycle général ou technique	36 000	40 300
2e cycle professionnel	35 700	41 600
STS/CPGE	43 900	40 300
IUT	50 600	52 500
Ingénieurs formés par le MEN	non disponible	74 700
Autres formations universitaires	31 700	31 200

Précisons d'abord que les coûts unitaires des élèves des classes supérieures des lycées (STS et CPGE) sont sous-estimés pour une raison technique, les dépenses en capital les concernant n'ayant pu être isolées. Ces coûts ne sont donc pas comparables avec les autres et nous n'en dirons rien. Pour le reste, on notera en premier lieu que les coûts unitaires augmentent avec le niveau, à la seule exception des étudiants des universités. Cette augmentation est due à deux phénomènes : une tendance à la baisse du rapport élèves/enseignants et une qualification croissante des enseignants qui se traduit par des coûts salariaux plus élevés. C'est la première de ces deux causes qui explique l'augmentation de la maternelle au primaire. Au niveau suivant, le premier cycle du secondaire, les deux causes se conjuguent. En revanche, l'augmentation du coût unitaire au deuxième cycle s'explique d'abord par les grades plus élevés des enseignants, qui font plus que compenser le fait que par ailleurs, les effectifs par classe soient plus nombreux. Au niveau de la formation des ingénieurs et des IUT, ce sont toujours les deux mêmes phénomènes qui jouent, l'exception majeure étant les autres formations universitaires.

Cette exception est aujourd'hui bien connue, mais ce qui l'est peut-être moins, c'est que ce caractère atypique s'aggrave. Jusqu'en 1986, on dépensait encore plus pour l'étudiant universitaire que pour l'élève du premier cycle du secondaire, mais ce n'est plus vrai en 1992. Alors que tous

les coûts unitaires ont augmenté entre 1986 et 1992, ceux des universités ont baissé.

Si l'on veut calculer ce que coûte un élève sur l'ensemble d'une scolarité en faisant l'hypothèse que les coûts de 1992 sont stables durant ladite scolarité, les quinze années qui conduisent au bac reviennent à environ 400 000F (391 900 F pour les bac général et technologique, 437 400 F pour le bac professionnel qui compte une année supplémentaire). En réalité, peu de jeunes Français coûtent moins cher, car ceux qui s'arrêtent avant le bac, au CAP ou au BEP, ont connu en moyenne des redoublements qui leur font immanquablement atteindre la barre des 400 000 F. Si un étudiant suit une formation universitaire jusqu'à la maîtrise sans redoublement tout au long de sa scolarité, son coût total dépasse 500 000 F, et s'il fait une école d'ingénieur après deux années de classe préparatoire, il revient à plus de 700 000 F. L'éducation d'un jeune Français coûte donc de 400 000 à 700 000 F selon le cursus choisi et sa durée.

Ce coût peut être rapproché de ce qu'un Français dépense dans sa vie pour se loger. En 1991, le logement moyen, (maison individuelle neuve ou appartement), a coûté en moyenne un peu plus de 800 000 F (INSEE, 1993). On sait par ailleurs qu'un logement moyen est occupé par 2,65 personnes. Autrement dit, il en coûte environ 300 000 F par personne pour se loger si la durée de vie des logements est la même que celle des personnes. C'est sans doute une hypothèse excessive, mais on doit convenir que les ordres de grandeur sont proches, alors qu'intuitivement on a l'impression que les ressources mobilisées pour se loger au cours d'une vie sont très importantes par rapport à celles que l'on consacre à s'éduquer. Certes, les sources de financement ne sont pas les mêmes dans les deux cas, mais les impôts qui financent l'éducation sont prélevés au total sur les mêmes personnes.

LES VARIATIONS DE COÛTS UNITAIRES DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

Les coûts unitaires dans les universités

Il s'agit d'un domaine encore peu exploré, les services statistiques chargés de l'élaboration du compte de l'éducation n'ayant pas abordé cette question. On trouve ici et là quelques monographies relatives à un établissement ou à un petit nombre, rarement représentatif. Ces monographies deviennent rapidement obsolètes en raison de l'absence d'actualisation. Elles sont le plus souvent réalisées dans le cadre de travaux universitaires, avec une diffusion restreinte, et s'appuient sur des méthodologies rarement homogènes. L'entreprise la plus récente et la plus ambitieuse visant à calculer les coûts unitaires au niveau de l'établissement émane du ministère de l'Éducation, qui a mis sur pied une cellule dénommée « Observatoire des coûts des établissements de l'enseignement supérieur ». Cet Observatoire a publié en novembre 1992 et mai 1993 ses deux premières monographies portant respectivement sur les Universités de Bourgogne et de Paris XII Val-de-Marne. Plusieurs autres établissements sont en cours d'examen et on peut espérer disposer d'un nombre représentatif de monographies analogues dans un laps de temps relativement court. Il faut néanmoins ajouter que l'Observatoire n'a pas pour mission d'actualiser en permanence les données des universités qu'il a étudiées et qu'une telle mise à jour ne pourra résulter que de l'initiative des universités elles-mêmes.

Il n'existe pratiquement aucune étude sur les écoles primaires, les lycées ou les collèges. Il est vrai qu'à ces niveaux, l'autonomie de gestion est des plus réduites, les ressemblances d'un établissement à l'autre sont très fortes, ce qui doit favoriser une concentration des coûts unitaires autour du coût moyen. Encore serait-il utile de vérifier empiriquement la réalité de cette hypothèse, vérification qui pourrait bien apporter quelques surprises.

Le premier enseignement que l'on peut tirer des deux premières études de l'Observatoire est précisément celui-là : il existe une variabilité considérable des coûts unitaires lorsqu'on descend à un niveau d'analyse détaillé (l'année d'études pour un diplôme ou une discipline donnée), variabilité qui peut, dans une même université, atteindre un facteur de un à cinquante si l'on inclut les formations à distance et de un à vingt si l'on exclut ces dernières. Les causes de variation des coûts sont nombreuses : effectifs d'étudiants assistant aux cours magistraux, effectifs participant aux groupes de TP et TD, nombre d'heures annuelles pour les trois catégories précédentes, structure des grades des enseignants qui interviennent, ancienneté de ces enseignants, proportion des enseignements

qui sont couverts par des heures complémentaires, importance du personnel non enseignant, de l'équipement, des fournitures pour travaux pratiques, etc.

Il convient par ailleurs de souligner que les choix méthodologiques retenus par l'Observatoire ne permettent pas de comparer leurs coûts unitaires avec les coûts moyens issus du compte de l'éducation. En effet, les coûts de l'Observatoire, dans les deux monographies publiées, ne comprennent pas, dans le calcul des coûts salariaux, les charges sociales « employeur », que le compte de l'éducation évalue à 46 % des salaires bruts. Comme les salaires représentent 86 % des coûts unitaires, ceux-ci sont sous-estimés à hauteur de 40 % environ. De plus, l'Observatoire a opté pour la solution d'affectation de 50 % des rémunérations des enseignants-chercheurs à la recherche. Cette option, qui ne touche pas les heures complémentaires ni les rémunérations du personnel non impliqué dans les activités de recherche, réduit les coûts pris en compte de 30 % environ. Ces deux options méthodologiques font que pour comparer valablement les coûts unitaires de l'Université de Bourgogne ou de Paris XII-Val-de-Marne avec ceux du compte de l'éducation, il faut multiplier les premiers par un coefficient égal à 2,4. Or le coût moyen de l'étudiant à Dijon étant de 11 700 F selon l'Observatoire, l'application du coefficient 2,4 le porte à 28 000 F, légèrement en-dessous de la moyenne nationale de 31 200 F. En réalité, cette comparaison reste imparfaite, car le calcul du coût moyen à Dijon inclut quelques formations en IUT et d'ingénieurs qui ne figurent pas dans la moyenne nationale de 31 200F. On peut donc en conclure que les coûts unitaires de l'Université de Bourgogne sont au moins 10 % plus faibles que ceux de la moyenne des universités. Si l'on applique la même correction aux résultats de l'étude portant sur l'Université de Paris XII Val-de-Marne, où le coût unitaire ressort à 13 700 F, on aboutit à un montant de 32 700 F, très légèrement supérieur à la moyenne nationale (+ 5 %).

L'un des intérêts majeurs des études de coûts unitaires par établissement est de permettre d'identifier les causes de variation de coût pour des formations identiques et de rechercher les possibilités éventuelles d'amélioration du rapport coût-efficacité : si la même qualité de service est obtenue dans tel établissement à un coût moindre que dans tel autre, quelle en est la cause et peut-on la transposer ailleurs ?

Les deux monographies de l'Observatoire mettent en évidence certaines variations de coût intéressantes, notamment en fonction du cycle.

Cycle	CU Paris XII	Indice	CU Dijon	Indice
Premier cycle	10 281	100	10 450	100
Deuxième cycle	14 585	142	13 190	126
Troisième cycle	29 118	283	17 145	164

Rappelons que les coûts unitaires (CU) mentionnés ici sont ceux qui résultent de la méthodologie adoptée par l'Observatoire, ce qui ne présente pas d'inconvénient puisqu'il s'agit de comparer leur valeur relative exprimée en indices. On voit que pour le premier cycle, les deux universités ont des coûts très proches, mais qu'elles divergent ensuite, marginalement pour les deuxièmes cycles, significativement pour les troisièmes. Paris XII est en effet 73 % plus coûteux que Dijon à ce niveau. Le surcoût des troisièmes cycles est dû à deux facteurs : la concentration des enseignants les plus qualifiés et donc les plus chers et la taille réduite des effectifs. Mais un autre facteur joue en sens opposé, à savoir la quantité d'heures de cours annuelles, trois fois plus faible en DEA que dans les cycles précédents. Toutefois, cette correction ne s'applique pas aux DESS, dont l'importance par rapport aux DEA semble plus grande à Paris XII qu'à Dijon.

Les coûts varient également en fonction des disciplines et des catégories d'UFR. Comme au niveau national, les écoles d'ingénieur et les IUT sont plus chers que les formations universitaires classiques. A Dijon, l'école d'ingénieur dénommée ENSBANA a des coûts par année qui vont de 19 500 à 46 700 F, curieusement en baisse au fur et à mesure qu'on avance dans la scolarité, contrairement à la loi précédente. Si on applique à ces coûts le coefficient de 2,4, on se situe dans une fourchette de 46 000 à 110 000 F, avec une moyenne de 87 500 F, 17 % plus cher que la moyenne nationale de ce genre d'écoles. Ceci peut s'expliquer par la taille de l'ENSBANA, relativement petite, et par une utilisation relativement faible d'enseignants du second degré ou exté-

rieurs, catégories moins coûteuses que les professeurs ou les maîtres de conférences.

Dans les deux universités, les IUT sont également plus coûteux que la moyenne nationale pour cette catégorie. Le coût moyen corrigé s'élève à 72 000 F à Dijon et à 74 000 F à Paris XII, contre 52 500 F au niveau national. Cela ne semble pas dû à la structure des grades des enseignants, relativement biaisée en faveur des catégories les moins coûteuses, mais plutôt à des taux d'encadrement assez généreux ; une étude plus détaillée serait en l'occurrence nécessaire.

Au sein des formations universitaires traditionnelles, on oppose généralement les disciplines scientifiques et médicales d'une part, plus coûteuses, aux formations littéraires, juridiques et économiques d'autre part, qui le sont moins. Cette dichotomie se retrouve globalement dans les études de cas, avec toutefois quelques exceptions. A Dijon, le coût moyen corrigé dans le premier groupe s'élève à 44 400 F et dans le deuxième groupe à 18 000 F, tous cycles confondus. L'écart y est donc plus grand que du simple au double (coefficient multiplicatif de 2,5). Les différences entre les deux groupes sont encore plus accentuées à Paris XII, puisque les coûts corrigés sont de 81 600 F en médecine, de 43 000 F en sciences, de 16 000 F en lettres et de seulement 12 000 F en droit.

On invoque généralement, pour expliquer les coûts plus élevés des disciplines scientifiques, la nécessité de faire appel à de nombreux travaux pratiques ou dirigés en petits groupes. Cette contrainte devrait se traduire par une structure des grades dans laquelle le poids des grades inférieurs serait renforcée, ce qui à l'évidence n'est pas le cas. En médecine, les coûts unitaires apparaissent comme particulièrement élevés par rapport aux autres disciplines, alors que ce n'était pas aussi contrasté il y a quelques années. Il faut voir ici moins l'effet d'une contrainte pédagogique spécifique que celui de la démographie médicale. Les UFR médicales produisaient 15 000 docteurs en médecine au début des années 70 et n'en forment plus que 4 000 aujourd'hui. Sauf à reconnaître que les médecins formés il y a vingt ans l'étaient de façon médiocre, on ne peut que constater, en termes économiques, une évidente surcapacité de production. Celle-ci se traduit, à Paris XII, par des écarts de surface disponible par étudiant que les contraintes pédagogiques ne sauraient expliquer :

UFR	Nombre d'étudiants	Surface en m^2	m^2 par étudiant
Médecine	2 625	13 066	5
Sciences	1 948	3 568	1,8

Les exceptions concernant les formations coûteuses au sein du groupe des disciplines bon marché sont presque toujours le fait de filières où la demande connaît une baisse sensible, comme on vient de le voir pour la médecine. On peut en relever un certain nombre d'exemples à Dijon, tel que la licence de lettres classiques (coût corrigé égal à 122 000 F), la maîtrise de lettres classiques (73 000 F), la maîtrise de géologie (168 000 F). Ces exemples restent fort heureusement exceptionnels, et la conclusion tirée de la deuxième section de cet article sur la modicité relative des ressources affectées aux formations universitaires traditionnelles n'est pas remise en cause. Le point faible de la gestion universitaire reste une incapacité à rationaliser l'offre en fonction de l'évolution des besoins et à adapter progressivement le nombre de sites où la même formation est offerte en fonction des effectifs globaux.

Les coûts unitaires dans les Grandes Écoles d'ingénieur

De sa propre initiative, la Conférence Nationale pour le Développement des Grandes Écoles (CNGE) a commandité une étude sur les coûts unitaires au sein de ses membres (Orivel et alii, 1992). Cette étude a porté sur quinze d'entre elles et a permis de vérifier un certain nombre d'hypothèses. Comme pour les travaux de l'Observatoire, on note en premier lieu d'importants écarts de coûts unitaires au sein de l'ensemble étudié, écarts qui vont de 30 000 F par élève et par an dans le cas de l'École la moins coûteuse à 150 000 F dans le cas extrême opposé, soit un rapport de un à cinq qui ne peut que marginalement s'expliquer par des différences de qualité dans les services offerts. Trois sous-groupes émergent de cette étude : les écoles privées ont les coûts les plus bas (de l'ordre de 60 000 F en moyenne), et ce coût est d'autant plus bas que la part des ressources de l'école qui provient des étudiants et/ou de leur famille est élevée. Les écoles publiques relevant du ministère de l'Éducation nationale sont un peu plus coûteuses, autour de 65 000-75 000 F, tandis que celles qui sont

sous la tutelle de ministères techniques, (Agriculture, Industrie), ont des coûts unitaires qui varient entre 100 000 et 150 000 F.

Il résulte de cette typologie que les écoles privées tendent à être moins chères parce qu'elles se heurtent à la solvabilité des familles. Il est d'autant plus difficile de tarifer un service à un niveau de prix élevé qu'il existe sur le marché des services comparables en qualité, sinon meilleurs, auxquels l'accès est gratuit.

Les écarts entre les écoles du ministère de l'Éducation nationale et celles qui dépendent d'autres ministères s'expliquent davantage par un effet de volume : le premier en finance un grand nombre et les autres quelques unités. Une dérive dans les coûts unitaires des secondes n'a qu'un impact limité sur le budget global, mais aurait des conséquences budgétaires trop lourdes sur le MEN. Ces observations nous font retrouver un schéma déjà mis en évidence par des études américaines similaires, à savoir que pour un niveau de qualité donné d'éducation, les ressources à mettre en œuvre sont entachées d'une assez grande flexibilité et qu'il n'existe pas de normes incontournables, sauf dans l'esprit de certains pédagogues. Comme le notait avec humour Bowen, (1980), la théorie la plus appropriée pour expliquer les coûts unitaires et leurs variations dans les établissements d'enseignement supérieur américains est une théorie des « revenus » : les établissements ajustent leurs coûts au montant des ressources qu'ils parviennent à réunir. S'ils peuvent persuader leurs différents financeurs de leur donner plus, ils n'éprouvent en général aucune peine à les dépenser. Certes, il existe un seuil en deçà duquel l'établissement serait contraint à la fermeture, mais ce seuil est en général plus bas que ne l'imaginent la plupart des gestionnaires d'écoles ou des spécialistes des normes. On n'explique pas autrement le fait que Madame Thatcher ait pu réduire de manière drastique les budgets des universités britanniques au cours des années 80 sans que quiconque ait pu démontrer une diminution de qualité. Il est vrai que même après cette tempête, les universités du Royaume-Uni disposent encore de deux fois plus de moyens par étudiant que leurs homologues françaises, après avoir bénéficié de trois fois plus.

Parmi les causes de variation des coûts unitaires, on cite souvent la taille. En économie, on désigne cet effet par l'expression « économies d'échelle ». L'effet de réduction des coûts unitaires en fonction de la taille s'observe davantage à l'intérieur d'un même établissement lorsque d'une année à l'autre, ou d'une discipline à l'autre, les effectifs d'élèves sont très différents (cf. les études de l'Observatoire des coûts), que lorsqu'on compare des établissements entre eux. Lorsqu'un établissement grandit, il subit les conséquences du phénomène de bureaucratisation, que l'on observe très vite au niveau des écoles primaires par exemple. Dans une école à classe unique, l'instituteur fait tout. Dans une école de vingt classes, certaines des fonctions polyvalentes de l'instituteur précédent motivent la création de nouveaux emplois spécifiques : un directeur à *temps plein, un secrétaire, du personnel de service*. Les coûts unitaires peuvent fort bien augmenter plutôt que baisser. Dans l'échantillon de Grandes Écoles de l'étude de la CNGE, l'effet taille existe, mais de manière peu sensible. L'effet de bureaucratisation a tendance à l'emporter sur celui d'économies d'échelle.

Trois causes ont par contre un effet significatif sur les coûts unitaires :

— la proportion d'enseignants permanents dans l'ensemble des enseignants ;

— la structure par grade des enseignants ;

— le nombre de cours offerts dans l'année par rapport au nombre d'élèves présents dans l'établissement.

Les enseignants permanents reçoivent des salaires pour un nombre forfaitaire d'heures de cours ou de TD/TP. Si l'on rapporte le coût salarial total, charges employeur incluses, au nombre d'heures équivalent TD prévues dans le service, on obtient un coût unitaire 4 fois plus élevé que le tarif habituellement pratiqué pour rémunérer les heures complémentaires. Une institution qui recourt massivement aux heures complémentaires, comme c'est le cas de certaines Grandes Écoles, réduit, toutes choses égales d'ailleurs, ses coûts unitaires. Il faut néanmoins observer que le système n'est viable que si une partie au moins des établissements d'enseignement supérieur renonce à pratiquer ce système afin d'entretenir le vivier d'enseignants permanents dans lequel les autres vont pouvoir puiser. C'est donc un système non généralisable, peu équitable et au total peu efficace. Il est assez typiquement français et rendu en grande partie possible par l'inhabituelle faiblesse des temps de service imposés aux ensei-

gnants par rapport aux autres systèmes universitaires dans le monde. Cette situation leur laisse effectivement le loisir d'accepter voire de rechercher des heures complémentaires sur place ou ailleurs, sauf s'ils décident de s'investir dans la recherche, ce qui n'est malheureusement le cas que d'une partie d'entre eux. Ils se comportent en fait de manière rationnelle et comparent les avantages futurs qu'ils pourront retirer d'une recherche présente non rémunérée aux bénéfices immédiats qu'ils tirent de la pratique des heures complémentaires. Leur inégal potentiel en matière de recherche tend à les affecter dans l'un ou l'autre groupe.

La structure par grade des enseignants permanents est un autre facteur de différenciation des coûts. En effet, la hiérarchie des coûts salariaux en fonction du grade d'appartenance est assez forte, notamment si l'on prend en compte les professeurs du second degré détachés dans l'enseignement supérieur qui non seulement sont moins payés, mais font davantage d'heures d'enseignement. Les stratégies des écoles sur ce point sont fort variées, allant d'une majorité de professeurs à une quasi absence.

Le dernier facteur important de variation des coûts unitaires est rarement mentionné et utilisé dans la littérature, mais il s'est avéré particulièrement pertinent. Le rapport entre le nombre d'élèves présents dans l'établissement et le nombre total d'heures d'équivalent TD offert dans l'année varie considérablement d'une école à l'autre, d'un facteur de un à plus de dix. Dans les écoles où cet indicateur a une valeur très basse, les élèves ont une panoplie d'options limitée. Le tronc commun est important et ils doivent suivre jusqu'à 50 % des enseignements offerts dans l'établissement. C'est l'inverse dans les écoles où cet indicateur obtient la valeur la plus élevée. Le nombre d'options possibles est très important et on peut y faire une scolarité complète en ne suivant que 3 à 5 % des enseignements offerts. Cela peut sans doute s'expliquer lorsque l'école produit de nombreux profils d'ingénieurs aux caractéristiques fort différentes, mais on peut alors se demander s'il ne serait pas justifié de regrouper les profils semblables sur les mêmes sites. On conçoit qu'une palette plus riche et plus diversifiée offerte aux élèves soit un facteur de qualité, mais il est clair que dans l'échantillon étudié, la variabilité des choix est beaucoup plus large que la variabilité reconnue des niveaux de qualité. Il existe donc d'importantes marges de rationalisation qui permettraient de réduire les coûts sans toucher à la qualité.

QUELQUES ÉLÉMENTS DE COMPARAISON INTERNATIONALE

S'il est difficile de comparer les coûts unitaires dans un même pays en l'absence de méthodologie commune normalisée, il est clair que l'exercice est encore plus périlleux au niveau international. La structure des systèmes éducatifs varie d'un pays à l'autre : certains pays ont supprimé la distinction entre enseignement primaire et premier cycle du secondaire ; aucun pays n'a adopté la structure très particulière du système français d'enseignement supérieur avec ses universités, ses Grandes Écoles, ses IUT et ses classes supérieures des lycées. Les lecteurs de cet article ne savent du reste pas forcément que dans les annuaires internationaux, ainsi que dans le compte de l'éducation, les effectifs des classes supérieures des lycées sont comptabilisés avec ceux de l'enseignement supérieur. Les comparaisons internationales de coût utilisent une monnaie commune, le dollar américain, dont les fluctuations excessives sur le marché des changes depuis 15 ans ont fait un étalon élastique peu propice à l'homogénéité nécessaire d'un indicateur dans le temps.

On doit néanmoins souligner l'effort très important entrepris récemment par l'OCDE (1992), afin de rapprocher les concepts qui sont mesurés et d'harmoniser les méthodes statistiques mises en œuvre dans leur mesure. Nous ne nous étendrons pas sur les détails de ce projet, sauf pour dire qu'une solution élégante et satisfaisante a été trouvée au dernier problème mentionné, celui des changements de valeur erratiques du dollar. On calcule en effet pour chaque monnaie nationale un taux de change théorique avec le dollar telle que son pouvoir d'achat dans le pays considéré n'en soit pas affecté. C'est un dollar qui respecte les parités de pouvoir d'achat, d'où son nom : PPA.

Les premiers résultats du projet de l'OCDE publiés en 1992 portent sur une année un peu ancienne, 1988, mais d'autres seront probablement disponibles à la date de publication de cet article. Nous invitons le lecteur à s'y référer. Le

tableau ci-après est un extrait du document original, trop long pour être reproduit ici. Il ne porte *que sur les dépenses publiques, par élève et par* niveau.

Unité : dollar PPA

Pays/groupe	Primaire	Secondaire	Supérieur	Tous niveaux
France	*1 885*	*3 073*	*3 780*	*2 802*
Allemagne	2 101	2 659	5 085	3 047
Japon	2 550	2 325	2 504	2 523
Royaume-Uni	2 105	2 763	7 960	3 008
États-Unis	3 566	4 370	6 386	4 301
Danemark	3 204	4 253	10 847	4 632
Espagne	1 158	1 586	1 934	1 419
Centralisés	2 015	2 884	4 705	2 900
Décentralisés	2 997	3 346	5 884	3 644
Mixtes	2 041	2 429	3 806	2 424
Total OCDE	2 711	3 150	5 534	3 372

Pour comprendre ces résultats, il faut d'abord *garder à l'esprit l'idée de base selon laquelle les* coûts unitaires tendent à suivre le niveau de richesse relative des pays. Étant donné le poids des salaires dans les coûts de l'éducation, ceux-ci déterminent pour l'essentiel les niveaux de coûts relatifs, et la hiérarchie internationale des salaires des enseignants suit *grosso modo* la hiérarchie des PIB par tête. Autrement dit, les enseignants espagnols gagnent moins que les enseignants américains parce que l'Espagne est un pays moins développé, et cela se répercute immédiatement dans les coûts unitaires.

On observe par ailleurs que les pays dont les systèmes éducatifs sont décentralisés constituent un groupe où les coûts unitaires sont significativement plus élevés. Il convient d'être prudent avant d'en tirer des conclusions hâtives, car ce phénomène peut être essentiellement dû à la relation précédente, si par hasard les pays décentralisés se trouvent être aussi les plus riches. C'est en partie vrai, mais seulement en partie car le groupe des pays mixtes comprend pour l'essentiel les pays d'Europe du Nord qui appartiennent au groupe le plus riche. On peut sans doute avancer l'hypothèse que la décentralisation n'est pas un facteur de réduction des coûts unitaires.

La France dépense 2 800 dollars PPA par élève tous niveaux confondus contre 3 372 pour l'ensemble des pays de l'OCDE, alors qu'elle se trouve exactement au niveau de la moyenne pour le PIB par tête. On peut donc conclure légitimement que la France est un pays où les coûts unitaires d'éducation sont relativement peu élevés. Cela n'empêche pas la France de dépenser globalement autant que les autres en pourcentage du PIB, ses coûts plus faibles étant compensés par un pourcentage de la population totale scolarisée *plus élevé qu'ailleurs, grâce à une fécondité supé*rieure et un effort tout particulier pour la scolarisation de 2 à 5 ans. Pour résumer, la France a des coûts unitaires plus faibles, mais plus d'élèves, l'un compensant l'autre au niveau de l'effort global.

Elle se distingue de ses partenaires sur deux *autres points :*

— L'écart entre les coûts unitaires aux niveaux primaire et secondaire est plus élevé en France qu'ailleurs. Elle dépense près de 1 000 dollars en moins par élève du primaire et à peu près la même chose que les autres par élève du secondaire. On peut en conclure que son enseignement secondaire est relativement coûteux.

— Le coût unitaire français au niveau supérieur est proche de celui du secondaire alors qu'il est presque deux fois plus élevé ailleurs. Là encore, *on peut sans doute parler d'un sous-financement* relatif du système d'enseignement supérieur français. Les deux pays qui dans le tableau ci-dessus dépensent moins que la France à ce niveau sont *le Japon et l'Espagne*. Mais il faut ajouter que si l'on inclut les financements privés, les coûts unitaires augmentent de 140 % au Japon et dépassent les coûts français de manière très significative, et ils augmentent de 30 % en Espagne, réduisant de manière non négligeable l'écart initial.

François Orivel
Directeur de recherche au CNRS, IREDU

BIBLIOGRAPHIE

BOWEN H.R. (1980). — **The Costs of Higher Education : How Much do Colleges and Universities Spend per Student and How Much Should They Spend ?**, Jossey-Bass, San Francisco, California.

INSEE (1993). — **Tableaux de l'Économie Française 1992-1993**

Ministère de l'Éducation nationale (1992). — **Le compte de l'éducation : résultats 1987 à 1991**, Les Dossiers Éducation & Formations, n° 19, novembre 1992.

Ministère de l'Éducation nationale (1993). — **Le coût de l'éducation en 1992 : évaluation provisoire du Compte**, *Note d'Information 93.28, juin 1993*

Observatoire des Coûts des établissements de l'enseignement supérieur et Université de Bourgogne (1992). — **Le Coût de l'Étudiant de l'Université de Bourgogne**, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, Paris.

Observatoire des Coûts des établissements de l'enseignement supérieur et Université de Paris XII-Val-de-Marne (1993). — **Le Coût de l'Étudiant de l'Université de Paris XII-Val-de-Marne**, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris.

OCDE (1992). — **Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE**, OCDE/CERI, Paris.

ORIVEL F., BOIRAL H., DANREY J., PRADAL B. (1991). — **Les coûts unitaires dans l'enseignement supérieur scientifique français : le cas de 15 Grandes Écoles d'ingénieur et d'une Université**, CNGE/IREDU, Paris/Dijon.

Les relations entre éducation et marché du travail : quelques réflexions économiques

Jean-Jacques Paul

Cet article étudie les liens entre l'éducation et le marché du travail autour de quatre questions. Il discute tout d'abord l'évolution des tentatives françaises de prévision de main-d'œuvre par profession. Il présente dans une seconde partie les liens entre éducation d'un côté, chômage et salaire de l'autre. La troisième partie analyse les conséquences des changements de l'organisation de la production sur le système éducatif. Le papier montre enfin comment les relations entre l'éducation et le marché du travail peuvent influencer les liens, notamment financiers, entre les entreprises et les institutions de formation.

Dans les sociétés en crise, l'inquiétude des populations, l'impuissance des politiques, conduisent fréquemment à l'énoncé de propos péremptoires qui concernent aussi bien tel groupe ou telle institution expiatoires que des solutions simplistes qu'il suffirait de mettre en œuvre pour stopper un processus de dérèglement incontrôlé. Ainsi, en France, comme dans de nombreux pays développés ou en développement, l'ampleur du chômage et notamment de celui des jeunes, a rapidement été attribuée à la « mal-formation » de la main-d'œuvre ; une thérapie énergique du système de formation aurait tôt fait de résoudre les problèmes posés par le fonctionnement du marché du travail.

Mais dans le même temps, et les propos contradictoires sont fréquents en situation de crise, persiste un discours anti-école à travers lequel la formation, quelle qu'elle soit, conduit au chômage et ne mérite pas l'effort qu'elle nécessite.

C'est dire si l'économiste, et a fortiori celui qui s'intéresse au fonctionnement des systèmes éducatifs, est interpellé par de telles déclarations. Quel statut accorder à la formation dans la lutte contre le chômage, comment appréhender la relation formation-emploi qui apparaît si souvent dans les discours incantatoires ?

Face à ces interrogations, l'objectif de cet article sera limité. Il évoquera tout d'abord les difficultés à maîtriser la relation formation emploi en discutant rapidement l'évolution de l'approche française en matière de prévision de l'emploi par profession et de structure souhaitable des sorties du système éducatif. Il présentera ensuite les grandes tendances de la relation entre niveau de

formation d'une part, chômage et salaire d'autre part. Dans un troisième temps, il envisagera les conséquences des changements en matière d'organisation de la production sur le système de formation. Enfin, il montrera comment les relations entre la formation et l'emploi sont susceptibles d'affecter les liens, notamment financiers, entre entreprises et établissements de formation.

L'ÉTAT DES PRÉVISIONS MACRO-ÉCONOMIQUES

Les prévisions de main-d'œuvre par profession furent abandonnées en France avec les travaux du *septième Plan (1976-1981). Les raisons avancées* furent nombreuses — cf. par exemple l'analyse faite dans le numéro spécial d'Économie et Statistique n° 81-82 : excédent généralisé à l'ensemble des niveaux de sortie du système éducatif, impossibilité de définir un concept de besoin en qualification des entreprises, rejet de l'approche adéquationniste.

Mais outre les considérations d'ordre théorique et méthodologique, il est indéniable que les écarts entre les prévisions et les données réellement observées n'ont pas encouragé le maintien de ces exercices. En effet, pour se limiter à l'évaluation rétrospective des travaux du septième Plan, les effectifs de population active occupée sont restés sur l'ensemble des cinq ans de projection inférieurs aux effectifs prévus. Cependant, deux scénarios avaient été retenus pour rendre compte de la croissance entre 1976 et 1980. Selon le premier scénario, dit de « perspective d'environnement international favorable », la forte diminution de croissance ne se prolongeait pas, et on retrouvait un rythme analogue à celui de 1965-1970. Le deuxième scénario retenait la persistance à moyen terme de la diminution de la croissance et des échanges mondiaux. Si les deux scénarios offraient des rythmes de croissance de l'emploi global différents à l'avantage du premier, ils ne se caractérisaient pas par des répartitions d'emploi différentes à l'horizon 1981. L'observation des chiffres de 1981 révèle que la croissance globale de l'emploi a été moins forte que prévu. En effet, l'indice d'évolution de la population active occupée est resté inférieur aux prévisions quel que soit le scénario (indice observé de 99,4 contre des indices prévus de 103,7 et 102,4 pour les premier et second scénarios). Mais les tendances d'évolution des professions ont été en général dans le sens escompté, avec souvent un renforcement du rythme. Ainsi, les emplois de cadres supérieurs et moyens, d'ingénieurs et de techniciens ont-ils crû à un rythme plus élevé que celui qui avait été prévu, connaissant respectivement des indices d'évolution réelle de 124,1, de 116,1, de 119,1, de 112,1 contre des indices respectifs prévus dans le scénario le plus optimiste de 119,4, de 115,5, de 113,9 et de 109,9. De même, les emplois d'ouvriers non qualifiés ont-ils diminué à un rythme beaucoup plus important que ce qui avait été escompté — cf. Paul (1989).

Bien que les propres concepteurs de ces travaux aient appelé à leur abandon, le souhait de guider le développement du système de formation à partir des évolutions attendues du système productif est resté ancré chez les décideurs en charge de la politique éducative. Ces préoccupations ont également gagné les entreprises et Rose (1993) fait remarquer que c'est au moment où les instances nationales ont délaissé les méthodes traditionnelles de planification de la formation fondées sur la technique des bilans de main-d'œuvre que les entreprises ont développé des pratiques analogues.

Si, au cours des années 1980, l'attitude fut plus pragmatique, en développant des systèmes d'information sur le devenir à la sortie du système scolaire susceptibles de permettre un guidage en continu et à moyen terme des formations, la fin de cette décennie a vu resurgir des tentatives en ce sens. C'est le BIPE, et non plus l'INSEE, qui s'est vu chargé de prévoir à horizon 2000 quels seront les besoins de recrutement du système éducatif. Fort des erreurs des exercices de prévision précédents, le BIPE a mis au point différents scénarios d'évolution de la mobilité interne des entreprises et d'évolution de la structure d'emploi.

Présentons rapidement la méthodologie adoptée par le BIPE.

Connaissant les prévisions d'emploi par secteur produites dans le cadre du modèle Diva, on déduit les projections quantifiées des effectifs des différentes professions (modèle Calife). Trois hypothèses d'évolution de la structure des professions ont été faites : maintien de la structure observée au niveau de chaque branche en 1989 ; évolution tendancielle de la structure (poursuite de la croissance ou de la décroissance de la part de chaque profession observée sur la période 1982-89) ; projection raisonnée à l'an 2000 sur la base des évo-

lutions tendancielles jusqu'en 1994 et des avis d'experts.

Le modèle GEMO a ensuite estimé les prévisions de répartition des diplômes « susceptible d'optimiser la liaison formation-emploi » à partir de trois scénarios proposés par le Haut Comité Éducation-Économie (1) : un premier scénario maintient la mobilité au taux observé en 1989 ; un second scénario voit la mobilité promotionnelle réduite au 2/3 de celle de 1989 (les entreprises privilégient les arrivées de jeunes diplômés, au détriment de la mobilité ascendante, jugée trop coûteuse en formation continue) ; un troisième scénario, qui annoncerait un rapprochement de la mobilité en France avec les pratiques moyennes européennes prévoit une augmentation de la mobilité professionnelle de l'ordre de 50 %.

Dans ces trois scénarios, la place occupée par les différents niveaux de formation change. Dans le premier scénario, dit tendanciel, le système éducatif doit fortement élever le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur et réduire considérablement les sorties de niveau V. Il serait souhaitable que 75 % des sortants du système éducatif aient au moins le niveau du baccalauréat, ce qui est en accord avec l'objectif de 80 % d'une génération au niveau IV. Dans le second scénario, dit de « recours aux diplômés », le système éducatif devrait mener 83 % d'une génération au niveau du baccalauréat. Enfin, dans le troisième scénario dénommé « promotions internes », les évolutions à attendre du système éducatif sont tout autres puisque la proportion d'une génération atteignant le niveau du baccalauréat se limiterait à 54 %.

Que penser aujourd'hui de ces exercices ?

Comme dans les projections du septième Plan, les hypothèses de croissance économique globale et de l'emploi apparaissent avec le recul quelque peu optimistes. Elles retiennent un taux de croissance annuel moyen du produit intérieur brut marchand sur la période 1989-2000 de 3 %. L'emploi manufacturier, contrairement à la tendance des années soixante-dix et quatre-vingt, devait connaître une stabilisation en niveau tandis que l'on escomptait une reprise dans le BTP qui permettrait une progression des effectifs du secteur. Le secteur tertiaire devait être fortement créateur d'emplois. Au total, on prévoyait une augmentation moyenne annuelle de l'emploi de l'ordre de 0,8 % entre 1989 et 2000, plus rapide que celle de la population active. En conséquence, le chômage devait régresser, le taux de chômage passant de 9,5 % en 1989 à 7,4 % en l'an 2000.

En réalité, le taux de chômage est passé de 9,2 % en janvier 1990 à 9,1 % en mars 1991, 10,1 % en mars 1992 et 11,1 % en mars 1993. Entre janvier 1990 et mars 1993, la population active s'est accrue de 402 000 personnes, alors que le nombre d'emplois perdait 125 000 unités — cf. Méron, Roth (1993). La dernière prévision de l'INSEE (du 7 juillet 1993) établit la croissance du produit intérieur brut pour 1993 à – 0,8 %.

Il est possible que les scénarios du BIPE, qui établissent les pourcentages souhaités de sortants à chaque niveau de formation, soient moins sensibles à la conjoncture d'ensemble que des données absolues. Il n'en reste pas moins que le modèle macro-économique utilisé met en relation la part des différentes qualifications utilisées par les entreprises et la croissance de chaque secteur. De ce fait, les erreurs de prévision des paramètres macro-économiques se répercutent sur les structures d'emploi et par là sur les niveaux de formation souhaités.

Le « Rapport Freyssinet » revient longuement sur les conditions d'une bonne utilisation des travaux de prospection quantitative globale. Selon ses auteurs, le cadrage d'ensemble permet de vérifier la cohérence entre prospective macro-économique générale et prospective des métiers et des qualifications. Il fournit en outre une base de référence pour des exercices plus désagrégés et pour une analyse des mobilités professionnelles. Mais le modèle doit être utilisé selon une procédure « glissante » qui permette d'actualiser annuellement les estimations.

En conclusion du rapport, Freyssinet insiste sur le fait que « la prospective des métiers et des qualifications a pour fonction d'analyser les conditions de cohérence entre transformations de la structure des emplois et évolution du système de formation. Elle confronte deux dynamiques qui sont partiellement autonomes mais nécessairement interdépendantes. Tout désajustement durable entraîne des gaspillages ou des pénuries de ressources ainsi que des phénomènes d'échec, voire d'exclusion sociale. Une réflexion prospective est, de ce fait, essentielle. La longueur des horizons et la multiplicité des facteurs d'incertitude excluent toute vision déterministe ou mécaniciste : il s'agit d'explorer les tendances, de mesurer les contraintes et les marges de liberté, de

définir des scénarios alternatifs viables et d'*éclairer ainsi les débats et les choix politiques.* » (p. 38).

Si l'élaboration de différents scénarios donne plus de crédibilité à l'exercice de prévision, il n'en reste pas moins qu'elle reste prise entre deux écueils. Ou bien, les scénarios restent en phase avec les tendances récentes et ne diffèrent pas trop les uns des autres de façon à rendre possible la prise de décision mais ils courent le risque de se trouver en dehors des évolutions réelles ; ou bien, ils couvrent un large éventail des possibles de façon à capter ceux-ci, mais dans ce cas leur pouvoir d'aide à la décision s'amenuise.

Dans l'esprit des recommandations du « Rapport Freyssinet », on s'est orienté vers une démarche beaucoup plus qualitative, en ne cherchant pas nécessairement à donner la priorité aux données chiffrées. Ainsi, vingt-trois branches ont préparé un Contrat d'Étude Prévisionnelle, désormais appelé Contrat d'Étude Prospective, qui provient des discussions entre partenaires sociaux quant à l'évolution des qualifications et de l'organisation du travail au sein de chacune d'entre elles. D'autres branches sont actuellement impliquées dans un exercice analogue et un bilan sera dressé à l'automne 1993.

La difficulté à prévoir avec précision les qualifications que le système scolaire devrait préparer conduit à éviter toute spécialisation initiale excessive et à promouvoir une formation de base permettant les adaptations au fur et à mesure des évolutions au sein des entreprises. Une concertation entre celles-ci et le système éducatif est donc souhaitable et nous aborderons cette question sous l'angle de la théorie économique dans le dernier paragraphe. Pour l'instant, examinons d'un peu plus près les liens entre niveau de formation, chômage et salaire.

LES LIENS ENTRE NIVEAU DE FORMATION, CHÔMAGE ET SALAIRE

Malgré un discours critique sur le système éducatif, les chiffres sont têtus et continuent à montrer une relation forte entre niveau de formation d'un côté, chômage, salaire et niveau de l'emploi de l'autre. Pour les économistes, une telle constance n'est pas vraiment une surprise et les différentes théories sur lesquelles ils s'appuient, même si elles sont concurrentes à de nombreux égards, s'accordent sur l'importance de la formation dans l'accès à l'emploi.

Un survol rapide de la théorie économique permet de comprendre pourquoi les plus diplômés maintiennent une position relative meilleure en terme de taux de chômage et de salaire.

Pour la théorie du capital humain, plus l'individu investit en formation, plus il accroît sa productivité et donc plus il voit son salaire augmenter. Le relation formation emploi n'est à l'origine pas posée.

La perspective change avec Arrow (1973) qui abandonne l'idée d'une relation de causalité entre l'éducation et la productivité ; pour lui, l'éducation est avant tout une forme de signalement. Arrow est parti de l'hypothèse que du fait que les employeurs possèdent une idée très pauvre de la productivité réelle des candidats, la seule information dont ils peuvent disposer concerne leur diplôme et leur niveau d'éducation. Il montre que sous ces conditions, l'éducation constitue le critère d'allocation des gains car elle est supposée détecter les individus les plus « capables » a priori : elle se confine uniquement à ce rôle de filtre. Tenants de la théorie du capital humain et de la théorie du filtre se sont affrontés sur le terrain empirique pendant une bonne décennie pour arriver à une certaine convergence, en admettant que l'école fournit à la fois de l'information et des capacités additionnelles — Paul (1989) p. 75.

Un autre courant de pensée important retient également l'apport informatif de l'éducation mais dans un système où la productivité doit être considérée avant tout comme une caractéristique des emplois.

C'est chez Thurow (1975) que l'on trouve la formulation la plus explicite de cette idée. Le marché du travail chez Thurow n'est pas un marché où se vendent des qualifications existantes mais plutôt un marché de la formation où des postes permettant la formation sont attribués aux différents travailleurs. L'employeur, ne connaissant pas le coût de formation associé à chaque individu, utilisera comme signaux les caractéristiques explicites de celui-ci et notamment son niveau d'éducation, comme reflet de l'aptitude à être formé. Ainsi, lorsque la quantité de travail demandée diminuera, s'accroîtra le niveau de qualification des travailleurs éligibles. La position rela-

tive dans la file d'attente sera plus importante que la position absolue.

Le deuxième point important du modèle de Thurow concerne le fait que la productivité réside dans l'emploi et non dans le travailleur. Et c'est justement parce que l'individu est formé au sein de l'entreprise de façon à correspondre au niveau de productivité de l'emploi qu'il occupe, que la procédure d'affectation à l'emploi possède une importance plus grande que dans le cadre de la théorie standard de la concurrence par le salaire. La distribution des salaires serait alors déterminée par la distribution des emplois et non par la structure des travailleurs qui composent la file d'attente, celle-ci induisant uniquement l'ordre d'accès à ces opportunités. En cas de pénurie de main-d'œuvre, les employeurs descendent la file et embauchent des individus à coût de formation élevé. En cas d'excédent, les conditions d'embauche se durcissent et les chances d'emploi s'amenuisent au fur et à mesure que l'on descend la file.

Ce modèle est important car il permet de comprendre comment les formations supérieures ont pu maintenir leur avantage mais il suppose une parfaite substituabilité entre individus de niveau de formation différent et il ne permet pas d'appréhender les interactions entre la formation des individus et le contenu de leur emploi. En effet, dans ce modèle, les individus vont faire face à une distribution fixe des emplois, qu'ils vont occuper de façon automatique. Or, d'un point de vue dynamique, le contenu des emplois peut évoluer en fonction du niveau de formation initiale de leur titulaire.

D'autres théories économiques plus récentes peuvent être mobilisées pour expliquer pourquoi les plus éduqués sont plus rémunérés. C'est par exemple le cas de la théorie du salaire d'efficience. Cette théorie suppose une relation entre salaire et productivité inverse de celle postulée par la théorie néo-classique standard. En effet, selon ce courant, cf. par exemple Plassard et Tahar (1991), l'effort que fournira le salarié sera d'autant plus élevé que son salaire sera lui-même plus élevé.

Dans ce cadre, on peut estimer que les plus diplômés sont plus à même de bénéficier d'incitations salariales. C'est notamment la position de Perrot et Zylberberg (1989) lorsqu'ils supposent que les conditions de contrôle des travailleurs distinguent les segments primaire et secondaire que retient la théorie de la segmentation du marché du travail. Dans le premier, du fait que les firmes n'observent qu'imparfaitement les performances des travailleurs, elles vont offrir un salaire supérieur au salaire en vigueur dans le segment secondaire de façon à les inciter à fournir leur effort maximal. Une telle vision s'appuie sur les hypothèses initiales du dualisme, cf. par exemple Paul (1989), selon lesquelles l'emploi typique du secteur primaire se caractérise par un certain degré de responsabilité et d'indépendance ayant souvent nécessité d'importantes dépenses de formation. Dans ces conditions, l'entreprise escompte un fort rendement de la part de ses employés, et la mise en place d'un mécanisme incitatif s'avère nécessaire. Au contraire, comme les investissements en formation sont faibles dans le segment secondaire, les entreprises attendent un rendement « normal » de la part de leurs employés et aucun mécanisme incitatif ne s'impose.

Sur le plan des relations inter-individuelles, des considérations d'équité peuvent également justifier la rémunération plus élevée des plus diplômés. On peut faire à cet égard appel à la notion de dissonance que reprend Reynaud (1993). Les individus ont une notion du salaire qu'ils jugent équitable et si le salaire qu'ils reçoivent est inférieur, ils diminueront leur effort. Reynaud (1993) montre que le salaire de référence est celui du marché. En conséquence, on peut estimer que les individus considéreront comme juste une différenciation salariale en fonction de l'investissement éducatif consenti. Reste à savoir, ce que les modèles présentés par Reynaud n'indiquent pas, si le salaire de référence est repéré au sein de la même génération ou pour un même niveau de formation pour des générations différentes. Dans le premier cas, l'individu ne modifiera pas son effort tant que son niveau de salaire relatif en fonction de son niveau de formation sera maintenu au sein de sa génération. Dans le second cas, les individus pourront s'estimer lésés par rapport à leurs aînés et diminuer leur contribution productive en conséquence.

La situation française illustre assez bien le fonctionnement du modèle de Thurow, que se soit en considérant la relation entre diplôme d'un côté, taux de chômage ou salaire de l'autre.

Les économistes s'accordent en général à reconnaître que le taux de chômage diminue au fur et à mesure que s'élève le niveau de diplôme. Les

Taux de chômage par niveau de diplôme

Diplôme	1984	1990	1993	1993/84	1993/90
Sans diplôme	11,1	13,0	15,3	+ 37,8 %	+ 17,7 %
BEPC, CAP, BEP	10,5	6,4	10,5	—	+ 64 %
Baccalauréat	7,1	6,5	9,5	+ 33,8 %	+ 46,2 %
Bac + 2	3,1	3,7	7,0	+ 125,8 %	+ 89,2 %
Diplôme supérieur	2,8	3,5	5,9	+ 110,7 %	+ 68,6 %

Source : Enquêtes Emploi, INSEE.

premiers résultats de l'enquête emploi de l'INSEE réalisée en mars 1993 ne contredisent pas cette observation réalisée de longue date et que l'opinion publique a parfois tendance à oublier pour accuser l'Université de fabriquer des chômeurs. Ainsi, pour considérer les extrêmes, le taux de chômage des moins diplômés est-il 2,6 fois supérieur à celui des plus diplômés.

Cependant, la présentation des résultats — cf. Méron, Roth (1993) — insiste sur la baisse de la protection que constitue le diplôme. Ainsi, en mars 1993, près d'un bachelier sur dix se retrouve au chômage contre un sur quinze un an plus tôt. De même, près de 24 % des personnes au chômage depuis moins d'un an ont au moins le baccalauréat (contre 18 % en 1992 et 15 % en 1990). Mais ce sont les jeunes de moins de vingt-cinq ans qui sont les plus touchés : parmi les jeunes qui recherchent un emploi depuis moins d'un an, la proportion des bacheliers ou des titulaires d'un diplôme supérieur a doublé depuis 1990 pour s'établir à 16 % pour les garçons et 27 % pour les filles.

Comment interpréter ce résultat de détérioration ? S'agit-il d'un phénomène conjoncturel ? Ou annonce-t-il une réelle dégradation de la situation des diplômés de l'enseignement supérieur ? Il y a sans doute déjà une explication mécanique à ce phénomène. Les données de taux de chômage présentées font référence à l'ensemble de la population active. Or, les plus diplômés sont proportionnellement plus nombreux au sein des nouveaux entrants sur le marché du travail que dans l'ensemble de la population active et sont donc plus atteints par la dégradation du marché du travail.

Évolution de la distribution des sorties du système éducatif

Niveau	Effectifs en milliers		Pourcentages		Évolution 1990/1980
	1980	1990	1980	1990	
VI et V bis	131,8	92,4	15,8	12,0	24,0 %
V	395,0	274,0	47,5	35,5	– 25,3 %
IV	134,7	164,1	17,4	21,3	+ 22,0 %
III	81,0	112,4	9,7	14,6	+ 50,5 %
II et I	79,7	127,5	9,6	16,6	+ 72,9 %
Total	832,2	770,4	100,0	100,0	—

Source : Join-Lambert, Pottier, Sauvageot (1993).

Ce phénomène est illustré par l'observation de l'évolution des niveaux de sortie du système éducatif entre 1980 et 1990. La proportion des titulaires de diplômes de niveau baccalauréat plus deux années d'études a augmenté de 51 % sur la période et celles des titulaires de diplômes de niveau licence et au-delà de 73 %. Dans le même temps, la part des individus sans diplôme ou titulaires d'un BEPC, d'un CAP ou d'un BEP diminuait d'un quart. Et cette tendance s'est sans doute accentuée en période récente comme le montre l'évolution de la part d'une génération obtenant le baccalauréat, qui est passée de 21 % en 1971, à 26 % en 1981 (dont 7 % de baccalauréats technologiques), à 40 % en 1989 (dont 14 % de baccalauréats technologiques et professionnels) et à 48 % en 1991 (dont 17 % de baccalauréats technologiques et professionnels) — Esquieu (1993).

Il faudrait donc pouvoir analyser l'impact du diplôme sur le chômage uniquement chez les jeunes récemment sortis du système éducatif. Ceci sera possible dès que les résultats détaillés de l'enquête emploi de 1993 seront disponibles.

De toute façon, les évolutions récentes rapides du marché du travail, tant en ce qui concerne l'afflux des diplômés de l'enseignement supérieur que l'accroissement global du chômage, doit conduire à chercher à prendre du recul. Par exemple, les résultats de l'enquête emploi de mars 1993 sont en contradiction avec ceux de la dernière enquête du CEREQ auprès des diplômés de l'enseignement supérieur — cf. CEREQ Bref (1992) — qui indiquent que les conditions d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur s'améliorent. Le taux de chômage des sortants de 1988 trois ans après la fin de leurs études se limite à 4,5 %. Il faut sans doute voir dans ce constat optimiste à la fois l'effet d'une conjoncture meilleure et celui de la période d'observation plus longue. En effet, il faut avoir à l'esprit que l'insertion est un processus et que l'on ne peut juger de sa qualité trop rapidement après la sortie du système scolaire — cf. Tanguy (1986).

Peut-on estimer que cette prime aux mieux formés va se maintenir ? On sait que les effectifs de l'enseignement supérieur ont considérablement augmenté depuis la fin des années 1980 et que cette croissance n'est pas appelée à fléchir malgré la baisse de la démographie. La croissance des effectifs enregistrée au cours de la décennie des années 1980 (3,7 % en moyenne annuelle) devrait même légèrement s'accélérer au cours des années 1990 (4 %). Canceil (1993) évoque ainsi l'apparition d'un enseignement supérieur de masse. En 1980, 220 000 baccalauréats étaient décernés et le taux de passage des bacheliers dans l'enseignement supérieur s'était élevé à 84 %. En 1990, le nombre de bacheliers atteint 360 000 (sans compter les 24 000 bacheliers professionnels) et le taux de passage est de 93 %. L'enseignement supérieur devra accueillir en l'an 2000 moitié plus d'étudiants qu'en 1990.

Cette évolution concerne également les niveaux de diplômes les plus élevés. Ainsi, Beltramo, Bourdon, Paul (1993) montrent que, contrairement à la crainte des Pouvoirs Publics de voir apparaître une pénurie de chercheurs scientifiques à horizon 2000, l'accroissement massif du nombre de bacheliers à partir du milieu des années 1980 associé à l'amélioration du rendement interne de l'Université, notamment dans sa composante scientifique, devait conduire à une hausse sensible du nombre de docteurs (+ 153 % entre 1990 et 2005), bien supérieure à l'évolution prévisible de la demande de chercheurs publics et privés.

Sans doute l'accroissement des sorties de l'enseignement supérieur va-t-il affecter l'avantage relatif dont ont bénéficié les titulaires de diplôme de ce niveau, tout au moins pour certaines catégories d'entre eux. Mais on retiendra que la protection du diplôme joue toujours et qu'il faut attendre de voir comment le marché du travail va progressivement réagir à l'afflux de jeunes de niveau supérieur.

En ce qui concerne les salaires, Baudelot et Glaude (1989) ont montré qu'il y a eu baisse de la rentabilité marginale de l'éducation d'un point tous les huit ans, entre 1970 et 1990, période étudiée. La rentabilité marginale de l'éducation correspond à l'accroissement de salaire relatif à une année d'éducation supplémentaire. Mais la politique de resserrement de la hiérarchie des salaire a contribué pour un tiers à la baisse du rendement marginal de l'éducation et la concurrence générée par l'afflux des formations élevées en a expliqué les deux autres tiers.

Le point le plus important, et qui confirme les premiers résultats de Jarousse et Mingat (1986), est que si l'on raisonne en termes de niveau relatif d'éducation, la baisse du rendement de l'éducation est annulée. « Autrement dit, l'influence du rang de sortie du système de formation ne se

dévalue pas avec le temps. Il continue de procurer le même bénéfice salarial en niveau d'entrée comme en évolution de carrière » — Baudelot et Glaude (1989).

D'un point de vue individuel, l'investissement en formation reste une bonne option dans la mesure où l'individu est pris dans une dynamique qui lui échappe quelque peu et qui impose que pour atteindre un certain niveau relatif d'employabilité, de salaire, de niveau de qualification, il devra investir en formation, et dans une mesure plus large que ses prédécesseurs.

LES INTERACTIONS ENTRE CONTENU D'EMPLOI ET FORMATION

Pour considérer l'impact des transformations de l'organisation de la production sur l'évolution souhaitable du système de formation, on peut considérer le système traditionnel d'organisation du travail et les bouleversements apportés par l'automatisation et l'informatisation.

Le système traditionnel d'organisation du travail dans l'entreprise était construit autour d'une double relation :

— une relation dite « taylorienne » qui lie l'homme à la machine dans le cadre d'une division du travail poussée ;

— une relation dite « fordienne » qui organise la production selon des grandes séries répétitives et qui utilise le stock comme mode d'ajustement à l'évolution de la demande des quantités fabriquées (2).

Les possibilités locales d'automatisation, les possibilités d'interconnexion dans la gestion globale de l'information bouleversent ces deux relations.

— Les normes tayloriennes, qui établissent une correspondance forte entre le temps de travail de l'individu et le temps de fonctionnement de la machine, de même qu'une gestion qui met l'accent sur le temps de travail et le coût de celui-ci sont fondamentalement inadaptées à la représentation et donc à l'administration d'une situation où le temps humain d'exécution devient à la fois secondaire et déconnecté du temps-machine, et dans laquelle l'enjeu principal se porte sur le taux d'utilisation des machines, la réduction des pannes et la maîtrise des aléas.

— Les normes fordiennes sont de plus en plus décalées par rapport à une situation qui permet des avancées technologiques considérables en matière de flexibilité de la production, laquelle appelle d'un autre côté, pour des raisons économiques (en particulier le poids croissant des charges financières dans les comptes des entreprises) une gestion plus serrée des stocks. Se renforce en outre la compétition autour de la variété des produits.

A l'heure actuelle, le changement n'est en rien réductible à un ensemble de substitutions ponctuelles d'automatismes à des tâches humaines. Les mutations technologiques affectent l'ensemble du schéma d'organisation des entreprises. Avec l'automatisation flexible et l'informatisation, il ne s'agit pas seulement d'un changement technique prolongeant les changements précédents (comme ce fut le cas avec l'automatisation rigide des années 1950-1970 qui s'appuyait sur la mécanisation des opérations humaines et la division accrue du travail). On assiste plutôt à une mutation qui dépasse le seul point de vue technologique, puisque c'est le rapport technologie-organisation dans son ensemble qui est appelé à évoluer. Les tendances les plus optimistes seraient les suivantes :

— tendance à la dissolution des frontières entre maintenance, réglage et fabrication ;

— grandes difficultés à définir et à délimiter de façon précise des tâches, voire des fonctions, dans la mesure où le travail est surtout lié à la gestion des aléas, et où il semble se diriger davantage vers une définition des emplois par objectifs que par modes opératoires ;

— accentuation du caractère collectif du travail liée à la fois à l'imprécision du travail individuel et à l'apparition de flux d'information nouveaux et structurants ;

— les tâches articulées directement à la production physique diminuent au profit de tâches qui ne sont ni d'entretien, ni de fabrication, mais d'analyse de la production, tâches rendues possibles par le temps libéré et par le suivi informatique permanent des produits et des outils.

A la base de cet ensemble de changements, se trouve la déconnexion entre temps-machine réel et temps différé humain. Cette déconnexion se traduit en particulier par une importance croissante des flux formalisés d'informations (soit de la machine ou du système à l'homme, soit entre sous-systèmes à l'intérieur de l'entreprise).

Pour résumer les implications globales de l'automatisation et de l'informatisation sur les tâches requises, on peut distinguer quatre phénomènes :

— multiplication des tâches ne pouvant être définies par un mode opératoire précis (ce qui marquait historiquement la division entre travail manuel et travail intellectuel) ;

— dissociation croissante, dans l'espace et dans le temps, entre la transformation physique de la matière et l'intervention humaine ;

— multiplication des tâches impliquant la manipulation des signaux, de symboles, de codes ;

— diminution des tâches liées à la fabrication des objets au profit de celles liées à la conception des objets, des processus et des organisations.

Ce processus qui s'est développé au départ dans la grande industrie de série concerne aujourd'hui, à des degrés divers, l'ensemble des entreprises de l'industrie et des services.

Ces transformations appellent un développement des qualités d'autonomie, d'initiative, d'adaptabilité, de travail collectif, de communication de la part du travailleur, toutes de nature plus générale que proprement technique, que l'école doit être en mesure de promouvoir. L'élévation du niveau de formation des sortants du système éducatif doit permettre de remplir ces exigences et d'encourager le changement des rapports de production à l'intérieur même des organisations.

Néanmoins, certains attirent l'attention sur une augmentation mécanique du niveau de formation qui risquerait de marginaliser les jeunes qui ne pourraient accompagner ce mouvement (les 20 % qui n'atteindraient pas le niveau IV en l'an 2000) et qui omet le fait que des emplois d'ouvriers ou d'employés qualifiés, correspondant aujourd'hui aux titulaires de CAP et de BEP, sont encore requis par le système productif. Le CNPF, dans son récent livre blanc, revient d'ailleurs sur cette idée, en évoquant les risques de pénurie au niveau CAP/BEP, de déclassement et de frustration des jeunes. « Par rapport à un emploi donné, un jeune surqualifié n'est pas forcément plus performant qu'un autre jeune d'une formation inférieure, mais précisément adaptée à l'emploi visé. »

Le débat est donc encore ouvert entre les partisans d'une marche forcée vers plus de formation et les tenants d'une allure modérée qui déclare s'appuyer sur les contraintes techniques et financières des entreprises et les impératifs sociaux.

LA RELATION FORMATION EMPLOI ET LES INTERACTIONS ENTRE ENTREPRISES ET ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Au cours de ce dernier paragraphe, nous aimerions montrer comment la relation formation emploi est au cœur des interactions qui peuvent se nouer entre entreprises et établissements scolaires, et qui concernent à la fois des aspects pédagogiques et des aspects financiers. Ces interactions sont à la base d'une forme de partenariat que d'aucuns appelent de leurs vœux, au sein du système éducatif comme du système productif. Il s'agit bien d'interactions dans la mesure où la mise en rapport sur le marché du travail entre institutions de formation et entreprises permet l'établissement et le renforcement des relations entre les deux groupes d'acteurs et en retour, l'embauche de diplômés peut être facilitée par celles-ci. Ces développements s'appuieront sur des éléments de théorie économique qui amèneront à l'élaboration de quelques hypothèses de comportement de la part des entreprises que nous confronterons ensuite aux faits. Elles concerneront essentiellement l'enseignement supérieur mais elles peuvent être étendues sans difficultés à d'autres niveaux d'enseignement.

Considérons d'abord l'analyse théorique que l'on peut faire de la rationalité des entreprises à financer l'enseignement supérieur qui s'appuiera sur les concepts d'incertitude et de spécificité (3).

La gestion de l'incertitude sur le marché du travail est une dimension qui a pris une importance croissante dans la littérature économique récente. Sans vouloir entrer dans les détails de ces nouvelles approches, nous pouvons en évoquer les grandes lignes afin de montrer comment la participation des entreprises au financement de l'enseignement supérieur est susceptible de générer des espaces de mobilité des diplômés.

Dans le prolongement de la théorie économique standard, qui a mis en valeur l'importance pour l'entreprise de réduire l'incertitude sur la qualité du travailleur, nous pouvons comprendre les motivations des entreprises en rapport avec une double incertitude : incertitude quant à la qualité du diplômé et incertitude quant à la quantité de diplômés produite. Pour contrôler des deux types d'incertitude, les entreprises vont avoir intérêt à s'entendre avec certaines institutions de formations.

L'incertitude sur la qualité prend elle-même une double nature : incertitude sur les compétences intrinsèques du salarié et incertitude quant à l'implication dans son travail.

Pour réduire l'incertitude sur les compétences de l'individu, l'entreprise peut chercher à jouer sur les programmes de formation. Cette participation à la définition des curricula peut devenir alors la contrepartie de son engagement financier. C'est bien la logique du rapport Rémond lorsqu'il souligne (p. 298) (4) que l'intervention financière des entreprises doit être « assortie d'une véritable association sur les contenus et les objectifs des formations en question ».

L'engagement financier des entreprises peut également représenter un moyen de réduire l'incertitude relative à l'effort du diplômé. En effet, celui-ci est garant de la réputation de son institution de formation. Si la réputation venait à être démentie, l'entreprise pourrait alors rompre la convention. La notion de réputation sera sans doute applicable de façon différentielle selon le degré de visibilité de l'institution de formation. La défense de la réputation ira de pair avec la force de l'esprit de corps. Dans cette optique, l'esprit de corps peut d'ailleurs être entendu comme une convention particulière, entre l'institution éducative et ses propres diplômés.

L'existence d'une relation financière entre les entreprises et les institutions de formation peut même représenter une certaine garantie quant aux qualités du diplômé sans que l'entreprise ait à intervenir dans le fonctionnement de l'institution éducative, les risques liés à la remise en cause de la convention en cas de dol pouvant suffire à assurer le maintien de la qualité attendue par l'entreprise.

La participation de l'entreprise au financement de la formation initiale peut en outre permette de réduire le coût des procédures de sélection et de formation en cours d'emploi. Ceci vaut d'ailleurs encore plus pour la forme de participation des entreprises au fonctionnement des institutions de formation que représentent les stages en entreprise.

On peut maintenant s'interroger sur la nature des formations susceptibles de bénéficier d'une attention particulière des entreprises dans ce cadre.

Les intuitions originelles de Becker (1964) concernant la formation générale utilisable dans toutes les entreprises et la formation spécifique utilisable que dans l'entreprise qui la dispense, sont toujours de mise. La stratégie des entreprises quant au financement de l'enseignement supérieur peut être déduite de cette approche. On peut en effet supposer que le système de formation initiale délivre des formations dont le degré de spécificité varie, cette spécificité pouvant être entendue non plus par rapport à une seule entreprise mais par rapport à un groupe d'entreprises aux techniques voisines, comme une branche par exemple. Ainsi, l'effort des entreprises en faveur des établissements d'enseignement supérieur devrait être plus important lorsque ces derniers dispensent des enseignements spécifiques plutôt que des enseignements généraux.

La confrontation de ces développements aux faits utilisera les montants unitaires de taxe d'apprentissage perçus par les établissements universitaires en fonction de la spécificité des formations qu'ils offrent (5).

Les données disponibles considèrent les établissements universitaires globalement et non pas les formations en tant que telles. Une telle approche ne rend pas aisée l'appréciation du degré de spécificité. Néanmoins, on dispose de la distribution des effectifs d'étudiants de chaque établissement universitaire selon les grandes disciplines. Ainsi, il est possible dans un premier temps de définir un indicateur de spécificité à partir de ces disciplines et dans un second temps d'observer si la spécificité est un critère discriminant du montant de taxe unitaire perçue.

Cependant, la spécificité n'est certainement pas le seul déterminant de la taxe unitaire. On peut faire l'hypothèse que la taxe unitaire marginale est décroissante et que donc la taxe unitaire est inversement reliée au nombre d'étudiants éligibles. Le nombre d'étudiants éligibles doit donc être pris en compte pour comparer les montants perçus par les établissements.

Par ailleurs, l'attractivité d'un établissement peut être reliée à son effectif total d'étudiants. Un établissement important en effectif sera plus connu des entreprises et donc plus susceptible de bénéficier de versements de taxe d'apprentissage.

Résultats de la régression

Variables	*Coefficient*	*Ecart-type*	t de Student	P > t
SPE	56,9	10,1	5,6	0,0001
ELEG	– 0,77	0,42	– 1,83	0,072
TOTED	0,078	0,042	1,84	0,070
Constante	1 578,9	659,7	2,39	0,0197
R^2 = 0,4162 N = 66	$AdjR^2$ = 0,3880	F = 14,734	P > F = 0,0001	

Le modèle de bénéfice de versements de la part des entreprises prendra donc la forme :

TAXU = a*S + b*ELEG + c*TOTED

où S est un indicateur de spécificité, ELEG le nombre d'étudiants des formation éligibles à la taxe et TOTED le nombre total d'étudiants de l'établissement universitaire.

Dans la mesure où les diplômés des formations secondaires (notamment scientifiques) sont susceptibles d'être utilisées dans un moins grand nombre de secteurs que les formations tertiaires (droit, sciences économiques, gestion, sciences humaines), leur degré de spécificité est plus important. Il en est de même pour les formations de médecine et de pharmacie. Pour cette raison, l'indicateur de spécificité retenu sera la proportion d'étudiants dans les formations de sciences, de médecine et de pharmacie. La validité de cet indicateur suppose une proximité entre la distribution selon les différentes filières de l'ensemble des étudiants et celle des étudiants des formations habilitées à recevoir la taxe d'apprentissage.

Le modèle testé, comme chacune des variables retenues, est significatif. Ainsi, il se confirme que les formations spécifiques ont plus de chance de bénéficier de taxe d'apprentissage que les formations plus générales. La taxe unitaire marginale est bien décroissante et les grandes universités ont un avantage sur les plus petites. En d'autres termes, pour bénéficier de versements de taxe d'apprentissage, il vaut mieux être une petite formation spécifique dans une grande université.

Le projet de recherche que nous développons actuellement vise à repérer avec précision les versements au niveau des formations elles-mêmes et à les mettre en rapport avec les types de liens entretenus avec les entreprises.

CONCLUSION

La relation formation emploi est au cœur de nombreux débats. Nous avons voulu juste rappeler qu'il était vain de chercher à la domestiquer à travers des travaux de prévision pointillistes et autoritaires et que le contenu des formations devait être pensé en fonction de cette impossible prévision. Par ailleurs, les plus diplômés restent ceux dont l'accès à l'emploi est le plus aisé et qui reçoivent les salaires les plus élevés, même si l'avantage relatif semble se réduire, notamment en conséquence de l'augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur. L'investissement en éducation reste donc rentable, tant du point de vue individuel, que du point de vue social, dans la mesure où il permet de promouvoir une organisation de la production où le salarié est plus autonome. Enfin, nous avons pu montrer l'intérêt d'élargir le cadre de la relation entre la formation et l'emploi aux relations entre les entreprises et les institutions de formation. La démonstration a été faite que celles-ci sont d'autant plus intenses que la formation représente un intérêt stratégique pour l'entreprise. Une telle vision peut cependant conduire à s'interroger sur les disparités d'accès au financement par les entreprises, les formations les plus spécifiques bénéficiant d'un avantage à cet égard. L'article de F. Orivel dans ce même numéro conduit cependant à supposer que les formations les plus spécifiques sont également les plus coûteuses. En la matière, les aspects liés aux coûts et aux particularités de la relation formation emploi se rejoignent. Espérons donc que ces trois textes auront permis de montrer la complémentarité des différentes approches de l'économie de l'éducation.

Jean-Jacques Paul
CNRS - IREDU

NOTES

(1) Cf. la présentation faite par Decomps (1991) et par Sicard et Ait Kaci (1991).

(2) Cf. Veltz (1986) pour une discussion détaillée de ces aspects.

(3) Cf. Paul, Bailly (1992).

(4) Secrétariat d'État auprès du Premier Ministre chargé du plan, Éduquer pour demain : acteurs et partenaires, avant-propos de L. Stoléru et introduction de R. Rémond, Éditions La Découverte-La Documentation Française, 1991, Paris.

(5) Ces développements sont repris de Paul, Bailly (1993) et font l'objet d'une recherche en cours dans le cadre de l'appel d'offre « Investissement en capital humain » de la DEP.

BIBLIOGRAPHIE

ARROW K.J. (1973). — Higher Education as a Filter. **Journal of Public Economics**, vol.2., n°3, juillet.

BAUDELOT C., GLAUDE M. (1989). — Les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant ? **Économie et Statistique**, n° 225, octobre.

BELTRAMO J.P., BOURDON J., PAUL J.J. (1993). — **La prévision de l'emploi scientifique à l'horizon 2000.** In « Recherche et innovation : le temps des réseaux », Commissariat Général du Plan, La Documentation Française.

CANCEIL G. (1993). — Vers un enseignement supérieur de masse. **La société française. Données sociales.** INSEE, p. 99-105.

Conseil National du Patronat Français (1993). — **Réussir la formation professionnelle des jeunes.** Les Éditions d'Organisation.

DECOMPS B. (1991). — L'adaptation du système de formation aux emplois de l'an 2000. **Éducation Économie.** n° 11, p. 48-51.

ESQUIEU P. (1993). — La vague lycéenne : un défi pour les années quatre-vingt-dix. **La société française. Données sociales.** INSEE, p. 84-90.

FREYSSINET J. (1991). — **Pour une prospective des métiers et des qualifications.** Rapport du groupe de travail. Commissariat Général du Plan. La Documentation Française.

JAROUSSE J.P., MINGAT A. (1986). — Un réexamen du modèle de gains de Mincer. **Revue économique**, n° 6, novembre.

JOIN-LAMBERT E., POTTIER F., SAUVAGEOT C. (1993). — L'insertion professionnelle des jeunes et ses déterminants. **La société française. Données sociales.** INSEE, p. 145-152.

MÉRON M., ROTH N. (1993). — Premiers résultats de l'enquête Emploi de mars 1993. **INSEE Première**, n° 266, juin.

PAUL J.J. (1989). — **La relation formation-emploi. Un défi pour l'économie.** Economica.

PAUL J.J., BAILLY F. (1992). — « Les fondements théoriques du partenariat Université-Entreprise », **Recruter**, n° 1.

PAUL J.J., BAILLY F. (1993). — **Le financement de l'enseignement supérieur initial par les entreprises.** Communication aux Journées de l'Association Française de Science Économique, Dijon, 27-28 mai.

PLASSARD J.M., TAHAR G. (1990). — Théories du salaire d'efficience et disparités non compensatrices : évaluation à partir de l'enquête Fqp. **Économie et Prévision**, n° 92-93.

POTTIER F. (1992). — L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. **CEREQ Bref**, n° 82, décembre.

REYNAUD B. (1993). — Les théories de l'équité, fondements d'une approche cognitive du salaire d'efficience. **Revue Économique**, vol. 44, n° 1.

ROSE J. (1993). — **Prospective nationale de qualifications et gestion prévisionnelle des emplois dans les entreprises.** Communication aux Journées de l'Association Française de Science Économique, Dijon, 27-28 mai.

SICARD J.P., AIT KACI A. (1991). — Les niveaux de formation par profession, projection à l'an 2000. **Éducation Économie**, n° 11, p. 52-62.

TANGUY L. s.d. (1986). — **L'introuvable relation formation emploi : un état des recherches en France.** La Documentation Française.

VELTZ P. (1986). — « Informatisation des industries manufacturières et intellectualisation de la production », **Sociologie du travail**, n° 1, 1986, p. 5-22.

Pourquoi la science économique redécouvre les activités d'éducation ?

Jean Bourdon

La difficulté actuelle de maintenir un haut niveau de financement budgétaire aux activités d'éducation s'est conjugué avec certaines remises en doute de l'objectif de scolariser le maximum de jeunes aux niveaux les plus élevés de culture générale. Ceci a impulsé une interrogation sur la finalité économique de l'éducation. Par ailleurs l'explication des causes de l'émergence de nouveaux « dragons » dans le système économique mondial, dans le contexte d'une économie mondiale de plus en plus ouverte et globalisée, montre que les ressources humaines, et en particulier le stock de formation moyen disponible, conditionne la réussite de certaines nations dans la compétitition économique. Cet article après un rappel factuel, tant au niveau comparatif qu'au niveau historique sur le cas français, montre comment de nouvelles théories économiques tentent d'intégrer le « facteur éducatif » dans l'explication de la croissances économique. Même si l'on peut réaliser des essais appliqués de l'apport de l'élévation du stock de connaissances au développement économique, les conclusions restent limitées en fonction du flou de certains concepts utilisés et de la difficulté à obtenir des données statistiques à la fois synthétiques et précises.

La conjugaison de deux centres d'intérêt replace actuellement le rôle de l'éducation dans la démarche de l'analyse économique. En premier lieu, l'interrogation est de plus en plus présente sur le bien fondé, sous le critère de rationalité économique, d'affecter une part croissante des ressources à la dépense éducative. En second lieu, un puissant mouvement de réflexion dans la science économique s'interroge sur les causes exactes de la croissance économique. Dans un contexte d'économies de plus en plus interdépendantes au niveau mondial, l'analyse des faits montre avec une crédibilité affirmée l'impact de la qualité des ressources humaines sur la richesse économique.

Au-delà des effets de mode et du discours opportuniste, ces tendances peuvent-elles ancrer plus intimement le facteur éducatif dans l'analyse économique ? Ceci est probable mais demande une meilleure mesure du phénomène éducatif par l'analyse économique, mais aussi une analyse plus fine de l'efficience économique des acquis de l'éducation. L'essentiel de la difficulté vient de l'étendue des espaces de temps pris en considération. Cette étendue rend aléatoire toute mesure précise du rendement de l'éducation, ceci d'autant plus que les outils statistiques, à la base de cette mesure, ne sont pas sans poser de nombreuses questions liées à la précision de mesure des objets statistiques représentés.

LA DÉFINITION ÉCONOMIQUE DE L'ÉDUCATION

Dans « L'Émile », Rousseau donne une définition *très économique de l'éducation : « L'instruction* des enfants est un métier où il faut savoir perdre du temps pour en gagner » (1). Si l'on ne donne pas un sens trop restreint à ce jugement, nous nous rendons compte qu'il touche un problème fondamental de la science économique : celui de la valorisation du temps et des autres biens rares. L'éducation permet des gains d'efficacité suivant ce précepte de Jean-Jacques Rousseau et sa prise en compte ne peut se limiter, pour l'économie, à une dépense nécessaire pour le bien-être de la société. L'action d'éducation participe directement, comme le capital physique ou les ressources d'énergie, à la mise en œuvre de la production.

Dans les faits ce constat n'est pas récent. Ainsi, un mémoire de 1690 regrettait la faible capacité aux apprentissages techniques des jeunes londoniens (1). Le temps de formation d'un compagnon horloger demandait 7 années, alors qu'un savoir-faire identique était acquis en 4 années dans les villes rhénanes. La cause de cette difficulté à assimiler les acquis techniques venait indiscutablement, selon l'auteur du mémoire, des déficiences de l'éducation de base dans le système scolaire anglais.

Ce constat, vieux de trois siècles, se retrouve *fréquemment à divers moments de l'histoire économique*. Ainsi Grew et Harrigan (1984) expliquent, dans une comparaison, que la plus rapide croissance industrielle de la Grande-Bretagne, au XIXe siècle, comparée à la France, vient d'une plus large diffusion de l'instruction fondamentale.

Les bases de la théorie économique enseignent que la dépense éducative doit être poursuivie jusqu'au niveau où la dépense marginale en éducation ne créerait plus de revenus supérieurs aux sommes engagées. Au-delà de ce truisme économique, le cas particulier de l'application par une mesure quantitative est, sur ce point, semé d'embûches. On mentionne en particulier :

— l'étendue de temps entre la dépense éducative et la récupération de l'investissement humain par le biais de revenus plus élevés, liés aux savoir-faire acquis, font que les outils du calcul économique ne peuvent opérer que dans un champ d'hypothèses contestables au niveau de la solidarité intergénérationnelle et de la stabilité des taux de rendement de l'éducation initiale au cours de la période d'emploi ;

— la montée du sous-emploi, donc en vérité l'impossibilité de définir une relation formation-emploi stable dans une temporalité longue, limite considérablement les ambitions explicatives d'un modèle de gain basé sur la formation initiale individuelle ;

— le statut particulier des acquis éducatifs comme bien économique, est-ce un bien économique divisible et appropriable ou se rapproche-t-il du bien public sans marché, pur, et non totalement appropriable ?

Ces questions ont en fait largement contraint le discours sur l'économie de l'éducation. Les contraintes les plus sensibles sont venues de courants de pensée institutionnaliste et conventionaliste. Une partie a touché le secteur éducatif lui même. Partant de l'hypothèse que l'éducation est un bien sans marché, sa finalité ne viendrait pas de la recherche de l'efficacité économique mais de sa volonté d'auto-justification, Milner (1984). Dans cette ligne, l'éducation est vue comme un secteur institutionnel où le seul débat économique peut s'exprimer en terme de possibilités de financement acceptables pour maintenir le consensus social. L'autre débat part d'une attaque directe d'une des bases de l'économie de l'éducation : la notion de capital humain. Partant du constat de l'imperfection du marché du travail dans la relation formation-emploi, il s'agit dans ce cas de ne voir le système éducatif que comme producteur de signaux. Le système éducatif ne sert plus que comme émetteur de règles et de conventions sur le marché du travail, Blaug (1976).

Cette position de l'éducation pour l'économie est largement liée aux possibilités de valorisation de l'éducation sur le marché de l'emploi. Le discours des années cinquante et soixante était celui des goulots de main-d'œuvre dans le processus de production fordien. On ne pouvait évoquer l'emploi guère autrement qu'à travers la productivité, il fallait étudier la croissance de cet agrégat pour voir si la main-d'œuvre disponible pouvait permettre l'élaboration d'un produit global toujours croissant. Orienté dans une organisation de l'économie poussée par l'industrie, avec un modèle d'organisation rodé, on ne voyait pas ce qui pouvait gripper le marché de l'emploi tendu au niveau macroéconomique et dont les quelques inadéquations n'étaient que des ajustements de

cycles, plus du domaine du secteur d'activité ou de l'ajustement aux changements technologiques.

L'éducation dans tout cela n'avait guère de place, entre les deux fonctions de base de formation du citoyen (objectif civique) et de formation du futur actif (objectif économique). L'objectif exact n'a pas été clairement révélé dans les économies occidentales, et particulièrement en France. Progressivement, avec la croissance du revenu national, il apparaissait que le besoin de base en éducation s'accroissait sans que cette demande sociale soit interprétée quant à ses conséquences. Comme, en régime de croissance soutenue et régulière, les questions de financement ne se posaient guère, il n'y avait aucun risque de remettre ce mouvement éminemment social en doute. Au lendemain du second conflit mondial, les conclusions du Rapport Langevin-Wallon ont bien tenté de rééquilibrer au profit de l'objectif formation des futurs actifs le rôle de l'éducation, mais ceci resta sans effet.

L'ÉDUCATION VUE COMME UN BIEN ÉCONOMIQUE

Depuis quelque temps, des avancées font jouer un rôle largement moins passif aux théories économiques sur l'éducation. Si à l'origine ou retrouve la reformulation par Romer (1989b) du modèle néoclassique de croissance, l'impulsion essentielle vient de la distinction par Lucas (1988) entre un capital humain divisible et identifiable par individu et un stock de savoir-faire non appropriable et créateur d'externalités. D'ailleurs cette dernière notion, celle d'externalités, paraît être une question clef. On définit dans le langage de l'économie les externalités comme un effet de revenu, ou de bien-être, additionnel qui ne peut profiter qu'à l'ensemble de la collectivité. Ainsi le diplômé enregistre une efficacité externe directe de sa formation par le profil de carrière plus motivant que lui permet d'obtenir ce diplôme. Mais il existe aussi un effet indirect non appropriable venant de l'amélioration du savoir-faire collectif, dont l'efficience traduit une efficacité externe indirecte non appropriable (3). Ces questions d'externalités de l'éducation, posées par Levy-Garboua (1974), n'ont pas reçues de réponses définitives en particulier à cause de l'inaptitude des outils statistiques disponibles.

Ainsi, pour l'économiste une grande partie des critiques qui s'adressent à l'éducation de nos jours seraient sans objet compte tenu de cette « redécouverte » du traitement économique de l'éducation. Les critiques institutionnalistes de l'école n'ayant pas suffisamment pris en compte le rôle du capital humain comme créateur d'externalités, le système éducatif apparaît alors facilement comme un gouffre quand il s'agit de mesurer les acquis éducatifs uniquement en terme de gains individuels dans un marché du travail où il y aura peu d'élus. Si l'on ne peut réduire le rôle de la formation dans la fonction individuelle de gain, il reste certain que la vision macroéconomique du stock d'éducation comme condition nécessaire à diverses étapes du développement économique a été négligée.

L'effort d'éducation pourrait être très succinctement perçu comme un acte purement individuel, mais très vite apparaît irréaliste la situation de l'auto-didacte au sens étymologique du terme. Les apports de la science de l'éducation permettent d'identifier le rôle des effets maître, des infrastructures éducatives et de l'environnement social pour apprécier et relativiser la mesure des acquisitions individuelles.

La science économique si elle reconnaissait à l'éducation un rôle sur la croissance devait lui donner le statut de bien économique. Mais l'économie distingue en fait deux catégories de biens :

— les biens privés dont l'usage est réservé à un seul agent économique,

— les biens publics dont l'usage est collectivisé.

Cette distinction n'est en fait pas purement dichotomique, de nombreux degrés de confusion existent entre ces deux types de biens. Les questions posées à ce niveau par une approche économique de l'éducation sont immenses. Si le côté financement permet un traitement facile de la question, à partir de la mesure de l'origine privée ou public des flux financiers, la question du côté de l'efficacité est des plus ardues.

Dans cette question de l'efficacité, ou du rendement, une question de définition se pose immédiatement : la démarche de l'analyse économique s'attachera-t-elle à évaluer le rendement du système de manière interne, en évaluant la performance économique de la transmission des savoirs, ou de manière externe en évaluant les rendements de l'éducation.

Dans le cas du rendement interne, l'objectif s'apparente à une mesure de l'efficacité économi-

que comparée des différents facteurs éducatifs œuvrant dans une filière de formation. Ainsi on peut s'interroger sur la comparaison, à dépense égale, entre les effets d'une meilleure formation des maîtres ou d'une amélioration de la dotation en matériel pédagogique. Cette mesure de l'efficacité vise à comparer un rendement pédagogique, par exemple le gain en terme d'acquisition scolaire (4), aux coûts moyens ou marginaux mis en œuvre. Il reste évident que cette approche économique, si elle permet de préciser l'efficience de tel ou tel moyen mis en œuvre dans la production scolaire, ne peut répondre à la question de la valeur d'une formation. Cette dernière, liée à sa valeur sociale et économique donnée par le marché du travail, relève de l'efficacité externe.

Les deux objectifs de l'éducation, former le professionnel et former le citoyen, font appel à des dimensions collectives de la question pour l'essentiel. Si l'impact du diplôme sur la détermination du salaire individuel peut paraître, à première vue, comme une composante d'appropriation privée que dire alors des signaux sociaux et des règles de signalement qui accompagnent la possession de certains diplômes de prestige. Ces points de repères étant fixés, il semble utile de revenir sur des éléments plus quantitatifs du lien entre développement économique et mesure du stock d'éducation.

UNE ALLOCATION QUI CONNAÎT DES LIMITES

La première hypothèse à valider serait celle d'une dérive inéluctable à la hausse des moyens attribués à l'éducation. Cette mesure supposerait *que l'on sache parfaitement définir le contenu du* financement à l'éducation. Plusieurs questions sur ce point sont à poser :

— le financement pris en compte doit-il se limiter à la formation initiale ou prendre en compte aussi la formation reçue en alternance ou pour reconversion dans le vie active ;

— le financement des activités « marchandes » d'éducation relève-t-il du même niveau de prise en compte que la dépense publique ;

— existe-t-il une nette séparation entre la dépense d'éducation des familles et la consommation des enfants ?

Même si cette liste n'est pas exhaustive, les questions posées ici ne peuvent trouver, en l'état des conventions statistiques, de réponses définitives. Les traitements statistiques de l'UNESCO ne retiennent que la seule dépense des administrations publiques. Si l'on suit ces conventions, la part du Produit intérieur brut (PIB) allouée à l'éducation a évolué pour les pays du G7 (5) de la manière suivante :

Tableau 1. — **Part de la dépense publique d'éducation dans le PIB**

	1965	1975	1990
Canada	6,3 %	7,6 %	7,2 %
États-Unis	5,3 %	6,8 %	6,2 %
Royaume-Uni	5,1 %	6,0 %	5,0 %
France	4,1 %	5,2 %	5,8 %
Italie	5,2 %	4,5 %	4,1 %
Japon	4,4 %	5,5 %	5,2 %
R.F.A.	3,4 %	5,1 %	4,8 %

Source : Annuaires statistiques de l'UNESCO.

Ce tableau nous renseigne sur deux points :

— malgré une relative convergence du poids de la dépense éducative, les profils d'évolution restent assez autonomes d'un pays à l'autre ;

— la logique d'une part du produit national toujours croissante allant au financement public de l'éducation est infirmée par ces profils d'évolution.

On peut donc conclure que les contraintes économiques pèsent sur le financement de l'éducation, même si la comparaison internationale reste très limitée ; ceci en fonction des écarts dans la structure des systèmes éducatifs pris en compte et des incertitudes de mesure qui conditionnent ces données.

LE NIVEAU MONTE

Ces écarts sur l'allocation à l'éducation se traduisent-ils par des différences du stock de formation, traduit par des années d'études initiales, entre les citoyens de ces pays ? Le tableau 2 donne pour la population de 25 à 65 ans, l'évolution de ce stock entre 1970 et 1990.

Tableau 2. — **Nombre d'années moyen de formation initiale de la population âgée de 25 à 65 ans**

	1970	1990
Canada	9,9	11,1
États-Unis	11,0	12,1
Royaume-Uni	10,2	10,8
France	9,1	10,7
Italie	6,4	7,9
Japon	10,0	10,9
R.F.A.	9,2	10,6

Source : Maddison (1989) pour 1970 et travaux personnels d'actualisation pour 1990.

Années	1860	1890	1910	1930	1950	1960	1975	1990
Coefficient	1,41	1,34	1,24	1,19	1,13	1,10	1,09	1,112

Comme tout indicateur synthétique, celui-ci est à manipuler avec de grandes précautions. On note évidemment qu'il considère toute année scolaire comme équivalente pour l'ensemble des pays et des niveaux.

Dans le cas de la France, il est possible, à la condition de retenir une définition très agrégée du système scolaire, de remonter jusqu'en 1850. Si *les enseignements primaires et supérieurs* posent relativement peu de problèmes, le cas du secondaire est beaucoup plus complexe, en raison de la différence entre les établissements et de la modification de leurs fonctions dans le temps. Les sources et méthodes retenues pour ces séries d'éducation sont reprises dans l'annexe.

Le tableau 3, ci-après, donne l'évolution des taux de scolarité, *pour les trois principaux cycles* scolaires, sur la période 1850-1991. Trois sous-périodes caractéristiques peuvent être retenues au sujet de l'évolution de ce taux :

— la progression régulière du taux *sur la fin du* XIXe siècle,

— un recul, ou du moins une faible progression, du taux entre les deux guerres mondiales, difficile à apprécier en fonction de quelques incertitudes statistiques, mais qui traduit les difficultés de scolarisation de population récemment immigrée,

Tableau 3. — ***Indicateurs sur longue période du système éducatif***

Années	Taux brut de scolarisation			P1	P2
	Primaire	*Secondaire*	*Supérieur*		
1851	0,73	0,021	0,006	1,0 %	28 %
1861	0,95	0,02	0,007	1,5 %	35 %
1869	1,01	0,032	0,008	2,3 %	28 %
1881	1,04	0,036	0,007	2,4 %	21 %
1891	1,14	0,045	0,007	2,8 %	18 %
1901	1,16	0,045	0,01	2,8 %	22 %
1911	1,13	0,046	0,013	2,9 %	28 %
1921	1,13	0,049	0,016	3,5 %	33 %
1931	1,14	0,054	0,023	3,9 %	44 %
1938	1,13	0,076	0,026	5,2 %	41 %
1951	1,18	0,163	0,043	10,4 %	36 %
1961	1,18	0,372	0,074	23,0 %	31 %
1971	1,23(*)	0,739	0,199	49,6 %	(NS) 35 %
1981	1,22(*)	0,82	0,264	65,6 %	(NS) 34 %
1991	1,13(*)	0,915	0,321	87,5 %	36 %

NOTES :

1) NS : non significatif, essentiellement en fonction des transitions du primaire vers le secondaire enregistrées depuis 1970.
2) Le taux primaire est le rapport de l'effectif primaire à la population de la classe d'âge 6 à 12, sauf à compter de 1961 où compte tenu de la généralisation des enseignements secondaires le calcul se réalise par rapport à la classe d'âge 6-10 ans.
3) Le taux secondaire est le rapport de l'effectif secondaire à la population de la classe d'âge 11 à 18 ans.
4) Le taux supérieur est le rapport de l'effectif étudiant à la classe d'âge de 19 à 23 ans.
5) On admet, compte tenu des redoublements et des doubles inscriptions, qu'une pleine scolarisation correspond à un taux brut compris entre 1,15 et 1,25 suivant les périodes.

— la généralisation progressive de l'enseigne*ment secondaire à partir de 1950 qui entraîne une* lente désaffection des classes de fin d'études et le passage généralisé vers le collège après la réforme Haby de 1976.

L'enseignement secondaire témoigne d'une très forte progression en terme de taux sur l'essentiel de la période. Le passage s'effectue rapidement après 1950 vers une scolarité secondaire d'une durée moyenne de 7 ans qui concerne près de 75 % de la classe d'âge en 1981. La très rapide progression de l'enseignement supérieur est paral-

lèle à celle du secondaire, mais du moins remarque-t-on qu'un lent mais constant mouvement était amorcé dès le début du vingtième siècle.

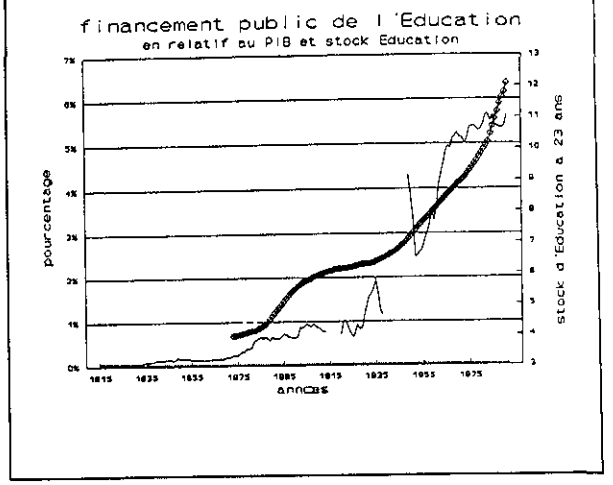
Les deux dernières colonnes du tableau donnent une image synthétique de la pyramide scolaire ; cette notion représentant en fait le rapport d'un taux de scolarisation à celui du cycle immédiatement inférieur. On remarque le filtre puissant joué par l'entrée dans l'enseignement secondaire jusqu'à une période récente. La pyramide était par contre beaucoup moins « pointue » vers le supérieur. L'évolution récente montre la tendance à la généralisation de l'enseignement secondaire, alors que le passage vers le supérieur, s'il progresse en terme de taux, reste faible relativement à d'autres pays.

Pour comparer ces indicateurs de scolarisation avec ceux concernant la croissance économique, il est donc nécessaire de disposer de séries longues pour les variables économiques (période 1815-1990). Les sources et méthodes relatives à ces dernières sont présentées dans l'annexe.

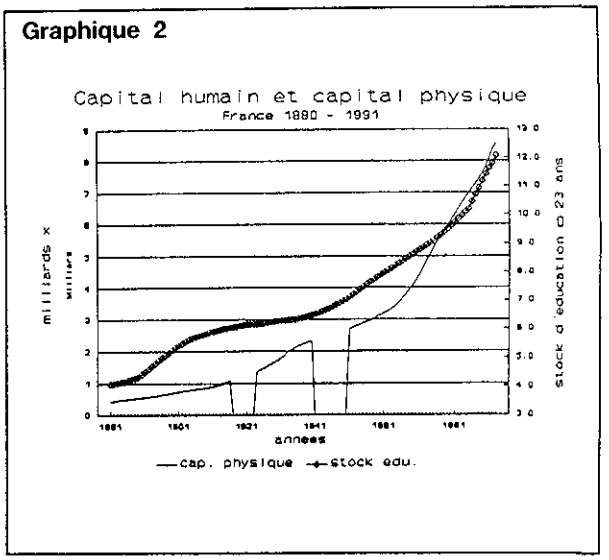
Le graphique 1 présente la part de la dépense publique d'éducation dans le PIB (6). Pour tenir compte de la charge des ménages (dépenses scolaires et frais de l'enseignement privé), ce taux est à majorer des coefficients suivants, à diverses époques, pour parvenir à la dépense éducative.

Le graphique 2 compare l'évolution du stock moyen d'éducation détenu par la population de 20 ans et plus (échelle de droite, trait épais) et le stock de capital fixe par emploi. On y remarque essentiellement le retard de l'investissement physique à la fin du XIXe siècle et le synchronisme actuel de l'évolution des deux formes de capital. On retrouve dans ces évolutions comparées une illustration empirique de la nécessité de disposer d'un niveau seuil de savoir-faire pour assurer la croissance économique.

Graphique 1



Graphique 2



Note : stock éducation (trait épais) : échelle de droite, les stocks de capital physique sont exprimés en francs valeur 1980.

LA NOTION D'EXTERNALITÉ OU LES AMBIGUÏTÉS

Entre les deux objectifs de l'éducation : former le citoyen et former le spécialiste sur le marché du travail, se pose une question de cohérence des moyens. La mutation économique interfère avec les objectifs sociaux. L'objectif social de l'éducation toujours plus dispendieux du fait de la prise en compte, et donc du refus, des exclusions devait-il entraîner un financement sans limite alors que la contrainte de disponibilités globales était de plus en plus tendue ? Quant à la formation éducation-formation-emploi, lui reste-t-il un sens quand la mutation démontre que l'instabilité de cette relation ira croissant ?

Comme l'anthropologue à la recherche du « chaînon manquant », il apparaît aujourd'hui que l'économiste est en voie de redécouvrir la théorie de la croissance à partir de l'introduction de la notion de rendements croissants qui permet

d'expliquer la croissance auto-entretenue (ou endogène). Le capital humain est souvent à l'origine de la mesure de ces rendements croissants *comme nous le verrons. Ce capital humain* comporte en fait trois dimensions dans l'analyse économique :

— *la santé qui contribue au développement du* bien-être des individus et leur permet de participer de manière plus efficace à la production. Il s'agit d'une dimension du problème sur laquelle nous ferons nécessairement l'impasse ;

— les mouvements migratoires qui permettent aux individus de trouver la valorisation, en terme d'emplois, de leur capital humain en des lieux économiquement plus favorables ; *ceci non plus* n'est pas de notre sujet précisément mais sera souvent évoqué ;

— enfin l'éducation tant au niveau de la formation initiale que de la formation liée à l'emploi, aspect qui possède une double dimension, le savoir individuel mais aussi au niveau global d'un pays l'accroissement général du stock de connaissances donc l'efficacité technique.

Ainsi nous comprenons mieux que le corps de pensée actuel sous la nouvelle lecture de la croissance *soit partie d'une relecture par Romer (1986)* des modèles de partage épargne-consommation . Corps de pensée qui place le capital humain comme catalyseur essentiel de la croissance économique. L'éducation conserve bien sûr son rôle *lié à l'acquisition des savoir-faire individuels*, mais en complément elle permet d'assurer une habilité économique à l'ensemble du pays. Ce qui à terme, par une meilleure insertion dans la compétition internationale permet d'accroître la richesse *nationale*. L'investissement éducatif permet ainsi des « rendements croissants », c'est à dire que son rendement serait d'autant plus élevé que l'effort d'éducation aura été prolongé et généralisé dans l'ensemble de la population.

Mais dans la pratique de l'économie appliquée, rien n'est aussi évident, les contre-exemples où certains pays dont l'effort éducatif est des plus poussés tombent dans les « pièges » de pauvreté, ceux des difficultés d'insertion des jeunes diplômés, sont présents pour rappeler les limites, et pire encore l'incertitude, d'un âge d'or impulsé par les rendements croissants du financement à l'éducation.

*Pour la science économique, une activité en*gendre une externalité si elle peut accroître l'utilité d'un individu sans que ce gain individuel fasse l'objet d'une compensation sauf au profit de l'ensemble de la collectivité.

Parfois, par manque de séries appropriées, l'essai de mesure tend à être falsifié en retenant une mesure qui ne correspond pas totalement au concept théorique : « on ne doit jamais perdre de vue les imperfections qu'a, malgré tout, cette base factuelle, imperfections tenant tantôt à l'imprécision des observations tantôt à ce que, faute de mieux, on doit substituer aux grandeurs les plus pertinentes d'autres qui seules ont fait l'objet de mesures fiables », Malinvaud (1993).

a) Tous les investissements physiques sont évalués par le taux de rendement, valeur quelque peu *magique qui permet de passer d'une mesure physique* à un étalon valeur. Aussi il n'est pas étonnant que ces approches aient été tentées dans l'analyse du facteur humain. Blaug (1967) propose une formule générale d'évaluation selon laquelle *l'investissement éducation est valorisé par la formule* suivante :

$$\frac{\sum_{t=n+1}^{T} E_t - \sum_{t=0}^{n} C_t}{(1-r)^T} = A \qquad (1)$$

où E_t traduit le revenu individuel à l'instant t, C_t le coût total des formations reçues et r le taux d'actualisation. On considère que dans la temporalité allant de 0 à T, le processus de formation a duré de 0 à n. La valeur de A déterminera le gain *économique $A > 0$ ou la perte liée à la formation* en terme économique.

Ce type de formule pose de nombreuses questions de définition quant à la période (n, T) prise en compte. Sans vouloir disserter sur la question de l'acquis et de l'innéisme, on peut supposer *qu'il existe pour $t = 0$ un stock initial de connais*sance. A l'identique du calcul des rendements d'investissements matériels, on retrouve la question des externalités : dans quelle mesure le coût peut-il intégrer certaines activités d'enseignement *difficilement identifiables (bibliothèques, service* de télé-enseignement...) ?

b) L'investissement physique est directement évaluable en fonction d'hypothèses comptables simples (taux d'amortissement, calcul d'un déflateur de prix) : peut-on travailler sur des bases *identiques pour l'investissement humain ? Les* questions de mobilité, de rigidité par cloisonne-

ment des marchés du travail montrent vite les limites d'une telle approche.

Ces questions peuvent-elles être levées, ou du moins éludées par des hypothèses adéquates ? Celles-ci évidemment peuvent être construites et ne seront pas plus critiquables que les différences qui apparaissent dans certaines évaluations du capital physique (évaluation au coût de remplacement, à la valeur d'usage...). Reste la question des intersections entre la prise en compte du capital physique et du capital humain.

Une recherche récente de Kim et Lau (1992) utilise cette fonction sur les cinq pays les plus riches (USA ; GB ; D ; JPN et F). *L'estimation du* stock de capital humain présente une certaine singularité, puisque l'on ne retient pas un stock d'éducation moyen suivant Psacharopoulos (voir annexe), mais une seule prise en compte des années d'enseignement cumulées, dans la population totale, suivant la méthode de l'inventaire perpétuel. La comptabilisation est distincte pour les trois niveaux fondamentaux (primaire, secondaire et supérieur).

Les résultats obtenus avec un test sur un échantillon de 200 points (40 années × 5 pays) montrent au niveau du capital humain qu'influent significativement sur l'efficience du système productif les formations secondaires et supérieures (prises conjointement ou séparément).

*En fait si l'on compare ces résultats à de nom*breux autres, on arrive à une conclusion relativement forte scindant l'apport de l'éducation en fonction du niveau de la formation reçue. De nombreuses études au niveau micro-économique dont le rappel sortirait du cadre de ce texte se conjuguent pour montrer que la formation universelle à un niveau de base est une nécessité quant au développement économique. Même si un chiffrage précis manque, une nation ne peut participer au commerce international, donc en fait à la dynamique de croissance, si une part dominante de ses jeunes générations n'a pas reçu un enseignement de base égal à au moins cinq ou six années de formation. Dans ce sens les conclusions de la conférence de Jomtien n'ont traduit qu'une contrainte du monde économique actuel.

Le second effet de l'éducation ne jouerait qu'au-delà d'un niveau certain de formation initiale. De nombreuses activités modernes, sur lesquelles peuvent s'appuyer les processus de production les plus rentables, sont conditionnées par *la disponibilité d'un capital humain relativement* spécialisé d'un point de vue technique mais possédant un formation initiale généraliste des plus *élevées. Ce second effet trouve une illustration* très pragmatique dans un certain désarroi des formations d'ingénieur prises entre la volonté de respecter leur modèle spécifique de scolarité et le désir de s'ouvrir plus vers la formation par la recherche avec un essor massif de formation longues doctorales organisées sur place ou en accord avec certaines universités.

RETOUR SUR LA CROISSANCE

L'éducation est-elle un facteur économique qui conditionne la croissance ? A cette question dont la réponse est maintenant admise comme positive, se greffe un questionnement qui, tout au long des progrès des théories économiques, n'a pas reçu de réponses claires.

Comme ceci a été mis en évidence par Blaug, l'école de pensée classique n'a ramené l'éducation qu'à un concept social. Les auteurs classiques ont privilégié le rôle de l'éducation dans la formation d'un homo oeconomicus libre d'agir sur les marchés. La notion de capital humain ne pouvait que leur être étrangère quand ils soulignaient la totale homogénéité du facteur travail, même si A. Smith incorporait les talents humains comme composante du capital fixe. Un siècle plus tard pour Marshall qui reconnaît dans la suite de Smith les facultés individuelles comme composante du capital élargi, le capital humain a des limites proches de celles qui seront fixées par l'école *économique de Chicago : « les modifications qui* amènent un homme à accumuler du capital personnel dans l'éducation de son fils sont semblables à celles qui contrôlent son accumulation de capital matériel pour son fils » (7). Mais le refus de prendre en compte une hétérogénéité de la main-d'œuvre reste le plus fort, et on trouve même le capital humain utilisé comme argument dans la prise en compte d'un travail homogène : « l'habileté manuelle spécialisée au point de ne pouvoir passer d'un métier à un autre joue un rôle de moins en moins important dans la production... Nous pouvons dire que ce qui classe un métier au-dessus d'un autre, ce qui fait que les ouvriers d'une ville ou d'un pays sont *supérieurs*, c'est une sagacité et une énergie générale plus grande et non pas une supériorité de tel ou tel métier » (8). Il

est vrai que la prise en compte de la notion de croissance, par l'analyse économique, est largement plus tardive. Il faut attendre Schultz (1961) dans « Investment in human capital » pour voir franchir le pas : « Il ne fait pas de doute que les savoir-faire et connaissances sont une forme de capital, ils incorporent une substantielle part des immobilisations venant de l'investissement, ils ont évolué dans les sociétés occidentales au moins aussi vite que le capital physique, et cette évolution est peut-être bien la plus remarquable caractéristique du système économique. Il est notoirement observable que l'augmentation du produit national est importante en comparaison avec celle de la terre, de la main-d'œuvre et du capital physique reproductible. L'investissement en capital humain est probablement la principale explication de cet écart ». Presque simultanément, Solow donnait la première explication rigoureuse du modèle de croissance. Mais Solow lui-même ne pouvait se contenter d'une logique de croissance, qui demandait une épargne de plus en plus considérable (9) mais qui ne permettait pas une croissance supérieure à celle de la population. D'où l'introduction du progrès technique peu explicatif et qui s'identifie selon Allen à la « manne qui tombe du ciel ».

Il s'ensuit les deux paradoxes du modèle de Solow soulignés par Lordon (1991) :

— la double contrainte des rendements constants et de la productivité marginale décroissante fait que la croissance est limitée ;

— puisque la somme des rémunérations des facteur travail (salaires) et du capital (profit) est égale à la valeur de la production par hypothèse, comment peut-on financer le progrès technique, c'est-à-dire dans sa représentation la plus directe, le financement de la recherche développement ou le financement de l'éducation ?

Il était donc nécessaire d'introduire comme facteur de production le progrès technique. Celui-ci, soit le stock de connaissance, pouvait être accumulé. Il pouvait à son tour générer de la croissance, celle-ci devenant ainsi endogène.

Ce thème fait appel à l'un des axes actuels de la pensée économique, celui du caractère endogène de la croissance. L'accumulation des connaissances constitue alors la source du progrès technique. Mais jusqu'à présent les choix de l'offre de formation ne sont pas expliqués, la théorie économique est consciente de l'apport des savoir-faire dans le sentier de croissance mais elle reste myope sur les choix économiques relatifs aux modes de production ou d'accès à ces savoir-faire. En fait il faudrait être moins restrictif, puisque les traitements de Lucas (1988), Mankiv et Romer (1991) ont placé la production du capital humain comme une alternative à l'investissement en capital physique. Leurs conclusions sont limitées quant à l'analyse économique de l'éducation, car les modèles proposés esquivent totalement le mode de production des savoir-faire. Seul jusqu'à présent Rebello (1991) a évoqué la technologie éducative dans un modèle de croissance avec une fonction de production des connaissances. Mais le modèle proposé considère un coefficient fixe pour l'allocation des ressources à l'éducation.

D'autre part, beaucoup d'études appliquées soulignent l'inertie de réponse sur la croissance économique de l'investissement éducatif. Les effets de seuils paraissent mal connus et il serait incertain d'avancer actuellement, de manière précise un niveau de stock d'éducation qui permettrait de générer des externalités. Ainsi l'effort d'éducation, au niveau global, peut apparaître sans résultat en deçà de ce seuil. Cette question du « piège de pauvreté » dans la croissance nous renvoie à des questions portant sur l'allocation à l'éducation. Cette question est proche des préoccupations soulevées par Lucas en 1988 : pourquoi deux économies qui disposent d'un niveau de richesse identique et d'un rythme d'accumulation comparable, tant pour les capitaux physiques qu'humains, peuvent voir leur schéma de croissance largement différencié. La réponse partielle fournie par Lucas, confirmée par des analyses sur les notions de décollage et de convergence, repose sur la nécessité de points de passage applicables à tous les schémas de croissance, Barro (1990). De nombreux et récents travaux ont avancé sur ce point l'idée du rôle de la mobilité des facteurs dans le piège de pauvreté. La nécessaire complémentarité entre l'évolution des techniques et des savoir-faire serait contrainte par l'émigration du stock d'éducation ce qui rendrait sous productif l'investissement physique.

MODÈLE DE BASE

Le modèle de croissance néoclassique, tel que formulé par Solow (1956) s'appuie sur une technologie à rendements d'échelle constants mettant en œuvre deux facteurs (K et L). Le niveau possible de production répond à la forme :

$$Q = F(K, L)e^{at} \qquad (2)$$

Le taux de progrès technique exogène est exprimé par a, et F représente toute forme de fonction pouvant admettre la situation de rendements d'échelle constants, c'est-à-dire qu'une variation d'un des facteurs de production implique une modification de la production en exacte proportion de cette variation.

L'importance du travail initial de Solow (1956) est telle que cette contribution est souvent citée comme le véritable point de départ sur la réflexion touchant la croissance économique. Ses conclusions peuvent être ramenées à un constat : l'évolution démographique et le taux d'épargne conditionnent la croissance, plus l'évolution démographique est forte, moins la richesse par tête progresse, à l'inverse l'épargne stimule la croissance. Si l'on suit la logique de la méthode scientifique visant à confirmer les théories par leur non invalidation, on peut sans risque avancer que les bases du modèle de croissance néoclassique à la Solow n'ont nullement été remises en cause. Mankin, Romer et Weil (1992) viennent de confirmer son adéquation pour expliquer l'essentiel de la variance des taux de croissance entre les diverses économies. Mais ne peut-on pas améliorer la capacité prédictive du modèle de Solow en l'enrichissant ?

Si l'on respecte les conclusions de l'inventaire des actifs économiques réalisé par Kendrick (1955) capital humain et capital physique s'équilibraient approximativement pour les États-Unis. L'intégration du capital humain dans le modèle de croissance devenait un point de passage obligé. La contribution de Lucas (1988) constitue la première contribution en ce sens en montrant que sous les hypothèses de rendements décroissants de l'accumulation de capital physique et de fixité du stock de savoirs, le rendement de l'ensemble des stocks de capital (physique et humain) demeure constant. Cette assertion déjà évoquée est une des pierres angulaire de la réflexion sur la croissance endogène.

Une présentation de l'introduction du capital humain dans le modèle économique de croissance demande l'utilisation de techniques qui sortiraient du cadre de cet article.

En introduisant un système productif avec introduction du capital humain comme troisième facteur de production, nous devons, pour traiter cette question du rendement social, modifier la forme de la fonction de production en :

$$Q = F(K, L, H, b) \cdot E(H/L\ ;\ c)e^{at} \qquad (3)$$

où par rapport à la relation (2), H traduit ici le stock d'enseignement reçu par la main-d'œuvre engagée dans le système productif. E est une fonction agissant comme opérateur linéaire sur la fonction F et possédant comme variable essentielle le niveau de capital humain moyen par actif (nombre d'années moyennes de formation reçues par la main-d'œuvre), moyen simple de formuler la présence d'externalités. Dans ces conditions, la combinaison dans F des facteurs de production ne permet pas, compte tenu de la présence de E, de paramétrer la fonction de production de manière à retrouver les parts de répartition de la production entre les divers facteurs. Cette formalisation simple permet de donner une condition d'équilibre sur l'apport respectif du stock d'éducation et de l'investissement physique à la dynamique économique. Ainsi peut-on distinguer l'apport des deux formes d'investissement à la croissance.

Divers travaux ont abordé cette question précise de l'équilibre entre l'évolution comparée du capital physique et du stock d'éducation, Mankiv, Romer et Weil (1991) présentent une formulation pour calculer la contribution du capital humain à la croissance économique. Une présentation générale des modèles de croissance avec externalité est donnée par Artus (1993), une présentation plus centrée sur les question d'efficacité de l'éducation est introduite par Bourdon (1993).

CONTRIBUTION DU CAPITAL HUMAIN

A partir de la condition d'équilibre de Mankiv, Romer et Weil, on a réalisé un ajustement sur les données françaises présentées plus en avant, ceci sur la période 1850-1990. L'exploitation des résultats de cet ajustement permet de dégager les contributions à la croissance pour le capital physique et le capital humain.

A partir de ce premier résultat, on remarque que le capital humain aurait le plus contribué à la croissance durant la période 1902-1913. Dans un second temps nous tentons une comparaison coût efficacité entre l'investissement physique et l'investissement éducatif. La rentabilité de l'investissement éducatif est obtenue en prenant en compte la dépense globale d'éducation qui a conduit à former les générations qui contribuent à la force de travail. Le détail du calcul exact sortirait

du cadre de ce texte, nous nous limiterons à présenter certaines conventions qui conditionnent la robustesse des conclusions.

Ce chiffrage est construit sur une estimation de la durée de vie active. Il serait utile de prendre en compte les deux éléments qui conditionnent cette durée : l'âge de départ à la retraire et l'espérance de vie. Il est certain que dans le long terme cette durée s'est modifiée. Des calculs nous ont montré que divers éléments se compensaient pour laisser constant autour de 32 ans cette durée, ceci dans une première approche. Dans un second temps cette contribution en volume est actualisée par un taux d'escompte fixé arbitrairement à 1,5 % (10). Il est évident que les hypothèses sont fortes et limitent considérablement la portée des diverses conclusions sur la rentabilité comparée.

La rentabilité comparée, présentée dans la dernière colonne du tableau 4 montre que le capital humain a été relativement plus rentable quand historiquement le capital physique s'est accru le plus rapidement. Il semble donc qu'en terme de temporalités l'évolution du capital physique devrait précéder celle du capital humain. D'autre part la rentabilité du capital humain semble relativement élevée lorsque l'investissement éducatif a été soutenue. Il en ressort une très nette implication suivant laquelle, certainement grâce à l'importance des externalités, il n'y aurait pas saturation des savoir-faire et donc pas de risque de saturation de l'investissement éducatif, si du moins le rythme d'investissement physique ne s'affaiblit pas trop en rapport de l'investissement éducatif.

Tableau 4. — **Essai de calcul des rendements comparés du capital humain et du capital physique en analyse historique sur la France**

Période	Croissance	Contribution investissement humain	Contribution investissement physique	Rentabilité comparée
1850-1870	1,7 %	0,3 %	1,0 %	0,45
1872-1901	1,1 %	0,3 %	0,5 %	0,84
1902-1913	1,4 %	0,6 %	0,6 %	1,05
1921-1939	0,9 %	0,2 %	0,3 %	0,69
1950-1973	5,1 %	1,7 %	2,8 %	0,78
1974-1979	2,8 %	1,0 %	1,2 %	0,82
1980-1991	1,9 %	0,7 %	0,8 %	0,75

Bien sûr ces résultats sont fragiles, en fonction de deux causes :

— certaines hypothèses fortes comme l'indifférenciation totale des actions d'éducation dans leurs contributions au stock global de connaissance ;

— certaines limites quant à la précision statistique.

Malgré ces limites, les tentatives d'intégration du facteur éducatif dans l'explication de la croissance permettent de mieux asseoir le programme de recherche de la science économique en montrant en particulier que les activités de formation interfèrent largement, au niveau global d'une économie, sur les schémas de développement choisis.

Jean Bourdon
CNRS -IREDU

ANNEXE : LES DONNÉES HISTORIQUES SUR LE CAS FRANÇAIS

La dépense éducative

La dépense éducative vient directement des travaux de Fontvielle (1991). Elle prend en compte l'action des administrations publiques et locales. Seules les dernières années (depuis 1985) ont été reprises des comptes de l'éducation de l'INSEE. Pour estimer la dépense des ménages en éducation (DM), on a repris le chiffre actuel des comptes de l'éducation. Ce montant a été rétropolé de 1975 à 1815 par la formule suivante :

$$DM_t = DM_{1975} \cdot \frac{skh_t}{skh_{1975}} \cdot \frac{POP019_t}{POP019_{1975}} \cdot \frac{Salm_t}{Salm_{1975}}$$

où t concerne l'année courante, skh le stock d'éducation pour la génération de 20 ans, POP019 la population de moins de 19 ans et Salm le salaire moyen.

A cette dépense, s'ajoutent les frais de scolarité des écoles privées. Ceux-ci sont estimés en affectant à l'estimation des effectifs scolaires du privé non contractualisé un coût correspondant aux deux-tiers du coût unitaire dans l'école publique pour la sous-période considérée.

Le stock d'éducation

Pour la mesure du capital humain, nous faisons référence au concept de stock d'éducation. Celui-ci représente pour un moment donné, la somme des *années d'études qui ont été accomplies* par l'ensemble de la population.

La durée des études est obtenue, pour une génération, par soustraction des taux de scolarisation, par âge et sexe, enregistrés d'une année sur l'autre. De tels calculs ont été réalisés par Debeauvais et Maes (1970) sur la période 1840-1960. Les données ont été reprises puis complétées en rétropolant jusqu'en 1810, et en prolongeant par actualisation sur les dernières années.

Pour les effectifs scolaires, l'information de base est reprise de Prost (1968). Des éléments statistiques complémentaires sont repris de Kerblat (1984), couvrant tout le XIXe siècle, ils nous permettent d'établir des tendances pour rétropoler les séries de Debeauvais-Maes de 1840 à 1810.

Les études supérieures ont fait l'objet d'approximations identiques, partant des statistiques du baccalauréat, des effectifs connus de certaines écoles (*Polytechnique, Ponts, Arts et* Métiers...) (11) ; on a rétropolé les données disponibles après 1840 en fonction des travaux de Debeauvais et Maes.

Pour l'actualisation des données au-delà des années 1970, nous avons utilisé l'information donnée par le ministère de l'Éducation (Sprese puis Dep) : évolution du taux de scolarisation des populations âgées de 2 à 25 ans. Cette information publiée régulièrement depuis 1965 dans l'annuaire statistique de la France peut directement être assimilée au tableau de Debeauvais-Maes traduit en différences premières. L'utilisation de ces données nous a conduit à modifier, à la marge, les dernières observations de Debeauvais-Maes qui avaient certainement été extrapolées.

Les niveaux de formation

Dans ce second concept utilisé, référence est faite à la *probabilité de sortir du système éducatif* pour une génération donnée après n années de formation initiale.

Cette mesure a été utilisée par Debeauvais et Maes (1970) à partir de taux observés ou extrapolés de scolarisation pour chaque âge pris en compte. Les statistiques de taux présentées précédemment ont permis d'actualiser ce travail jusqu'en 1985.

Ces probalités de sorties du système éducatif sont obtenues de l'évolution du taux de scolarisation d'une année sur l'autre pour la même génération. Le différentiel de scolarisation permet d'estimer la fraction de la génération qui abandonne les études après n années de scolarité. L'analyse diachronique pour une génération permet donc de connaître la répartition de cette génération pour chaque niveau de fin de scolarité.

Cette méthode suppose que les indicateurs de rendement du système éducatif (taux de redoublement essentiellement) restent relativement stables. *Bien que les statistiques sur longue période soient* fragiles à ce niveau, ont peut avancer que cette stabilité n'est pas absolue, en moyenne nationale dans le cas de la France, les redoublements dans le premier cycle du secondaire auraient doublés en moyenne au cours des 20 dernières années.

La disponibilité des niveaux de sorties pour une génération permet de calculer le capital de formation initiale pour une génération.

Depuis peu de temps on tente de considérer des mesures du niveau moyen de formation en terme d'années d'étude. Ce type d'analyse est facilité par des analyses de fond sur le sujet, à l'exemple de la comparaison internationale de Psacharoupoulos et Arriaga (1986), donnant pour près de 100 pays l'évolution du niveau de formation de la main-d'œuvre sur long terme.

Dans notre travail, l'indicateur de formation répond à celui utilisé par Psacharopoulos et Arriagada *(1986) dans leurs études comparatives.* On a donc à partir de la répartition des populations par niveaux de formation, calculé un indicateur synthétique affectant à la population concernée par un niveau de formation donné le nombre moyen d'années de scolarité nécessaires à l'obtention de ce diplôme (ou de ce niveau).

Ainsi pour chaque niveau i pris en compte, on calcule une variable kh :

$$kh = \Sigma_i \, p_i \cdot yi$$

où p représente la part de la population ayant atteint le niveau de formation i, et y la durée exprimée en années nécessaires pour l'obtention de ce niveau en moyenne.

Notons enfin, que cet indicateur, en dynamique, suppose évidemment *une totale égalité de l'effica-*

cité tant individuelle que sociale de l'enseignement pour l'ensemble des périodes. Il est certain que cette hypothèse est forte, mais la modifier reviendrait à établir un jugement peu assuré tant sont aléatoires les mesures intertemporelles de la « productivité » de l'éducation. Sauf peut-être à assurer une comparaison à partir des coûts, supposition donc qu'un enseignement serait d'autant plus efficace qu'il est coûteux. Même en admettant ceci on obtiendrait uniquement une comparaison pour les sortants actuels du système éducatif. Un calcul rétrospectif prolongé pour obtenir la suite des immobilisations en capital humain poserait des problèmes difficilement surmontables de calculs à prix constants.

Les comptes économiques et l'emploi

Dans notre approche, on utilise les séries publiées par Toutain (1987) pour le PIB et la population. Les données sur l'investissement qui figurent dans les travaux de Toutain sont complétées par celles calculées dans Carre, Dubois et Malinvaud. Pour l'emploi et la population active les données proviennent de la publication de Marchand et Thelot (1991).

NOTES

(1) Phrase à comparer avec celle souvent citée de Schultz comme point de départ de la vision du capital humain selon l'école de Chicago : « Education accounts for much the improvment in population quality » (l'éducation compte pour l'essentiel dans l'amélioration qualitative de la population).

(2) Mémoire sur la *nécessité d'encourager les industries mécaniques*, cité par Evans et Wiseman (1984), p. 129-130.

(3) En fait il faudrait distinguer la question du partage de l'efficacité externe directe au travers du débat salarial entre ce qui revient à l'individu et ce qui revient à son employeur. Mais ceci est une question que nous ne pouvons qu'évoquer.

(4) Mesuré par rapport à un test d'évaluation individuel et normalisé.

(5) Groupe des 7 principaux pays industrialisés (Allemagne, Canada, États-unis, Grande-Bretagne, Italie, Japon et France).

(6) Les sources sont données en annexe.

(7) *Livre IV, chapitre V des Principes d'Économie politique.*

(8) Principes, livre VI, chapitre IV, paragraphe 2. On doit toutefois reconnaître que Marshall distingue lorsqu'il évoque dans les principes la détermination des salaires la distinction entre un travail qualifié et un travail non qualifié conduisant à un double marché du travail. Mais pour Marshall, ceci est plus la traduction d'une structuration de l'organisation des tâches qu'une conséquence de différences dans l'efficience de la main-d'œuvre.

(9) Du fait de l'hypothèse sur les rendements.

(10) Ce taux correspond a peu près à une moyenne sur le long terme du taux d'intérêt observé corrigé de l'inflation (notion de taux d'intérêt réel).

(11) Cf. Annuaire statistique de la France, édition rétrospective de 1966, INSEE, Imprimerie Nationale, Paris, 1967.

BIBLIOGRAPHIE

ARTUS P. (1993). — Croissance endogène : revue des modèles et tentative de synthèse, **Revue économique**, 44 (2), p. 189-229.

BARRO R.J. (1991). — Economic growth in a cross section of countries, NBER WP 3120 ; paru dans BARRO R. (1991). — Economic growth in a cross section of countries, **Quarterly journal of economics**, mai.

BLAUG M. (1976). — « Human capital theory : A slighty jauniced survey », **Journal of Economic Litterature**, vol. XIV (3), septembre, p. 827-855.

BOURDON J. (1993). — *L'efficacité externe de l'éducation*, Thèse, Université de Bourgogne, mars.

CARRE M., DUBOIS P., MALINVAUD E. (1975). — **La Croissance française depuis 1945**, 2e éd., Le Seuil, Paris.

DEBEAUVAIS M., MAES P. (1970). — Une méthode de calcul du stock d'enseignement, in : **Population et enseignement**, INED, Paris, p. 343-366.

EVANS E.W. et WISEMAN N.C. (1984). — Education training and economic performance : British economists views 1868-1939, **Journal of european economic history**, 13.

FONTVIEILLE L. (1991). — Education, growth and long cycles : the case of France in the 19th and 20th centuries, in G. TORTELLA ed, **Education in economic development since the industrial revolution**, *Generalitat valenciana*, Valencia, 317-335.

GREW P., HARRIGAN P.J. et WHITNEY J.B. (1984). — « La scolarisation en France 1829-1906 », **Annales**, 39 (1), p. 116-157.

KERBLAT M. (1984). — Les inégalités sociales devant l'enseignement : racines historiques et incidences sur la croissance économique, Thèse, Université de Dijon, décembre.

KIM J.I. et L.J. LAU (1992). — Human capital and aggregate productivity : Some empirical evidence from the Group-of-five Countries, miméo, Department of economics, Stanford University.

KUZNETS R. (1955). — Economic growth and income inequality, **American Economic Review**, vol. 45, n 1, p. 1-13.

LEVY-GARBOUA L. (1973). — Note sur la mesure des effets externes indivisibles de l'éducation », **Revue d'économie politique**, mai.

LORDON F. (1991). — Théorie de la croissance : quelques développements récents, deuxième partie : la redécouverte des rendements croissants, **Revue de l'OFCE**, juillet, 37, p. 193-243.

LUCAS R.E. (1988), On the mechanics of economic development, **Journal of monetary economics**, 22 (1), 3-42.

MADDISON A. (1989). — **The world economy in the 20th century**, Paris, OCDE.

MALINVAUD E. (1993). — *Regard d'un ancien sur les* nouvelles théories de la croissance, **Revue Economique**, 44 (2), p. 171-188.

MANKIW N.G., ROMER D. et WEIL D.N. (1992). — A contribution to the theory of economic growth, ***Quarterly Journal of economics***, *107 (2), p. 407-437.*

MARCHAND O. et THELOT C. (1991). — **Deux siècles de travail en France**, INSEE-études, Paris.

MILNER J.C. (1984). — **De l'école**, Le Seuil, Paris.

PROST A. (1979). — **Histoire de l'enseignement en France**, Armand Colin, Paris.

PSACHAROPOULOS G. et ARRIAGA A.M. (1986). — La composition de la population active par niveau d'instruction : une comparaison internationale, **Revue internationale du travail**, 1986, vol. 1255, p. 617-631.

ROMER P. (1989a). — *Capital accumulation in the long* run growth, in : **Modern business cycle theory**, R.J. Barro ed, Cambridge, Havard University Press, p. 51-127.

ROMER P.M. (1986). — Increasing return and long-run growth, **Journal of political economy**, 94, p. 1001-1037.

ROMER P. (1989b). — Human capital and growth : theory and evidence, NBER WP 3173.

SCHULTZ T.W. (1961). — **Investment in Human capital**, University of Chicago Press, Chicago.

SOLOW R.M. (1962). — « Investment and technical progress », in K.J. ARROW ed, **Mathematical methods in the social sciences**, Stanford, Stanford U.P., p. 89-105.

SOLOW R.M. (1956). — A contribution to the theory of economic growth, **Quarterly Journal of economics**, 70 (1), p. 65-94.

TOUTAIN J.C. (1987). — Le produit intérieur brut de la France de 1789 à 1982, **Economie et sociétés**, vol. XXI, 5, p. 51-237.

Conceptions de la réussite et socialisation scolaire :

le cas des lycéens des filières générales, technologique et de LEP

Georges Felouzis

L'extension des scolarités dans les lycées, et les problèmes que posent la rentabilisation des diplômes sur le marché de l'emploi créent chez les lycéens un rapport particulier aux études et à l'avenir. A partir de l'interview de 276 lycéens des filières générales, technologiques et de LEP, l'auteur analyse les conceptions de la réussite, leur logique de construction (selon l'origine sociale, le sexe et la filière de scolarisation), et la relation qu'elles peuvent entretenir avec la socialisation scolaire et les stratégies mises en oeuvre par les lycéens dans leur scolarité.

L'extension des scolarités et le développement toujours croissant du nombre des élèves scolarisés en lycée depuis le début des années 1980 amène à s'interroger sur la relation entre d'une part la formation, de plus en plus longue (1), et les positions sociales qu'elle peut procurer ou faire espérer. En effet, l'extension des scolarités dans les lycées, sous le double effet de la démographie et de la demande d'éducation, prend des proportions particulièrement importantes dans les années 1980. Le taux de croissance moyen des effectifs de l'enseignement général et technologique entre 1983 et 1990 (2) est de 4,7%, alors que dans les autres cycles du second degré, on assiste à une baisse des effectifs, autant en collège (il s'agit ici d'un phénomène démographique) qu'en cycle professionnel.

L'allongement des scolarités se réalise essentiellement dans le domaine de l'enseignement général et technologique, dont on peut prendre une mesure avec le tableau 1.

Tableau 1. — **Evolution des effectifs d'élèves du second degré (indice 100 en 1983, source DEP, MEN)**

	1er cycle	2e cycle Pro	2e GéTec	Tot 2e d
1983	100	100	100	100
1984	102	101	102	102
1985	102	101	106	103
1986	101	101	111	103
1987	100	91	119	103
1988	99	88	126	103
1989	97	88	134	103
1990	96	87	138	103

L'accroissement des effectifs du second cycle (103 en 1990, base 100 en 1983) n'est dû qu'à l'explosion des effectifs lycéens, qui augmentent de 38 % en 7 ans, résultat d'une forte demande d'éducation qui est loin de se démentir. Une enquête, réalisée par la Dep (3) auprès des

parents de 24 000 élèves sur leurs attentes concernant la scolarité de leurs enfants montre que les études et la scolarité sont pensées, dans la plupart des cas, comme « allant de soi » : 76,3 % des familles souhaitent que leurs enfants poursuivent leurs études jusqu'à 20 ans et au delà. Même si des différences notables apparaissent selon le niveau de diplôme, les deux tiers au moins des familles donnent cette réponse (65,4 % pour les faibles niveaux de diplômes, 82,3 % pour les diplômes moyens et 94,3 % pour les hauts niveaux de diplômes).

À QUOI SERVENT LES DIPLÔMES ?

Ce qui fonde cet investissement scolaire des familles, c'est bien la confiance dans le système scolaire pour assurer une position sociale et professionnelle. Toujours selon la même enquête, 59 % des familles placent un diplôme d'enseignement supérieur comme le plus utile pour obtenir un emploi. Mais ce lien entre diplôme et emploi, et plus généralement entre position scolaire et position sociale n'est pas indépendant de l'état du marché des diplômes. Raymond Boudon (4), posant la question de la démocratisation de l'enseignement et de ses effets sur la mobilité sociale montre bien qu'égalité scolaire ne veut pas obligatoirement dire égalité sociale. Le lien est donc complexe entre la possession d'un diplôme et sa rentabilisation professionnelle. Si tout le monde accédait à un niveau de formation élevé, la société n'en demeurerait pas moins hiérarchisée et inégalitaire.

Pourtant, la relation diplôme/emploi, en l'état actuel de la scolarisation en France, semble pousser à une analyse plus optimiste sur les capacités du système scolaire à favoriser une mobilité sociale ascendante. Christian Baudelot et Michel Glaude (5), analysant la relation entre diplôme et salaire montrent que « toute année supplémentaire de formation se traduit, en 1970 comme en 1985, par un surcroît de salaire ». On comprend, dans ce contexte, que les stratégies des familles comme des élèves s'orientent vers un allongement de la scolarisation. Mais dans un contexte de rareté, un diplôme élevé (universitaire notamment) n'a-t-il pas plus de « prix » que dans une situation de relative abondance universitaire, que l'on connaît aujourd'hui ? Et, de fait, Christian Baudelot et Michel Glaude montrent qu'entre 1970 et 1985, le classement dans la hiérarchie des salaires s'est transformé pour les différentes catégories de diplômes. Concernant les diplômes universitaires, on assiste à un net déclassement salarial : un diplômé d'un DEUG ou même d'une licence a moins de chance en 1985 qu'en 1977 de faire partie des 10 % les mieux payés des français. En fin de compte, les diplômes sont rentables dans la mesure où ils offrent une protection relative face au chômage, et une rentabilisation financière plus importante, mais cet avantage tend à décroître lorsque les diplômes se généralisent.

Les diplômes restent pourtant prestigieux et continuent à conférer à leurs détenteurs une valeur sociale importante sur les différents « marchés symboliques » (6), notamment le mariage (7). Tout se passe comme si la « valeur » des diplômes restait stable, alors que seul le « prix » tendait à baisser. Ainsi, l'avenir et la réussite sociale ne se posent pas seulement en termes financiers et économiques, mais aussi en termes sociaux, notamment si l'on compare les carrières scolaires et professionnelles des filles et des garçons. Si les filles ne s'orientent que rarement vers les filières les plus rentables professionnellement et les plus prestigieuses, c'est bien que leur avenir (objectif et subjectif) est fortement ancré dans la sphère familiale (8). Invitées à se prononcer sur le partage des tâches ménagères dans leur futur ménage, les lycéennes et lycéens s'attribuent et attribuent à l'autre les tâches qui renvoient à la division sexuelle du travail la plus traditionnelle : le lavage des sols et la vaisselle pour les filles, le bricolage et l'entretien de la voiture pour les garçons (9). C'est dire si les choix scolaires ne sont pas indépendants des choix sociaux individuels et collectifs.

Tout semble indiquer que les stratégies scolaires des lycéens sont en relation avec leurs projets d'avenir et les conceptions de la réussite sociale qu'ils développent. Ici les conceptions de la réussite, les objectifs qu'ils se fixent implicitement conditionnent en grande partie leurs stratégies scolaires. Il devient alors important de savoir comment les lycéens pensent l'avenir (10), plus précisément la réussite sociale en relation avec les études. Comment construisent-ils des stratégies scolaires qui leurs sont propres, au sein du système scolaire dont ils subissent en partie la sélectivité ? Et comment se joue le rapport complexe entre socialisation scolaire et socialisation familiale dans ce cadre ?

LES LYCÉENS ET LEUR FILIÈRE : ENTRE CONFIANCE ET MÉFIANCE

Les résultats présentés ici sont issus d'une enquête (11) par entretiens semi-directifs sur les lycéens et leurs études. Le guide d'entretien abordait divers éléments de la scolarité des lycéens, notamment l'importance attribuée aux études et les jugements portés sur les différentes filières. On connait, pour les 276 lycéens de première, terminale et Bep qui ont accepté de répondre à l'entretien (12), les études poursuivies, le cursus scolaire antérieur et l'origine sociale. L'échantillon a été recueilli en prenant en compte les critères de différenciation directement contrôlables dans l'enquête de terrain, notamment la filière et le sexe. Dans ce cadre, n'ont répondu aux questions des enquêteurs que les lycéens choisis au hasard dans les différents établissements d'une grande ville de province. Nos 276 lycéens n'en reflètent pas moins la réalité des lycées par la composition sociale et scolaire des différentes filières. Ainsi la proportion d'élève « à l'heure » ou en avance est bien plus importante dans les sections d'enseignement général (43 %) que technologique (18 % d'élèves à l'heure) et en LEP, où seulement 9 % des lycéens sont à l'âge « normal ». De même, la proportion d'élèves de milieu cadre supérieur ou profession libérale est d'autant plus importante que la filière est scolairement reconnue : 45 % de lycéens issus de milieu cadre en enseignement général, 36 % en enseignement technologique, et 20 % en LEP. Nous retrouvons donc les grandes tendances qui structurent le système scolaire avec un recrutement de bons élèves, plus souvent de milieu cadre dans les filières générales, des lycéens scolairement et socialement moins « choisis » dans les filières technologiques (ceux que François Dubet nomme les « nouveaux lycéens » (13)), et qui constituent une grande partie du nouveau contingent des candidats au baccalauréat, enfin les élèves de LEP au parcours scolaire souvent chaotique, la plupart du temps de milieu ouvrier ou employé, à la recherche d'une qualification plus professionnelle que scolaire.

Ces lycéens sont donc différents sous plusieurs aspects : leur parcours scolaire, leur origine sociale, les contenus qui leur sont enseignés, et en grande partie, leur avenir objectif. Il apparaît donc intéressant à priori de différencier ces lycéens selon ces caractéristiques. C'est tout l'intérêt de l'exceptionnelle ampleur de l'échantillon d'interviews qui permet une comparaison des attentes des lycéens non seulement du point de vue de la filière empruntée, mais aussi de l'origine sociale et du sexe. Comment les lycéens des différentes filières jugent-ils les études en général et leur filière en particulier pour assurer un avenir en relation avec leurs attentes ? Considèrent-ils leurs études comme un véritable outil de promotion sociale, un moyen d'accéder à une position sociale et un métier ?

Les lycéens, en parlant de leurs études, sont amenés aussi à porter des jugements, plus ou moins positifs, sur l'utilité des études en général, mais aussi sur la confiance qu'ils peuvent avoir dans leurs filières pour leur permettre d'accéder à la vie active dans les meilleures conditions. On peut donc évaluer le degré de confiance et de méfiance que les lycéens accordent aux études en général et à leurs études en particulier.

Tableau 2. — **Confiance dans les études et sa filière pour assurer l'avenir**

	Générales	Techno	Lep
Confiance dans les études	79 %	76 %	73 %
Confiance dans sa filière	62,5 %	63 %	58 %

Tableau 3. — **Méfiance dans les études et sa filière pour assurer l'avenir**

	Générales	Techno	Lep
Méfiance dans les études	6 %	12 %	12,5 %
Méfiance dans sa filière	17,5 %	24 %	28 %

L'expression d'une confiance dans les études et sa filière s'exprime dans les phrases qui font référence à la nécessité d'un diplôme pour avoir un bon travail : « si on a pas un certain diplôme, on trouve pas de boulot et on ne peut pas vivre à côté », ou « il faut quand même faire au moins une licence ou plus ». Même si c'est par l'obligation que cette confiance s'exprime, comme pour cette fille en section générale : « dans la société actuelle, on est obligé de faire des études pour avoir un métier, pour gagner de l'argent ». Cette confiance dans les études en général s'exprime aussi à propos de la filière empruntée par l'élève : « Pour essayer de trouver un métier, avec le Bac C on a un échantillon plus large pour les débouchés », « S c'est la voie royale, avec un bon

bac C on peut passer dans les grandes écoles ». Le Bac C n'a pourtant pas le monopole de la confiance : « j'ai fait G parce que j'avais déjà une idée de ce que je voulais faire » ou encore cette lycéenne de LEP : « je peux continuer dans un bac pro et un BTS si je peux. Je voudrais être comptable ». De même, la méfiance que peuvent exprimer les lycéens envers les études ou leur filière passe par un certain pessimisme que les statistiques sur l'emploi ne démentent pas toujours : « je pense que ça sera assez dur pour que je trouve une profession, vu que je suis en Bep et si je peux pas continuer après ça va être dur », « avec un Bep, on fait pas grand chose ».

Ces quelques exemples dessinent les contours de la confiance et la méfiance envers les études en général et les études entreprises en particulier. En accord avec la conception des études développées par les lycéens, la confiance domine largement. Ils croient en ce qu'ils font, pour la plupart et croient aux études et à la formation pour accéder à un emploi. Quelle que soit la filière, cette confiance domine puisqu'elle est exprimée par 79 % des lycéens des filières générales, 76 % dans les filières technologiques et 73 % en LEP (tableau 1). Cette confiance n'est pas démentie par le contenu même des énoncés cités plus haut : même lorsque les études sont vécues comme une obligation, elles sont acceptées comme nécessaires pour accéder à un emploi intéressant et bien payé : « si je veux faire un métier plus tard, il faut que je travaille bien », « les études servent à se faire une place dans la société, dans sa vie future ». Ceci reste vrai quelle que soit la filière. Les élèves de LEP, comme ceux des sections générales, sont d'accord sur ce point.

Pourtant, lorsqu'on passe des considérations générales sur les études aux jugements portés sur sa propre filière, les lycéens retrouvent un certain réalisme. Autant dans les sections générales, technologiques ou en LEP, la confiance dans sa filière est moins importante que dans les études en général, et le jugement semble d'autant plus négatif que la filière considérée est moins bien placée dans la hiérarchie scolaire. Ainsi les lycéens de LEP sont les moins nombreux à accorder la confiance à leur filière (58 % contre 63 % pour les filières générales et technologiques), et les plus nombreux à exprimer une méfiance ou un doute sur l'efficacité sociale de leur formation : 28 % sont dans ce cas en LEP contre 24 % pour les filières technologique et 17,5 % pour les filières générales. Ces résultats sont loin d'être contradictoires : les lycéens reconnaissent l'importance des études pour accéder à l'emploi, et cette réalité doit être d'autant plus difficile à vivre que la formation semble dévalorisée. Les lycéens de LEP sont dans ce cas : « on est bloqué, il n'y a pas le Bac qui nous faudrait, et les écoles de cinéma et compagnie, ça tourne dans les 35 000 F le trimestre », « de toutes façons les profs nous ont dit qu'il n'y avait pas de débouchés » « je vais me mettre au chômage, parce que c'est ce qu'on fait maintenant avec un Bep ». Et lorsqu'ils expriment un jugement positif sur leurs filières, c'est souvent en exprimant le souhait de faire un « Bac pro » après le Bep : « je veux faire un Bac pro, ensuite faire un BTS peut-être », « c'est pour rejoindre le cycle normal », « je vais essayer d'aller en Bac pro et après je voudrais faire barman ou sommelier », « j'espère avoir mon examen. Suite à ça, on remplit les papiers pour être accepté en Bac pro, ils sont très recherchés par les entreprises. »

Pour les élèves des sections générales, l'expression d'une certaine méfiance dans les études prend beaucoup plus souvent la forme de doutes personnels et métaphysiques : « je voulais faire D, donc là, ça m'a un peu déboussolée d'aller en A. Je ne sais pas du tout quoi faire », « je ne sais pas ce que je veux faire. Je sais pas, je travaille, je fais ce qu'il y a à faire, sans but », « je ne sais même pas ce que je vais faire l'année prochaine ». Mais pour ces lycéens, la confiance domine largement, autant pour les plus dominant dans la hiérarchie scolaire (les sections S et C) que pour les autres : c'est dans ces filières que la méfiance envers ses études est le plus faiblement représentée (17,5 %).

En fin de compte, pour la plupart des lycéens, les études « c'est important parce que c'est l'avenir ». S'il est utile d'avoir son Bac ou son Bep, c'est bien qu'on espère le rentabiliser sur le marché du travail. Surtout, le diplôme est pensé comme un moyen de « faire un métier passionnant et intéressant », de « gagner de l'argent et pouvoir faire autre chose après ». Les stratégies scolaires tendent donc ici à se référer à des conceptions de l'avenir et de la réussite sociale qui forment le but à atteindre. Ces conceptions de la réussite ne sont pas loin de constituer un moteur important des stratégies des lycéens. La plupart définissent d'ailleurs eux-même un but concret à atteindre, qu'il soit professionnel « mécanicien, conduire une

formule 1 pour mon propre plaisir », « c'est important car je veux faire une carrière de directeur » ou plus personnel, comme « un Bac pour faire de la psycho, pour moi ce serait un plaisir », ou encore « pour s'éclater un peu, faire ce qui me plaît ». C'est donc bien dans l'avenir que le présent se construit, même si cet avenir doit beaucoup au parcours antérieur, et donc au passé.

QU'EST-CE QUE LA RÉUSSITE ?

Au cours des entretiens les lycéens ont été amenés à définir ce qu'est pour eux la réussite. Certains lui donnent un contenu plutôt personnel : « faire ce que j'ai envie de faire... » « la réussite c'est d'abord ma vie », «être heureuse», « arriver à faire ce qu'on a envie de faire ». Pour d'autre, plus nombreux, la réussite prend forme dans un cadre professionnel. Le métier, ou la réalisation de soi dans un métier prend alors le dessus : « C'est avoir un métier qui te plaît, dans lequel tu t'investis beaucoup... » « c'est avoir un métier qui me plaît, pouvoir arriver à vivre avec l'argent que l'on gagne... ». La réussite peut prendre encore des formes plus familiales avec la famille, les enfants, sans que cela entre obligatoirement en contradiction directe avec l'exercice d'une profession : « avoir un métier qu'on aime, et puis la réussite c'est familial aussi », « avoir un bon métier et puis une famille après » avoir un travail fixe, être mariée, avoir des enfants, une maison ».

Toutes ces évocations de la réussite montrent la richesse des réponses et la diversité des conceptions de la réussite développées par les lycéens. On peut penser, à partir des travaux antérieurs (14), que ces définitions de la réussite sociale sont le lieu d'un investissement et sont pensées comme le point d'aboutissement de stratégies scolaires. La filière de scolarisation (filière générale, technologique et Bep) semble donc a priori pertinente pour rendre compte des différentes conceptions de la réussite et de l'avenir en relation avec les études, et c'est bien ce que montre Christian Baudelot (15) à propos des élèves de LEP : leurs conceptions de la réussite dépendent fortement de leur position et de leur passé scolaire. Notamment entre ceux qui veulent « avoir » parce qu'ils n'ont rien ou peu de chose, et ceux qui veulent « être » parce qu'ils ont déjà un peu plus. Il semble donc que le parcours scolaire et l'origine sociale conditionnent en grande partie, à la fois les stratégies scolaires et les conceptions de l'avenir et de la réussite. Enfin, de nombreux travaux (16) montrent la pertinence des différences de sexe sur les anticipations de l'avenir et les conceptions de la réussite. Les filles et les garçons ne se projettent pas dans le même avenir et n'anticipent pas les mêmes rôles sociaux : le rapport à la vie professionnelle et familiale pour l'un et l'autre sexe étant largement dépendant de la division sexuelle du travail présente dans notre société.

Quelques définitions de la réussite

Faire ce que j'ai envie.

Souvent pour les gens, réussir c'est au point de vue professionnel. Evidemment, c'est important, mais il y a aussi le couple, l'amical, les contacts.

Arriver au bout de ses études, avoir un diplôme et pouvoir travailler, être doué dans ce qu'on fait et s'y donner à fond.

C'est être heureux, faire un métier qu'on aime, avoir des amis et s'amuser.

Pour moi réussir, c'est d'abord avoir mon Bac pour pouvoir réussir la profession que je veux faire, sans mon Bac, je ne pourrais pas entrer en fac.

Arriver à un but qu'on se fixe

L'épanouissement personnel a toujours un rapport avec la réussite professionnelle. C'est surtout avoir un métier qui me plaît et ensuite c'est l'argent que m'offrira cette situation.

Rendre service aux autres en étant bien soi-même.

Réussir de toutes façons mes études, avoir un métier qui me plaît, faire ce que je veux, ce qui me plaît.

Avoir un métier reconnu, un max de diplômes

Un bon job, une famille et puis voilà.

Avoir une bonne situation, avoir une famille.

Avoir un travail stable et une vie de famille avec le plus de diplômes.

Manquer de rien.

Les filières générales : la réalisation de soi

C'est par la réalisation subjective de soi que ces lycéens tendent à définir la réussite. Souvent

de manière quelque peu tautologique, ils pensent la réussite comme une forme extrême de liberté : réussir, c'est dans leur cas « faire ce que j'ai envie », « faire ce que j'ai envie de faire » sans plus de précision. Réussir, c'est pour ces lycéens « arriver à ses fins, à réaliser son rêve, son avenir, réussir quoi, être brillante », « c'est arriver à être heureux ». On voit ici l'importance de l'ego, de soi, de sa subjectivité que l'on souhaite réaliser dans un cadre le moins contraignant possible. Certes, cette liberté absolue, cet idéal d'individualisme n'est pas totalement étranger à la réussite professionnelle, mais ici l'argent et les nécessités de la vie n'ont qu'une prise indirecte sur un avenir que tous souhaitent et pensent serein. Le métier et le travail sont ici une des formes de réalisation de soi et d'épanouissement individuel, partie intégrante d'un eudémonisme largement partagé. Un bon métier, c'est d'abord « un métier qu'on aime », « un métier qui nous plaise » et qui permette de faire autre chose que travailler. Ainsi cette fille de milieu intermédiaire : « pour moi réussir, c'est avoir une vie qui me permette de m'épanouir et d'avoir les moyens de réaliser des projets. Par exemple moi, j'aime voyager. J'aimerais avoir une profession qui me permette de gagner suffisamment d'argent et avoir le temps de voyager ». En fait, la réussite professionnelle se présente chez ces lycéens, et autant pour les filles que pour les garçons, comme un élément de l'épanouissement et du bonheur. Travailler n'est pas (ou plus) le fruit d'une nécessité économique, mais surtout le moyen de se réaliser soi-même : « l'épanouissement personnel a toujours un rapport avec la réussite professionnelle. C'est surtout avoir un métier qui me plaît et ensuite c'est l'argent que m'offrira cette situation ».

La réalisation de soi, priorité de ces lycéens, ne prend pourtant pas les mêmes formes pour les filles et les garçons: les filles développent plus souvent une « rationality of care » (17), un intérêt tourné vers les autres : « c'est faire ce qui nous plaît en gagnant des sous et en aidant les autres un peu », « être bien dans son boulot et que ce que je fais ça apporte quelque chose aux autres ». Cet intérêt tourné vers les autres se manifeste parfois dans des descriptions détaillées de sa future profession : « c'est avoir un métier qui te plaît... les patients que j'aurai, t'arrives à les comprendre, qu'ils en ressortent satisfaits, qu'ils reviennent te voir, ou que tu vois que ça marche. C'est ça réussir quelque chose... »

Dans les filières technologiques : assurer l'essentiel

Lorsqu'ils décrivent ce qu'est pour eux la réussite, les lycéens des filières technologiques semblent moins enclins à parler spontanément d'épanouissement personnel. Cet aspect n'est pas totalement absent de leur discours : « Faire ce qui plaît », « c'est se réaliser soi-même, tant sur le plan social que professionnel », « atteindre ses objectifs, être heureux », mais une conception plus utilitaire et empreint d'une conscience certaine des nécessités de la vie future se manifeste à travers une anticipation de l'avenir moins lointaine et sûrement plus « réaliste » que pour les lycéens des filières générales. Ainsi, décrivant la réussite, ces lycéens parlent plus souvent d'argent et de salaire que d'épanouissement personnel : « avoir une bonne situation, pouvoir subvenir à tout, à tous ses besoins, ses envies, avoir un mari, des enfants », « c'est avoir un salaire stable, un emploi stable et voilà. Surtout la sécurité de l'emploi », « c'est la réussite financière avant tout, avant d'avoir un métier qui me plaît, et comblé sentimentalement ». Ces conceptions de la réussite sont loin d'être dégagées des contraintes sociales. La nécessité semble ici faire loi pour ces « nouveaux lycéens » qui n'ont pas encore assez de distance à la dure réalité sociale pour imaginer le bonheur et la réussite autrement que par l'argent et le travail, chose trop évidente pour être formulée par ceux qui ont déjà beaucoup. La réussite devient alors : « avoir une bonne paye qui tombe à la fin du mois et ne pas se soucier de ne pas pouvoir se payer ça, s'acheter ça... »

Tout semble indiquer que le contenu sémantique donné à la réussite recouvre en grande partie les frustrations sociales de ces lycéens. Même s'ils ne sont pas les plus mal lotis du système scolaire, ils n'en expriment pas moins leurs craintes devant l'avenir en définissant la réussite de manière minimale et très peu par la réalisation individuelle. Ainsi, la réussite se pense souvent ici comme la réussite scolaire, l'obtention de diplômes, du Bac ou du Bts qui sont censés fournir la clé de toutes les portes : « avoir un diplôme d'infirmière », « d'avoir appris, d'avoir été jusqu'au Bts », « faire une fac de droit », « avoir des diplômes », « avoir un max de diplômes », ou encore « la réussite à mon avis, éviter le chômage. Donc on fait des études justement pour arriver là ». Cette projection dans un avenir proche semble relever des incertitudes face à l'avenir. Si rien n'est acquis à l'avance, autant ne construire que

des projets à court terme, desquels dépend tout le reste.

Les LEP : Posséder ce que l'on est pas si sûr d'avoir

Les lycéens de LEP se définissent par « l'avoir ». C. Baudelot a déjà observé ce phénomène sur les élèves de LEP. Ceux qui n'ont rien pensent la réussite par l'intermédiaire de la possession : « avoir une bonne situation, avoir une famille », « avoir un bon métier et puis avoir une famille après », « avoir un métier, je veux pas être au chômage, une maison, une vie familiale et un métier. De quoi vivre quoi », « avoir un métier, des sous... ». La première chose qui entre dans la définition de la réussite, autant pour les filles que pour les garçons, c'est le métier. Avoir un métier, c'est là le premier voeu formulé par les élèves de LEP. Dans une situation scolairement difficile, de milieu la plupart du temps modeste, ces lycéens sont les plus démunis de tous. Le métier n'est d'ailleurs que rarement qualifié de « plaisant ou qui plaît ». Avoir un métier est une fin en soi, l'important étant qu'il soit stable : « avoir un emploi stable », « avoir un boulot fixe », « un travail stable », « avoir une bonne situation ». Tout se passe comme s'ils n'entretenaient plus d'illusion sur leur futur métier: destinés pour la plupart à des métiers ouvriers et/ou déqualifiés (dans le meilleur des cas) ces lycéens pensent leur réussite dans le cadre d'un travail stable et d'une vie familiale des plus classique : « avoir un travail fixe, être marié, avoir des enfants, une maison », « avoir une femme et des enfants », « avoir un boulot fixe pour gagner relativement bien sa vie et puis après, bien sûr, vient la réussite familiale ».

La surprise, pour ces élèves, vient cependant des moyens de la réussite : les études et les diplômes sont au centre de leurs projets d'avenir. La réussite, plus souvent ancrée dans un avenir proche fait souvent référence à l'obtention du diplôme salvateur : « avoir mon Bts et après essayer de trouver du travail », « la réussite c'est obtenir des diplômes pour pouvoir rentrer dans la vie active et puis bien grimper quoi », « réussir dans les études, une fierté pour moi ! ». Au sein des contraintes sociales et scolaires fortes dont ils font l'objet, les lycéens de LEP pensent la réussite en relation avec la formation dispensée au sein du système scolaire, ce qui n'est pas le moindre des paradoxes. La prégnance de la vie active, ou tout au moins de la confrontation sur le marché du travail, et leur relégation scolaire ne les empêchent pas d'entrer dans une logique d'acquisition d'un capital culturel.

STRATÉGIES SCOLAIRES ET RÉALISATION DE SOI

Les lycéens, par leur manière de penser la réussite et l'avenir, donnent à voir leurs buts sociaux qui sont autant de points d'aboutissement potentiels de leurs stratégies scolaires. Investir dans la scolarité et les diplômes, jouer la carte de la formation scolaire, et pour certains, universitaire, traduit à la fois une certaine confiance dans le système scolaire pour assurer l'avenir, et une certaine crainte vis-à-vis d'un monde économique et professionnel dominé par le chômage et les problèmes d'insertion. Les stratégies scolaires, que l'extension des scolarités ne dément pas, vont dans le sens d'une demande toujours croissante d'éducation et de formation, même, et peut-être surtout en LEP, où bon nombre de lycéens aspirent à passer dans « l'enseignement normal » pour avoir un Bac et un Bts. Pourtant les conceptions de la réussite diffèrent largement d'une filière à l'autre. L'avenir professionnel, probablement plus lointain et abstrait pour les lycéens des filières générales, se conjugue avec le verbe « être », où il n'est question que de réalisation de soi et de bonheur, comme si les éléments plus matériels de la réussite passaient en grande partie pour acquis. Les « nouveaux lycéens » des filières technologiques, moins confiants dans la capacité de leur formation à leur assurer un avenir serein, se situent beaucoup plus par rapport à la profession, à la position sociale et financière associée à un métier. Quant aux LEP, tout semble indiquer qu'ils savent déchiffrer les enjeux de la formation scolaire. Ils tablent désormais plus souvent sur l'acquisition d'un diplôme (Bep, mais aussi Bac et parfois Bts) que sur le rejet, tout au moins explicite, du système scolaire !

La question est donc de savoir quel rapport entretiennent ces stratégies avec les contraintes propres à chaque type de lycéens, selon ses ressources scolaires (et donc essentiellement sa filière de scolarisation), ses ressources familiales (l'origine sociale) et son sexe, sachant que des contraintes domestiques spécifiques pèsent plus fortement sur les femmes que sur les hommes (18). Enfin, quelle est l'importance respective de ces différents éléments sur les définitions de la réussite que nous donnent les lycéens.

Ces buts et objectifs que s'assignent les élèves dépendent-ils plus fortement de la socialisation familiale (milieu social d'origine, désir de mobilité sociale, etc.) ou de la socialisation proprement scolaire qui, à n'en pas douter, produit des effets propres sur les ambitions et la définition de la réussite ?

Les 276 lycéens, pour décrire leurs conceptions de la réussite, utilisent les outils conceptuels du langage : les mots, verbes, adjectifs, etc. qui mettent en forme leurs espoirs, leurs craintes et leurs stratégies. Le recensement de ces formes lexicales dessine le paysage complet de l' univers intellectuel qu'ils ont mis en oeuvre pour décrire leur conception de la réussite. On peut donc distinguer ces différentes conceptions par les différents mots employés pour les décrire et en parler. L'analyse lexicométrique (19) des réponses est ici un outil précieux pour rendre compte des descriptions des lycéens, et surtout pour analyser l'effet des conditions scolaires et sociales sur ces conceptions. Il apparaît en effet que la lecture interprétative et systématique des réponses est utilement complétée par les comparaisons de fréquence d'emploi de mots pour chaque catégorie de lycéens. Cette comparaison renvoie à une lecture paradigmatique des énoncés qui déconstruit le texte pour restituer le discours des lycéens par rapport à tous les autres. Ainsi, on peut calculer, à partir des descriptions de la réussite faites par les lycéens, les mots qui caractérisent (20) le mieux tel ou tel type d'élève, et ainsi se donner les moyens d'analyser tout en nuance les réponses.

Tableau 4. — **Mots spécifiques selon la filière et le sexe**

	Générales	Technologiques	Lep
Filles	tu fixé forcément gens j' les t' en mais moi quand s'	a stable ses	avoir déjà mon bon puis
Garçons	atteindre niveau	ou puisse réussite beaucoup plaise se travail	boulot enfants faut il me

Ces mots spécifiques résument les conceptions de la réussite des filles et des garçons des différentes filières. L'aspect individuel et subjectif largement développé chez les élèves des filières générales semble se retrouver plus souvent chez les filles que chez les garçons. Ainsi les marqueurs de la subjectivité dans le langage, tels que « j' » et « moi » distinguent fortement le discours des filles de ces sections, par rapport à tous les autres : l'idéal de réalisation subjective de soi et de bonheur s'exprime plus souvent chez ces lycéennes, alors que les garçons des mêmes filières veulent « atteindre » un « niveau », expression plus volontaire et probablement plus utilitaire de la réussite.

Ces différences de conceptions de la réussite entre les filles et les garçons des sections générales s'expriment aussi par l'emploi fréquent du mot « gens » par les lycéennes, dont un rapide retour au contexte montre l'importance de la sociabilité dans leurs conceptions de la réussite. Réussir, c'est aussi « avoir des relations » et « des amis », forme de sociabilité extra familiale et professionnelle propre aux jeunes générations (21) et qu'ils projettent dans leur avenir idéal d'adulte : « souvent pour les gens, réussir c'est au point de vue professionnel. Evidemment c'est important, mais il y a aussi le couple, l'amical, les contacts », « Avoir des relations sympas avec le maximum de gens, avoir une vie sociale et culturelle » ou encore « C'est un bon travail, surtout qui plaît, une famille si on en a envie et un cercle d'amis, enfin des gens pour qui on compte. »

Pour les lycéens des filières moins prestigieuses, la réussite se formule plus volontiers avec le mot « stable » pour les filles et « travail qui plaise » pour les garçons, alors que seules les filles de LEP conjuguent le verbe « avoir », expression linguistique de l'acquisition pour ceux qui ont peu ou pas grand chose. Enfin, les garçons en LEP semblent en fait assez proche des filles. Même si le verbe « avoir » n'apparaît pas de manière privilégiée dans leur discours, les mots qui les caractérisent semblent nous dire : « il me faut un boulot et des enfants », preuve, s'il était nécessaire, que cette perspective est loin d'être un acquis !

Les différences entre filles et garçons ne sont pourtant pas tout à fait ce que l'on aurait pu

attendre. L'importance d'un métier ou d'un travail apparaît autant chez les filles que chez les garçons, et le bonheur en termes familiaux ou domestiques ne distingue pas particulièrement les filles. Au contraire, les garçons en LEP sont les plus enclins à penser la réussite dans le cadre d'un bonheur familial traditionnel (femme, enfants, maison) : peut être est-ce là le signe du déclin symbolique du modèle de la femme au foyer, tout au moins chez les filles !

C'est aussi selon leur origine sociale que les lycéens se distinguent les unes par rapport aux autres. Même si chaque filière regroupe des dominantes sociales : les filières générales scolarisant plutôt des élèves de milieu cadre, bons élèves, les filières technologiques des « nouveaux lycéens » plus souvent de milieu modeste et intermédiaire, les LEP enfin, plutôt fréquentés par des enfants d'ouvriers et d'employés, il semble pertinent de se demander comment, au sein de chaque filière, les lycéens se représentent la réussite, quels buts idéaux ils assignent à leur vie et à leur scolarité, selon le milieu social d'origine.

Tableau 5. — **Mots spécifiques selon la filière et l'origine sociale**

	Générales	Technologiques	Lep
Cadres	forcément niveau aussi	ou il beaucoup on se	
Non cadre	fixé j' tu atteindre but m' t' te veux	ne surtout bac l' où	aller faut bon boulot il mes notre parce quoi

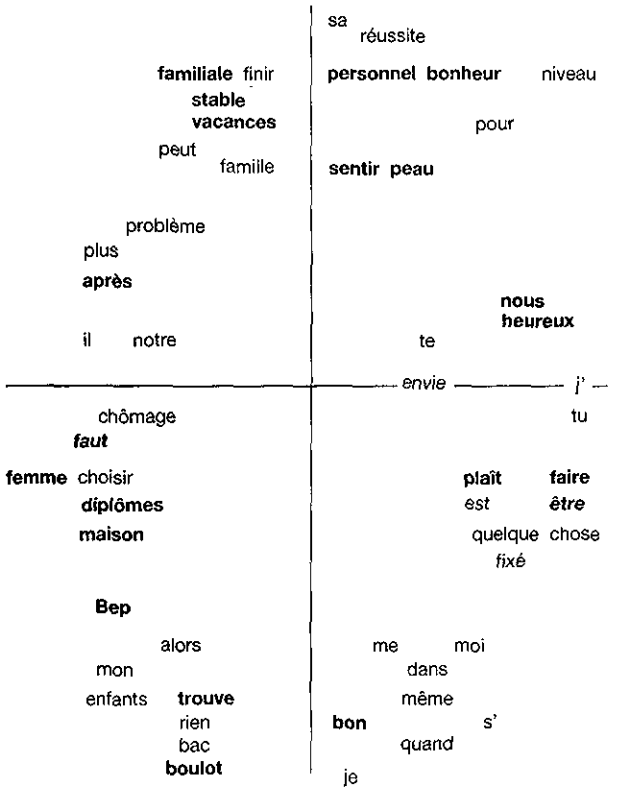
Les mots qui caractérisent les lycéens des différentes filières selon leur origine sociale montre l'effet du parcours personnel sur la définition de la réussite dans la vie. Ces différents termes spécifiques ne sont pas toujours interprétables directement. Il semble pourtant que la définition de la réussite en terme de réalisation de soi et de liberté absolue dans une autodéfinition des buts à atteindre soit plus souvent présent chez les lycéens de milieu non cadre, que chez ceux qui sont les plus typiques de ces filières. De même, la présence du mot « Bac » pour les élèves de milieu non cadre des filières technologiques confirme les projections à plus court terme (le diplôme pour lequel on travaille) et dans un espace plus réaliste pour ces élèves que pour les autres filières. Enfin, pour réussir en LEP, « il » « faut » « un » « bon » « boulot », c'est là la condition **sine qua non** de la réussite, condition qui apparemment n'est pas obligatoirement remplie.

Il semble acquis désormais que les tendances définies pour chaque filière dans l'interprétation des définitions de la réussite, ne sont pas le fait de n'importe quels lycéens. Les filles dans les filières générales, par exemple, axent plus fréquemment leurs descriptions sur la réalisation personnelle et la sociabilité alors que les garçons voient plus facilement la réalisation professionnelle comme un point important de cette réussite. La définition quelque peu relativiste de la réussite comme « atteindre le but qu'on s'est fixé », est plutôt le fait des lycéens de milieu modeste ou moyen, comme si le fait d'être un « rescapé scolaire » leur donnait un rapport plus modeste à cette réussite future.

Mais c'est probablement dans la confrontation simultanée de ces définitions de la réussite, dans toute leur diversité, que l'on pourra véritablement définir le poids respectif des différents éléments qui contribuent à la formulation de ce rapport à l'avenir et de ces buts que se fixent les lycéens. Car se fixer un but, c'est prendre en compte à la fois les contraintes que l'on subit (contraintes scolaires et économiques pour l'essentiel), et définir une stratégie pour l'atteindre. Voici comment se définit l'espace de la réussite (22) pour les lycéens des filières générales, technologiques et de LEP.

Les descriptions de la réussite que produisent les lycéens se distinguent ici selon le vocabulaire employé pour mettre « en texte » ces descriptions. L'opposition la plus pertinente quantitativement (axe 1) oppose ce qui est de l'ordre de l'être et du faire (les mots « être », « est », « faire » et « fait » contribuent fortement sur ce premier axe factoriel) avec ce qui est de l'ordre de la possession, même si le verbe avoir n'apparaît pas directement comme discriminant dans l'analyse factorielle. Ainsi, du côté négatif de l'axe, on trouve les termes qui renvoient soit à une possession matérielle, tels que « maison », « Bep » et « diplôme »

Graphique 1
LA RÉUSSITE VUE PAR LES LYCÉENS
Analyse factorielle des correspondances du vocabulaire
Premier plan factoriel.
Axe 1 (horizontal 17,6 %) et axe 2 (vertical 13,1 %)

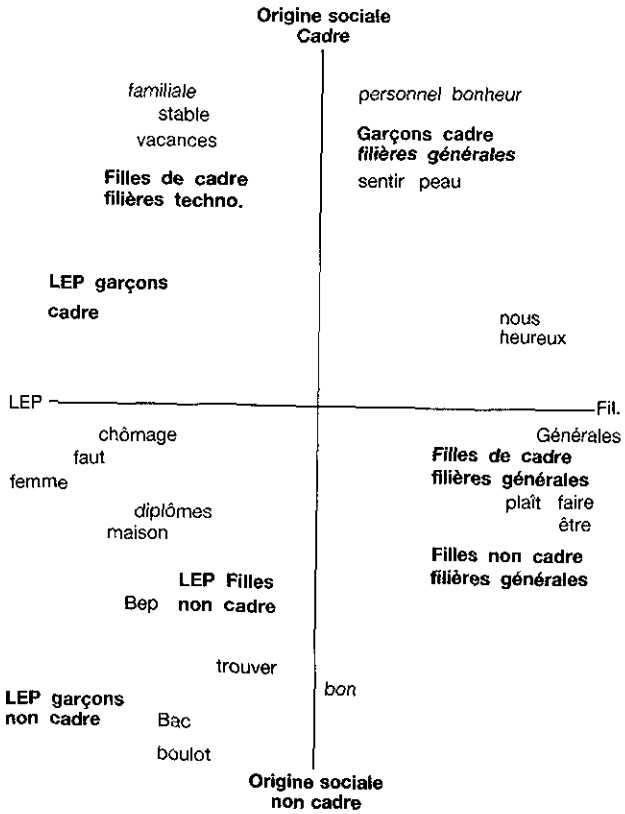


ou sociale comme « femme » et « enfants ». Les deux verbes qui apparaissent ici sont les verbes falloir (sous la forme « il faut ») et « choisir ». Lorsqu'il s'agit d'être, les termes employés renvoient à l'épanouissement personnel et à la réalisation de soit, avec les termes « heureux », « envie », formes atomisées de « faire ce qu'on a envie » ou « être heureux ». Ainsi ce premier axe factoriel oppose deux définitions de la réussite, une centrée sur la réalisation de soi quelle que soit la forme de cette réussite, l'important étant d'être en accord avec soi-même. La seconde, plus pragmatique se conçoit à partir des objets matériels et sociaux qui symbolisent la possession : avoir une femme et des enfants, une maison, un ou des diplômes.

Le deuxième axe factoriel oppose d'un côté des descriptions d'une réussite familiale et professionnelle décrite comme idyllique et « stable ». Ici, le mot « bonheur » est fortement contributif sur le pôle positif de l'axe, avec les termes « stable », « familiale » et « vacances ». Toutes les composantes d'un bonheur stéréotypé qui s'épanouit dans le confort douillet de la stabilité et d'une vie sans histoire. A l'opposé, il semble que la réussite soit plus dépendante du futur proche et d'abord « trouver » un « bon » « boulot ».

Pour chacune de ces définitions de la réussite, on retrouve des lycéens très différents du point de vue de leur origine sociale et de leurs positions dans le système scolaire. Les conceptions de la réussite semblent ici fortement marquées par les positions objectives des individus, en d'autres termes par leur « avenir objectif », même si ces

Graphique 2
LA RÉUSSITE VUE PAR LES LYCÉENS
Position sociale et position scolaire
Premier plan factoriel.
Axe 1 (horizontal 17,6 %) et axe 2 (vertical 13,1 %)



conceptions se construisent dans le cadre de stratégies scolaires fortes : à côté de « trouver un bon boulot », le mot « Bac » est là pour attester *l'imbrication profonde, autant dans les conceptions* des lycéens que dans la réalité sociale, du marché scolaire et du marché de l'emploi.

L'analyse factorielle établit une typologie des conceptions de la réussite que développent les lycéens. Le pôle « bonheur personnel » et « se sentir bien dans sa peau » caractérise fortement les garçons issus de milieu cadre et scolarisés dans les filières générales. Ils représentent, en quelque sorte, des élèves typiques de ces filières : *leur avenir semble en grande partie assuré* et il s'agit alors, pour définir la réussite de s'épanouir d'un point de vue personnel et individuel. Les filles de condition comparable (de milieu cadre dans les filières générales) donnent, avec d'autres mots, une définition très proche de leurs homologues garçons : il s'agit « d'être heureux », et de « faire ce qui nous plaît ». Elles sont rejoint en cela par les filles de milieu plus modeste, qui n'ignorent cependant pas les contraintes de l'acquisition des biens de subsistance puisqu'elles tendent vers le pôle « *trouver un bon boulot* ». Tout se passe comme si l'origine sociale plus modeste de ces filles tendait à générer une certaine incertitude dans leur évaluation du futur. Elles privilégient de ce fait, dans leur définition de la réussite, une position professionnelle qu'elles sont moins sûres d'obtenir que les filles de milieu plus aisé.

Au pôle « familiale » « stable » et « vacance », se regroupent les lycéens à trajectoire atypique descendante : *tous de milieu cadre, ils sont scolarisés* dans un LEP ou dans les filières technologiques. Leur définition de la réussite semble plus ici le résultat du « choix du nécessaire », puisqu'ils tendent à ignorer les questions professionnelles en privilégiant les descriptions d'une réussite plus souvent familiale. Tout se passe comme si les élèves déclassés, fils de cadre en LEP ou dans les filières technologiques, reportaient leurs conceptions de la réussite dans une sphère qui, a priori, dépend le moins possible de l'école.

Enfin, le pôle « trouver un bon boulot » est caractéristique des élèves typiques de LEP : garçons, et dans une moindre mesure filles, de milieu non cadre (le plus souvent ouvrier ou employé) : il s'agit d'assurer l'essentiel, et surtout de viser ce qui est loin d'être acquis : un emploi. Nous retrouvons ici les résultats de C. Baudelot (23) : ceux qui sont le plus faiblement armés pour aborder l'avenir (en terme scolaire comme en terme social) conçoivent la réussite par l'acquisition de base. *D'où les termes « femme », « maison » « enfants »* et, bien sûr « chômage », qui montrent le poids des réalités du monde du travail dans la définition de leurs objectifs. Il faut pourtant noter les termes « diplômes », « Bac » et « Bep » qui rendent compte des stratégies scolaires de ces élèves. Bien que largement dominés au sein de la hiérarchie scolaire, ils emploient des stratégies de formation et d'acquisition d'un capital culturel seul garant, de leur point de vue, contre le spectre du chômage.

L'ÉCOLE COMME INSTRUMENT

Les travaux sur la question du rapport qu'entretiennent aux études les différentes catégories d'élèves aboutissent souvent au constat d'un rapport « consumériste » à l'école. Autant chez les collégiens (24) que chez les lycéens (25) ou les étudiants (26) il est moins souvent question de penser les études comme un épanouissement personnel et un parcours initiatique vers une vocation intellectuelle, mais bien plutôt comme un temps d'apprentissage, un investissement rationnel qui doit, de fait, être productif.

Ce consumérisme scolaire tranche nettement avec le dilettantisme distancié des héritiers des années 1960, et beaucoup — dans les établissements du second degré comme dans les universités — semblent le regretter ou le déplorer. Pour*tant, ce rapport utilitaire aux études, s'il corres*pond à un nouveau public scolaire, dépend aussi d'une conception dominante de l'efficacité comme forme idéal-typique de l'excellence. Et sur ce point, les lycéens décrivant leur conception de la réussite expriment aussi une forte intégration à ces valeurs d'utilité et de rentabilité. Loin d'être le signe d'une faible socialisation (les lycéens, et les étudiants n'intériorisant plus les valeurs « cultivées » propres à l'école), cette attitude renvoie au contraire à une intériorisation des valeurs sociales largement répandues : efficacité, rentabilité, stratégies.

Et de fait, un autre point peut être évoqué à partir de ces transformations intellectuelles des élèves et étudiants. On postule trop souvent une certaine immuabilité des valeurs scolaires, notamment des conceptions humanistes qui devraient

définir l'école, dans la tradition de la Renaissance. Or, c'est quelque peu réifier ces valeurs et oublier l'histoire de notre système d'enseignement de les croire immuables et a-historiques. Emile Durkheim (27) montre bien la relation étroite qui unit système social et valeurs scolaires dans l'évolution du système scolaire occidental. Les modèles d'excellence se transforment et varient en relation avec les valeurs sociales d'une période donnée, et c'est bien en ce sens que le système éducatif est un fait social au sens durkheimien du terme. Comme l'excellence scolastique de l'apprentissage « par coeur » laisse la place, à partir de la Renaissance, à une nouvelle conception qui fait de l'élève « brillant » la plus parfaite réalisation de l'idéal scolaire, la culture pour la culture des héritiers laisse la place, au sein même de l'institution, aux conceptions instrumentales et utilitaires des études.

En exprimant un rapport instrumental aux études, les lycéens manifestent leur socialisation scolaire en rapport avec les transformations de l'institution. Lieu réservé jusqu'aux années 1960 à une élite sociale, l'école est aujourd'hui une institution de masse pensée comme fonctionnelle et (plus ou moins) efficace pour aborder l'entrée dans la vie d'adulte.

Les lycéens d'aujourd'hui jouent le plus souvent possible la carte scolaire : même dans le cas où leurs « chances objectives » d'obtenir une qualification scolaire sont faibles (et tout peut le faire penser à propos des enfants d'ouvrier scolarisés en LEP), ils anticipent leur avenir et conçoivent la réussite en terme de diplôme. Le lien entre formation et emploi est si fortement intériorisé que le diplôme joue désormais le rôle de « bouée de sauvetage » et conditionne des ambitions sociales élevées. Ainsi, passé scolaire et origine sociale se combinent pour donner naissance à des stratégies spécifiques que les interprétations en terme « d'intériorisation de l'avenir objectif » (28) ou « d'anticipation des coûts et des bénéfices » (29) ne suffisent plus à expliquer. Les filles de milieu modeste des filières générales tendent à se rapprocher, dans leur conception de la réussite des filles de milieu plus aisé et au capital culturel et social assuré. Même si les préoccupations professionnelles ne leur sont pas étrangères, elles privilégient la réalisation de soi dans et par les études. Il ne s'agit plus ici de faire des choix rationnels ou d'accomplir un destin de classe, mais de parier sur l'avenir et ainsi tenter de subvertir les tendances reproductrices de l'institution scolaire. De même, les élèves les plus typiques de LEP investissent dans l'école alors que rien, a priori, ne laisse penser que cet investissement soit rationnel : ils sont la plupart du temps en échec scolaire et de milieu modeste. Pourtant, la majorité d'entre eux développent des stratégies scolaires à long terme, le Bep étant défini comme une simple étape qui permet l'accès au Bac (professionnel mais aussi général) et à une formation supérieure de type Bts : « essayer d'aller plus loin, un Bac pro » (LEP, fille, non cadre), « avoir mon Bts et après essayer de trouver du travail » (LEP, fille, non cadre), « Réussir déjà, c'est avoir le Bep et aller plus loin parce qu'avec le Bep on a rien, c'est au moins le Bac » (LEP, Garçon, non cadre).

Les conceptions de la réussite et les ambitions qu'elles peuvent nous révéler construisent les stratégies scolaires des lycéens. Considérant les représentations du devenir des lycéens d'Elbeuf, Olivier Galland (30) constate que « la structure des représentations du devenir n'est pas si sommairement hiérarchisé qu'elle ne correspondrait qu'à un simple décalque des positions sociales de départ. Et surtout, on est amené à constater que ces déviations par rapport à la force du modèle reproducteur (de l'école) ne sont pas qu'anecdotiques », notamment pour les filles de milieu ouvrier et de classe moyenne qui expriment des ambitions et des conceptions de leur futur que leur « avenir objectif » ne peut pleinement expliquer. Nous pourrions ajouter que ces anticipations sont aussi des paris qui prennent pour base la connaissance approfondie, bien que subjectivement appréhendée, du système scolaire par les élèves qui ont appris à en décoder le fonctionnement et les hiérarchies, et à l'utiliser pour en subvertir, tout au moins en partie, les tendances reproductrices.

Georges Felouzis
Université de Bordeaux II
Laboratoire d'analyse des problèmes sociaux
et de l'action collective (LAPSAC)

ANNEXE METHODOLOGIQUE

Le recueil des interviews à été réalisé dans le cadre d'un enseignement de techniques d'enquête en sociologie, à l'Université de Bordeaux II. Chaque étudiant devait recueillir 2 entretiens (un lycéen et une lycéenne) dans les filières générales (A, B, S ou C, D) pour un tiers d'entre eux, technologiques (G, F, E) pour un autre tiers, et en LEP pour le dernier tiers. Le hasard des abandons et les préférences très marquées des étudiants pour les filières les plus proches de leur expérience (les séries générales) donnent un poids plus important aux séries A, B et S (128 lycéens) qu'aux autres filières (84 lycéens en technologique et 64 en LEP). Au total, nous disposons de 276 entretiens de lycéens. Les filles et les garçons sont également représentés dans l'échantillon. L'origine sociale des lycéens, variable trop difficilement appréhendable a priori pour être contrôlée, reflète en grande partie le recrutement social des différentes filières, les enfants de cadres supérieurs étant sur-représentés dans les filières générales, alors que les enfants d'ouvriers et d'employés dominent en LEP. De même les lycéens qui ont l'âge « normal » sont plus nombreux dans les filières générales (43 %) que technologiques (18 %) et en LEP (9 %).

Les lycéens interviewés

Par série et origine sociale : chiffres bruts

	A	S	B	G	F	BEP	TOT
Cadre sup.	20	21	16	18	12	13	100
Professions interm.	12	6	7	11	4	4	44
Employés, ouvriers	25	4	11	21	13	39	113
Autres	1	0	4	3	1	5	14
Inconnue	0	1	0	0	1	3	4
Total	58	32	38	53	31	64	276

Par série et sexe : chiffres bruts

	A	S	B	G	F	BEP	TOT
Filles	36	19	12	26	14	31	138
Garçons	22	13	26	26	15	33	135
Inconnu	0	0	0	1	2	0	3
Total	58	32	38	53	31	64	276

Par série et âge scolaire : chiffres bruts

	A	S	B	G	F	BEP	TOT
A l'heure, en avance	22	22	11	8	7	6	76
1 an de retard	24	8	15	16	13	29	105
2 ans de retard et +	12	2	12	29	10	28	93
Inconnu	0	0	0	0	1	1	2
Total	58	32	38	53	31	64	276

NOTES

(1) On peut voir notamment à ce propos Antoine Prost, **Eloge des pédagogues**, Paris, Le Seuil, 1987

(2) Source : **Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation**, DEP, MEN, 1992.

(3) Op. cit., p. 84-85.

(4) Raymond Boudon, **L'inégalité des chances**, Paris, A. Colin, 1973.

(5) Les diplômes paient-ils de moins en moins ? Etude de la relation salaire diplôme 1970-1977-1985, **Données sociales**, 1990, INSEE.

(6) Jean-Claude Passeron, L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie, **Revue française de sociologie**, XXIII, 1982, p. 551-584.

(7) François de Singly, **Fortune et infortune de la femme mariée**, Paris, PUF, « économie en liberté », 1987.

(8) C. Baudelot, R. Establet, **Allez les filles !**, Paris, Le seuil, 1992.

(9) Op. cit., notamment pages 209 et 210.

(10) Comme l'ont entrepris R. Boyer, A. Bounoure et M. Delclaux dans **Paroles de lycéens. Les études, les loisirs, l'avenir**, Paris, Editions Universitaires, INRP, 1991.

(11) L'enquête a été réalisée en 1992-1993 sous la direction de *Georges Felouzis, par les étudiants de sociologie à l'Université de Bordeaux II.* Qu'ils trouvent ici tous mes remerciements pour l'imagination sociologique qu'ils ont mise en œuvre pour mener à bien cette enquête, et pour la qualité de leur travail.

(12) Nous tenons à vivement remercier les chefs d'établissements qui ont accepté la participation de leur lycée à l'enquête ainsi que les lycéens qui ont répondu au guide d'entretien.

(13) François Dubet, **Les lycéens,** Paris, Le seuil, 1991.

(14) Notamment R. Boyer *et al.*, **Paroles de lycéens**, op. cit. et François Dubet, **Les lycéens**, Paris, Le seuil, 1991.

(15) C. Baudelot, *Confiance dans l'avenir et vie réussie*, **Mélanges économiques, Essais en l'honneur d'Edmond Malinvaud**, Paris, Economica, EHESS, 1988. Une version résumée est publiée dans C. Baudelot et R. Establet, **Le niveau monte**, Paris, Le seuil, 1987.

(16) Notamment Bianka Zazzo, **Psychologie différentielle de l'adolescence**, Paris, PUF. C. Baudelot et R. Establet, **Allez les filles**, op. cit., Régine Boyer, **Paroles de lycéens**, Paris, Editions universitaires, 1992. Marie Duru-Bellat, **L'école des filles, Paris**, L'harmattan, 1990. Georges Felouzis, **Le collège au quotidien. Socialisation, adaptation et réussite scolaire des filles et des garçons.** Paris, PUF, collection « L'éducateur», 1993 (à paraître).

(17) Marie Duru-Bellat, **L'école des filles**, Paris, L'Harmattan, *1990*.

(18) On peut voir à ce propos F. de Singly, **Fortune et infortune de la femme mariée**, Paris, PUF, « économie en liberté », 1987, et Marie Duru-Bellat, op. cit., 1990.

(19) L'analyse lexicométrique des énoncés concernant la réussite a été réalisée par le logiciel Hyperbase d'Etienne Brunet, professeur à l'Université de Nice. On peut voir une illustration de cette méthode pour l'analyse d'entretien dans Roger Establet, Georges Felouzis, **Livre et télévision : concurrence ou interaction ?,** Paris, PUF, 1992.

(20) Ces mots caractéristiques ou « spécifiques » sont calculés à partir de l'écart réduit, qui exprime le suremploi du mot comparativement à une hypothétique situation d'indépendance. La définition mathématique de l'écart réduit Z est « Réel » — « Théorique » sur la Racine carrée du Théorique. « Réel » correspond à la fréquence observée, « Théorique » à la fréquence supposée dans l'hypothèse d'un discours homogène.

(21) O. Galland, P. Garrigues, La vie quotidienne des jeunes du lycée au mariage. Naissance, apogée et déclin de la sociabilité amicale, **Economie et statistique**, n° 223, juillet/août 1989.

(22) L'analyse factorielle des correspondances du vocabulaire de la description de la réussite employé par les lycéens a *été assurée par* le logiciel Hyperbase. Les mots qui servent de base à l'AFC sont en annexe.

(23) C. Baudelot, Confiance dans l'avenir et vie réussie, **Mélanges économiques, Essais en l'honneur d'Edmond Malinvaud**, Paris, Economica, EHESS, 1988.

(24) Georges Felouzis, **Le collège au quotidien**, op cit.

(25) François Dubet, **Les lycéens**, op. cit. R. Boyer *et al.*, **Paroles de lycéens**, op cit.

(26) C. Baudelot, R. Benoliel, H. Cukrowicz, R. Establet, **Les *étudiants, l'emploi, la crise***, *Maspero, 1981*.

(27) E. Durkheim, **L'évolution pédagogique en France**, Paris, PUF, 1969, première édition 1938.

(28) Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, **La reproduction,** Paris, Editions de Minuit, 1970.

(29) Raymond Boudon, **L'inégalité des chances**, Paris, A. Colin, 1979.

(30) Représentation du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf, **Sociologie du travail**, n° 3, 1988, p. 399-417.

BIBLIOGRAPHIE

BAUDELOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H., ESTABLET R. (1981). — **Les étudiants, l'emploi, la crise**, Paris, Maspero.

BAUDELOT Christian, GLAUDE Michel (1990). — Les diplômes paient-ils de moins en moins ? Etude de la relation salaire diplôme 1970-1977-1985, **Données sociales,** INSEE.

BAUDELOT Christian (1988). — Confiance dans l'avenir et vie réussie, *Mélanges économiques,* **Essais en l'honneur d'Edmond Malinvaud**, Paris, Economica, EHESS.

BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger (1987). — **Le niveau monte**, Paris, Le seuil.

BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger (1992). — **Allez les filles !** Paris, Le Seuil.

BOUDON Raymond (1973). — **L'inégalité des chances.** Paris, A. Colin.

BOUDON Raymond, BOURRICAUD François (dir.) (1969). — **Les choix professionnels des lycéens du second degré et des classes terminales,** Institut des sciences humaines appliquées de Bordeaux, Rapport à la Délégation générale à la recherche scientifique et technique.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1964). — **Les héritiers**, Paris, Editions de Minuit.

FELOUZIS Georges (1994). — **Le collège au quotidien. Socialisation, adaptation et réussite scolaire des filles et des garçons.** Paris, PUF, collection « L'éducateur » (à paraître).

GALLAND Olivier (1988). — Représentation du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'*Elbeuf*, ***Sociologie du travail***, *n° 3, p. 399-417.*

GALLAND O., GARRIGUES P. (1989). — La vie quotidienne des jeunes du lycée au mariage. Naissance, apogée et déclin de la sociabilité amicale, **Economie et statistique**, n° 223, juillet/août.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1980). — **L'énonciation. De la subjectivité dans le langage,** Paris, A. Colin.

PASSERON Jean-Claude (1982). — L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie, **Revue française de sociologie**, XXIII, p. 551-584.

PROST Antoine (1987). — **Eloge des pédagogues**, Paris, Le Seuil.

Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation (1992), DEP, MEN.

SINGLY François (de) (1987). — **Fortune et infortune de la femme mariée**, Paris, PUF, « économie en liberté ».

ZAZZO Bianka. — **Psychologie différentielle de l'adolescence**, Paris, PUF.

Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale

Effets de la section d'enseignement et des hiérarchies disciplinaires (1)

Pierre Merle

Cette recherche, menée à partir d'une enquête par questionnaire auprès de 452 élèves de classe terminale, montre que certains comportements et opinions lycéens sont sous la dépendance plus ou moins forte de leur section d'enseignement et de la hiérarchie scolaire des disciplines. La variabilité des attitudes lycéennes indique notamment que les modalités d'organisation de l'institution scolaire favorisent des comportements stratégiques de la part des élèves.

L'analyse des relations maître-élèves et des comportements respectifs des maîtres et des élèves s'est centrée, en France, plus spécifiquement sur les écoles maternelle et primaire et le premier cycle (2). En raison notamment de l'explosion des publics du second cycle long, les comportements des lycéens en classe, leurs relations avec les professeurs, leurs éventuelles stratégies scolaires et parascolaires constituent des domaines de connaissance plus particulièrement en cours d'exploration actuellement (Dubet, 1991) (Boyer et alii, 1991) (Baudelot et Establet, 1992).

La présente étude cherche à mieux connaître quelques aspects du métier d'élève en classe terminale. Dans le propos, le terme de métier est employé dans une acception très restreinte, ressortissant à l'étude d'un nombre limité d'opinions et de comportements lycéens appris au cours de la scolarité et dont il s'agit de montrer qu'ils sont plus ou moins dépendants des exigences de l'institution éducative. Deux variables explicatives ont ordonné l'étude de ce métier d'élève. La première est constituée par l'effet de l'appartenance à une section d'enseignement sur les déclarations des opinions et comportements des lycéens. La seconde renvoie à la hiérarchie des disciplines scolaires et aux effets produits par cette hiérarchie des disciplines sur l'exercice du métier d'élève.

Une des hypothèses de la recherche est de montrer que les élèves adhèrent à un certain nombre d'idées, adoptent des comportements scolaires et font preuve à des degrés divers d'une *intelligence* et de *savoir-faire institutionnels* marqués par la hiérarchie des disciplines telle que celle-ci peut être appréhendée par l'excellence en mathématiques relativement à l'excellence en français, objet d'une reconnaissance scolaire et sociale plus discrète (3).

A partir d'une enquête par questionnaire menée auprès de 452 lycéens scolarisés en classe terminale des sections sciences économiques et sociales (section B), scientifique (section C) et techniques (G2 et G3), trois domaines d'opinions et de comportements lycéens à l'égard des mathématiques et du français ont été explorés : I) le prestige scolaire respectif des deux disciplines, II) le rapport à la note, III) les stratégies de figuration des lycéens (4).

LE PRESTIGE RESPECTIF DES MATHÉMATIQUES ET DU FRANÇAIS

Le prestige scolaire respectif de l'enseignement des mathématiques et du français a été saisi à partir de deux questions relatives d'une part à l'intérêt porté à chacune de ces disciplines, d'autre part à l'opinion que les lycéens ont de leurs professeurs de mathématiques et de français.

L'intérêt respectif pour les mathématiques et le français

L'intérêt plus marqué des lycéens pour les mathématiques relativement au français est gradué significativement selon les sections d'enseignement : fort intérêt en section C, intérêt plus modéré en section B et G. Cette distribution des intérêts lycéens pour les mathématiques et le français recoupe en partie l'investissement scolaire dans ces deux disciplines telles que celui-ci peut être mesuré par leur coefficient aux épreuves du baccalauréat pour chaque section considérée (5). Un calcul utilitariste semble bien présider à l'inclination des élèves de la section C vers les mathématiques. Ce comportement utilitariste des lycéens a déjà été observé (Dubet, 1991) (Boyer et alii, 1991) (tableau 1).

Tableau 1. — **Intérêt comparé de l'enseignement du français et des mathématiques selon la section (en %)** (6)

	Plus les maths/fr.	Plus le fr./maths	Même réponse
Section B (n = 150)	**36,7**	34,7	28,6
Section C (n = 171)	60,3	11,1	20,6
Section G (n = 131)	30,5	35,1	34,3

Lecture : **36,7 %** des élèves de section B déclarent plus d'intérêt pour l'enseignement des mathématiques que pour celui du français.
Probabilité critique (p.c.) < .001

L'introduction de variables de contrôle — sexe et classe sociale des répondants — confirme l'énoncé précédent pour chacune des sections d'enseignement retenues dans l'échantillon tout en précisant les limites du schéma interprétatif avancé (7). Ainsi, pour les garçons, l'intensité de l'amour des mathématiques est fortement dépendante de la section d'enseignement (p.c. < .001], alors que pour les filles, la relation de dépendance entre la section de scolarisation et l'amour des mathématiques est plus modérée bien que significative (p.c. = .08). Quel que soit le sexe, l'intérêt déclaré pour les mathématiques reste donc toujours nettement prédominant parmi les élèves scolarisés en section C. Ces données montrent que l'amour des mathématiques est plus un attribut de la section de scolarisation qu'un attribut de sexe. Ce résultat confirme au niveau des élèves de classe terminale les résultats établis au niveau de la classe de seconde : les divergences fondamentales dans la relation sentimentale envers les mathématiques s'établissent entre les forts et les faibles dans cette discipline et non entre les filles et les garçons (Baudelot, Establet, 1992, p. 127) sans toutefois que le rapport des deux sexes à l'égard de l'enseignement des mathématiques soit identique.

Pour les trois sections B, C et G de l'échantillon, la neutralisation des effets de la classe sociale d'appartenance sur l'intérêt déclaré pour les mathématiques et le français ne modifie pas les relations établies : la section d'enseignement dans laquelle un élève est scolarisé est le meilleur indicateur de son inclination pour les mathématiques quelle que soit son origine sociale (8).

Ces déclarations lycéennes introduisent les questions du « choix » d'orientation et du « projet personnel » de l'élève. Deux interprétations non exclusives l'une de l'autre peuvent être formulées. Une première interprétation, la plus conforme à la logique de l'institution scolaire, à l'idée du « choix » et du « projet personnel de l'élève », relierait l'intérêt disciplinaire au choix d'orientation : l'intérêt supérieur pour les mathématiques comparativement au français inciterait les bons élèves dans cette discipline en classe de seconde à s'orienter vers une première S puis en terminale C. Ou bien — seconde interprétation —, l'exercice du métier d'élève entraînerait une certaine uniformisation des inclinations disciplinaires des élèves selon la section de scolarisation, sans pour

autant que leur intérêt déclaré pour les mathématiques soit forcément durable, ou, autrement dit, autre chose qu'un produit de leur situation *hic et nunc.*

Deux données incitent à considérer plus consistante cette deuxième interprétation. D'une part, seulement 40,9 % des bacheliers scientifiques inscrits à l'université s'orientent vers les filières scientifiques à l'université (Roulin-lefebvre, Esquieu, 1992), d'autre part, fait déjà signalé, 19,9 % des étudiants de CPGE admis dans les classes littéraires sont issus de la section C (Jeljoul, 1991). Ces données montrent que le fort intérêt déclaré pour les mathématiques par les lycéens de la section C est pour partie conjoncturel. L'intérêt disciplinaire semble en partie correspondre à une façon de penser ce qui est jugé important pour soi à l'aune des modalités d'organisation de l'institution éducative et des résultats scolaires obtenus qui autorisent ou interdisent l'intérêt pour telle ou telle discipline. Une telle interprétation invalide partiellement l'idée d'un « goût » et d'un « choix » lycéens indépendants de toute réglementation porteuse explicitement d'indications sur les différences de rentabilité sociale des investissements disciplinaires, et tout particulièrement de ceux réalisés en mathématiques. Autrement dit, l'institution scolaire — ou ce que les acteurs font d'elle — en classant par ordre décroissant de prestige chaque section par rapport à la section C qualifiée parfois de « voie royale », hiérarchise les « choix » lycéens et soumet « le projet personnel de l'élève » à cette hiérarchie scolaire des choix d'autant plus qu'un des discours de l'institution éducative indique clairement que l'appartenance à la section C autorise ultérieurement tous les choix scolaires et professionnels. Dans une telle perspective, l'élaboration du « projet personnel de l'élève », bénéficiant actuellement d'une image pédagogique favorable, relèverait d'une certaine utopie scolaire faute de prendre en compte les effets produits par les modalités d'organisation de l'institution scolaire sur le « choix » des élèves et tout particulièrement l'effet du rattachement de la définition de l'excellence scolaire à la section C (9). Les élèves d'ailleurs ne s'y trompent pas, et tout particulièrement les enfants d'origine aisée, « préférant » massivement les mathématiques et « choisissant » de plus en plus la section C (Merle et Mear, 1992). *A contrario*, au début de ce siècle et jusque dans les années soixante, les amours disciplinaires des lycéens d'origine aisée les attiraient majoritairement vers les humanités... scolairement et socialement plus reconnues !

L'intérêt des élèves de C pour les mathématiques semble donc très lié à la reconnaissance scolaire apportée par cette discipline et à la mobilisation nécessaire à la réussite au baccalauréat. Et les élèves de la section C consacreraient surtout la discipline qui doit les consacrer. Une telle approche reste toutefois partielle...

L'opinion à l'égard des professeurs

Quelle que soit la section de scolarisation, l'estime des lycéens à l'égard du professeur de mathématiques est plus élevée que celle accordée au professeur de français. Cependant, et ces réponses sont inattendues, ce sont les élèves scolarisés dans les sections B et G — éventuellement écartés de la section C en raison de leur relative faiblesse en mathématiques — qui déclarent le plus souvent avoir une meilleure opinion de leur professeur de mathématiques relativement à celle dont ils créditent leur professeur de français. La caractéristique des élèves de la section C est certes, comme celle de l'ensemble des élèves, d'avoir plus fréquemment une meilleure opinion de leur professeur de mathématiques que de leur professeur de français, mais surtout, pour la majorité d'entre eux, de déclarer la même estime à l'égard des professeurs de ces deux disciplines (tableau 2).

Tableau 2. — **Bonne opinion comparée des professeurs de mathématiques et de français selon la section (en %)**

	Sup. en maths/fr.	Sup. en fr./maths	Même réponse
Section B	**33,3**	21,3	45,3
Section C	26,3	16,4	57,3
Section G	33,6	25,2	41,2

Lecture : **33,3 %** des élèves de la section B déclarent une meilleure opinion de leur professeur de mathématiques que de leur professeur de français.
p.c. < .001

L'intérêt marqué pour les mathématiques, présenté antérieurement, est dissocié d'une bonne opinion qui serait destinée exclusivement au professeur de mathématiques. De la part des élèves

de C, l'intérêt pour les mathématiques et la réussite dans cette matière ne sont pas antinomiques d'une estime identique à l'égard des professeurs de français et de mathématiques, égalité d'estime non étrangère sans doute à la bonne opinion globale que les membres de l'institution scolaire manifestent généralement à l'égard de ces mêmes élèves. Dans leurs réponses, les élèves de terminale C opèrent une distinction digne d'attention entre l'intérêt déclaré pour les mathématiques (indicateur d'un certain utilitarisme lycéen) et l'estime dont sont crédités de façon égale les professeurs de mathématiques et de français (indicateur d'une plus forte intégration scolaire de ces mêmes lycéens puisque cette estime à l'égard de l'enseignant de français est fondée essentiellement sur la légitimité du statut de professeur faute de l'être par l'utilité scolaire de cette discipline). *A contrario*, les élèves des sections B et G déclarent davantage avoir une meilleure opinion de leur professeur de mathématiques, i.e. au représentant d'une excellence disciplinaire qui leur a été en partie déniée. L'intégration scolaire des élèves de terminale B et G semble ainsi se réaliser, au moins en partie, de façon négative par la valorisation d'un professeur et d'une discipline qui ont contribué à leur moindre reconnaissance scolaire dans l'institution éducative (tableau 2).

Cette structure spécifique des opinions lycéennes à l'égard de leurs professeurs selon la section d'enseignement s'explique en grande partie par une structure d'opinions déclarées par les filles très nettement différenciée. Si un garçon sur cinq en section C affiche une meilleure opinion du professeur de français que du professeur de mathématiques, seulement une fille sur dix de la même section déclare la même opinion ! Il existe une sorte de refus des filles scolarisées en section C d'accorder une préférence au professeur de français au même niveau que l'ensemble des garçons de cette section et des autres filles. Il s'agit là d'une sorte d'expression de la mobilisation des filles dans la section C. Ce comportement est conforme à celui mis en évidence par C. Marro et F. Vouillot relatif aux différences entre les sexes parmi les élèves de seconde désirant faire une première scientifique : les filles désirant cette orientation se caractérisent par un plus grand nombre d'attributs du scientifique-type que les garçons (Marro et Vouillot, 1991).

Reste inexpliquée la bonne opinion dont bénéficient globalement les professeurs de mathématiques relativement à celle dont est crédité le professeur de français. L'étude du rapport à la note permet d'éclairer en partie cette structure des opinions lycéennes.

LE RAPPORT À LA NOTE

Le rapport à la notation selon la discipline a été mesuré par trois indicateurs : 1) le degré d'exactitude dont est créditée de façon relative la notation en mathématiques et en français, 2) l'importance comparée que les élèves accordent à la note dans ces deux matières, 3) l'impartialité relative de la notation professorale en français et en mathématiques à l'égard du comportement de l'élève en classe.

La notation en mathématiques et en français

Les élèves ont été interrogés sur les résultats d'une double correction de leur copie d'une part en mathématiques et d'autre part en français. Pour 47,6 % des élèves de l'échantillon, leurs notes ne seraient pas modifiées par le changement de correcteur en mathématiques, seulement 11,9 % des élèves partagent la même conviction pour leurs notes de français (p.c. < .001). Cette différence très forte de confiance des élèves à l'égard des notations professorales en français et en mathématiques n'a pas de fondement statistique : de nombreux travaux ont montré une certaine incertitude de la notation dans les deux disciplines précitées. Notons, par exemple, que les corrélations calculées entre notes professorales et résultats à des épreuves standardisées sur un échantillon de 2 500 élèves scolarisés en classe de cinquième dans 17 collèges est de 0.61 pour le français et de 0.55 pour les mathématiques (Duru et Mingat, 1985, p. 63). Les données concernant les évaluations chiffrées en classe terminale ne modifient pas fondamentalement ce constat d'une certaine imprécision de la mesure de la compétence scolaire de l'élève aussi bien en mathématiques (Aymes, 1979) qu'en français (Jouvanceau, 1989). Toutefois la notation en mathématiques fait l'objet, en classe terminale toujours, d'une incertitude moins marquée que dans les autres disciplines comme l'indiquent des études ancienne (Laugier et Weinberg, 1936) et récente (Merle, 1991).

Cette confiance lycéenne nettement plus affirmée à l'égard de l'exactitude de la notation en mathématiques relativement au français n'est guère liée statistiquement à la section d'enseignement, au sexe ou à l'origine sociale des élèves. Autrement dit, puisqu'il s'agit d'une opinion lycéenne qui transcende les clivages classiques de sexe et d'origine sociale (d'âge également), une telle opinion est une des expressions centrales de la socialisation scolaire et du métier d'élève. La certitude de l'exactitude de la notation en mathématiques est une croyance du système scolaire qui n'est pas sans rapport sans doute avec la fonction de sélection des meilleurs dévolue à cette discipline. A suivre les déclarations des élèves, les évaluations réalisées à partir des mathématiques, critère de sélection de l'élite scolaire, ne pourraient être la source d'une imprécision du jugement professoral lorsqu'il s'agit de définir l'excellence de ceux qui sont désignés comme les meilleurs (10).

Cette confiance étendue des élèves à l'égard de l'exactitude de la notation en mathématiques, confiance signalée par la fréquence de l'aphorisme lycéen — *en maths, c'est bon ou c'est pas bon* —, est toutefois significativement dépendante du niveau en mathématiques déclaré par les élèves : le degré d'adhésion à l'exactitude de la notation professorale en mathématiques croît proportionnellement au niveau scolaire déclaré dans cette discipline (p.c. < .05) (11). Autrement dit, la croyance dans l'exactitude du jugement du professeur de mathématiques est d'autant plus certaine que la consécration scolaire est élevée dans cette discipline. Il faut noter que la même relation de dépendance statistique entre sentiment de l'exactitude de la notation et niveau scolaire déclaré n'est pas retrouvée en français : être « bon » en français ne favorise pas un sentiment plus fréquent d'exactitude de la notation dans cette discipline. Cette divergence des déclarations lycéennes dans les deux disciplines tend à montrer que le bon niveau d'un élève dans une discipline n'est pas suffisant pour assurer celui-ci de l'exactitude du jugement professoral en dehors d'une hiérarchie des disciplines qui concourt nettement au crédit de la notation des matières scolairement les plus reconnues.

L'importance accordée à la note

L'importance accordée par les élèves à la notation en mathématiques et en français est nettement dépendante de la section d'enseignement. Une approche utilitariste ne semble pas *a priori* constituer un cadre explicatif satisfaisant de la dispersion des opinions lycéennes : si les élèves de terminale C accordent une bien plus grande importance à leurs notes de mathématiques par rapport aux notes de français conformément à l'importance relative des coefficients de ces deux matières au baccalauréat, il en est de même pour les élèves des sections B et G, qui n'ont *a priori* pas de raison scolaire d'accorder un telle importance à la notation en mathématiques (tableau 3).

Tableau 3. — **Importance comparée accordée à la notation en mathématiques et en français selon la section (en %)**

	Plus en maths/fr.	Plus en fr./maths	Même réponse
Section B	**32,2**	19,5	48,3
Section C	60,6	8,8	30,6
Section G	45,8	18,0	38,2

Lecture : **32,2 %** des élèves de la section B accordent plus d'importance à la notation en mathématiques qu'à la notation en français.
p.c. < .001

Cette opinion des lycéens des sections B et G peut trouver sa source dans l'opinion précédemment déclarée d'une grande exactitude de la notation en mathématiques : même si dans les sections B et G3, le coefficient de l'épreuve de mathématiques est plus modeste que celui de l'épreuve de français, la mesure de la compétence scolaire en mathématiques étant jugée plus rigoureuse, le travail scolaire y serait alors davantage récompensé puisque mesuré de façon plus exacte. Les règles d'évaluation, jugées plus équitables en mathématiques, assureraient mieux la rentabilité du travail scolaire et expliqueraient l'importance que les lycéens accordent à cette discipline.

Pour les élèves des sections B et G, la plus grande importance accordée à la notation en mathématiques relativement au français peut tenir aussi au fait que la dispersion des notes aux épreuves du baccalauréat est forte en mathématiques relativement au français (Données statistiques, 1992). Finalement les élèves peuvent avoir le sentiment que le travail est récompensé de façon plus précise en mathématiques et surtout que le manque de travail est plus nettement pénalisé par des notes très basses, éventuellement

fatales à l'obtention du baccalauréat. En raison de la dispersion forte des notes en mathématiques, le coefficient réel de l'épreuve peut, de façon justifiée, être perçu par les lycéens comme plus élevé que le coefficient réglementaire et expliquer l'importance plus marquée que les élèves accordent à la notation dans cette discipline relativement à la notation en français.

L'impartialité professorale

Quelle que soit la section de scolarisation retenue dans l'étude, le sentiment d'exactitude de la notation en mathématiques et l'importance accordée à la notation dans cette discipline relativement au français ont aussi leur origine dans l'opinion lycéenne selon laquelle le professeur de mathématiques n'est pas influencé dans sa notation par le comportement de l'élève en classe alors que le professeur de français serait plus sensible au comportement de l'élève (que celui-ci soit « bien vu » ou « mal vu ») (tableau 4).

Tableau 4. — **Impartialité comparée des professeurs de mathématiques et de français selon la section (en %)** (12)

	Plus en maths/fr.	Plus en fr./maths	Même réponse
Section B	**44,7**	13,3	42,0
Section C	61,2	3,5	35,3
Section G	52,7	4,6	42,7

Lecture : **44,7 %** des élèves de la section B considèrent que le professeur de mathématiques est plus impartial que le professeur de français. p.c. < .001

Un tel sentiment lycéen, créditant le professeur de mathématiques d'une plus grande impartialité évaluative que son collègue de français, n'a pas de fondement établi. En fait, tout semble indiquer que la notation des élèves, outre sa dépendance d'un contexte scolaire spécifique (Duru M., Mingat A., 1988, p. 84-85), est dépendante aussi d'un *jugement d'excellence porté intuitivement par le maître* (Perrenoud, 1984, p. 157) qui n'a aucune raison de ne pas concerner l'ensemble des disciplines. Le sentiment lycéen d'une impartialité plus grande du professeur de mathématiques semble relever d'une logique identique à la croyance dans l'exactitude de la notation dans cette discipline. Et, l'impartialité dont est créditée un professeur dans une discipline donnée semble grandir proportionnellement à la place assurée par cette discipline dans la sélection de l'élite scolaire.

Cette impartialité dont est crédité le professeur de mathématiques est particulièrement fréquente pour les élèves de la section C, ce qui tend à montrer que ce sentiment d'impartialité de la notation en mathématiques est d'autant plus prégnant que cette notation consacre l'excellence scolaire de l'élève. La position plus réservée des élèves de terminale B à l'égard de l'impartialité du professeur de mathématiques tient peut-être au fait qu'il s'agit, pour une part d'entre eux, d'élèves qui ont envisagé une première scientifique et pour lesquels le conseil de classe a considéré que leurs résultats en mathématiques étaient insuffisants pour y accéder. Leur moindre conversion à l'impartialité du professeur de mathématiques peut relever d'une logique du ressentiment, d'une position de prétendant déçu et déchu de l'excellence scolaire. *A contrario*, les élèves de G, majoritairement d'origine populaire et n'ayant généralement pas espéré leur insertion dans la section « royale » déclarent une opinion à l'égard de l'impartialité des professeurs de mathématiques et de français proche de celle des élèves de terminale C et sont ainsi dans la position de « croyants » qui, tout en n'obtenant guère de profit de leur forte conversion à la hiérarchie des disciplines, reconnaissent le bien-fondé scolaire de cette hiérarchie plus que les élèves de B. Cette attitude est potentiellement productrice d'une dépréciation de soi.

LES STRATÉGIES LYCÉENNES DE FIGURATION

Le terme de figuration est emprunté à Goffman (1974) et désigne « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (p. 15). L'expression « stratégies lycéennes de figuration » renvoie, dans le propos, à une acception élargie du terme (13). Les stratégies de figuration — sans pour autant que les procédés de figuration soient forcément des « moyens d'agression » — peuvent être intentionnellement mises en œuvre pour rechercher un « bénéfice » (Goffman, 1974, p. 24), notamment dans une coopération permettant à chaque interactant de préserver sa face. L'étude a cherché à mesurer ces stratégies lycéennes de figuration par deux indicateurs de comportements relatifs à : 1) la déclaration explicite par l'élève de

comportements visant à se faire « bien voir » par le professeur, 2) la fréquence déclarée du bavardage.

Les comportements de séduction

La recherche explicite d'une image positive de soi saisie à partir des déclarations lycéennes n'exclut pas éventuellement l'existence d'une séduction lycéenne inconsciente dont l'objet est aussi, au moins en partie, la recherche d'une image laudative de soi (14). L'étude est centrée sur les significations de comportements explicitement et subjectivement perçues par les lycéens.

Les réponses lycéennes sont façonnées par un double clivage. D'une part, chercher à se faire « bien voir » constitue un comportement plus fréquent en cours de mathématiques qu'en cours de français quelle que soit la section d'enseignement. D'autre part, cette différenciation, selon la discipline, de comportement de *captatio benevolentiae* (recherche de bienveillance) est particulièrement nette parmi les élèves scolarisés en terminale C (tableau 5).

Tableau 5. — ***Comportement comparé de séduction en mathématiques et en français selon la section et le sexe (en %)*** (15)

	Plus en maths/fr.	Plus en fr./maths	Même réponse
Section B	**26,7**	19,3	54,0
Garçons (n = 64)	34,4	17,2	48,4
Filles (n = 86)	20,9	20,9	58,1
Section C	36,4	8,8	54,8
Garçons (n = 103)	46,6	6,8	46,4
Filles (n = 67)	20,9	11,9	67,2
Section G	23,7	17,5	58,8
Garçons (n = 43)	30,2	20,9	48,9
Filles (n = 88)	20,4	15,9	63,6

Lecture : **26,7 %** des lycéens de terminale B déclarent chercher à se faire « bien voir » davantage en cours de mathématiques qu'en cours de français.
p.c. < .001 (filles : n.s.)

L'introduction d'une variable de contrôle telle que le sexe permet d'éclairer ces logiques de séduction lycéennes différentes selon les sections : les comportements des filles diffèrent peu selon les sections d'enseignement, seuls les garçons ont des comportements de séduction significativement différents selon les sections en déclarant nettement chercher à se faire « bien voir » tout particulièrement en mathématiques relativement au français en section C. Contrairement à l'idée ordinaire d'une certaine désinvolture masculine, le comportement des garçons à l'égard de l'enseignement des mathématiques, tout particulièrement pour les garçons scolarisés en terminale C, est intentionnellement orienté vers une reconnaissance professorale d'une identité d'élève qui déborde le cadre strict de la certification d'une compétence mathématique. Ce comportement de *captatio benevolentiae* est d'autant plus remarquable que les garçons scolarisés en terminale C considèrent majoritairement que la notation du professeur de mathématiques est indépendante du comportement de l'élève... (tableau 4). Comment comprendre ces déclarations apparemment contradictoires des lycéens ? Deux logiques semblent mises en œuvre par l'élève : celle de l'impartialité du jugement du professeur de mathématiques liée aux attributs de science exacte des mathématiques ; celle d'une reconnaissance personnelle, nominale, de son identité d'élève d'autant plus recherchée que la consécration professorale en mathématiques est porteuse pour le lycéen d'une forte valeur sociale. L'exercice du métier d'élève décliné au masculin lie, en l'occurrence, reconnaissance d'une compétence scolaire et d'une identité sociale.

Ce comportement lycéen de séduction, différencié selon les sections d'enseignement, s'avère donc être masculin et aussi un peu plus spécifiquement populaire lorsqu'il est contrôlé par l'origine sociale des répondants. Ce sont davantage les enfants d'origine populaire qui déclarent tout à la fois des comportements de séduction plus marqués en mathématiques en terminale C et plus rares en français. Cette dernière remarque incite à re-visiter l'interprétation précédente relative aux logiques du métier d'élève. Les enfants d'origine populaire, sous-sélectionnés pour l'accès en terminale C — leur taux de réussite au baccalauréat C est inférieur à ceux des enfants d'origine aisée (Convert et Pinet, 1989) — peuvent considérer, tout comme les enfants d'origine supérieure et moyenne d'ailleurs, que leur comportement de *captatio benevolentiae* est susceptible d'influencer de façon marginale l'évaluation du professeur de mathématiques ou, tout au moins, l'appréciation professorale portée sur leur livret scolaire. Finalement, les élèves considèrent peut-être que la « bonne volonté » — chercher à se faire « bien voir » — est aussi un mérite scolaire et à ce titre

peut faire l'objet d'une reconnaissance professorale tout à fait justifiée et bien utile lors des épreuves orales du baccalauréat et au cours des délibérations des jurys (Merle, 1991). Faute d'une investigation menée en parallèle auprès des enseignants, il n'est pas possible de savoir si ce *face-work lycéen, plus fréquent en mathématiques*, est productif d'une reconnaissance scolaire positive sans être entaché, notamment pour les élèves jugés faibles par leur professeur, d'effets contre-productifs relatifs aux « difficultés » ou au « manque de capacités » de l'élève : les résultats scolaire paraîtraient d'autant plus faibles et significatifs du « niveau » de l'élève pour le professeur que l'élève manifesterait en classe une « attention » et une « bonne volonté » évidentes...

Travail de figuration et bavardage

Chercher à se faire « bien voir », en l'occurrence surtout en mathématiques, renvoie certainement à plusieurs types de comportements lycéens, probablement différenciés notamment selon le sexe et l'origine sociale. Les données réunies montrent que la recherche d'une image laudative de soi auprès de son professeur est significativement liée à une restriction du bavardage en classe, restriction aussi bien déclarée en cours de mathématiques qu'en cours de français. La limitation du bavardage scolaire est proportionnelle à la recherche d'une bonne image de soi (tableau 6).

Tableau 6. — ***Comportements de bavardage* selon l'intensité déclarée de la séduction en mathématiques et en français (en %)**

Bavardage / Séduction	Souvent	Un peu	Rarement *et non*
Beaucoup et assez			
Mathématiques (n = 181) . .	**10,5**	39,8	49,7
Français (n = 159)	15,1	51,6	33,3
Un peu			
Mathématiques (n = 113) . .	15,9	46,0	38,1
Français (n = 139)	34,5	43,9	21,6
Pas du tout			
Mathématiques (n = 158) . .	17,7	38,0	32,3
Français (n = 154)	40,3	37,7	22,1

Lecture : Seulement 10,5 % des élèves qui déclarent chercher à se faire « bien voir » (beaucoup et assez) en mathématiques déclarent bavarder « souvent » dans cette discipline.
Pour chaque discipline, p.c. < .001

Ces données doivent être contrôlées par le sexe et l'origine sociale des répondants. Si la dépendance statistique entre travail de séduction et restriction du bavardage est significative quelle que soit la classe sexuelle des répondants, cette dépendance n'est pas établie en mathématiques et en français quelle que soit l'origine sociale des élèves.

Pour les enfants d'origine populaire qui déclarent chercher à se faire « bien voir » (« beaucoup » et « assez ») de leur professeur, la signification de cette déclaration n'a pas la même portée en termes de comportement déclaré de bavardage selon la discipline. En mathématiques, la recherche d'une bonne image de soi semble bien expliquer la restriction du comportement de bavardage quelle que soit l'origine sociale bien que la relation de dépendance soit nettement plus significative pour les enfants d'origine moyenne et supérieure que pour les enfants d'origine populaire. *A contrario, en français, dans les déclarations* lycéennes, recherche d'une bonne image de soi et restriction du comportement de bavardage ne sont pas liées de façon significative pour les enfants d'origine populaire, alors que ce lien est très fort pour les enfants d'origine supérieure et moyenne (p.c. < .001). Les élèves de milieu supérieur et moyen semblent considérer plus fortement, et tout particulièrement en cours de français, la restriction des comportements de bavardage comme un moyen de construire une image laudative de soi auprès de leur professeur, accordant ainsi une plus grande attention aux modalités extra-scolaires de formation du jugement professoral que les élèves d'origine populaire. De tels résultats sont susceptibles d'expliquer « le charme discret des élèves bourgeois » (Léger, 1983) et la légère sur-notation dont ceux-ci bénéficient au cours de leur scolarité en premier cycle (Duru-Bellat M. et Mingat A., 1988) (16).

Une fois établie la liaison entre restriction du bavardage et comportement de *captatio benevolentiae* du lycéen, il faut relier cet usage scolairement différencié du bavardage à la discipline enseignée et à la section de scolarisation de l'élève. Conformément aux comportements lycéens précédemment déclarés, la pratique du bavardage est nettement différenciée selon la discipline et fait l'objet d'une déclaration beaucoup plus fréquente en français relativement aux mathématiques (tableaux 6 et 7).

Ce que ces réponses lycéennes mettent en exergue confirme la légitimité supérieure dont béné-

Tableau 7. — **Comportement comparé de bavardage en mathématiques et en français selon la section et le sexe (en %)**

	Plus en maths/fr.	Plus en fr./maths	Même réponse
Section B	**14,0**	39,3	46,7
Garçons	6,2	37,5	56,3
Filles	19,8	40,7	39,5
Section C	16,4	47,9	35,7
Garçons	9,7	53,4	36,9
Filles	26,9	40,3	32,8
Section G	22,9	28,2	48,8
Garçons	16,3	23,3	60,5
Filles	26,1	30,7	43,2

Lecture : 14 % des élèves scolarisés en section C déclarent bavarder davantage en mathématiques qu'en français.
p.c. < .001 (filles : n.s.)

ficie le professeur de mathématiques comparativement à son collègue de français quelle que soit la *section d'enseignement considérée*. Les différences de déclaration de comportement de bavardage pendant le cours indiquent les différences de respect attachées à la parole du maître selon la discipline enseignée et l'utilité strictement scolaire que les lycéens pensent tirer de chaque enseignement. Ces données recueillies sur l'exercice du métier d'élève montrent que la qualité pédagogique éventuelle d'un professeur, sa *compétence* didactique, l'intérêt qu'il peut susciter auprès de son public ou l'étendue de ses connaissances disciplinaires ont une existence — en terme d'attention lycéenne pendant le cours — en partie *contrôlée par des médiations* institutionnelles : la hiérarchie scolaire des disciplines, l'importance des coefficients aux épreuves du baccalauréat dans les différentes sections et le degré de sélection scolaire que ceux-ci autorisent, contribuent à modeler la fréquence du bavardage lycéen.

Les différences de comportement de bavardage selon les sections ne sont pas présentes, de façon égale, selon le sexe. La classe sexuelle s'avère, de nouveau, être une variable indépendante éclairante : *seuls les garçons adoptent des* comportements de bavardage statistiquement différenciés selon la section, et aucune relation de dépendance entre section d'enseignement et bavardage n'est observée pour les lycéennes. *Cette relation est identique* à celle observée concernant les comportements de séduction lycéens : *les différences de comportements selon la section* étaient exclusivement masculines (tableau 5). Le comportement des garçons s'avère finalement davantage susceptible d'adaptation que le comportement des filles au travail de figuration selon les enjeux scolaires tels qu'ils sont définis par l'institution en termes de coefficients aux épreuves du baccalauréat. Autrement dit, les résultats de la recherche menée par *Felouzis* (1993) sur des élèves de 6e et 5e à partir d'une méthode d'investigation fort différente s'avèrent conserver une certaine validité pour les élèves de classes terminales : à l'intégration scolaire globale *des filles s'oppose une intégration masculine* plus sélective.

*
**

Cette étude qui relève pour l'essentiel d'une sociologie dite quantitative permet de saisir, à partir des significations subjectivement perçues par les élèves telles que celles-ci sont approximativement *appréhendées par leurs déclarations de* comportements et d'opinions, les effets de quelques-unes des modalités d'organisation de l'institution éducative sur les comportements lycéens.

Le métier d'élève en classe terminale est marqué fortement par le cadre institutionnel de l'école. Celui-ci définit les comportements scolairement « rentables » et ceux qui le sont moins et finalement autorise une interprétation de l'ordre scolaire favorisant une certaine déviance lycéenne (notamment le bavardage). Plus généralement, la variabilité, selon les sections, des attitudes des lycéens à l'égard des différentes disciplines peut être construite comme une adaptation aux valeurs et règles explicites et implicites de l'institution éducative.

La présente recherche montre l'existence d'une *articulation possible entre des projets sociologiques* parfois présentés comme antinomiques. Au cours des années quatre-vingts, une certaine substitution des approches interactionnistes aux approches structurelles du système d'enseignement a été liée au projet annoncé d'ouvrir ce qu'il est convenu d'appeler la *boîte noire* et de comprendre tout ce que les approches globalisantes des années soixante et soixante-dix ont parfois ignoré ou systématisé. En dépit des ruptures épistémologiques qui séparent ces différentes approches, une des contributions possibles d'une

sociologie « corrélationnelle » à la compréhension des relations maître-élèves est d'éclairer l'analyse des situations des interactants et des pratiques instituantes des acteurs par la connaissance et l'interprétation de dépendances statistiques qui témoignent de l'existence d'un institué inhérent à l'exercice du métier d'élève dans chaque institution scolaire singulière.

Pierre Merle
IUFM et Université de Rennes II

NOTES

(1) Je remercie François de Singly pour l'aide précieuse qu'il m'a apportée lors de l'élaboration du questionnaire d'enquête.

(2) On pense notamment, pour les écoles maternelle et primaire, à (Zimmerman, 1978) (Gilly, 1980) (Sirota, 1988) et à (Paty, 1980) (Grisay, 1992) (Felouzis, 1993) pour le premier cycle.

(3) L'hégémonie scolaire de la section C peut être appréhendée par la place que cette section assure dans le recrutement des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE), soit 95,6 % du recrutement des math. sup., 19,8 % du recrutement des classes littéraires, et 64,7 % de l'ensemble du recrutement des CPGE (Jeljoul, 1991). Ces données indiquent que l'institution scolaire et ses acteurs considèrent qu'il est indispensable de faire 9 heures hebdomadaires de mathématiques en terminale C pour entrer en math. sup., mais pas forcément utile, pour les élèves de C, de faire 8 heures de philosophie hebdomadaires (horaire des terminales A) pour entrer dans les CPGE littéraires, i.e. que l'heure d'enseignement de mathématiques semble, dans la comptabilité de l'institution éducative, devoir apporter aux lycéens une valeur ajoutée scolaire largement supérieure à celle de l'heure de philosophie...

(4) Les indications données dans l'étude de Convert et Pinet (1989) ont orienté le choix des trois sections B, C et G de façon à ce que la représentation de chaque sexe et de chaque milieu social soit satisfaisante dans l'échantillon.

(5) En 1993, les coefficients respectifs des épreuves de français (écrit et oral) et de mathématiques sont : en section B (sciences économiques et sociales) : 4 et 3 ; en section C (mathématiques et sciences physiques) : 3 et 5 ; en section G2 (techniques quantitatives de gestion) : 3 et 3 ; et en G3 (techniques commerciales) : 3 et 2.

(6) Établir la relation de dépendance statistique entre les positions respectives des lycéens concernant le français et les mathématiques a nécessité un recodage des variables étudiées selon les modalités suivantes : soient les deux questions : *Apprécies-tu l'enseignement des mathématiques ?* (et *En classe de première, as-tu apprécié l'enseignement du français ?*), avec les réponses identiques suivantes :
1 - beaucoup ; 2 - assez ; 3 - un peu ; 4 - pas du tout.
Si l'élève indique qu'il a apprécié *plus* l'enseignement des mathématiques que celui du français (par exemple réponse « 1 » en mathématiques et « 2 » en français), sa réponse est codée « + » (plus les maths que le français). Dans le cas contraire sa réponse est codée « – ». En cas de réponse identique sa réponse est codée « 0 » (même réponse). Sur la procédure mise en œuvre et le test des signes initialement utilisés, voir Lebart L., Morineau A., Fénelon J.-P. (1982, p. 127-129).

(7) Les filles représentent 53,6 % de l'échantillon et respectivement 57,3 %, 39,4 % et 53,4 % des sections B, C et G. Les enfants d'origine aisée et moyenne représentent 53,9 % de l'échantillon et respectivement 54,0 %, 73,4 % et 30,0 % des sections B, C et G.

(8) Dans la suite de l'article, l'effet de l'introduction de variables de contrôle telles que le sexe et l'origine sociale ne sera mentionné que s'il apporte des informations nouvelles.

(9) Cette interprétation des déclarations des élèves implique que l'élaboration du projet personnel de l'élève est éventuellement problématique mais ne signifie pas qu'un tel projet ne soit pas parfois un levier nécessaire à la mobilisation scolaire. La difficulté des élèves d'origine modeste à établir un projet personnel est finalement double puisqu'il leur faut d'une part élaborer un projet n'impliquant pas l'appartenance aux filières d'excellence dont ils sont majoritairement exclus, d'autre part se donner une perspective temporelle longue qui reste principalement l'apanage des enfants d'origine supérieure (Dubet, 1973, 1991).

(10) Cette opinion lycéenne est concomitante du statut de science exacte des mathématiques contrairement au statut de type plutôt « artistique » du français, forme et lieu d'expression de ce qui ressortirait à la subjectivité personnelle, déconnectée en partie dans l'institution éducative, d'une mesure censée objective de l'excellence scolaire. Si cette différence de statut épistémologique de ces deux disciplines est envisageable, elle produit par contagion une différence non fondée sur le degré d'exactitude de l'évaluation dans ces deux disciplines.

(11) Les élèves avaient à se situer en mathématiques et en français dans trois catégories :
1 - bon (dans les 10 premiers de la classe) ; 2 - moyen (au milieu de la classe) ; 3 - faible (dans les 10 derniers).

(12) Les élèves devaient répondre, aussi bien pour le français que pour les mathématiques, à la question suivante : *Penses-tu que le fait d'être « bien vu » ou « mal vu » influence ton professeur quand il te note ?*
1 - Oui ; 2 - Peut-être ; 3 - Non ; 4 - Ne sais pas.

(13) L'usage du terme de « stratégie » pour qualifier le rapport des élèves au travail scolaire est loin d'être nouveau et peut renvoyer notamment aux stratégies des élèves face aux pratiques pédagogiques à l'intérieur de la classe (Perrenoud, 1988).

(14) Dans une perspective psychologique et analytique, les relations de séduction maître-élève sont présentées notamment par Postic (1979).

(15) Question : *As-tu cherché à être « bien vu » ?* (en français en classe de première, en mathématiques)
1 - Beaucoup ; 2 - Assez ; 3 - Un peu ; 4 - Pas du tout.

(16) « Les enfants de cadres supérieurs sont mieux notés que les enfants d'ouvriers à niveau de connaissances comparable ; sur la moyenne des notes, cet avantage représente 0,5 point » (Duru-Bellat et Mingat, 1988, p. 655).

BIBLIOGRAPHIE

AYMES J. (1978). — « Problèmes d'évaluation... en second cycle aussi ! Une expérience de multi-correction », **Bulletin de l'Association des Professeurs de mathématiques de l'Enseignement Public**, 316, p. 877-885.

Baccalauréat de l'enseignement du second degré, baccalauréat technologique (1992), Données statistiques, Académie de Rennes.

BAUDELOT C., ESTABLET R., (1992). — **Allez les filles !** Paris, Seuil.

BOYER R., BOUNOURE A., DELCAUX M. (1991). — **Paroles de lycéens**, Paris, Éd. Universitaires/INRP.

CONVERT B., PINET M. (1989). — « Les classes terminales et leur public », **Revue française de sociologie**, XXX, 2, p. 211-234.

DUBET F. (1973). « Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet », **Revue française de sociologie**, XIV, 2, p. 221-241.

DUBET F. (1991). — **Les lycéens**, Paris, Seuil.

DURU M., MINGAT A. (1985, 1988). — **De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. 1. Evaluation de la procédure.** Cahier de l'IREDU, 42. **2. Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation**, Cahier de l'IREDU, 45.

DURU-BELLAT M., MINGAT A., (1988), « Le déroulement de la scolarité : le contexte fait des différences », **Revue française de sociologie**, XXIX, 4, p. 649-666.

FELOUZIS G. (1993). — « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », **Revue française de sociologie**, XXXIV, 2, p. 199-222.

GILLY M. (1980). — **Maître-élèves. Rôles institutionnels et représentation**, Paris, PUF.

GOFFMAN E. (1974). — **Les rites d'interaction**, Paris, Minuit.

GRISAY A. (1992). — Attitudes, représentations, comportements scolaires des élèves à l'entrée en sixième, **Les Dossiers, Éducation et Formations**, 17, p. 109-113.

JELJOUL M. (1991), Les classes préparatoires aux grandes écoles, **Note d'information**, Ministère de l'Éducation nationale, 43.

JOUVANCEAU P. (1989). — « L'épreuve anticipée du baccalauréat et l'évaluation. Deux indicateurs de réussite en français en classe de première », **Éducation et formations**, 18, p. 13-21.

LEBART L., MORINEAU A., FÉNELON J.-P. (1982). — **Traitement des données statistiques**, Paris, Dunod.

LÉGER A. (1983). — **Enseignants du secondaire**, Paris, PUF.

LAUGIER H., WEINBERG D. (1936). — **Commission française pour l'enquête Carnégie sur les examens et concours. La correction des épreuves écrites au baccalauréat**, Paris, Maison du livre.

MARRO C., VOUILLOT F. (1991). — Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 20, 3, p. 303-323.

MERLE P. (1991). — « La pratique évaluative en classe terminale et au baccalauréat : consensus et illusion », **Sociologie du travail**, 2, p. 277-292.

MERLE P., MEAR P. (1992), « Démocratisation et/ou hiérarchisation sociale croissante des publics lycéens », **Sociétés contemporaines**, 11-12, p. 31-52.

PATY D. (1980). — **Douze collèges en France**, Paris, La documentation française.

PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'excellence scolaire**, Genève-Paris, Droz.

PERRENOUD P. (1988). — « Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire », in PERRENOUD P., MONTANDON C., **Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institution et pratiques des acteurs**, Lausanne, Réalités sociales.

POSTIC M. (1979). — **La relation éducative**, Paris, PUF.

ROULIN-LEFEVRE V., ESQUIEU P. (1992). — « L'origine sociale des étudiants », **Note d'information**, Ministère de l'Éducation nationale, 39.

SIROTA R. (1988). — **L'école primaire au quotidien**, Paris, PUF.

ZIMMERMANN D. (1978). « Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine sociale de ces derniers », **Revue française de pédagogie**, 44.

La pratique interagie de la recherche et de l'action en sciences humaines

Jean-Pierre Pourtois
Huguette Desmet
Willy Lahaye

Le rapport entre la science et l'action est loin d'être nouveau ; il se situe à l'origine même des sciences humaines. La recherche est-elle un acte de suspension de l'action en vue d'un retour critique sur celle-ci ou est-elle, au contraire, un acte engagé vers la solution d'un problème qui tienne compte du rapport existant entre le chercheur et l'acteur ? Le développement du concept de recherche-action a largement ouvert ce débat qui a mis en évidence les divergences entre l'activité scientifique et l'action sociale. Nous pensons qu'il est possible de dépasser ces divergences par une pratique interagie de la recherche et de l'action. Pour cela, il s'agit de poser les questions de validité des données. Car un énoncé de langage (le donné) ne constitue pas d'office une « donnée » scientifique. La théorie de l'agir communicationnel de J. Habermas nous sert de base pour définir la prétention à la validité du discours et anéantir le « double message » qui court-circuite le rapport entre la recherche et l'action

LES SCIENCES HUMAINES EN CRISE

La nécessité d'étudier les problèmes sociaux et éducatifs sous l'angle d'une recherche véritablement scientifique naquit avec le XXe siècle. Un positivisme parfois extrêmement strict s'instaura dès lors au sein des sciences humaines. Cette préoccupation parut pleinement légitime à l'époque : il s'agissait de parvenir à une épistémologie scientifiquement éprouvée ou, pour reprendre l'expression de Claude Bernard, à un « jugement motivé ». En fait, on rompait ainsi définitivement avec les affirmations péremptoires et les connaissances intuitives qui avaient constitué jusqu'alors le champ du savoir en sciences humaines.

Depuis lors, la méthode expérimentale n'a cessé de se développer et, avec elle, sa cohorte de techniques d'investigation et d'analyse qui se doivent de répondre à des critères précis de rigueur, d'objectivité, de quantification et de cohérence. Ainsi, on quitte radicalement le domaine de l'opinion pour s'attacher exclusivement à des expériences portant sur les faits, seule démarche qui sera désormais scientifiquement reconnue. Près de cent ans ont passé ainsi...

Pourtant, au cours de cette dernière décennie, un nombre croissant de chercheurs vont mettre en question l'approche expérimentale, insuffisante selon eux à explorer la réalité éducative, complexe et en perpétuelle évolution.

Selon la conception positiviste, l'observation, la mesure et la répétitivité d'un fait permettent de le comprendre et de formuler les lois qui le régissent. Dans cette optique, la démarche est non problématique car, un fait étant un fait, il ne peut ni être nié, ni être contesté.

Or, à l'heure actuelle, de plus en plus de chercheurs sont convaincus que les faits sont dépendants des conceptions qui sous-tendent leur observation ainsi que des théories et des hypothèses sous-jacentes à la recherche. Les faits ne sont jamais que le résultat de la perception du chercheur : même si l'observation est scientifique, elle n'est jamais que le produit de ses sens et de sa représentation du monde. Selon ce courant, l'« acharnement technologique » n'y peut rien. Par contre, l'acceptation de la relativité des faits rend possible la réfutation et la réinterprétation de faits précédemment observés, permettant dès lors l'élaboration d'une nouvelle théorie apte à supplanter la précédente.

Ainsi évoluent les conceptions épistémologiques. Cette évolution est à l'origine d'un intérêt nouveau pour la recherche en sciences humaines et pour une méthodologie phénoménologique, bref pour une démarche prenant en compte la complexité des situations et la dynamique des processus. Cependant, ce type d'approche présente aussi ses difficultés et ses insuffisances. Les problèmes que posent la généralisabilité des conclusions, la fidélité et la validité de l'instrumentation « souple » ainsi que la réduction des données récoltées sur le terrain sont extrêmement ardus, voire insurmontables.

Dans un précédent ouvrage (Pourtois et Desmet, 1988), nous avons analysé les deux tendances épistémologiques et méthodologiques qui s'affrontent donc à l'heure actuelle. Leur présentation, qui constitue la première partie de l'ouvrage, s'est voulue quelque peu manichéenne et caricaturale. En choisissant de développer les positions parfois extrêmes de chacune des approches, nous avons tenté d'éclairer un débat complexe, qui n'a pas trouvé jusqu'ici de véritable issue. Mais faut-il vraiment opposer l'approche nomothétique à l'approche herméneutique ? Des efforts sont actuellement tentés pour, d'une part, distinguer les deux conceptions et, d'autre part, les articuler. Beaucoup de chercheurs actuels s'engagent dans cette dernière perspective. Leur position est inconfortable car la tâche est incertaine. Une nouvelle méthodologie est donc en train de s'élaborer, méthodologie qui s'appuie sur une dialectique entre deux démarches divergentes, pour assurer en fin de compte leur complémentarité et assumer leur conflictualité : tâche difficile certes mais combien prometteuse...

La recherche scientifique et l'action humaine sont directement concernées par ce débat complexe. Le rapport entre la science et l'action est loin d'être nouveau et préside à l'origine même des sciences humaines. En fin de compte, on peut dire aujourd'hui que celles-ci sont traversées par deux confrontations qui traduisent deux crises profondes : la première, que nous appellerons, avec R. Renard (1989, p. 51), la crise de « scientificité », c'est-à-dire de l'objectivité, de la causalité et de la validité, qui recoupe le rapport entre les approches compréhensive et positiviste ; la seconde, la crise d' « utilité » face à la multiplicité des projets politiques qui veulent s'appuyer sur la science et qui visent la transformation des conditions d'existence.

ACTION ET/OU FORMATION

Actuellement, nous assistons à un foisonnement de notions qui illustrent l'importance que prend la recherche dans le champ social : recherche-action, recherche-formation, intervention d'expert, analyse institutionnelle, etc.. Examinant quelques fondements philosophiques de ces notions-clés, M. Finger (1988) distingue et oppose essentiellement la recherche-action à la recherche-formation.

Selon M. Finger (op. cit., p. 522), la « recherche-action » renvoie à une conception institutionnelle de l'individu, considéré comme un « atome social », défini par son rapport à l'institution et aux structures de pouvoir. Etant victime des deux processus que sont la récupération et l'aliénation socio-économiques, culturelles et historiques, l'individu va avoir un rapport d'extériorité à l'égard du monde social et politique. C'est de l'extérieur qu'il va agir pour transformer les institutions. Il en résulte, selon M. Finger (p. 523), qu'on ne trouve là aucune considération épistémologique nouvelle portant sur la nature et le type de savoir produit par la recherche-action. Nous sommes en présence d'une conception traditionnelle et positiviste de la connaissance. La seule alternative possible réside dans une « recherche-formation » visant une transformation douce et non violente, « depuis

l'intérieur ». La pratique de recherche-formation redéfinit le rapport que la personne établit avec l'institution, selon trois étapes successives : l'implication dans l'institution, la distanciation critique vis-à-vis de l'institution et le fait, pour l'individu de renouer avec l'institution. M. Finger (p. 526) distingue également trois prémisses théoriques à la base de la recherche-formation. En premier lieu, il considère que l'unité de référence est la totalité de la vie vécue de la personne ; en deuxième lieu, il note que la vie vécue est une source de connaissance et, en troisième lieu, il affirme que toute personne est capable d'analyser ses propres vécus, ses expériences, ses pratiques.

En d'autres termes, alors que la recherche-action conçoit la transformation des institutions, non pas de l'intérieur mais depuis l'extérieur, par une action politique, la recherche-formation met l'accent sur une transformation de la personne et de ses perspectives qui, ensuite, suscitera une redéfinition des rapports qu'elle établit avec l'institution.

Le procès qu'établit ainsi M. Finger entre les deux formes de la recherche-intervention est certes intéressant, mais il nous apparaît réducteur de la complexité qui unit les deux perspectives. L'analyse mériterait d'être amplifiée et nuancée. Nous pensons aussi que les critères d'intériorité-extériorité sont suffisamment essentiels pour être fondamentaux au sein de chacune des deux perspectives. M. Finger, pour étayer sa thèse, ramène la recherche-action à sa dimension d'action politique, ce qu'elle est, certes, mais pas de façon unique. Contrairement à M. Finger, nous considérons que la recherche-action, comme la recherche-formation, s'élaborent à partir d'une perspective tant épistémologique — surtout philosophique — que politique. Par ailleurs, accepter l'analyse de M. Finger reviendrait aussi à sous-estimer l'aspect politique de la recherche-formation.

Quant à nous, nous considérons que la recherche-formation est un cas particulier de la recherche-action, comme peuvent l'être aussi l'analyse institutionnelle et bien d'autres formes de recherche-intervention.

SCIENCE ET ACTION

La recherche scientifique classique se construit à l'aide de trois règles fondamentales : la généralisation théorique, l'explicitation méthodologique qui souligne l'importance du discours de la méthode, la distanciation épistémologique (Vuille et al., 1988, p. 387) qui amène le chercheur à reconstruire son objet et à prendre ainsi de la distance vis-à-vis du sens commun.

Un vaste et important débat se poursuit autour de l'application de ces trois règles qui seraient nécessaires pour produire du savoir universel. De multiples questions mettent en cause cette démarche normative. Parmi les plus essentielles, nous en retenons deux qui paraissent aujourd'hui incontournables à quiconque fait œuvre de science. La plus sournoise, parce qu'elle traduit et trahit souvent les options philosophiques et épistémiques à l'insu du chercheur, est d'ordre méthodologique : comment notre construction de la réalité peut-elle être indépendante des méthodes que nous avons choisies (Allender, 1986, p. 173) ? La deuxième interrogation porte sur le fait que la connaissance s'enracine dans un contexte culturel et un temps particuliers. Apparaît ici le concept de relativité épistémique qu'utilisent Knorr-Cetina et Mulkay (1983).

De plus en plus, il apparaît qu'il n'existe pas de liste simple de critères qui fixeraient de façon définitive l'essence même de la démarche scientifique. La nature de l'objectivité en sciences sociales est un élément qui continue à être fort débattu dans les nouveaux paradigmes de recherche. La discussion porte, d'une part, sur le fait de se demander si l'acte à la base de la connaissance scientifique peut être de nature uniquement et strictement objective et, d'autre part, sur le fait de savoir s'il est possible d'imaginer que l'objectivité n'ait pas de place dans la recherche. Deux courants de pensée continuent à s'affronter : les conservateurs et les modernistes. Les conservateurs restent ancrés à l'idée d'une méthodologie unifiée et acceptée par la communauté des scientifiques sur la base d'un consensus. Le but est ici de maintenir la méthode scientifique comme idéal et de considérer que la réalité préexiste et se donne à connaître selon l'usage des règles précitées. Quant aux modernistes, ils soutiennent que la perception de la réalité est déterminée par le point de vue adopté par l'observateur. En d'autres termes, la connaissance du réel dépend de la capacité du scientifique à percevoir les mondes différents de l'expérience.

Le débat resterait dichotomisé s'il n'y avait la question de l'action sociale et de ses rapports à la nature des résultats scientifiques.

Ici aussi, une confrontation d'importance a lieu depuis fort longtemps. La recherche est, pour les uns, un acte de suspension de l'action en vue d'un retour réflexif critique sur celle-ci (Renard, 1985, p. 146) ; pour d'autres, la recherche est un acte engagé, certes, vers la solution d'un problème mais qui, de plus, tient compte d'un rapport existant entre le chercheur et l'acteur. La nature de ce rapport est au centre du débat ouvert par le développement et l'implantation du concept de recherche-action. Il en résulte l'émergence de nombre d'exigences divergentes qui opposent souvent l'activité scientifique à l'action sociale. R. Renard (1985, p. 150) propose comme suit un tableau en six points de ces divergences de conception :

Acteur-décideur ↔	**Chercheur**
Langage commun ↔	Langage savant
Résultats ↔	Méthodologie
Réalité vraie ↔	Vérité relative
Temporalité courte ↔	Temporalité longue
Pratique ↔	Théorique, conceptuel
Segmenté, partiel, localisé ↔	Totalisé, global, contextuel

Ces divergences sont loin d'être insurmontables et la plupart des recherches-actions réalisent d'excellents compromis épistémo-politiques qui font progresser le difficile rapport du Savoir et de l'Agir. Cependant, on ne peut passer sous silence, au risque d'être taxé de parti-pris, la difficile question de savoir quelles indications d'action peuvent émaner de la recherche, ni celle de la relation déterministe entre ces deux pôles. En d'autres termes, nous sommes ici confrontés à la causalité possible ou illusoire qui peut exister entre un savoir construit et un agir élaboré. Ceci revient à repérer et à distinguer deux notions-clés : celle de prédiction, relevant du champ scientifique et s'appuyant sur un système clos de phénomènes et de relations, et celle de prévision, qui consiste à anticiper l'état futur d'un phénomène ou d'un système. Ces deux notions indiquent clairement l'écart épistémique et philosophique qui existe entre le déterminisme et la détermination politique des relations entre phénomènes (Renard, 1989, p. 69). Les sciences sociales existent, fonctionnent et progressent par le truchement de la confrontation permanente entre ces deux perspectives.

La problématique soulevée par la recherche-action réside dans cette dualisation de son activité, à la fois politique et scientifique. Un double rôle d'action et de réflexion est proposé à chaque participant à des degrés divers, certes, en fonction des nécessités qui accompagnent la décision de changement. Les opérations d'action et de recherche articulent changement de situation et connaissance du changement. Le paradigme de la recherche-action met ainsi en œuvre de multiples processus d'appropriation des savoirs requis et des habiletés à maîtriser les objectifs de l'action. C'est dire qu'il est difficile, voire impossible, de mener une réelle recherche-action sans que ne se pose le problème de la formation de l'acteur à la recherche et celle du chercheur à l'intervention. La recherche-formation apparaît donc dès ce stade de développement du paradigme de la recherche-action. L'absence de cette visée compromet sérieusement l'idée même de recherche-action. Chaque membre est détenteur d'un double rôle et est amené à le confronter aux questions de validité scientifique et de pertinence des prescriptions d'action. La recherche-action est ainsi amenée à traiter et à assumer une crise majeure : celle de l'épistémologie praxéologique qui fait se rencontrer et se percuter les approches positiviste et herméneutique.

DU DONNÉ À LA DONNÉE

Avec Perrenoud (1988, p. 472), nous pensons que l'intervention se pratique dès que se forment dans une société globale des sous-systèmes qui survivent au prix d'une certaine clôture, mais qui désirent une certaine intrusion ou ne parviennent pas à s'en garder. Le degré de clôture des systèmes conditionne bien souvent le succès ou l'échec de l'intervention. Dans la perspective d'une recherche-action, le recours à cette notion de « clôture — ouverture » est donc nécessaire pour définir la qualité de la toile de fond (background) sur laquelle vont s'implanter l'action et la recherche. En permanence, cette variable exercera des effets contraignants et/ou stimulants sur le projet des acteurs-chercheurs. La question qui émane de cette observation consiste, dès lors, à se demander comment les sujets peuvent être initiés à une prise d'information suffisante à son propos. Par ailleurs, la prise en compte des mécanismes de défense émanant des personnes participant au projet pose aussi le problème de l'aspect recherche-formation au sein de la recherche-action.

En d'autres termes, s'affrontent et s'articulent ici le niveau d'implication des participants et le degré de clôture des sous-systèmes en présence. La rencontre entre l'acteur et le système est ici centrale. Elle nous amène à observer la façon dont les personnes élaborent leur savoir et leur action. Un important préalable surgit à cet endroit. Celui de devoir nécessairement accomplir le cheminement qui conduit tout individu à passer du donné à la donnée. Le phénomène est essentiellement qualitatif. C'est un mouvement-clé au cours duquel les personnes engagées par un contrat explicite et/ou implicite vont élaborer des données de savoir singulier, particulier et, plus exceptionnellement, universel ou général. Ce moment nous paraît absolument essentiel. Au départ d'un donné existentiel, fait d'expériences réalisées et/ou imaginées, l'acteur-chercheur agit et communique. Cette phase, très souvent obscure, aboutit à élaborer le matériau sur lequel va alors prendre forme la vision et le contrat opératoires. Le passage du donné à la donnée nécessite la recherche d'un consensus entre les membres engagés et même, dans bien des cas, pour la personne avec elle-même. C'est ici que s'affronte la construction des mondes subjectif et normatif. Dans quelle mesure cette construction de la donnée est-elle satisfaisante, c'est-à-dire bonne et/ou mauvaise, juste et/ou fausse ou encore simplement intelligible et véridique ? On touche là un des aspects essentiels de la recherche-formation qui conditionne l'identité même de la recherche-action, de telle sorte que cette dernière ne sera pas une simple action politique « aveugle ». Comprendre (et faire comprendre) combien les réalités, c'est-à-dire les données, sont construites et donc nombreuses, est une visée qui illustre la qualité et l'ampleur de la formation. La question de savoir si toutes les constructions se valent, si elles sont toutes bonnes et/ou mauvaises, etc., n'est en rien suggérée d'office ou livrée en soi. C'est le propre de la recherche-action que de réunir des faisceaux de présomptions et les raisons de douter (Edelman, 1991, p. 25). On peut affirmer que l'existence explicite de cette phase de mise à l'épreuve des énoncés, c'est-à-dire de ce qui est donné, fonde la recherche-action et la distingue de l'action politique souvent qualifiée à tort de recherche-action.

Ainsi donc, le processus de recherche qui accompagne l'action fait que l'on travaille sur des énoncés d'opinions, de jugements qui sont des commencements de preuves. Ce sont des conjectures et des suppositions qui sont à la base d'hypothèses faibles et/ou fortes, gratuites et/ou sérieuses. On est ici très loin encore de la certitude ambitionnée. L'incertitude sur ce qu'est le réel conduit vers un relativisme qui enseigne combien les réalités vécues ne sont pas identiques d'une personne ou d'un groupe à l'autre, mais indexicalisées par les situations sociales, économiques et historiques ainsi que par les signifiants auxquels recourent les individus. On comprend ici pourquoi et comment le langage, ou plutôt les langages, qu'emploient les partenaires sont, selon l'expression d'Edelman (1991), des foyers d'incertitude et des vecteurs d'arbitraire où cohabitent de multiples niveaux et sites de significations qui se contredisent parfois mutuellement, souvent en masquant leur incompatibilité (p. 11). Ce qui est « donné », c'est l'énoncé. Cet élément premier ne donne ni d'office, ni forcément accès aux représentations globales et stables. En fait, un ensemble d'énoncés constitue un champ signifiant qui façonne les acteurs tout autant qu'il est façonné par eux. La recherche-action renvoie ainsi à l'examen des liens qui unissent le langage et la réalité. En d'autres mots, l'énoncé qui, dans les sciences positives, sert à représenter une réalité objective, apparaît ici comme un moyen de construction et de modification que le sujet utilise pour donner une forme à son expérience. En fin de compte, la question, essentielle pour la recherche-action, est de savoir pourquoi, quand et comment l'énoncé sera accepté. C'est ici que s'établit l'opération fondamentale qui fait effectivement passer le « donné » à la « donnée ».

PRÉTENTIONS À LA VALIDITÉ

Ainsi donc, le problème du langage est crucial. Les points de vue des acteurs-chercheurs diffèrent. Les significations scientifique et pratique ne sont jamais données une fois pour toutes. L'insatisfaction radicale et la croyance en un progrès sont au cœur de l'échange. Les fonctions politiques, sociales et scientifiques se téléscopent dans et par ce que J. Habermas appelle l'agir communicationnel. Les travaux réalisés par cet auteur, philosophe, sociologue et responsable politique, aident à saisir les enjeux fondamentaux qui s'opèrent lors des échanges composant l'activité de recherche communicationnelle. L'idée de contrat dans une recherche-action est illustratif de ces enjeux. C'est à cet endroit que prennent forme les

données. Pour y parvenir, un minimum de confiance entre les participants (Perrenoud, 1988, p. 474) est nécessaire. En d'autres termes, ce qui est en jeu n'est pas seulement de savoir s'il y a une restitution juste ou fausse de la réalité, mais bien de connaître la valeur de vérité des énoncés de communication. La théorie de l'interprétation compréhensive de M. Weber est particulièrement pertinente à cet endroit : la réalité passe à travers le filtre des croyances, des valeurs et des finalités. La « vérité » résulte ainsi du sens que donne le sujet aux événements et aux actes.

Cette perspective est incontournable pour la recherche-action et elle nécessite un examen systématique de la part des acteurs-chercheurs. Les travaux menés par J. Habermas nous éclairent sur ce point.

Selon cet auteur (1982, 1987), tout acte de langage, donc de « sens », s'effectue à trois niveaux qui dévoilent trois rapports différents au monde : le niveau du contenu, en termes d'objets, d'états de chose à propos desquels quelque chose se dit, renvoie au monde objectif ; le niveau de l'intersubjectivité, où s'élabore une compréhension commune à travers des actes illocutoires par lesquels l'intentionnalité du message est captée, réfère au monde social, dont les réalités se forgent à travers des structures symboliques constituant aussi des normes sociales ; enfin, tout acte fonctionne aussi à un niveau expressif qui indique la façon dont l'individu ressent, se représente et assume les situations de langage ; on se situe ici dans le monde subjectif dans lequel l'individu exprime le monde tel qu'il le vit. Dans l'agir communicationnel, l'élaboration d'une donnée nécessite la prise en compte de ces trois niveaux si on veut éviter de multiples confusions au cours de l'interprétation des discours.

Ainsi, de l'analyse que propose J. Habermas, il s'ensuit qu'un énoncé de langage ne constitue pas d'office et sans aucun procès « une donnée ». Ce que les interlocuteurs postulent, promettent, excusent, etc. sont autant de champs de forces (Edelman, 1991, p. 12) qui interagissent avec et entre les sujets autant qu'ils sont façonnés par eux. Dans cette perspective, pour être accepté pour « vrai », un énoncé doit faire l'objet d'une reconnaissance par un ou des partenaires de l'interlocution. Par cette reconnaissance, la prétention à la validité est accordée à l'acte de langage. La vérité d'une proposition n'est donc rien d'autre qu'une promesse d'aboutir à un consensus rationnel sur ce qui a été dit (Habermas, 1987, p. 285).

C'est dans et par l'agir communicationnel que l'énoncé parvient à constituer une donnée, sur base d'une discussion comportant une argumentation implicite et/ou explicite qui définit la prétention à la validité du discours. La qualité du parcours rationnel qui s'opère au travers des actes de langage, apparaît ici déterminante. Dans le cadre d'une autre étude (Pourtois et Desmet, 1988), c'est ce que nous avons appelé « validité de signifiance », pour désigner la prise en compte du va-et-vient de la réflexion à la fois subjective et objective, structurant les productions verbales du sujet. Les jugements réfléchissants et déterminants, selon E. Kant, sont à distinguer dans l'optique d'une compréhension améliorée et plus valide des mondes objectif, social et subjectif. Le passage du donné — grâce à l'énoncé — à la donnée, s'opère donc nécessairement selon une certaine violence symbolique, qui s'exprime dans la recherche de ce qui est intelligible, vrai, juste et sincère. Il s'agit là des quatre prétentions à la validité qui, selon J. Habermas, sont nécessaires à l'obtention du consensus. Elles se résument comme suit :

La prétention à l'intelligibilité (niveau du code) : si elle est problématique, elle donne lieu à des questions telles que :

— Que veux-tu dire ?

— Comment dois-je te comprendre ?

— Qu'est-ce que cela veut dire ?

Il s'agit ici d'arriver à un accord sur le langage. Lorsque l'exigence d'intelligibilité est satisfaite, on « comprend » le message.

La prétention à la vérité (monde objectif) : pour s'en assurer, on posera les questions suivantes :

Les choses sont-elles comme tu le dis ?

Pourquoi en est-il ainsi et pas autrement ?

Le sujet répond par des explications qui, si elles sont acceptées, signifient que l'on « sait » quelque chose sur l'objet empirique ; on en a la connaissance.

La prétention à la justesse de la norme (monde social) : si elle est non acquise, elle incitera à poser des questions telles que :

pourquoi as-tu fait cela ?

pourquoi n'as-tu pas agi autrement ?

Le sujet fournit des justifications et concrétise le choix normatif qu'il emploie pour nous « convaincre » de son adéquation à une norme.

La prétention à la sincérité des sujets (monde subjectif) : lorsqu'elle est mise en doute, on pose des questions telles que :

Me trompe-t-il ?

Se trompe-t-il sur lui-même ?

Ces questions, adressées à des tiers, voire au sujet même, amènent à considérer l'énoncé comme « sincère » ; on les « croit ».

En fin de compte, ces quatre prétentions à la validité permettent de revoir la notion d'objectivité au profit de l'intersubjectivité et de faire face à ce que E. Morin (1977) qualifiait de perte de certitude. Elles maintiennent aussi à un haut degré le statut de scientificité de la démarche, grâce à l'élaboration des données avec le sujet, selon les règles d'organisation logique de la pensée, à savoir, notamment, les principes d'inférence contrôlée et de vérificabilité des énoncés et des interprétations. Enfin, elles rendent également conscient que les données sont dépendantes des conceptions qui sous-tendent l'idéologie de l'observation et du chercheur qui la pratique. Ainsi donc, « il n'y a pas de science sans présupposé » (M. Weber), qui ne puisse aussi faire l'objet d'un consensus.

LE QUESTIONNEMENT

Ainsi, la transformation du donné en données constitue une des opérations qui fondent les sciences humaines. L'agir communicationnel est le lieu où s'effectue cette opération d'interprétation des actes. C'est ici que la recherche rejoint l'action qui, à son tour, interagit avec la recherche. Il s'ensuit, comme nous l'avons vu, un mouvement dialectique de prise d'informations, d'inférence contrôlée, de vérificabilité des énoncés. Ce mouvement se concrétise, sur le plan méthodologique, par le recours au questionnement. Dès lors, le problème à examiner est celui, notamment, de la pratique de l'entretien, de l'enquête et de la méthodologie sous-jacente à tout recueil d'informations par questionnement. Cette pratique présente des formes multiples car les sciences humaines en ont fait leur méthode de prédilection. Toutefois, de nos jours, une grande confusion règne dans ce domaine. La difficulté provient, nous semble-t-il, de l'absence de distinction entre le questionnement de recherche et le questionnement clinique. Le domaine qui nous occupe dans la présente étude relève du questionnement de recherche. La confusion quant à l'objectivité de la méthode y est levée dès l'instant où celle-ci donne à connaître ses critères, pour une plus grande pertinence et une validité accrue. Ceci n'implique pas pour autant que l'on porte un moindre intérêt aux aspects existentiels de l'entretien : le désir de savoir, de comprendre et d'agir n'est ni évacué, ni négligé. Cependant, les notions d'aide, de guidance, de tutelle, ou encore de consultation que l'on trouve volontiers au cœur de l'entretien clinique ne constituent pas une perspective suffisante pour définir une quelconque scientificité. Il s'agit essentiellement de pratiques psychologiques et/ou sociales qui se situent dans le monde de l'action et qui ne posent pas systématiquement leurs prétentions à la validité telles que J. Habermas les présente. Dans le cadre de ces pratiques de consultation, l'échange échappe difficilement au rapport de dépendance hiérarchique comme au rapport paternaliste ou au rapport marchand de la prestation de service (Dubost, 1987, p. 327), autant d'éléments qui centrent exclusivement le processus de questionnement clinique sur le critère relatif aux sentiments de satisfaction des intéressés.

Dans le questionnement de recherche, l'agir communicationnel se définit comme une activité de production d'informations utilisant ce questionnement en tant qu'instrument ou dispositif capable de fournir un discours qui constitue un donné émanant du monde vécu de la personne et qui s'inscrit dans un contrat de communication. Les finalités de ce contrat font corps avec le débat. La question qui se pose est celle d'une pratique heuristique qui concrétise un dessein de recherche intersubjectivement acceptable par les partenaires de la relation. Ce projet partagé situe le questionnement, en tant qu'intervention, parmi les pratiques interagies de la recherche et de l'action. Se pose dès lors la question de la scientificité d'une telle pratique.

UNE PRATIQUE INTERAGIE

Dans la perspective précédemment définie de la recherche-action, le questionnement systématique avec ses prétentions à la validité illustre fort à

propos la signification que nous attribuons au trait d'union qui, à la fois, sépare et rapproche les notions de recherche et d'action. Ce trait d'union interroge d'une certaine façon la scientificité que l'action peut revêtir aussi bien que l'utilité que peut avoir la recherche par rapport à la détermination politique.

L'actualité du débat sur les fondements scientifiques et idéologiques des sciences humaines fait apparaître l'existence de ce que les systémiciens appellent un double message (dubble bind) entre la recherche et l'action. L'ambiguïté de ce rapport réside, selon nous, dans le fait que l'acteur-décideur oriente l'élaboration de ses données en fonction du but à atteindre nécessairement, alors que l'acteur-chercheur intègre les mêmes données à un champ théorique soumis à l'épreuve de la validation. De ce fait, la relation entre l'acteur-décideur et l'acteur-chercheur est trompeuse, parce que ambiguë. Nous pensons qu'il est nécessaire de lever cette ambiguïté par une pratique interagie de la recherche et de l'action. Comment y arriver ? En posant de façon opératoire les questions de validité avant même que les données ne soient fixées. En sciences humaines, la validité peut se construire, tout autant qu'elle est découverte, pour peu que les données soient fixées par une théorie. En d'autres termes, nous proposons de recourir aux différentes formes de prétention à la validité, présentées ci-avant, qui conditionnent la qualité du couple « donné — données » lesquelles seront traitées ensuite selon le schéma et les canons méthodologiques de la scientificité actuelle.

Nous pensons que l'extension de la validation à la phase que nous qualifions des pré-données pourrait mettre fin à un discours de sourds, trompeur et déstabilisant pour les partenaires. Il en résulterait que la pratique interagie de la recherche et de l'action constituerait, en quelque sorte, une gestion articulée du déterminisme (validité de la recherche) et de la détermination (validité de l'action).

Concrètement, nous proposons d'examiner les liens à établir entre les questions de validité (stade du déterminisme) et les prétentions de la validité (stade de la détermination). Comme nous le montrons ci-après, ces liens s'établissent au travers d'un seul et même questionnement réciproque. L'intelligibilité, la véracité, la justesse et la sincérité des énoncés qui définissent la valeur du couple « donné - données » originel (prétentions à la validité des énoncés) sont garantes déjà de la qualité scientifique ultérieurement poursuivie lors de l'examen des données. En d'autres termes, les réponses apportées au cours des deux phases s'articulent pour valider l'ensemble du procès de recherche et d'action

Le tableau ci-après rend compte de cette articulation. La définition des types de validité est présentée dans un précédent ouvrage (Pourtois et Desmet, 1988). Le lecteur peut aussi se référer au lexique ci-joint pour les termes spécifiques. Les définitions sont principalement reprises à A. Guba (1981) et à R. Rezsohazy (1979).

Ainsi donc, par la pratique interagie de la recherche et de l'action, l'idée de fonder le rapport de collaboration entre les partenaires sur un projet commun de savoir et d'action conduit à considérer légitime, crédible, utile et intelligible la question de la scientificité de la recherche-action. Dans son ensemble, concrètement, les bases épistémiques et politiques doivent s'élaborer en connivence de validation de sorte à anéantir le « double message » qui, traditionnellement, court-circuite le rapport entre la recherche et l'action. Par ailleurs, les démarches scientifiques que nous proposons et qui se situent entre le donné et la donnée n'éliminent en rien la position critique qu'il convient de conserver à l'égard des modèles de scientificité dominants. Les sciences nomothétique et herméneutique ne sont-elles pas condamnées à co-exister, à s'articuler et/ou à s'affronter ?

En fin de compte, nous pensons que, en sciences humaines, les stratégies heuristiques doivent continuer à rechercher un consensus tout en maintenant une fructueuse tension au sein des pratiques interagies de la recherche et de l'action. Autrement dit, la phase initiale au cours de laquelle s'établit la qualité de la détermination des données engage la suite du processus de recherche et d'action. La scientificité est présente tant au niveau de l'élaboration des données qu'au moment de l'usage de ces dernières. Il en résulte un degré accru d'objectivité par la confrontation des deux séquences de validation. Si nous souhaitons que les sciences humaines gardent leur crédibilité, les prétentions à la validité et les questions de validité doivent nécessairement se fondre en une pratique interagie de la recherche et de l'action. C'est ce que nous avons voulu expliciter en pensant que les sciences humaines trouveront ici l'essor que la démocratie attend d'elles.

QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE ET D'ACTION

Prétentions à la validité Types de validité (Selon J. Habermas)	***Types de validité*** (approche qualitative)
1. **L'intelligibilité** 1.1. Que veux-tu dire ? 1.2. Comment dois-je te comprendre ? 1.3. Qu'est-ce que cela veut dire ? **Conséquence** : on comprend	- critique d'interprétation - validité de signifiance
2. **La vérité** (monde objectif) 2.1. Les choses sont-elles comme tu le dis ? 2.2. Pourquoi en est-il ainsi ? et pas autrement ? **Conséquence** : on sait	- constance interne/stabilité - crédibilité - critique d'originalité - critique de restitution - point de saturation - triangulation
3. **La justesse** (monde social) 3.1. Pourquoi as-tu fait cela ? 3.2. Pourquoi n'as-tu pas agi autrement ? **Conséquence** : on est convaincu	- critique d'interprétation - fiabilité - validité de signifiance - transférabilité
4. **La sincérité** (monde subjectif) 4.1. Me trompe-t-il ? 4.2. Se trompe-t-il sur lui-même ? **Conséquence** : on croit	- confrontation - critique d'autorité - critique d'identité - croisement des récits - fiabilité

Jean-Pierre Pourtois
Huguette Desmet
Willy Lahaye
Université de Mons-Hainaut
Faculté des Sciences Psychopédagogiques

NOTE

Cet article est issu d'une communication au Séminaire international « Action - Research for Educational Development », Erice (Sicile), 1-5 février 1992.

LEXIQUE

Confrontation : elle examine et compare les mêmes faits rapportés par des témoins différents ; il s'agit d'une « triangulation des sources ».

Constance interne : il y a constance interne — notion proche de la stabilité dans la tradition positiviste — s'il existe une indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques telles que le temps, l'expérience et la personnalité du chercheur, les instruments utilisés, les conditions de collecte des données, etc. .

Crédibilité : elle consiste, pour le chercheur, à fournir des garanties quant à la qualité et à la quantité des observations effectuées ainsi qu'à l'exactitude des relations qu'il établit entre les observations lors de l'interprétation.

Critique d'autorité : elle consiste à savoir quel crédit on peut accorder à l'informateur : à son observation, à l'exactitude de ses informations, à sa sincérité.

Critique d'identité : elle consiste à vérifier l'identité de l'informateur, à établir son anamnèse et ses coordonnées sociologiques, à examiner sa personnalité ; elle permet de mieux comprendre les intentions, les finalités de l'informateur à fournir l'information émise.

Critique d'interprétation : elle observe le sens de l'information. Il s'agit de saisir la signification d'un récit, d'un texte, d'un acte, ... à l'intérieur d'une culture ou d'une situation donnée. Cette démarche coïncide avec la « validité de signifiance ».

Critique d'originalité : elle a trait au lien entre l'informateur et l'information ; le lien peut être direct (l'observateur a vu ou entendu les faits) ou indirect (l'informateur relate des témoignages) ; dans ce dernier cas, les témoins peuvent être ou non accessibles.

Critique de restitution : elle s'attache à examiner l'état dans lequel se trouve l'information. Est-ce la version originale ? Ou bien celle-ci a-t-elle subi des modifications ? Est-ce une information de première ou de deuxième main ? Le chercheur a-t-il pris lui-même l'information ou bien d'autres personnes ont-elles été impliquées dans la prise des données ?

Croisement des récits : il s'agit de recueillir des récits auprès de divers informateurs et de mettre systématiquement en relation toutes les informations récoltées.

Fiabilité : elle consiste en l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur. A la base de la fiabilité se trouvent la lucidité du chercheur à l'égard de ses jugements et la reconnaissance de ceux-ci en tant qu'éléments influençant ses analyses et interprétations. On parlera dans ce cas de « triangulation interne » du chercheur.

Point de saturation : il permet d'estimer à quel moment on peut arrêter l'échantillonnage des groupes pertinents dans une approche qualitative. Le point de saturation est atteint lorsqu'aucune donnée suffisamment nouvelle ne ressort des derniers entretiens ou observations pour justifier une augmentation du matériel empirique.

Transférabilité : elle implique que les conclusions auxquelles le chercheur aboutit peuvent s'étendre à d'autres contextes que celui étudié.

Triangulation : elle se définit par l'usage de deux ou plusieurs méthodes dans la collecte de données lors de l'analyse du comportement humain. Il existe plusieurs types de triangulation : temporelle, spatiale, par combinaison de niveaux, théorique, des observateurs, méthodologique, des sources, interne.
sources, interne.

Validité de signifiance : elle s'effectue sur deux plans *distincts, sur celui de la dénotation et sur celui de la* connotation. Dans le contexte de la dénotation, le chercheur se posera deux questions :
— le sujet a-t-il bien compris la signification des items ou des questions exprimées par le chercheur ?
— le chercheur a-t-il bien compris le sens des propos du sujet ?
Au plan de la connotation, le chercheur tentera de mettre à jour le perçu, les explications, les sentiments des acteurs à l'égard des événements narrés ou des items proposés.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

ALLENDER J.S. (1986). — Educational research : a personal and social process, in **Review of Educational Research,** vol. 56, n° 2, pp. 173-193.

DUBOST J. (1987). — **L'intervention psychosociologique,** Paris, PUF, (Sociologies).

EDELMAN M. (1991). — **Pièces et règles du jeu politique,** *Paris, Seuil.*

FINGER M. (1988). — La recherche-formation en éducation des adultes : de l'institution à la personne et retour, dans **Revue Suisse de Sociologie,** n° spécial La Recherche en action, 14, 3, pp. 521-531.

GUBA A. (1981). — Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries, dans **Education Communication and Technology,** vol. 29, n° 2, pp. 75-91.

HABERMAS J. (1982). — ***Logique des sciences sociales* et autres essais,** Paris, PUF, (Philosophie d'aujourd'hui).

HABERMAS J. (1987). — **Théorie de l'agir communicationnel,** Paris, Fayard — L'espace du politique, 2 tomes.

KNORR-CETINA K. D. and MULKAY M., éd. (1983). — **Science observed : perspectives on the social study of science,** Beverly Hills, CA, Sage.

MORIN E. (1977). — **La Méthode,** 1. La nature de la nature, Paris, Ed. du Seuil.

PERRENOUD P. (1988). — Echec scolaire : recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement, dans **Revue Suisse de Sociologie,** n° spécial, La Recherche en action, 14, 3, pp. 471-493.

POURTOIS J.-P. et DESMET H. (1988). — **Epistémologie et instrumentation en sciences humaines,** Bruxelles, Mardaga.

RENARD R. (1985). — Recherche scientifique et aide à la décision. Gestion administrative et gestion rationnelle, dans **Recherches sociologiques,** vol. XVI, n° 1, pp. 143-170.

RENARD R. (1989). — Recherche scientifique et aide à la décision : Science et application pratique, dans **Recherches sociologiques,** vol. XX, n° 1, pp. 49-76.

REZSOHAZY R. (1979). — **Théorie et critique des faits sociaux. Construire le savoir dans les sciences sociales,** Bruxelles, La Renaissance du livre, 1979.

VUILLE M., BUCHMANN M., GROS D. et TROUTOT P.Y. (1988). — Editorial, dans **Revue Suisse de Sociologie,** n° spécial La Recherche en action, 14, 3, pp. 387-395.

NOTE DE SYNTHÈSE

La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe

Raymond Bourdoncle

Voici, trop vite annoncée, la suite d'un travail déjà publié alors que commençaient à s'installer les IUFM. Les mois ont passé, les IUFM sont devenus une réalité, et le mot professionnalisation, qui avait connu une nouvelle actualité avec leur création, s'était trouvé pris dans la polémique de leurs débuts. C'est, de manière bien peu rationnelle, non dans les arguments échangés, mais dans les invectives proférées, que les mots trouvent leur plus vif éclat. Très récemment, au début de ce mois de juillet 1993, des décisions ministérielles, soucieuses de revenir à des répartitions anciennes, ont remis en cause les équilibres nouveaux que tentaient d'instaurer les IUFM. Aussi bien dans le Rapport de A. Kaspi (1993) que dans les interventions ministérielles qui ont suivi (1), le mot professionnalisation n'apparaît pas, et l'adjectif professionnel semble désormais pourchassé : l'épreuve professionnelle est remplacée par une épreuve sur dossier ; le mémoire professionnel devrait devenir un rapport de stage, selon les vœux du Rapport Kaspi.

Il est peut-être trop tôt pour se prononcer sur le sens réel de ces mesures, mais sans doute pas trop tard pour montrer, en même temps que ses limites, la force de l'idée de professionnaliser les enseignants. Nous le ferons en trois temps. D'abord, après avoir brièvement rappelé la fascination qu'exerçaient les professions dans la littérature sociologique jusque dans les années 60, nous rappellerons les attaques qu'elles ont subies depuis cette date. Puis nous examinerons les modèles alternatifs de l'activité enseignante que l'on oppose au modèle professionnel. Nous verrons enfin les obstacles à faire de l'enseignement une vraie profession, en dépit des propositions américaines de réformes que nous avons déjà présentées (Bourdoncle, 1991a). En conclusion, nous montrerons pourquoi la reconnaissance lucide des limites de ce mythe que constitue la professionnalisation des enseignants ne doit pas empêcher de continuer à y œuvrer.

I. - LA CRITIQUE DES PROFESSIONS

Le triomphe des professions

Avant d'aborder la critique, rappelons d'abord l'époque heureuse où l'on louait sans trop de réserves les professions, avec leur morale altruiste et leur capacité à mettre les savoirs scientifiques au service de la solution de problèmes humains de tous ordres. Cela allait de la santé, avec les progrès foudroyant de la médecine, à la vie quotidienne, avec les progrès non moins remarquables de l'équipement domestique, des transports, de l'habitation, etc., dus aux ingénieurs, architectes, planificateurs urbains. On croyait voir se dessiner une société organisée autour des savoirs et des professions qui le produisent (universitaires, chercheurs) et l'appliquent (médecins, avocats, ingénieurs...). C'était, pour Lane (1966), la société du savoir et pour Bell (1967 et 1973), la société post-industrielle (voir aussi Kuhns, 1973). Daedalus, la très respectée revue de l'Académie Américaine des Arts et des Sciences, commençait le numéro qu'elle avait consacré en 1963 aux professions par une phrase qui résonnait comme un cri de victoire : « Partout, dans la vie américaine, les professions triomphent. » Dans le même numéro, en s'appuyant sur les deux dimensions propres aux professions, la nature de leur savoir et leur orientation vers le service, B.Barber ajoutait : « Le savoir approfondi et l'orientation vers la communauté qui caractérisent le comportement professionnel sont devenus indispensables à notre société telle que nous la voyons et la voulons. En vérité, notre type de société ne peut aujourd'hui conserver son caractère propre qu'en élargissant le champ des comportements professionnels. » (Barber 1963, p. 686).

Même si elle semble avoir atteint dans les années 60 une espèce d'apogée, un historien américain, B.J. Bledstein (1976), fait remonter à une période bien antérieure la fascination qu'exercent les professions aux États-Unis. Selon lui, la société américaine s'est restructurée au cours du 19e siècle autour de deux idées, le refus de toute forme de privilège hérité qui la diviserait de manière permanente, et le pouvoir, pour chacun, d'acquérir richesse et considération sociale, s'il s'efforce de développer ses capacités de manière à augmenter son utilité sociale (2). De là est née une nouvelle classe moyenne, qui a fait de la culture professionnelle plus qu'une idéologie, une manière de régler sa vie, une morale :

> « Pour les Américains de classe moyenne, la culture du professionnalisme fournissait une explication ordonnée des processus naturels de base dont ont besoin les sociétés démocratiques, avec leur tendance historique à rejeter l'autorité traditionnelle. La science comme source de l'autorité professionnelle transcendait le favoritisme de la politique, la corruption de la personnalité et l'exclusion inhérente au système partisan. Et la science comme dimension de la discipline professionnelle exigeait le contrôle de soi, le respect individuel des règles et de l'expérience prouvée et tout un système de normes d'hygiène s'appliquant à des habitudes personnelles telle que la nourriture, la propreté, le sexe, le vêtement, le travail et le loisir. De manière typique, la classe moyenne américaine qui avait des aspirations professionnelles a transformé les sources morales de la vie réglée en vérité scientifique pour avoir une vie accomplie. » (Bledstein, 1978, p. 90-91)

Il fallait des lieux pour développer et inculquer cette culture du professionnalisme. Ce furent les universités toutes nouvelles, qui rendirent possibles de nouvelles attitudes à propos de l'autorité, de la mobilité, du mérite et du succès. Ces attitudes sont devenues des éléments caractéristiques de la

société américaine d'aujourd'hui. En ancrant la quête professionnelle dans l'imaginaire politique, social et moral des Américains, en lui donnant une valeur anthropoïétique, de production d'un modèle d'homme, et en la rapprochant en dos de couverture d'un thème de l'historiographie américaine comme la Frontière, qui est aussi un mythe, Bledstein confère aux professions une portée quasi mythique dans ce pays.

Nous citerons enfin Friedson, sociologue des professions qui s'efforce de suivre une démarche analytique sans doute plus précautionneuse dans l'emploi des mots. Selon cet auteur, la plupart des sociologues travaillant sur les professions en avaient une vision majoritairement positive jusque dans les années 60. Certes, ils n'ignoraient pas certaines de leurs insuffisances, et notamment le fait que la plupart des associations professionnelles sont plus motivées par la défense de leurs intérêts économiques propres que par la recherche prioritaire du bien du client, qu'elles mettent pourtant en avant. Néanmoins,

> « jusqu'aux années 60, les évaluations savantes des professions étaient plus positives que négatives, accentuant les bénéfices pour la société des activités professionnelles plus que le coût économique et social de leurs privilèges. » (Friedson, 1984, p. 4)

Le préjugé favorable qu'entretenaient les sociologues américains à l'égard des professions transparait partout dans leur production. On en trouvera aisément de nombreux exemples dans les synthèses en français qui ont été faites de leurs travaux (Maurice, 1973 ; Chapoulie, 1975 ; Novoa, 1987 ; Bourdoncle, 1991a ; Dubar 1991). Même leurs tentatives de définition rigoureuse ne pouvaient faire obstacle à des éléments de valorisation, comme le montre leur distinction entre vrai et semi, quasi, sub, pseudo-professions.

Les attaques de l'opinion

30 ans après le chant triomphant de Daedalus, le ton a complètement changé. Les critiques de nature et d'origine différentes ont afflué : attaques frontales de l'opinion publique à l'occasion d'événements douloureux, critiques radicales d'intellectuels pamphlétaires, critiques relativistes de sociologues interactionnistes, critiques historiques de socio-historiens, critiques épistémologiques de sociologues que l'on pourrait dire constructivistes. Nous les verrons tout à tour.

Mais commençons par la reine des démocraties, l'opinion publique, qui n'est pas sans influencer l'opinion savante. Au cours de ces 30 dernières années, la presse a dénoncé entre autres choses : les villes et les banlieues qui, bien que récemment construites ou remodelées par les urbanistes, se détériorent et voient par endroit disparaître le lien social ; la pauvreté qui s'accroît, malgré les experts en matière économique et sociale ; l'environnement qui se dégrade sous la pression des transports, de l'industrie lourde et du gaspillage des ressources naturelles. Les solutions que des professionnels de haut niveau ont tenté d'apporter avec la planification urbaine, les systèmes d'assistance et autres systèmes complexes que leur expertise leur permettait de mettre au point, ont créé autant de problèmes qu'elles en résolvaient. Les théories sur lesquelles elles s'appuyaient se sont avérées insuffisantes (3). Ainsi l'urbanisme des années 60 s'est révélé destructeur des solidarités de voisinage, qu'il avait ignorées. Schön (1983) résume cela en quelques phrases :

« (Ces solutions) étaient inefficaces, elles créaient de nouveaux problèmes, elles étaient dérivées de théories qui se sont montrées fragiles et incomplètes. Pour quelques critiques, les secteurs difficiles de l'action publique ont commencé à apparaître moins comme des problèmes à résoudre avec l'aide d'experts que comme des dilemmes dont la solution ne pouvait venir que d'un choix moral ou politique... Les événements du milieu des années 60 au début des années 70 ont épuisé la croyance confiante du public, et des professionnels eux-mêmes, qu'il existait un arsenal de théories et de techniques suffisant pour chasser les troubles qui bouleversaient la société. A vrai dire, ces troubles semblaient, au moins en partie, attribuables à l'orgueil sans borne des experts professionnels » (p. 10-11).

Ces mêmes experts peuvent aller jusqu'à s'avérer dangereux, comme le montrent plusieurs désastres qui furent gérés par eux, comme la guerre du Vietnam, les accidents de centrales nucléaires, la quasi-faillite d'une partie du système bancaire américain. Il faut le savoir, les experts ont toujours tendance à déployer leur expertise jusqu'au bout, quelles qu'en soient les conséquences. Ils ont le sentiment d'avoir la raison et la science avec eux, la réalité doit suivre. Ils s'avèrent aussi incapables de se discipliner eux-mêmes et de respecter les normes de probité qui les plaçaient au-dessus du niveau moral moyen exigé de chacun, ce qui leur donnait quelques privilèges. En fait, comme tout un chacun, ils ont parfois tendance à faire passer leur intérêt privé avant celui de leurs clients, contrairement à ce qu'ils proclament, et à utiliser pour cela leur statut spécial. Certains vont plus loin, jusqu'au délit et même pire : que l'on songe seulement au scandale du Watergate ou à celui du système d'aide médicale aux Etats-Unis, ou encore pour la France, à l'affaire du sang contaminé ou à celle du financement des partis politiques. Chaque fois des professionnels de haut niveau ont fait passer l'intérêt de leur groupe ou de leur parti, sinon d'eux-mêmes, avant l'intérêt des patients ou du bien public, qu'ils étaient censés servir. On ne s'étonnera pas dans ces conditions de voir un ouvrage intitulé « La tyrannie de l'expertise » (Lieberman, 1970), ou de lire, dans un autre ouvrage consacré au professionnalisme et au changement social (Halmos, 1973), que « le climat actuel de l'opinion est radicalement et violemment antiprofessionnel ». (p. 6)

Les critiques antiprofessionnelles des pamphlétaires

Certains auteurs ont repris, approfondi et systématisé certaines critiques de l'opinion. Le plus connu est Ivan Illich, dont le pamphlet contre les professions en version anglaise (1980) est très souvent cité, tandis que la version française (1977a) est beaucoup moins connue en France que d'autres ouvrages du même auteur (4). Pourtant, sa pensée n'y est pas moins vigoureuse :

Je propose d'appeler le milieu du XXe siècle l'Age des professions mutilantes. Je choisis cette dénomination car elle engage ceux qui l'emploient. Elle dénonce les fonctions antisociales que remplissent les pourvoyeurs les moins discutés : éducateurs, médecins, spécialistes de l'assistance sociale, scientifiques et autres « types biens »... En désignant les années soixante comme l'apogée du solutionniste de problèmes, on rend évidentes la suffisance boursouflé de nos élites universitaires et la vorace jobardise de leurs victimes. » (Illich 1977 a, p. 31-32)

Ce que reproche Illich aux professions, c'est, suivant sa dénomination, qui est aussi le titre de l'un de ses textes (Disabling Professions, 1977 b), d'être incapacitantes ou mutilantes, c'est-à-dire de rendre les gens dépen-

dants, incapables de se prendre en main eux-mêmes et de développer les talents nécessaires pour cela, par exemple permettre d'accoucher et de s'occuper de son bébé, sans passer par une clinique et un pédiatre ou d'apprendre et de développer ses capacités d'apprentissage en fonction de ses envies, sans pour autant passer par un maître. Non seulement les professions depuis longtemps définissent leurs clients, c'est-à-dire, si vous allez les voir, vous disent si vous êtes malade, ignorant, etc., déterminent vos besoins et prescrivent le traitement, mais, en plus, dans ce dernier quart de siècle qu'Illich appelle « l'âge de l'autoritarisme professionnel » ou des « professions dominatrices », personne ne leur échappe. L'alliance de jadis avec les élites dont elles défendaient les intérêts est devenue une alliance avec l'État, qui, à travers ses divers systèmes de prise en charge de la population (éducation, protection sanitaire, sociale, légale, circulation...) oblige chacun à passer par les professions concernées.

> « La médecine était une profession libérale ; elle est devenue, durant le dernier quart de siècle, une profession dominatrice en s'octroyant le pouvoir d'indiquer ce qui constitue un besoin de santé pour les **gens en général.** Les spécialistes de la santé en tant que corporation ont acquis l'autorité de déterminer quels soins doivent être prodigués à la masse. Ce n'est plus **le** professionnel qui impute un besoin à **son** client, mais un corps constitué qui impute un besoin à toute une classe de gens et qui se déclare alors mandaté pour examiner la totalité de la population afin d'identifier ceux qui appartiennent au groupe des patients potentiels. Et ce qui se passe dans le domaine de la santé se retrouve très exactement dans d'autres sphères. Des émules toujours plus nombreux du pourvoyeur de thérapeutique lui emboîtent le pas : éducateurs, travailleurs sociaux, militaires, urbanistes, juges, policiers et autres gens sérieux. » (Illich, 1977a, p. 45)

Certes, dès la fin des années 60, des professionnels radicaux ont essayé de rompre le lien de leurs professions avec les puissants et de se mettre au service des plus pauvres, qui étaient devenu une clientèle obligée, mais souvent mal traitée. Pour ce faire, Lily Hoffman (1989), qui a étudié les médecins et les planificateurs, montre qu'ils ont mis en œuvre trois stratégies. D'abord, améliorer l'équité des prestations en réformant les institutions qui les délivrent et en faisant pression sur les écoles qui forment les prestataires et sur leurs associations professionnelles. Ensuite, redonner du pouvoir aux clients (empowerment), en les amenant à s'aider eux-mêmes et en leur transférant son expertise. Enfin créer un mouvement à caractère politique pour éduquer les travailleurs et leurs clients et favoriser la transformation de la société. Toutefois, quelle que soit la volonté d'affaiblir ou de complètement transformer les professions, les changements possibles sont intrinsèquement limités, car, au-delà de la mise en cause du statut et du prestige, s'ils touchent au savoir professionnel, qui légitime la pratique, cela menace directement la capacité des professionnels, y compris radicaux, à exercer leur travail. De toute façon, plus radical que les radicaux, Illich (1977a) avait récusé par avance ce « Professionnalisme radical ». Il souhaitait que l'on démasque leur ethos professionnel en sapant leur crédibilité d'experts, à laquelle ils tiennent, comme les autres professionnels (p. 32).

En fait ce que vise Illich, ce n'est pas une « société post-professionnelle » et moins encore « post-industrielle », mais bien plutôt une société anté-industrielle, sinon même d'avant la division du travail, car, dit-il « la division du travail, la multiplication des biens et des services et la sujétion à leur égard substituent de force des produits standardisés à presque tout ce que , préalablement, les gens fabriquaient eux-mêmes » (p. 16). Peu importe que

cela oblige à une « austérité conviviale », car « la richesse ne peut être équitablement partagée que si elle est limitée. L'égale répartition d'une richesse excessive détruit les conditions nécessaires pour une égale liberté productive... Ce n'est que par l'épanouissement du chômage créateur, dans des espaces de liberté institutionnellement garantis (5), que peut être ramenée à un niveau tolérable la tutelle professionnelle sur l'homme moderne, que peut être déjouée son actuelle contre productivité » (p. 8). A un moment où l'austérité est quasi générale et nullement « conviviale » et où le chômage est partout, plus destructeur que « créateur », les propositions d'Illich, faites il y a 20 ans, sonnent étrangement.

Les critiques relativistes des sociologues interactionnistes

Si les attaques de l'opinion et des pamphlétaires à partir de la fin des années 60 ont fait naître dans la population un certain scepticisme à l'égard des professions, des universitaires sociologues et économistes n'avaient pas attendu ce moment pour prendre quelque distance avec la conception très valorisée qui dominait alors en sociologie. A vrai dire, aux États-Unis, dès les premiers travaux scientifiques sur ce sujet, Flexner, dans son article fondateur sur « le travail social est-il une profession ? » (1915), mélangeait les préoccupations scientifiques et axiologiques. Aux 5 critères relativement objectifs, encore que non dénués, dans leur formulation, d'éléments de valorisation (6), Flexner en ajoute un sixième, très moral, l'altruisme, qui sous une forme déguisé, « l'esprit professionnel », s'avère finalement plus déterminant que les autres traits.

> Ce qui importe le plus, c'est l'esprit professionnel. Si des professions convenues sont exercées de manière commerciale ou égoïste, droit et médecine ne sont moralement pas mieux que le commerce. Si les activités commerciales sont menées honnêtement elles tendent à s'élever à un niveau professionnel. » p. 590.

Ceci a donné le ton pendant 50 ans à toute une littérature taxinomique soit d'inspiration descriptive, raffinant les critères de Flexner, soit d'ambition plus théorique, avec les fonctionnalistes, essayant de construire les professions à partir de la nature et de l'importance de leur contribution sociale. *Dans les deux cas, au lieu de distinguer et d'étudier séparément, le symbole* valorisé de la langue ordinaire et le concept opérationnalisé de la langue scientifique, comme le préconise Becker (1962), les fonctionnalistes et autres taxinomistes les ont mélangés pour construire, sous forme d'une suite de traits caractéristiques, une espèce d'idéal type de la profession proche des *professions libérales (Chapoulie 1973, p. 88 et 98 ; Fielding et Portwood 1980,* p. 24). En fait, comme le montrent les nombreuses et frappantes similarités entre les traits dégagés dans leurs travaux et les textes des professions elles-mêmes, ces sociologues avaient pris pour argent comptant « la propre définition d'elles-mêmes que donnaient ces professions » (Johnson 1972, p. 25). Du coup, ajoutait Roth (1974), « ils étaient devenus les dupes des professions établies... les aidant à justifier leur position dominante et leur salaire », (p. 17).

Les sociologues interactionnistes, qui ont longtemps travaillé en parallèle avec les fonctionnalistes sans trop de conflits, comme le remarquent Chapoulie, (1973, p. 88) et Saks (1983, p. 4), se sont épargnés la critique féroce de Roth en évitant la question piège sur la nature des professions (Hughes 1958, p. 44), ou plutôt en lui donnant une réponse nominaliste : « n'importe quelle activité qu'une société donnée considère comme une profession » (Schudson, 1980, p. 218) ou en langage plus fleuri mais non moins nominaliste : « ces

activités qui ont eu assez de chance dans le monde de la politique de l'emploi d'aujourd'hui pour obtenir et maintenir la possession de ce titre honorifique » (Becker, 1962, p. 32). On retrouve ici la position constructiviste des interactionnistes que l'on trouvait déjà dans leur théorie de l'étiquetage, à propos de la déviance sociale : les individus constituent leur réalité en catégorisant le monde à leur gré et en imposant aux autres leur définition de la situation.

Un tel point de vue relativiste, sans être critique ni violent à l'égard des professions contribue quelque peu à les démystifier. Leur trait central, ce n'est plus leur savoir de haut niveau ni leur altruisme, comme l'affirmaient les fonctionnalistes, contribuant ainsi au mythe, mais leur capacité à faire reconnaître par la société leurs prétentions. Tant Hughes que Becker ne se sont pas privés de montrer l'écart existant entre ces prétentions et la réalité. Hughes l'a fait en comparant des professions établies à d'autres activités non tenues pour telles afin de démasquer les prétentions des premières. Becker pour sa part a tout simplement comparé le symbole que représente le mot profession, avec toutes ses dimensions valorisées, à la manière dont les activités qui se prétendent telles sont réellement conduites. Ici encore, ceci n'allait pas sans une certaine démystification.

Enfin la reconnaissance sociale qu'elles acquièrent permet aux professions d'avoir une autorité et un pouvoir statutaire, ou pour parler comme Hughes (1958), une licence, « permission légale d'exercer un certain travail interdit aux autres », et un mandat, celui de définir eux-mêmes le sens social de leur activité, de dire en la matière, « ce qui est bon et juste pour l'individu et la société ». Mais pour mener à bien une telle activité, il faut mettre en œuvre un « savoir coupable », par exemple, pour le prêtre, être un expert en matière de péchés, pour pouvoir séparer le véniel du mortel, ou pour les policiers, être en contact avec la pègre, avoir des indicateurs auxquels on passe quelques forfaits pour qu'ils donnent des criminels plus importants.

> Le juriste, le policier, le médecin, le journaliste reporter, le scientifique le savant, le diplomate, le secrétaire privé, tous doivent avoir l'autorisation (licence) de posséder — et dans une certaine mesure de garder secret — quelque forme de savoir coupable, ou au moins potentiellement gênant et dangereux. (p. 81).

La manifestation la plus ordinaire de ce savoir coupable se trouve dans le regard que le professionnel porte sur son client. Il a un regard technique et distant, il utilise un langage interne à la profession, que le client trouvera brutal, sinon même cynique. Ici encore, en présentant le savoir des professions non sous les couleurs idéales de la science contribuant au bien-être de la société, mais sous l'aspect moins avenant d'une rationalité instrumentale, pouvant s'autoriser quelques écarts avec la morale, Hughes a contribué à démystifier un peu plus encore les professions.

Malgré leur relativisme et leurs démystifications, les interactionnistes symboliques n'ont pas réussi à supplanter les taxinomistes orthodoxes. S'ils ont su éviter le piège d'une définition mélangeant notion commune et analyse savante, ce fut pour mieux tomber dans le corset uniformisant que représentait le concept de professionnalisation, qu'ils avaient accepté. Ils n'ont su ni en donner une vision différente, ni le fonder sur des recherches historiques. Ils ont enfin gardé les défauts généraux de leur manière de penser, plus illustrative et suggestive que démonstrative, plus intéressée par les praticiens individuels et leurs interactions personnelles que par l'ensemble du groupe,

les structures de pouvoir plus larges et les processus historiques à l'œuvre dans la société globale. Ce sont ces aspects que les socio-historiens ont développés.

Les critiques historiques des sociologues conflictualistes

Deux courants ont largement fait appel à l'histoire pour appuyer leur thèses, les marxistes, plutôt centrés sur les relations de production, avec notamment Johnson (1972 et 1977), Carchedi (1975), Braverman (1976), Larson (1977), Esland (1980), Derber (1982), et les néowéberiens plus orientés sur les phénomènes de marché, avec, notamment, Berlant (1975), Collins (1979, 1990 a et b), Parry et Parry (1976), Parkin (1979) Dans le climat très politique des années 60-70, leurs thèses, comme celles d'ailleurs de beaucoup d'autres auteurs de l'époque, tournaient autour de la question du pouvoir des professions. C'est alors que s'est produit en sociologie, comme d'ailleurs dans l'opinion et chez les pamphlétaires déjà évoqués, le tournant qu'a souligné Friedson (1986) : « Au lieu d'expertise, ce fut pouvoir qui devint le mot clé pour les différents auteurs, universitaires ou non » (p. 29).

En fait, pour les auteurs universitaires, après la définition conventionnelle des fonctionnalistes, insistant sur le savoir et le service, et la définition relativiste des interactionnistes, reconnaissant comme profession ce que la société tenait pour telle, c'est une définition critique que nous proposent les auteurs marxistes et néowébériens (Schudson, 1980). Comme les interactionnistes, ils admettent que ce qui fait une profession, c'est la reconnaissance sociale que lui confère la société. Pour eux cependant, cette reconnaissance est due non au hasard d'une faveur sociale, mais à un processus politique de contrôle du marché et des conditions de travail, acquis par un groupe social à un moment historique déterminé. Comme le souligne Johnson (1972), la professionnalisation n'est pas un processus historique d'approfondissement du savoir et de la morale d'une activité, mais un processus politique de renforcement de son contrôle par elle-même.

Ces auteurs s'inspiraient de deux des pères de la sociologie que Parsons, qui les avaient certes diffusés aux Etats-Unis, pensait en partie avoir dépassé, si l'on en croit Schudson (1980) :

> Parsons suggère que — contrairement à Marx — l'antagonisme entre le travail et le capital ne peut pas être au cœur de la modernité. Et, comme le mode d'organisation collégial devient plus important, le mode d'organisation bureaucratique perd de sa signification — contrairement aux prédictions de Weber. Pour Parsons, donc, la professionnalisation contredit à la fois le rêve de Marx et le cauchemar de Weber (p. 216).

Les auteurs wébériens partent de la notion de fermeture sociale, empruntée à Weber (1922). Elle désigne « le processus par lequel une catégorie sociale donnée tend à réguler en sa faveur les conditions du marché, face à la compétition actuelle ou potentielle des prétendants, en limitant l'obtention des conditions favorables à un groupe restreint d'éligibles » (Sacks, 1983, p. 5-6). Ainsi, pour Parkin (1979), la professionnalisation est un type particulier de fermeture à base de diplômes (credentialism), qui consiste en « une stratégie destinée, entre autres, à limiter et contrôler le flot des entrants dans une profession, pour préserver ou augmenter sa valeur marchande » (p. 54). Certes, il existe de nombreux autres marchés du travail fermés (Collins, 1990a, Paradeise, 1988), notamment, pour les ateliers d'ouvriers, les « closed shops ». Mais ce qui distingue les professions c'est, pour Parkin, l'établisse-

ment de leur monopole légal par une licence d'état et, pour Collins (1990b), à la fois leurs privilèges antérieurs, le faible nombre de leurs membres et leur honneur statutaire, toute une idéologie qui en fait non un simple métier, mais une vocation inspirée par les nobles motifs de la morale et de la vie de l'esprit, plutôt que par des gains financiers.

Reprenant la notion wébérienne de groupe de statut, ensemble de personnes construisant par leurs échanges et leur formation une conception commune de leur identité, de leurs buts et de leur honneur, Collins a montré qu'elle pouvait s'appliquer à la division du travail et même la structurer. Les activités en effet évoluent et certaines, au lieu de se laisser ballotter par les forces du marché, comme le postule la théorie marxiste, essaient de le contrôler (market closure). Celles qui y arrivent sont appelées professions. Les plus anciennes et les plus fortunées ne se contentent pas de ce monopole, elles se transforment en groupe statutaire, en masquant leur travail politique de contrôle pour mettre en avant l'honneur et la morale de leurs membres. Mais, même fermés, les marchés restent toujours instables : l'on connaît, à l'échelle de l'histoire, des phases de perte de crédit des professions et de discrédit de leurs formations universitaires. Actuellement, un tel risque existe, selon Collins, plus d'ailleurs du fait des professions elles-mêmes, qui ont perdu confiance en elles , que du fait des classes sociales plus basses, qui continuent à respecter ces vieilles idoles, faute de pouvoir pénétrer leur monde cosmopolite et abstrait, bien éloigné de leur propre monde localiste et personnalisé (Collins, 1990a).

Les auteurs marxistes pour leur part ne pouvaient ignorer les deux défis que leur lançaient les sociologues classiques des professions et les « prophètes de la société post-industrielle » (Kuhns, 1973). Les premiers non seulement ne s'intéressaient guère à la nature de classe des professions, comme le soulignait Ben-David en 1963, mais prétendaient même qu'elles échappaient à la lutte de classe, comme on l'a vu plus haut pour Parsons, et comme nous le rappelle Halliday pour les sociologues britanniques :

> A l'optimisme de Marx, pour lequel les progrès du capitalisme amèneraient la polarisation des classes et l'effondrement du système grâce à la lutte de classe, les théoriciens britanniques de l'entre-deux-guerres ont opposé l'affirmation que les professions étaient neutres du point de vue de la structure de classe et pouvaient même servir à soulager les plaies de l'ordre capitaliste moderne. (Hallyday, 1983, p. 326).

Cette petite bourgeoisie des travailleurs intellectuels salariés, fallait-il la situer du côté du capital ou du travail ? Elle ne possédait certes pas les moyens de productions, mais elle participait à l'inculcation idéologique (enseignants), à la reproduction de la force de travail (médecins), à la répression (fonctionnaires de la justice et de la police) et même à l'extorsion de la plus-value dont elle vivait, en organisant et contrôlant le travail industriel et commercial (ingénieurs, comptables, cadres divers). Fallait-il au contraire, à la suite de Braverman (1974), Carchedi (1975) et Esland (1980), souligner son ambivalence et distinguer des fractions en son sein, selon que l'activité relève des fonctions globales du capital (exploitation du travail et extorsion de la plus value) ou des fonctions du travailleur collectif (organisation coopérative du travail et production de la plus-value) ? La réponse à ces questions était d'autant plus importante que les analystes des professions comme nouvelle classe dirigeante (Bell, 1976 ; Galbraith, 1967 ; Gouldner, 1978) et ceux qui, reprenant ces analyses, s'opposent aux professions (Illich, 1977 ; Lasch, 1978 ; Steinfels, 1979) lançaient un second défi aux marxistes. En effet,

comme le remarquent Derber (1982) et Murphy (1990), si on affirme, à la suite des auteurs précédents, la croissance des emplois basés sur un savoir systématique ou scientifique, donc sur un capital culturel plutôt que monétaire, et si l'on voit dans leurs titulaires une nouvelle classe dirigeante dont le pouvoir repose non sur le contrôle des moyens de production, mais sur celui des moyens de connaissance et du savoir, que l'on peut monopoliser pour diriger, que l'État soit capitaliste ou socialiste, alors la théorie marxiste est attaquée dans ses fondements mêmes.

Les auteurs marxistes ont répondu à ces défis d'une part en situant l'évolution des professions dans le cadre des formes historiques d'évolution du capitalisme, d'autre part en montrant que, loin de se transformer en une nouvelle classe gouvernante, les professionnels, qui sont de plus en plus salariés, sont également de plus en plus soumis au contrôle et au pouvoir d'autrui, proches des autres travailleurs et astreints au même processus de subordination, bref, de plus en plus prolétarisés. Tout d'abord, comme l'a vigoureusement montré Magali Larson (1977), au lieu d'être éloignées des conflits de classe, comme le prétendait Parsons, les professions reflètent étroitement la structure de classe de la société occidentale et son évolution d'un état précapitaliste à un capitalisme monopolistique, en passant par le capitalisme concurrentiel du 19e siècle. Dans les sociétés précapitalistes, les membres des anciennes professions — clergé, médecine et droit principalement — étaient très peu nombreux selon Laslett (1971). Ils venaient presque tous de la noblesse, qui avait par privilège le droit de bénéficier de ces charges et prébendes. Selon Abbott (1983), ce privilège assurait trois types de contrôles professionnels : condition nécessaire d'admission, garantie présomptive quant à la personnalité et la moralité individuelle et obligation héréditaire de service envers la société.

Mais la « grande transformation » (Polanyi, 1944), qui a réorganisé l'économie et la société autour du marché à partir de la fin du 18e siècle, brisant les anciens liens communautaires et promouvant les doctrines du libéralisme et de l'individualisme, a amené les professions à asseoir leurs privilèges d'exercice non sur un privilège de naissance, mais sur un contrôle du marché. On y accédait désormais par l'éducation et le mérite. Après que les Lumières aient promu la raison, la science et la technique devinrent au cours du 19e siècle la base de la légitimité professionnelle. Les universités, lieux de production des savoirs, devinrent les lieux centraux de diffusion du modèle professionnel, notamment aux Etats-Unis après le Land Grant Act de 1862 (Ben-David, 1972 ; Bledstein, 1976 ; Bourdoncle, 1991b). Quant au prestige des professionnels, en grande partie du jadis à leur origine sociale, il fallait qu'il trouve d'autres sources, car ils étaient de moins en moins nombreux à venir de la noblesse. Le mérite et le diplôme remplacèrent donc l'allure et l'accent, tandis que l'on tentait d'adopter le mode de vie et la morale de type « noblesse oblige » des anciens titulaires nobles. Avec la mise en place de puissantes associations professionnelles à partir du début du 19e siècle vint l'âge d'or des « professions libérales », forme entrepreneuriale d'exercice autonome de l'activité professionnelle, dont les sociologues fonctionnalistes des années 1950 firent le type-idéal des professions, oubliant que ce n'était là qu'une forme d'organisation passagère et bien dépassée au moment où ils écrivaient.

En effet, l'apparition d'entreprises géantes, d'États de plus en plus multicompétents et de services de plus en plus nombreux et puissants (universités, hôpitaux, services sociaux...), bref le développement du capita-

lisme monopolistique, selon la terminologie marxiste, a provoqué à la fois une forte croissance de l'emploi professionnel et une salarisation massive du plus grand nombre de ces emplois. Comme le souligne Novoa (1987), le modèle des médecins et des avocats isolés et autonomes, exerçant leur activité de façon libérale, est alors remplacé par celui des ingénieurs, comptables, architectes et même médecins et juristes travaillant à titre salariés pour le compte de grandes organisations. Pour ces nouvelles professions « bureaucratiques » (Larson) dont l'activité s'accomplit dans le cadre des structures hiérarchiques et fonctionnelles des grandes organisations, le contrôle du marché et l'autonomie d'exercice perdent une grande partie de leur signification. Certes, les professions salariés conservent des formes de prestige, de rétribution et de contrôle de l'emploi qui leur sont tout-à-fait particulières. Mais ne serait-ce pas, au même titre que la forme entrepreneuriale aujourd'hui minoritaire, des formes résiduelles. Ne vont-elles pas disparaître sous l'effet des forces capitalistes, qui, comme le veut la théorie marxiste, doivent finir par contrôler et rationaliser tout travail, celui des professionnels comme les autres, les déposséder de leur savoir, jusque là protégé par son hermétisme, supprimer leur autonomie et leur qualification, bref, les prolétariser ?

C'est ce qu'ont discuté plusieurs auteurs marxistes. En s'inspirant de Derber (1982), Legault (1988) et Murphy (1990), on peut distinguer parmi eux trois courants, selon qu'ils affirment qu'est en cours une prolétarisation forte, faible ou moyenne. Pour les auteurs du premier courant (Braverman, 1974 ; McKinley, 1982 ; Oppenheimer, 1973), qui postulent, en plein accord avec la théorie marxiste, l'existence d'un déterminisme capitaliste qui entrainerait de manière irréversible la déqualification et la prolétarisation de tout travail, les professionnels seraient en train de perdre le contrôle non seulement sur les finalités de leur travail et la politique de leur organisme, mais même sur leurs tâches proprement techniques et leurs méthodes de travail. Ils connaîtraient aujourd'hui un processus semblable à celui qu'ont subi les anciens ouvriers professionnels à la fin du siècle dernier avec la taylorisation : analyse, rationnalisation et parcellarisation de leur travail, dépossession de leurs instruments personnels et déqualification. Ces auteurs en trouvent des exemples dans les protocoles informatisés qui cherchent à standardiser le travail et les relations avec le client et à réduire l'autonomie dans des secteurs comme l'architecture, le travail social, la médecine et la science.

Mais bien qu'elle soit cohérente avec la théorie marxiste, cette thèse de la prolétarisation forte des professionnels a été contestée : la standardisation est restée faible et la multiplication des spécialisations (neurochirurgie, chirurgie orthopédique...) correspond à un approfondissement du domaine, et non à un appauvrissement du travail. Même des auteurs marxistes comme Derber (1982) ou Larson (1977 et 1980) l'ont contestée :

> Les membres des professions, contrairement aux travailleurs de l'industrie, ont préservé de la mise sous tutelle le cœur de leur statut unique et respecté : leurs capacités techniques et leur contrôle d'un savoir hautement spécialisé. Ainsi les professionnels conservent l'autorité anormale de leur art et de leur expertise, à la fois enviée et inaccessible pour les autres employés... Dans la nouvelle division du travail, les professionnels assument des responsabilités plus étroites et font une série de taches limitées. Mais ce sont celles qui demandent le plus d'habileté et d'autonomie et dont ils sont les seuls à posséder le savoir qui permet de les organiser et de les accomplir. (Derber, 1983, p. 173).

Et Derber d'avancer que les professionnels peuvent devenir des travailleurs, mais d'un nouveau type, non encore conceptualisé par la théorie

marxiste. C'est cette conceptualisation qu'il se propose d'effectuer en distinguant d'abord entre d'une part la « prolétarisation technique », la perte de contrôle sur le savoir et le processus de travail et d'autre part la « prolétarisation idéologique », la perte de contrôle sur les finalités de son travail et la politique de son organisme, toutes choses contrôlés par les gestionnaires. Les travailleurs de l'industrie, qui ont subi les deux, ont connu une prolétarisation forte, alors que les professions qui subissent seulement la dernière, connaissent une prolétarisation globale faible. Ce qui permet à Derber (1983) de conclure :

> La prolétarisation idéologique peut être le fondement d'un capitalisme post-industriel nouveau, dans lequel les professionnels et d'autres travailleurs peuvent être gérés par un système d'« autonomie relative » qui ne les menacent pas de déqualification ou de perte de leur savoir technique et de leur autonomie, mais qui ne les subordonne pas moins effectivement aux impératifs de la production capitaliste. (p. 200).

Le troisième courant propose une hypothèse de prolétarisation moyenne ou plutôt différenciée, en essayant de dépasser « la traditionnelle définition bipolaire entre les prolétaires salariés et les détenteurs du capital, définition qui fonde la division dichotomique de la société en classe sur l'unique principe de la propriété du capital » (Legault, 1988, p. 165). Avec Carchedi (1977), ces auteurs (Esland, 1980 ; Johnson, 1977 ; Salaman, 1979 et 1982) distinguent entre propriété du capital et exercice de ses fonctions, auquel des professionnels salariés peuvent contribuer. Cette participation à l'extorsion de la plus-value et à l'accumulation du capital, les inscrit naturellement hors du prolétariat. Selon Johnson (1977), elle s'accompagne de modalité de contrôle collégial plutôt que hiérarchique. D'autres professionnels au contraire peuvent participer aux fonctions « du travailleur collectif » (organisation de la production, par exemple). Selon Johnson, qui donne entre autres l'exemple de la comptabilité, ces activités sont plus souvent routinières et contrôlées hiérarchiquement. En fait, elles se prolétarisent.

Actuellement on est facilement amené à douter de ces pronostics pessimistes sur le devenir des professions lorsqu'ils s'expriment en langage marxiste. Car presque tous les pays qui se sont inspirés de cette doctrine ont failli et l'ont abandonnée. Mais l'on ne peut juger les théories à l'aune du pouvoir gouvernemental des doctrines qu'elles inspirent. Les vertus que l'on attend des théories sont d'ordre heuristique, et incontestablement les concepts marxistes ont permis d'explorer un champ nouveau dans la théorie des professions. Il est probable d'ailleurs que désormais libre de toute orthodoxie et amenée par les circonstances à atténuer ses aspects téléologiques, la théorie marxiste des professions se rapprochera de la théorie wébérienne, dont elle partage, dans un vocabulaire différent, la plupart des questionnements. L'image des professions que nous donnent ces sociologues conflictualistes n'en perd pas moins beaucoup de l'attrait que leur avait conféré les sociologues fonctionnalistes dans le type idéal qu'ils en avait tracés : la profession libérale, à la fois savante et dévouée. Les professions sont devenues historiquement contingentes, plus stratèges et politiques que scientifiques et altruistes et finalement insatisfaites de leur statut. Décidément, elles ne sont plus ce qu'elles étaient. Et bientôt, elles ne seront plus rien, rien d'autre qu'un travail comme les autres, si l'on en croit certains.

Les critiques géographiques des comparatistes

La très grande majorité de la littérature traitant des professions est d'origine anglaise ou américaine. Elle porte quasiment toujours sur les profes-

sions des Etats-Unis ou du Royaume Uni. Cela n'empêche pas les auteurs d'en tirer des conclusions qu'ils estiment valables pour tous les pays. Or il se trouve qu'en Europe continentale, et notamment en France, les professions ne sont pas exactement semblables au modèle anglo-saxon. D'ailleurs même le terme de profession n'a pas exactement le même sens (Bourdoncle, 1991a). Il y a à cela des raisons historiques. Après la « grande transformation » et l'abandon par l'État de la plupart des régulations sociales au profit du marché dans l'Angleterre du 18e siècle, les anciennes professions, qui dépendaient jusque-là de l'État pour obtenir les charges et les prébendes, se sont organisées elles-mêmes indépendamment de l'État, en contrôlant directement les emplois et en créant des écoles de propriétaires. Celles-ci étaient ouvertes par des praticiens prenant en apprentissage des étudiants qui les payaient et les aidaient. C'est ainsi que s'est peu à peu construite la profession libérale, indépendante de l'État et tirant de cette indépendance une partie de son prestige.

A l'opposé, en France ou en Allemagne, l'État a joué un rôle central. En France, il a continué plus longtemps à assurer des charges et des privilèges aux anciennes professions et à assumer directement, par la création de grandes écoles, la formation des agents de haute qualification dont il avait besoin (ingénieurs de diverses spécialisations, administrateurs, chercheurs...). C'est ce que Bourdieu a appelé la noblesse d'État, une noblesse qui acquiert ses titres non par la naissance, comme la noblesse ancienne, ou par un simple diplôme universitaire et le jugement des pairs, comme les professions ordinaires, mais par l'entrée dans une école d'État, donnant accès à un corps d'État (Bourdoncle, 1991b). En Prusse, le mouvement de réforme au début du 19e siècle consacra la victoire des bureaucrates diplômés, qui purent, avec l'aide notamment de Humbolt, réserver les postes de haute administration aux diplômés de l'université. Cette pratique fut ensuite reprise par le privé, ce qui amena Weber vers 1914 à mettre, dans sa définition de la bureaucratie, la monopolisation des emplois de haut rang par des experts issus de l'université. Cette définition n'est pas sans point commun avec celle des professions par les fonctionnalistes, sauf que ceux-ci les jugeaient incompatibles avec la bureaucratie (Collins, 1990b).

Il y aurait donc deux voies de construction des professions, la voie continentale de la lutte politique pour contrôler des places à l'intérieur d'une hiérarchie étatique élitaire et la voie anglo-saxonne de lutte pour établir — et prendre — le pouvoir à l'intérieur des groupes professionnels eux-mêmes et pour obtenir une délégation de l'État leur permettant de réguler elles-mêmes leurs marchés. Ces différences que commencent à faire apparaître les rares travaux comparatifs, essentiellement américains, devraient désormais empêcher de tirer de l'énorme masse des travaux anglo-saxons des conclusions universellement valables. Elles devraient aussi nous amener à développer les travaux comparatifs et à vaincre, dans chacun de nos pays, une attitude ego- ou plutôt géocentrique que manifeste bien l'expression maritime anglaise : « Fog on Channel. Continent isolated » !

La critique épistémologique. Qu'est-ce qu'un savoir professionnel ?

Depuis Flexner, les savoirs constituent l'une des caractéristiques centrales des professions. Sans tomber dans l'idéologie actuelle des professions elles-mêmes, qui le mettent en avant pour justifier leurs privilèges et oublier l'organisation sociale et les structures de pouvoir, qui leur sont tout aussi nécessaires (Collins, 1990 a), force est de reconnaître que le savoir reste

essentiel. Plusieurs sociologues (Collins, 1990b ; Derber et Schwartz, 1988 ; Friedson, 1986 ; Larson, 1984 et 1988 ; Schön, 1983 et 1988 ; Svensson, 1990) s'y sont directement intéressés. L'un d'entre eux a même déclaré que l'important, aujourd'hui, ce n'était pas de faire une théorie générale des professions, mais d'étudier la construction et les conséquences du savoir expert (Larson, 1988).

Mais qu'est-ce qu'un savoir d'expert ? Si l'on en croit les fonctionnalistes (Parsons, 1968), c'est un savoir de haut niveau, à caractère systématique (droit, théologie...) ou scientifique (médecine, ingénierie...). C'est aussi un savoir efficace, qui permet d'atteindre le but souhaité. Une profession en effet n'obtient guère de respect ni ne bénéficie d'un haut statut si elle met en œuvre des connaissances largement accessibles — inutile alors d'aller consulter, chacun peut se débrouiller seul — ou si elle utilise des connaissances qui peuvent être ésotériques, mais qui ne s'avèrent pas efficaces — c'était le cas de la médecine du 17e siècle, dont s'est largement moqué Molière. C'est à cause de ce lien fort entre profession et savoir qu'il y a un lien étroit, souligné par Parsons (1968), entre professions et université : les universités sont les principales institutions de production du savoir.

Voyons de plus près, avec Schön (1983 et 1988), la nature de ce savoir. C'est un savoir régulièrement mis en œuvre pour résoudre des problèmes quotidiens, ce qui suppose la croyance dans la rationalité technique qu'a développé le positivisme et qu'ont adoptée les universités américaines lorsqu'elles se sont professionnalisées après le Land Grant Act. Selon cette rationalité, il suffit d'opérer une sélection judicieuse des moyens technique appropriés aux fins désirées pour atteindre ces fins et donc pour résoudre le problème. L'homme des professions devient l'homme à solution, c'est-à-dire non celui qui détermine le problème, avec ses fins et ses moyens, mais celui qui est capable de choisir les bons moyens. Encore faut-il que le problème soit bien posé, la finalité claire et non conflictuelle, le savoir, solide et stable. C'est souvent le cas avec ce que Glazer (1974) appelle les professions majeures, comme la médecine ou l'ingénierie. Ça l'est beaucoup moins avec les professions mineures, dont les finalités sont confuses ou conflictuelles (enseignement, travail social) ou dont la pratique relève de plusieurs paradigmes concurrents (psychiatrie, enseignement...). Il n'y a alors soit pas de problème à résoudre en l'absence de finalité claire, — un conflit de finalité ne peut être résolu par des moyens techniques (7) —, soit pas de moyen de choisir les solutions adaptées en l'absence d'un savoir consensuel auquel avoir recours.

Or ces situations problématiques échappant à la rationalité technique, *que le problème soit mal posé, qu'il y ait conflit de valeur ou que le cas soit* unique, sont nombreuses dans toutes les professions, contrairement à ce que postulait Glazer. Elles apparaissent même de plus en plus comme une caractéristique essentielle de la pratique professionnelle. De nombreuses professions traitent essentiellement de cas uniques. Ainsi 80 % des malades ne sont pas exactement décrits dans les livres de médecine, chacun colorant sa maladie à sa façon. Il en va de même pour les cas juridiques ou pour les classes et les élèves. De même encore pour les bâtiments ou les ponts à construire, tous tributaires de terrains ou de vallées aux caractéristiques le plus souvent particulières. Ces cas individuels et les autres cas problématiques ne relèvent pas, par définition, des situations familières où le praticien peut résoudre le problème par l'application routinière des règles de procédure dérivées de son savoir professionnel, comme par exemple les diagnostics de

routine pour les médecins. Beaucoup ne relèvent même pas du traitement rationalisé des situations non familières avec ses procédures explicites de rassemblement des données, construction d'*inférences* et test d'hypothèses qui permettent d'établir les connexions entre le savoir disponible et les situations problématiques. Ces procédures sont certes mises en œuvre par les techniciens, et par les systèmes experts, mais assez peu par les professionnels. Voilà qui les distingue des premiers. Face à l'imprévu, les professionnels *mettraient en œuvre une espèce d'intuition, de talent ou d'art*, termes souvent utilisés, mais qui n'expliquent et n'explicitent rien encore.

Cet art de la pratique, Schön l'explore. Et il le nomme « réflexion en action. ». Qu'est-ce ? Prenons quelques exemples. Le médecin, surpris par la configuration unique des *symptômes d'un patient, invente* et teste un nouveau diagnostic. L'enseignant, sensible à l'attention des élèves, va plus loin que prévu dans l'approfondissement d'une notion ou, percevant au contraire leur distraction croissante, lance un exercice pour recapter leur attention. Dans tous les cas semblables, le praticien répond à l'imprévu en changeant *sur le champ certaines de ses stratégies, de ses théories ou de ses manières* de poser le problème et en inventant des expériences sur le tas pour tester sa nouvelle compréhension. C'est une pensée à la fois d'exploration, de construction d'hypothèse et de test qui s'accomplit d'un même mouvement, au cours même de l'action, et non par une réflexion après coup, ou en interrompant momentanément l'action. C'est une réflexion en action, ou mieux, un agir réflexif, s'appuyant beaucoup sur le savoir en action, tout ce *savoir que nous mettons quotidiennement en jeu sans pouvoir* cependant bien l'expliciter. Il s'agit ici d'un savoir tacite (M. Polanyi, 1962 et 1967), « implicite dans nos schèmes d'action et dans notre perception de ce dont nous nous occupons. Il parait juste de dire que notre savoir est **dans** notre action » (Schön, 1983, p. 43). Cette épistémologie de la pratique révèle une pensée syncrétique, non entièrement consciente et *délibérée, mais cependant efficace* dans l'instant et bien différente de la rationalité technique, très analytique et entièrement explicite.

Cependant cet art de poser de manière nouvelle les problèmes, de les *résoudre en direct et d'improviser, cette réflexion* en action est un exercice de l'intelligence, rigoureux à sa manière et de toute façon nécessaire pour permettre la mise en œuvre des savoirs scientifiques et techniques. Car on peut rarement les appliquer directement sans autre jugement : ils dépendent entièrement de cette épistémologie de la pratique longtemps méprisée de tous et ignorée des écoles professionnelles. *En l'explicitant, Schön a contribué* à revaloriser la pratique. La conception fonctionnaliste des professions *comme activités permettant* de résoudre rigoureusement des problèmes répondant à des besoins sociaux importants, par l'application de la science et de la technique les rendait certes dépendantes des activités scientifiques (8). Mais en même temps, elles bénéficiaient de leur aura. Elles sortent certes de ces travaux affaiblies quant à leur autorité scientifique, mais elles sont à coup sûr *plus autonomes et sans* doute non moins efficaces.

Conclusion partielle : 30 ans après

Depuis 1963, *époque de leur* plus grande gloire, l'évaluation des professions a bien changé. Leur sociologie a complétement changé d'orientation. Sur l'ensemble de son histoire, on peut distinguer, en s'inspirant partiellement de Collins (1990b), quatre périodes. Ce fut d'abord la période classique

d'idéalisation des professions, qui a culminé avec les auteurs fonctionnalistes jusqu'au début des années soixante. Ils manifestèrent une forte et fructueuse ambition théorique, mais aussi un faible intérêt pour les travaux empiriques. Parallèlement à partir des années cinquante, les interactionnistes, avec des intérêts inverses, ont introduit une bonne dose de relativisme, sinon de scepticisme dans leurs portraits impressionnistes et suggestifs de plusieurs professions. Puis, en réaction à l'idéalisation des fonctionnalistes et en harmonie avec l'esprit de contestation politique typique des années soixante, vinrent les sociologues conflictualistes, marxistes et néowébériens, proposant des théorisations un peu trop bouclées, dans lesquelles on forçait la réalité à entrer, si l'on en croit le bilan critique de Saks (1983). Apparaît maintenant une nouvelle période marquée par un retour à la description de la diversité, mais tentant néanmoins de les articuler dans un cadre théorique, comme le montrent par exemple les travaux d'Abbott (1988 et 1991) ou ceux des comparatistes comme Burrage (1989, 1990), Collins (1990b) ou Lundgreen (1989).

Entre les phases empiriques où l'on accumule les matériaux et les phases où l'on peaufine les théories semble s'être joué un débat semblable à celui que l'historien d'art Panofsky, cité par Larson (1988),voit entre les approches généralisantes de la sociologie et les approches particularisantes de l'histoire ou de l'ethnographie. Elles seraient « comme deux voisins à qui on aurait permis de chasser dans le même territoire, mais en donnant à l'un le fusil et toutes les cartouches à l'autre » (p. 23). Il y aurait ainsi, à l'intérieur de la sociologie des professions, des périodes à fusil (les théories, bien sûr) et des périodes à balles. Mais rares seraient les travaux qui réuniraient les deux et permettraient une chasse fructueuse, si l'on en croit Saks (1983). Le gibier profession s'en sort parfois très bien, et parfois bien plus mal. Au cours de ces trente dernières années, il fut souvent plumé. Il semble qu'actuellement, avec l'intérêt que l'on porte au savoir complexe des professions et à leur contribution spécifique à la solution de problèmes importants, leur image positive retrouve une certaine vigueur dans la littérature sociologique. Quant à l'opinion publique, elle est certes toujours attentive aux abus de ceux qui sont déjà privilégiés par fonction, mais dans une période difficile et incertaine, il nous semble qu'elle préfère croire en leur pouvoir.

Nous pardonnera-t-on cette trop longue et un peu triste incursion dans la sociologie des professions ? Elle était nécessaire, car elle amène à s'interroger de nouvelle manière sur la professionnalisation des enseignants. Depuis longtemps certains, sociologues et comparatistes, la contestaient. D'autres, politiques, administrateurs et universitaires de l'éducation, l'ont pronostiquée, espérée, planifiée (Bourdoncle, 1991a). D'une certaine manière, les seconds répondaient au scepticisme des premiers par un acte de foi et de volonté (plan de réforme). Plus récemment, d'autres critiques, inspirés notamment par les analyses sociologiques que nous venons d'examiner et par la mise en œuvre des propositions de réforme des années 80, ont relancé le débat. Il faut donc réouvrir le dossier. Nous verrons dans la partie qui suit ceux qui affirment que, en quelque sorte par essence, les enseignants ne peuvent constituer une profession, car ce sont, selon les auteurs, soit des prolétaires en puissance, soit des artisans soit des artistes.

2. - LES CONCEPTIONS ALTERNATIVES. L'ENSEIGNANT : OUVRIER, ARTISAN OU ARTISTE ?

Professionnalisation ou prolétarisation ? L'enseignant comme ouvrier

A cette question, les sociologues marxistes ont apporté une réponse claire : loin de se professionnaliser, les enseignants sont en train de subir l'évolution inverse. A vrai dire, les enseignants posaient à ces auteurs les mêmes problèmes que les autres membres des classes moyennes. Quelle est leur appartenance et leur position de classe, compte tenu qu'ils ne produisent pas directement de la plus-value mais en vivent (9) ? Puisque la théorie prévoyait la polarisation de la société en deux classes, il fallait bien qu'ils penchent d'un côté ou de l'autre. Dans leur cas, la position fut unanime : ils se prolétarisent. Les signes ne manquaient pas. Dès 1971, dans leur interprétation marxiste d'ensemble de l'école capitaliste aux Etats-Unis, Bowles et Gentis avaient déjà relevé quelques indices : le recours dans les établissements scolaires aux techniques de gestion scientifique des entreprises et donc l'intervention, pour rationalisation, d'experts exterieurs dans les programmes, l'évaluation, l'orientation et la sélection des matériaux et méthodes d'enseignement avaient fait évoluer les relations complexes et intimes qui se jouaient dans la salle de classe vers celles qui prennent place sur la chaîne d'assemblage (pp. 204-205). Mais c'est au début des années 80 que s'est développée toute une littérature qui a accumulé les signes de cette évolution. Elle fut initiée, du coté anglais par Ozga et Lawn, 1981 (voir aussi Lawn et Ozga, 1981), et du coté américain, par Apple (1980 et 1983).

Quels sont ces signes ? On peut les regrouper en deux volets, la nature du travail et son accroissement. Par divers procédés, la nature du travail est plus étroitement contrôlée. Les programmes sont beaucoup plus précisément définis, à la fois en terme d'objectifs comportementaux à atteindre, de stratégies d'enseignement à suivre, de réponses attendues des élèves, de pré et de post-tests (Apple, 1980). Ceci est porté à son comble par les mallettes pédagogiques et les programmes d'enseignement assisté par ordinateur, qui transforment l'enseignant en simple « transmetteur de matériaux prédigérés » (Young, 1976) et même en moins que ça, en presse-bouton, si en plus la plupart des éléments de la séquence sont déjà déterminés (ordre, rythme, temps de présentation des matériaux...). Comme jadis avec le savoir faire des ouvriers professionnels, qui a été capté par le bureau des méthodes inspiré par Taylor, l'expertise pédagogique que l'enseignant mettait en œuvre dans sa classe a été captée par les bureaux d'études des industries pédagogiques et par des spécialistes ministériels en matière de programmes et d'évaluation. Selon Apple et Tietelbaum (1986), ce sont ces programmes divers qui révèlent le mieux la prolétarisation des enseignants amorçée aux Etats-Unis, ces aspects étant moins avancés en Angleterre ou en France. Certes, comme le remarque Apple (1983) et comme le montrent Popkewitz, Tabachnick et Wehlage dans leur étude ethnographique de ces réformes (1982), les enseignants peuvent subvertir les programmes et les utiliser de manière imprévue. Mais, comme le souligne Buswell (1980), à partir d'une étude empirique de l'utilisation et des réactions d'une trentaine d'enseignants d'un collège urbain du nord de l'Angleterre, si quelques enseignants modifient le programme, la plupart l'approuvent ou du moins l'utilisent tel quel. Comme prévu, le programme modifie fortement le rôle du professeur et sa relation avec les élèves, ce qui représente une déqualification pour les deux tiers des enseignants, mais aussi une requalification pour l'autre tiers, ce qui ne cadre pas avec cette théorie. Nous y reviendrons.

L'accroissement du travail, son intensification, selon le mot d'Appple (1983) emprunté à Larson (1977), correspond à des classes plus chargées, avec leurs conséquences sur les temps de correction, mais aussi à des tâches supplémentaires (administration, surveillance, heures supplémentaires quasi-obligatoires...). Il s'ensuit une réduction des temps libres, jugés improductifs, alors que ce sont des temps de sociabilité, d'entretien de la communauté et à travers elle, de son identité. C'est, aux Etats-Unis surtout, avec les nouveaux programmes et leur accompagnement de feuilles de travail, tests, pré-tests, que le professeur doit administrer, corriger, enregistrer, une augmentation forte de la charge de travail, jusqu'à 2 heures par jour. On est amené à en faire plus, ou plus exactement à liquider tout ce que l'on doit faire, plutôt qu'à faire mieux (Apple, 1982). Ceci contribue, avec les contradictions inhérentes à l'éducation actuelle, à user prématurément les enseignants (Freedman, 1985). Ils résistent certes, ralentissent le rythme, sautent quelques tests, se ménagent des discussions détendus avec les élèves sur des sujets de leurs choix. Mais ce sont là de faibles espaces de liberté, qui ne ralentissent pas la progression du contrôle sur leur travail et donc de leur prolétarisation, d'autant plus que par une de ces ironies de la conscience, les intéressés voient dans ces nouvelles tâches le symbole d'un professionnalisme grandissant (Apple, 1983). Même l'idéologie professionnelle, avec ses affirmations d'expertise et ses revendications de responsabilité peut contribuer à la prolétarisation en favorisant une implication non maîtrisée dans son travail et le refus de la grève, perçue comme une forme ouvrière et non professionnelle de revendication, comme l'a montré Densmore (1987).

Notons toutefois que contrairement à Derber, pour lequel les professionnels connaissaient une faible prolétarisation technique (maintien de leur maîtrise technique) et une forte prolétarisation idéologique (perte du contrôle des finalités de leur travail), Densmore constate chez les deux jeunes enseignantes qu'elle a étudiées une assez forte prolétarisation technique et une faible prolétarisation idéologique. Est-ce là une manifestation nouvelle des « contradictions » que déclarent volontiers les auteurs marxistes lorsque l'enquête empirique vient démentir les constructions pourtant fort logiques de la théorie ? Notons simplement qu'à la fin des années 80, ces auteurs sont devenus beaucoup moins affirmatifs, leurs articles ont parfois pris des titres interrogatifs (Apple et Teitelbaum, 1986 ; Lauder et Yee, 1987) ou même la forme d'autocritique (Ozga et Lawn, 1987), avec renoncement au marxisme mécaniste de Braverman, la « Bravermania », selon l'expression de Salaman (1982). Incontestablement, ces auteurs ont dégagé des faits bien réels. En faire des signes évidents de la prolétarisation des enseignants était plus contestable (10). C'est ce qu'ils reconnaissent aujourd'hui.

L'enseignant comme artisan

Travail ouvrier et travail artisan sont bien différents. Le premier se caractérise par la séparation entre la conception et l'exécution ; la définition précise des savoirs et compétences nécessaires ; la prescription relativement étroite et normalisée des tâches et même des gestes à faire et enfin le contrôle de l'exécution. Dans l'artisanat, il n'y a pas de division entre conception et exécution du travail, mais au contraire une vision globale de l'acte de production. La production est peu standardisée, l'artisan étant capable de fournir un produit individualisé. Il posséde des savoirs et savoirs faire suffisamment larges, ainsi qu'une capacité à remplir la tâche donnée de manière autonome, sans instruction détaillée ni surveillance attentive. Il a toutefois,

selon Broudy (1956), moins d'initiative et de responsabilité qu'un professionnel (11). Enfin l'acquisition du métier se fait en grande partie par compagnonnage, moyen le mieux adapté pour tout ce qui peut se transmettre par imitation. Selon Pratte et Rury (1991), cette conception artisanale est plus proche du travail réel des enseignants que celle du professionnel expert, à laquelle on veut à tout prix le rattacher, plus d'ailleurs pour des raisons de statut à rehausser que par vraie similarité.

Les professions à base d'expertise comme le droit, la médecine ou l'enseignement supérieur s'appuient en effet sur un corps de savoirs de haut niveau à caractère formel, systématique et rationalisé. C'est, selon ces auteurs, ce que Schön appelle le savoir technique et ce qu'ils appellent pour leur part le savoir conceptualisé. Pour le maîtriser, il faut des études au-delà de la licence et même, souvent, de la maîtrise, des études doctorales, qui impliquent un rapport avec la production du savoir. Ce corps de savoir peu accessible et auto-produit est à la fois relativement facile à contrôler (limitation du nombre de ceux qui y ont accès, utilisation d'un langage ésotérique...) et très efficace en terme d'image sociale et de pouvoir. Le savoir enseignant n'est ni de même nature, ni si bien contrôlé. En fait les formations d'enseignants sont moins longues : la plupart ne vont guère au delà de la licence. Certains souhaiteraient qu'elles soient encore plus limitées, qu'on se contente de la connaissance de ce qu'il y a à enseigner. Le reste peut s'apprendre directement en enseignant, avec l'aide éventuelle d'un collègue. C'est cette formation sur le tas que préconise actuellement un certain nombre d'états des États-Unis. Elle subsiste toujours comme solution de fortune dans de nombreux pays, par exemple en France avec les maîtres auxiliaires, aux États-Unis (Sedlack 1983, et Lortie, 1975) ou en Angleterre avec le « licenced teacher scheme » (Bourdoncle, 1993). On ne peut pas dire que le contrôle sur les entrants soit très fort.

Même la nature des savoirs de l'enseignant le rapproche plus de l'artisan que de l'expert. Il s'agit en effet moins d'un savoir formel et systématique (12) que d'un savoir expérientiel, que l'on a appris directement en enseignant, mais que l'on ne peut guère expliciter et moins encore conceptualiser. C'est un savoir incorporé, personnel, que Pratte et Rury rapprochent du savoir tacite de Polanyi (1967) et de la réflexion en action de Schön (1983). Il serait cependant erroné de distinguer ces activités par la nature de leurs savoirs, car chacune utilise des savoirs composites. Ce qui les distingue, ce sont les proportions de chaque composition. Indéniablement, dans l'enseignement, la part des activités régulées non par des savoirs formels, mais par l'expérience réelle, est grande. Ceci se manifeste aussi au niveau de la formation initiale, où la part des stages est importante, et ne cesse actuellement de grandir. Si l'on apprend effectivement par l'expérience et par les essais, erreurs et rectifications qu'elle permet en direct, de manière d'ailleurs plus sentie que réfléchie, il n'est pas étonnant que le savoir résultant ne puisse explicitement s'enseigner puisque même le premier intéressé, celui qui l'a produit, ne l'a pas réellement formulé en lui-même. Il a simplement, de manière à peine consciente, abandonné les comportements qui ne marchaient pas et renforcé les autres. Mais s'il ne peut dire sa pédagogie, l'enseignant expérimenté peut la montrer. C'est la méthode d'observation de fonds de classe puis d'imitation de cette source essentielle du savoir expérientiel qu'est le « maître expérimenté », selon la formule consacrée. On sait certes les limites de cette formation, son caractère reproducteur, ses insuffisances si les conditions changent, l'impossibilité où l'on est de penser le changement et même sa pratique ordinaire, en l'absence des concepts pour la dire. Elle n'en reste pas

moins, grâce à tout ce qui peut s'acquérir par l'observation et l'imitation — que l'on pense à sa puissance chez l'enfant-, l'une des plus efficaces méthodes de formation.

C'est celle que préconisent Pratte et Rury, d'autant qu'elle leur permet de développer ce qui leur paraît essentiel, la « conscience professionnelle » (conscience of the craft), le goût du travail bien fait, le sens de ce qui est conforme ou pas aux règles de l'art, approprié ou non à la situation. Ceci exige un sentiment d'affiliation à la communauté des « gens de l'art », qui partagent cette sensibilité particulière de leur domaine et développent ensemble un jugement commun. Faire reconnaître ce savoir accumulé et transmis sous forme incorporée par la communauté des enseignants, accepter par convention collective un statut clair d'employés leur reconnaissant leur savoir et le contrôle de leur travail, voilà ce pourquoi devrait se battre les enseignants, plutôt que de poursuivre la chimère d'un statut de profession experte. Car une telle chimère

> « autorise les conceptions extravagantes et les croyances quelque peu illusoires dans l'étendue de ses avantages et réussites, dans l'étendue, par exemple, de son intelligence, de son statut social et de son rôle dans un projet. Il autorise des généralisations absurdes et, en vérité, les valorise jusqu'à un point irrationnel. Dans ce cas, le truisme « l'orgueil, c'est ce qui précède la chute » n'est pas du tout sans signification. » (Pratte et Rury, 1991,p. 69). (13)

L'enseignant comme artiste

Plusieurs auteurs (Highet, 1958 ; Axelrot, 1973 ; Wissot, 1979 ; Rubin, 1985) ont essayé de définir l'enseignement comme un art. Pour Highet (1958) c'est un art parce que cela ne peut constituer une science, car il est « très dangereux d'appliquer les buts et les méthodes de la science aux êtres humains » (p. VII). Pour Rubin (1985), l'art, comme l'artisanat, comprend des tours de main et des techniques. Mais, contrairement à l'artisanat, elles y sont, d'une certaine manière, secondaires. Il y a d'autres facteurs de personnalité, de sensibilité et de créativité qui donnent aux méthodes et techniques d'enseignement leur vitalité et leur force. Ces facteurs sont si puissants qu'ils génèrent souvent d'excellents apprentissages, même lorsque la méthode employée est insuffisante. Lawton (1986) ajoute que les techniques et leurs applications peuvent être nouvelles, inhabituelles et imprévisibles. Elles sont souvent personnalisées par les intéressés.

Pour Wissot (1979), la caractéristique de l'activité artistique est de rendre de manière authentique l'expérience propre de l'artiste. Or, selon O'Hear (1988), c'est ce qui est en jeu dans l'enseignement, lorsqu'on ne le réduit pas à l'acquisition quasi-mécanique de connaissances superficielles. Il s'agit en fait de transmettre non seulement les connaissances, mais aussi les attitudes, la sensibilité et les traditions de pensée à l'œuvre dans chaque discipline. Ceci ne peut ni se transmettre de manière impersonnelle, en utilisant servilement une quelconque technique pédagogique, ni même s'exprimer verbalement. Seul le maître peut non dire, mais montrer de manière incarnée, par son exemple, l'esprit de sa discipline et la passion qui l'anime. C'est ainsi qu'il peut capter son auditoire, car l'expression, même inconsciente, d'une relation émotionnelle vraie possède une force énorme de propagation et de conviction. Ainsi l'enseignant communique beaucoup plus que ce qu'il enseigne explicitement. Et l'élève, en l'écoutant et en fréquentant les œuvres de l'art et de l'esprit, acquiert beaucoup plus que ce qu'il apprend volontaire-

ment. Il engrange non seulement des connaissances, mais aussi des modes d'être, des valeurs et des capacités de jugement et de sensibilité.

Pour que les enseignants parviennent à ce résultat, il faut qu'ils croient en ce qu'ils enseignent, qu'ils aiment leur discipline d'un amour communicatif et contagieux, qu'ils entretiennent aussi avec leurs élèves un rapport émotionnel fort et maîtrisé, toutes choses qui prennent leurs racines dans des zones peu accessibles de la personnalité. Cela amène beaucoup de gens à penser que l'on naît enseignant comme l'on naît artiste : on ne peut le devenir. On ne peut créer en soi ces capacités originelles, on peut seulement les perfectionner. Certains en concluent qu'il est inutile de former au-delà de la discipline. On reconnait là une conception longtemps prévalente pour les enseignants du secondaire français.

A cette conception expressive de l'art d'enseigner que l'on vient de développer avec l'aide d'O'Hear, Wissot ajoute une conception que l'on pourrait dire holiste, et que l'on développera avec l'aide de Gage (1983). Selon cet auteur, l'art est une activité dont la complexité, résultant du grand nombre de variables pertinentes et de leurs multiples interrelations, est telle qu'elle est irréductible à toute formulation systématique. L'enseignement est une activité de ce type. En classe, l'enseignant reçoit une énorme quantité de stimulations. Il ne peut guère y réagir que de manière intuitive. C'est pourquoi l'enseignement est un art, « une démarche qui exige de l'intuition, de la créativité, de l'improvisation, et de l'expression—une démarche qui prévoit un espace où l'on peut s'écarter de tout ce qu'impliquent les règles, les formules, les algorithmes. » (Gage, 1978, p. 15). Selon cet auteur, cette activité est imprévisible, d'où la méfiance de ses praticiens envers les théories et anticipations rationnelles la concernant, auxquelles ils préfèrent leurs perceptions instinctives des événements. Certes, l'enseignement ne peut constituer une science. Mais il existe un savoir scientifique sur une partie de ce qui se passe en classe, et donc une » base scientifique de l'art d'enseigner », selon le titre de la première plaquette de Gage (1978). Même si elle est incomplète, l'enseignant peut et même doit s'appuyer sur cette base en même temps qu'il met en œuvre, pour affronter la situation, ses ressources propres, inscrites dans sa personnalité.

Conclusion : de l'alternative à la composition

Les activités que nous venons de voir ont été utilisées comme des métaphores du travail enseignant pour combattre l'idée de professionnalisation. Une autre métaphore a aussi souvent été employée, plutôt pour décrire la nature de l'activité (Hatton, 1988) qu'un type d'emploi. Il s'agit du bricolage, science du concret (Levi-Strauss, 1962) et art de l'occasion, qui ajuste de manière créative les circonstances et les objets, en détournant au besoin ces derniers de leur fonction. Selon Huberman (1993), « le fonctionnement d'enseignants exceptionnels ressemble davantage à l'improvisation devant des circonstances qui changent constamment, qu'à l'application d'une série de règles et d'algorithme pédagogiques. Autrement dit, nous avons à faire davantage à un « bricoleur » qu'à un ingénieur ». (p. 84).

Pour l'enseignant, quel que soit celui dont on le rapproche, bricoleur, ouvrier, artisan ou artiste, c'est chaque fois une vision bien différente de son travail, de son statut et de son savoir que l'on engage. Et, on le sait, les visions, si communes soient-elles, — et surtout si elles sont communes —, ne sont pas innocentes : en les nommant, elles contribuent à créer des réalités.

Lorsqu'en plus elles sont portées par des administrateurs ou des hommes politiques, elles ne peuvent être sans effets, ne serait-ce que par les modes de contrôle du travail que chaque conception implique, et que l'administrateur conséquent voudra appliquer (Darling-Hammond, Wise et Pease, 1983 ; Lawton, 1987).

Si différentes soient-elles, ces conceptions ne sont pas pour autant incompatibles chez l'enseignant, qui combine souvent des éléments des unes et des autres dans son travail. Ainsi, comme le remarque Darling-Hammond, certaines de ses tâches sont routinières et quasi-mécaniques (contrôle des présences, relevé des notes...). D'autres comme la construction d'un cours ou la gestion des activités de la classe réclament des capacités plus spécialisées. D'autres encore comme la motivation des élèves peuvent reposer sur un certain art de la mise en scène. D'autres enfin comme l'évaluation des élèves ou le diagnostic de problèmes interpersonnels exigent des capacités d'analyse et de jugement de nature professionnelle.

L'activité enseignante est donc par nature composite. Chacun met en œuvre telle ou telle de ces facettes selon le moment, les élèves et lui même. Mais chacune de ces facettes est poussée par des forces différentes. Le marché des produits pédagogiques et une certaine rationnalité économique poussent vers l'industrialisation et la routinisation. Mais, en France, cela progresse surtout dans l'enseignement à distance, où l'enseignant a un rôle plus circonscrit. La pression des situations, particulièrement forte lorsqu'on débute, pousse toujours au bricolage. Des facteurs de personnalité peuvent amener à une conception artistique de son rôle. Quant à la conception professionnelle, seule une coalition d'acteurs multiples, puissance publique, syndicats, universitaires, peut la faire avancer. Cela exige des politiques. Aux Etats-Unis, elles furent tentées, comme on l'a précédemment vu (Bourdoncle, 1991a). Comment sont-elles appréciées aujourd'hui ?

3. - LES DIFFICULTÉS DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

Avant d'aborder les difficultés, rappelons brièvement les deux principales propositions de professionnalisation en cours de réalisation aux Etats-Unis, toutes deux parues en 1986 (14). Le rapport Carnegie « A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century » fut élaboré par un groupe assez hétéroclite de personnalités issues de la haute fonction publique, du monde des affaire, de l'éducation et du syndicalisme enseignant. Le rapport « Tomorrow's Teachers » est le fruit du Holmes Group, groupe de doyens des facultés et collèges d'éducation d'une centaine d'universités de recherche. Leur composition préfigure bien leur orientation : le premier rapport est nettement orienté vers les aspects économiques et organisationnels de la professionnalisation, le second, vers les aspects de formation. Mais, pour atteindre leur objectif commun, ils se rejoignent sur trois propositions : élever au niveau de la maîtrise la formation professionnelle des enseignants ; distinguer parmi eux un petit groupe d'élite qui aura des responsabilités, un statut et un salaire plus élevé ; enfin, transformer le fonctionnement des écoles pour qu'elles permettent un exercice professionnel de l'activité enseignante. Ces propositions connaissent chacune des difficultés propres (15). Nous voudrons nous en tenir ici à deux types difficultés qui, selon nous, touchent au cœur du processus de professionnalisation (16) : la nature des savoirs et la collaboration des instances concernées, l'école, lieu de la pratique professionnelle et l'université, lieu de la formation.

La nature des savoirs

Il ne peut y avoir de profession en l'absence d'une base de savoirs formels capables d'orienter la pratique, comme nous l'avons vu ci-dessus (§ 1.7) et comme l'affirme le rapport du Holmes Group : « Les professions établies ont, au cours du temps, développé un corps de savoirs spécialisé, codifié et transmis à travers une formation professionnelle et une pratique clinique. Leur droit à un statut professionnel repose sur cela » (p. 63). Quelques quatre-vingt ans auparavant, C. Langdell, le doyen très influent de la Harvard Law School le disait déjà pour sa discipline, pourtant liée à une activité qui n'est pas la moins reconnue des professions : « Si le droit n'est pas une science, l'université ferait mieux d'en référer à sa propre dignité avant de l'enseigner. Si ce n'est pas une science, c'est une espèce d'artisanat, qui peut être mieux appris en servant comme apprenti auprès d'un praticien. » (cité par Clifford et Guthrie, 1988, p. 74). Pour le Holmes Group, *aucun doute, l'éducation est devenue, sinon une science, du moins un* domaine reconnu d'érudition et de recherche empirique, capable de fournir une base solide pour la pratique et la formation professionnelles.

> « Jusqu'à ces deux dernières décades, la recherche et le contenu des centaines de cours universitaires en éducation devaient s'appuyer lourdement sur les acquis des autres disciplines...Au cours des vingt dernières années cependant, la science de l'éducation promise par Dewey, Thorndike et d'autres au tournant du siècle, est devenue plus tangible : les sciences du comportement ont été appliquées aux écoles elles-mêmes, et plus seulement aux simulations de laboratoire. Les études de la vie scolaire autorisent aujourd'hui quelques conclusions contre-intuitives sur la scolarité et la réussite des élèves » (pp. 51-52).

Comme le souligne Labaree (1992a), les preuves tangibles de l'existence d'un tel savoir existent bien. Ce fut d'abord en 1963 la parution du premier Handbook of Research on Teaching, *préfacé et édité par Gage, puis, en 1973* et 1986, la parution du second et du troisième, édités respectivement par Travers et Wittrock. Au total 3 481 pages qui résument les travaux fait sur l'enseignement. A cela il faut ajouter les quelques 10 000 pages des six éditions, depuis 1941, de l'Encyclopedia of Educational Research, dont chaque fois plusieurs dizaines d'articles sont consacrés à l'enseignement et à la formation des enseignants (Bourdoncle, 1986). Et encore, récemment, le premier manuel de recherches spécialisées sur la formation des enseignants, de 925 larges pages (Houston, 1990). Dans chacun de ces ouvrages, la plupart des articles sont conçus comme une synthèse des travaux de recherche correspondant. C'est dire que la base de recherche concernant l'éducation en général et l'enseignement en particulier est devenue très vaste aux États-Unis (17).

Mais quelle est la nature de tous ces savoirs accumulés ? Pour Gage (1963), ce sont des savoirs construits scientifiquement, selon les méthodes quantitatives et expérimentales des sciences du comportement. Ils sont construits par des recherches de type processus-produit, c'est-à-dire des recherches qui établissent un lien entre ce que le maître fait et ce que l'élève apprend. Gage l'a affirmé dans ses bilans de 1978 et 1983, de telles recherches peuvent, sinon transformer l'enseignement en science, comme on l'a vu plus haut, du moins constituer « la base scientifique de l'art d'enseigner », selon le titre du premier de ces écrits. Cette base, constituée par l'ensemble des relations démontrées entre l'enseignement reçu et les apprentissages effectués, permet de repérer les comportements efficaces, d'en tirer des principes et d'en déduire des prescriptions aussi bien pour l'enseignant

dans sa classe que pour le politique et l'administrateur soucieux de prescrire les programmes les plus adaptés et de fournir les matériaux d'enseignement les plus efficaces. A la suite de Gage, le Holmes Group et d'autres pouvaient légitimement partager l'espoir que se constitue ainsi un ensemble de savoirs scientifiques sur l'enseignement qui permettrait de guider l'activité enseignante de manière rationnelle et professionnelle.

Certes, avec le temps, cette perspective positiviste longtemps dominante a été concurrencée par les perspectives interprétative et critique, plus sensibles à la spécificité des contextes et aux effets de pouvoir et renonçant à l'ambition nomothétique (établir des lois générales), pour assurer soit une proximité plus grande avec les acteurs et leurs interprétations, soit une vision plus large des possibles et de la transformation sociale. Cette concurrence paradigmatique a certes au départ un peu atténué l'assurance initiale, comme le manifeste le titre beaucoup moins optimiste du second bilan de Gage : « Hard Gains in the Soft Sciences » (Les durs progrès dans les sciences molles) (1983). Mais cet auteur s'en est finalement accommodé et a fait preuve d'un grand oecuménisme paradigmatique devant le congrès de l'American Educational Research Association de 1988 : la base de connaissance sur l'enseignement ne peut être qu'enrichie par l'existence de paradigmes différents et même concurrents, du moment qu'ils ne se font pas une guerre mortelle, mais reconnaissent leur complémentarité (Gage, 1989). Dans le dernier Handbook of Research on Teaching (Wittrock, 1986), Shulman (1986) et Biddle et Anderson (1986) manifestent le même éclectisme paradigmatique, Shulman recommandant même les programmes de recherche de « grand strategies », selon son expression américaine, c'est-à-dire combinant de manière rigoureuse différents paradigmes. Labaree n'en croit pas moins — peut-être par choix d'un paradigme critique — que le discours sur la professionnalisation des enseignants reste imprégné par la conception scientiste de Gage, dont on sait les mérites, mais aussi les limites. Il est vrai que cette conception reste prépondérante lorsqu'il s'agit de prendre des décisions, car elle est la seule à donner une vision d'ensemble basée sur une méthode scientifique à laquelle les décideurs font spontanément plus confiance. Il est effectivement plus difficile de décider à partir des études de cas et des inférences de sens que produisent les paradigmes interprétatif et critique.

La difficulté majeure vient du rapport de ces savoirs avec les enseignants. Bien que ces savoirs portent sur leur pratique et souvent la prescrivent, ils leur restent largement extérieurs. Ce n'est pas eux qui les ont produits, mais des universitaires de sciences de l'éducation qui, même si beaucoup furent jadis des enseignants comme eux, ont oublié cela et furent choisi pour autre chose. Le mode de construction analytique de ces savoirs, alors qu'eux même vivent leur pratique de manière plutôt syncrétique les éloigne encore plus. Ils les trouvent trop éloignés de leur expérience quotidienne et portent un jugement souvent négatif sur leur formation initiale, où ils y furent particulièrement exposés. Comme l'indiquent Tardif, Lessard et Lahaye (1991), à partir de leur recherche :

> « Pour les enseignants, les savoirs acquis par l'expérience du métier constituent les fondements de leur compétence. C'est à partir d'eux qu'ils évaluent leur formation antérieure ou leur formation en cours de carrière »... (Par rapport aux conditions de leur métier, qui constituent leur pratique et à partir desquelles ils élaborent leur savoir d'expérience) « s'établit un écart, une distance critique entre les savoirs d'expérience et les savoirs acquis grâce à la formation. Pour certains, cette distance est vécue comme un choc (le choc de la dure réalité des groupes et des

classes) lors de leur premières années d'enseignement. En devenant enseignants, ils découvrent les limites de leurs savoirs pédagogiques ; » (p. 65-66).

Et nos auteurs ajoutent que certains rejettent purement et simplement leur formation initiale, d'autres la réévaluent et d'autres ont des jugements plus nuancés. Est-ce à dire qu'ils rejettent les savoirs sur leur activité qui ne viennent pas de l'expérience ? Non car la pratique quotidienne permet

> « une évaluation des autres savoirs , sous le mode de leur retraduction en fonction des conditions contraignantes de l'expérience.. Les enseignants ne rejettent pas globalement les autres savoirs : au contraire, ils les incorporent à leur pratique mais en les retraduisant dans les catégories de leur propre discours. En ce sens, la pratique apparaît comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants retraduisent leur formation et l'ajustent au métier, en « éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport à la réalité vécue et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre » (p. 67)

Un tel rapport au savoir chez les enseignants invalide tout programme de formation qui chercherait à transmettre des savoirs à appliquer tels quels, parce qu'ils seraient scientifiquement établis par des recherches comme celles que nous avons précédemment évoquées. Des programmes de ce type ont effectivement existé. Certains, s'inspirant des recherches susdites, eurent même leur heure de gloire dans les années soixante-dix, sous le nom de Performance ou Competency Based Teacher Education (PBTE ou CBTE). Cette conception applicationniste du savoir nous semble contradictoire avec une conception professionnelle de l'activité enseignante, pour autant qu'un professionnel, c'est non seulement celui qui maîtrise un corps de savoir formel, mais aussi celui qui l'interprète pour pouvoir l'appliquer à des cas toujours particuliers.

Friedson (1986) distingue à l'intérieur de chaque profession trois groupes : les enseignants-chercheurs, les administrateurs et les praticiens. Les enseignants chercheurs, qui produisent les savoirs formels, sont beaucoup plus intéressés par leurs règles abstraites de construction que par les circonstances contingentes de leur application. Les administrateurs sont naturellement plus intéressés par les besoins de gestion de l'organisation que par l'intégrité des savoirs, qu'ils transforment souvent en règles et normes propices à la gestion, ce qui les formalisent davantage. Enfin les praticiens sont intéressés au premier chef par la solution des cas concrets qu'ils rencontrent. Pour ce faire ils s'appuient à la fois sur les savoirs disponibles et sur leur expérience personnelle. Mais ils donnent toujours la priorité à leur expérience sur le savoir théorique, lorsque l'un contredit l'autre. En fait ils sont amenés avec le temps à transformer leur savoir en quelque chose de beaucoup plus individuel et idiosyncrasique que le savoir formel des universitaires.

Du coup, peut-on dire qu'il y ait assujettissement de la pratique à des savoirs prescrits, parce qu'elle ne les produit et ne les contrôle pas ? Peut-on « parler d'un rapport d'aliénation des enseignants aux savoirs... [parce que cela] implique toujours au fond une certaine distance — sociale, institutionnelle, épistémologique — qui les sépare et les dépossède de ces savoirs, produits, contrôlés et légitimés par d'autres qu'eux ? » (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991, p. 62). Nous ne le croyons pas. Ces auteurs répondent d'ailleurs négativement à leur question lorsqu'ils perçoivent les savoirs d'expérience comme « le centre de gravité du savoir enseignant, à partir duquel les enseignants tentent de transformer leurs rapports d'extériorité aux savoirs en

rapports d'intériorité à leur propre pratique » p. 68). Ils refusent d'ailleurs le rôle de simple interprète du savoir produit par d'autres que Friedson semble prêter aux praticiens d'une profession. Car il leur semble que cette interprétation, « cette retraduction sur le terrain des contingences professionnelles est porteuse de savoirs propre qu'il importe de mieux connaître dans leur émergence et dans leur structuration » (p. 68). Voilà un beau travail pour les sciences de l'éducation. En attendant, si la « guerre paradigmatique », selon l'expression de Gage, s'est apaisée, laissant espérer une base de connaissance pour l'exercice professionnel de l'enseignement relativement consensuelle, ce que Shulman a essayé de faire (1987), un nouveau front de recherche s'est ouvert avec la plus large reconnaissance des savoirs experientiels, dont on maîtrise mal encore les retombées.

La collaboration entre les écoles et les universités

Depuis Parsons on le sait, tout processus de professionnalisation implique l'université, lieu de production, de rationalisation et de diffusion des savoirs de haut niveau sur lesquels la profession assoie ses prétentions de compétence, d'exclusivité et d'autonomie. Il implique aussi, on s'en doute, le lieu naturel où s'effectue la pratique professionnelle, école, hôpital, etc. Il implique enfin un minimum de liens entre ces deux instances, que cela prenne la forme de stages divers analysés à l'université ou d'internat, dans des lieux de pratique mixtes, à la fois universitaires et professionnels, comme le centre hospitalo-universitaire, la Professional Development School du Holmes Group (1990) ou le Oxford Internship Scheme (Benton, 1990). Pour la formation des enseignants, on rencontre des problèmes sur ces trois plans. Prenons d'abord l'université et l'exemple des États-Unis. Comme l'ont montré Judge (1982), Clifford et Gunthrie (1988) et Goodlad et al. (1990a), les grandes universités privées, qui, pour certaines d'entre elles et à certains moments de leur histoire, avaient beaucoup investi dans la formation des enseignants (18), s'en sont désintéressées largement. C'est pour elles une activité sans prestige qui, par sa nature, sa masse et ses exigences, mobilise à peu près complètement et n'est guère compatible avec la recherche, moteur essentiel de la carrière universitaire. Ces universités ont préféré investir dans la formation plus prestigieuse et à petits effectifs des administrateurs scolaires et des professions para éducatives (orientation, rééducation), plus compatible avec la recherche de pointe. Le plus gros des bataillons d'enseignants en formation était donc pris en charge par les collèges et universités publiques et privées de moindre réputation, qui avaient cette activité en quelque sorte dans leur gènes, puisque la plupart venaient des anciennes écoles normales, transformées au début du siècle en collèges et depuis, pour beaucoup, en universités (Woodring, 1975). Mais, comme le souligne Goodlad (1993) :

> « Ce statut inférieur attribué à la formation des maîtres sur les campus ainsi que dans les facultés d'éducation des grandes universités transmet un message regrettable aux universités privées et publiques régionales de rang moyen qui forment la plupart des professeurs. Si la formation des maîtres est considérée comme une activité d'une priorité secondaire dans les universités de premier rang, pourquoi serait-elle entreprise vigoureusement dans les institutions régionales ? Et si la publication et la recherche constituent la règle du jeu dans les grandes universités, pourquoi accorderait-on un surcroît de mérite et de rémunération pour la supervision des stagiaires dans les universités mineures ? » (pp. 211-212) ?

Depuis 1986, plusieurs initiatives (Holmes Group, Renaissance Group, National Network for Education Renewal) essaient, par des chemins différents, de combattre ce désintérêt pour la formation des maîtres et d'en faire un des thèmes centraux de la réforme de l'éducation. Certes, remarque Goodlad (1990, 1993), la plupart des présidents d'universités se désintéressent de la formation des enseignants, mais pas tous. Et la pression extérieure se renforce, notamment celle des responsables élus, soucieux de satisfaire les besoins de leurs électeurs (de meilleurs maîtres dans les écoles, plus de places dans les universités) avant de répondre aux besoins de prestige des universitaires.

Mais le débat n'en continue pas moins au Canada, aux États-Unis et dans plusieurs autres pays, comme le soulignent Perron, Lessard et Bélanger (1993). Pour les uns, l'université, de par sa mission traditionnelle, est mal adaptée pour assurer des formations professionnelles : elle ne possède pas tous les savoirs nécessaires dans une telle entreprise, et ceux qu'elle sait développer ne sont pas les plus utiles. Sa tradition de liberté, de culture critique et d'individualisme n'est pas la plus favorable à l'entreprise de socialisation forte que constitue toute formation professionnelle. Bref, mieux vaut que la formation proprement professionnelle soit faite ailleurs, comme ce fut le choix de la France avec les IUFM. Pour d'autres, l'instauration d'une formation professionnelle à l'université pour professionnaliser une activité est tout à fait possible. Depuis le Land Grant Act (1862), les universités américaines l'ont montrées pour toutes sortes d'activités. Mais il faut alors, comme cela a été réalisé au début du siècle pour la médecine, avec Flexner et la mise en place du modèle hospitalo-universitaire, articuler l'université avec les lieux de la pratique, les écoles, qui apparaissent de plus en plus comme des lieux de production des savoirs pédagogiques et didactiques, ainsi que le soulignent Perron, Lessard et Bélanger (1993) :

> « L'université jouerait ici un rôle de légitimation des savoirs pratiques, en les rationalisant, en les objectivant et en les diffusant à l'ensemble de la profession. Les formateurs de maîtres trouveraient leur identité dans une conception de la formation et de la pratique du métier axée sur la réflexivité — et donc sur la production, la validation et la critique des savoirs pratiques — et le développement du potentiel pédagogique des enseignants pris un à un et en tant que groupe. La recherche et la culture de recherche en sciences de l'éducation seraient pour l'essentiel centrées sur l'école et la pratique enseignante et se déroulerait dans un réseau d'écoles associées ou dans ce que les Américains appellent les **professional development schools.** » (p. 21).

Ce fut en effet l'un des mérites du Holmes Group que de ne pas se contenter de prôner la professionnalisation des enseignants, mais de proposer une solution à ce dilemme des formation professionnelles : comment articuler pratique et théorie. Qu'est-ce qu'une professional development school (PDS) ? Selon le second rapport du Holmes Group (1990), une PDS, ce n'est pas seulement un laboratoire pédagogique pour la recherche universitaire, ni une école d'application, ni un lieu de pratique pour la formation des futurs enseignants, mais tout cela à la fois : « une école pour la formation des professionnels débutants, pour la formation continue des professionnels expérimentés et pour la recherche et le développement de la profession enseignante ». (p. 1) C'est aussi, ajoutent les auteurs, un effort pour créer une coalition institutionnelle destinée à mette ensemble les partenaires nécessaires, universités, département de sciences de l'éducation et écoles publiques. Thompson, en charge de leur mise en place pour l'Université d'État du Michigan, l'un des sanctuaires du Holmes Group, a décrit cette entreprise en

français (1993). On se contentera d'y renvoyer, pour s'attarder sur les écrits de deux personnes plus critiques. La première est un collègue de la même université, David Labaree. Dans un premier texte (1990) consacré à une large généalogie explicitant les diverses logiques qui ont favorisé l'apparition de ce fort discours sur la professionnalisation des enseignants au milieu des années 80 et ses conséquences, il note que les PDS renforcent encore l'influence des universitaires, principaux bénéficiaires de ce processus, en l'étendant aux lieux de la pratique professionnelle, où désormais ils interviennent. Il remarque toutefois dans un article ultérieur qu'il y a une grande différence dans la rhétorique utilisée dans les deux rapports du Holmes Group (1986 et 1990). Le premier en appelle à l'autorité de la science, le second, aux valeurs démocratiques :

> « Tandis que la rhétorique de Faire la Science (utilisée dans le premier rapport) assoit ses affirmation sur des résultats scientifiques et sur la capacité des experts à appliquer ces résultats, la rhétorique de Faire le Bien (utilisée dans le second rapport) puise son pouvoir dans des valeurs partagées et dans un engagement collectif des réformateurs à mettre ces valeurs en pratique. » (Labaree, 1992, p. 12)

Dans le premier rapport, les PDS, parfois nommées teaching schools, par analogie avec les teaching hospital, les centres hospitalo-universitaires, ont pour but de réunir dans un même lieu — et dans une même personne, le professeur d'université — trois fonctions jadis séparées : la recherche, l'enseignement auprès des étudiants et la pratique professionnelle directe, l'enseignement quelques heures auprès de élèves. Dans le second rapport, il s'agit plutôt de faire et de chercher ensemble, et l'on rejette explicitement « la conception répandue selon laquelle les universitaires produisent le savoir et les écoles appliquent leurs résultats ». La force d'une telle rhétorique démocratique, c'est qu'elle affirme se battre pour des valeurs incontestables : qui refuserait de s'engager pour faire le bien ? Sa faiblesse, c'est qu'avec des valeurs aussi larges et lointaines, elle ne peut guère être opérationnelle. C'est plus un acte de foi démocratique qu'un programme de réforme, même en éducation. Mais, ajoute Labaree, cette absence de précision laisse la voie à différentes tentations, dont celle des professeurs d'éducation, les mieux placés pour combler le vide avec les objectifs de recherche et de professionnalisation qui étaient ceux du premier rapport. Et Labaree de conclure que si la présence simultanée des deux rhétoriques est fort efficace, la rhétorique démocratique assurant une forte adhésion et la rhétorique scientifique une forte opérationnalisation, elle est trompeuse, car la réforme résultante sera loin de la participation égalitaire affirmée. Mais affirmer une chose et en faire une autre ou plutôt dire le bien et faire le possible, n'est-ce pas le minimum d'art politique nécessaire pour faire avancer une réforme ?

La seconde critique vient de Goodlad (1993). Dans un contexte égalitaire où l'on doit donner un égal poids à l'avis de chacun, quitte à bloquer la possibilité d'une vision commune, il est particulièrement téméraire de réunir des groupes qui n'ont jamais travaillé ensemble et ce, pour solutionner des problèmes qu'aucun d'eux n'a jamais affrontés dans leur totalité. Et Goodlad d'ajouter — et on voit qui est visé :

> « Réunir le personnel des écoles et celui des universités dans des écoles associées pour ensuite renouveler à la fois ces écoles et la formation des maîtres constitue sans doute le défi le plus exigeant de tous. » (p. 223).

Comme il l'a montré ailleurs (1987), Goodlad connaît trop les difficultés énormes du changement en éducation et le gouffre existant entre les écoles

et les universités pour exiger que l'on affronte à la fois des objectifs de recherche, de formation d'enseignants et de réforme de l'école. Aussi se contente-t-il d'élargir une démarche antérieure plus modeste et pragmatique, le National Network (of School-University Partnership) for Educational Renewal, qui fédère des partenariats régionaux déjà existant et répondant à un minimum de conditions communes. Après son rapport récent sur la formation des enseignants (Goodlad, 1991), le réseau a été ouvert à 6 à 8 nouveaux établissements par an, sous réserve qu'ils obéissent aux 19 principes très généraux énoncés dans le rapport. La démarche est plus pragmatique et exploratoire que volontariste, à la différence du Rapport Holmes. En dehors de la volonté d'innovation, qui peut prendre beaucoup de formes, il n'y a guère de modèle proposé, et en tout cas pas celui de la professionnalisation des enseignants, peu mentionnée dans le rapport principal, mais fort critiquée dans l'un des ouvrages d'accompagnement (Goodlad, Soder et Sirotnick, 1990b). A vrai dire, si Goodlad croit aux vertus positives de la collaboration entre écoles et universités, il préfère nettement que les rôles sont bien distingués. Il souhaite même que soit créés dans les universités des centres pédagogiques exclusivement voués à la formation des enseignants et distincts des départements d'éducation qui pourraient dès lors se consacrer entièrement à la recherche et à la formation à la recherche. On le voit, même dans les pays qui avaient choisi l'universitarisation complète de leurs formations d'enseignants, le débat n'est pas fini, comme le reconnaissent d'ailleurs nous trois auteurs québécois, Perron, Lessard et Bélanger (1993) :

> « Il est possible que la logique de la professionnalisation d'une part et celle de l'excellence universitaire d'autre part — cette dernière étant définie en terme de production de savoirs disciplinaires, fondamentaux et critiques — soient à terme incompatibles et qu'à poursuivre les deux dans un même cadre institutionnel, on se condamne à un relatif échec sur les deux tableaux » (p. 22).

Faut-il séparer universitaire et professionnel, comme ils le suggèrent ou les faire collaborer par l'intermédiaire d'un lieu transitionnel comme les PDS ? Faut-il au contraire, comme le suggèrent d'autres de leurs collègues, faire en sorte que les départements d'éducation cessent leur imitation vaine des départements disciplinaires pour se consacrer pleinement à la formation d'enseignants et obtenir ainsi « une forme plus respectée d'existence sur le campus universitaires et dans la société » (Laferrière, citée par Carbonneau, 1993). Voilà encore une difficulté non résolue sur le chemin de la professionnalisation. L'empêche-t-elle d'avancer ? Nous ne le pensons pas.

CONCLUSION : LE MYTHE NÉCESSAIRE

Voilà, ci-dessus et dans le texte précédent (Bourdoncle, 1991), quelques uns des arguments pour et contre la professionnalisation des enseignants. Au terme de ce travail, elle a, pour nous, perdu un peu de son aura initiale. La représentation idéalisée des professions a été quelque peu malmenée par la sociologie des professions de ces trente dernières années. Les chemins pour parvenir à ce statut encore envié sont parsemés d'obstacles. On a vu deux des principaux. Il y en a bien d'autres. Le coûts et les dangers d'un tel processus sont bien réels et aujourd'hui mieux connus. Quant aux bénéfices attendus ils n'en restent pas moins importants. Voyons tour à tour ces trois derniers points.

Les obstacles sont nombreux. Il suffit, pour le montrer, de reprendre la liste qu'a dressé Labaree pour le contexte américain :

> « ... les problèmes liés au fait d'essayer de promouvoir des standards *professionnels dans une activité de masse ; la probabilité de dévaluation* des diplômes que risque d'entraîner la hausse des exigences d'entrée ; la tradition égalisatrice des syndicats ; les résistances fiscales et politiques des parents, citoyens et politiciens ; l'affirmation d'un contrôle professionnel sur les écoles ; l'entrée tardive de l'enseignement dans le champ déjà peuplé des emplois professionnalisant ; la professionnalisation antérieure des administrateurs scolaires et le pouvoir établi de la bureaucratie administrative ; la tradition ancienne de promouvoir les réformes scolaires par des moyens bureaucratiques ; la difficulté à convaincre le public qu'un savoir sur les matières scolaires communes et non ésotériques constitue une forme d'expertise professionnelle exclusive ; la difficulté à faire de la pédagogie un système formel de savoir professionnel ; le rôle important des non professionnels (parents et autres profanes) dans la formation des enfants ; le faible statut des facultés d'éducation et des formateurs d'enseignants ; le faible empressement de l'université à desserrer son monopole sur les savoirs de haut niveau ; et la diversité des lieux dans lesquels la formation des enseignants se réalise. » (Labaree, 1992a, p. 126-127).

Étant donné tous ces obstacles, on peut se demander si l'activité enseignante deviendra un jour une profession pleine et entière. Mais qu'est-ce qu'une profession pleine et entière, s'interroge P. Reed (à paraître). « Est-ce quelque fin idéale de la professionnalisation qui, une fois atteinte fournit des bénéfices ultimes à la fois à la profession et au public ? » D'abord, son examen d'un secteur relativement avancé en matière de professionnalisation, la médecine, montre que si les bénéfices en terme d'efficacité pour les clients et de revenus pour les membres de la profession ont été énormes, les coûts pour la collectivité en terme de dépenses croissantes, d'inégalité d'accès, de technicisation au détriment des aspects très personnels et relationnels du rapport aux soins et à la mort, n'ont pas été moins importants. Des dangers similaires de technicisation au dépends de la relation éducative, de captation du contrôle des écoles aux dépends des parents, des citoyens et de la puissance publique existent aussi en éducation. Ensuite la professionnalisation n'est pas un processus avec un *début (plein de promesses) et une fin* (les remplissant toutes), mais un processus constant de lutte pour maintenir son contrôle sur son secteur d'activité (Abbott, 1988) avec, à chaque période, des bénéfices et des coûts variables pour chacun.

Si les dangers ne peuvent être a priori écartés, les bénéfices attendus restent très importants. Beaucoup d'entre eux sont mentionnés dans les rapports Holmes et Carnegie. On se contentera ici d'en citer trois, ayant pour bénéficiaire l'élève, l'enseignant et la puissance publique. Pour l'élève, un enseignant plus professionnel mettrait en œuvre une expertise permettant de traiter individuellement son cas, s'il était besoin. Perrenoud (1993) fait par exemple une liste des connaissances et capacités que pourrait mobiliser un enseignant plus professionnel pour aider un élève qui ne peut apprendre à lire. Car, ajoute Perrenoud, « tout échec n'est pas fatal. Un enseignement plus efficace pourrait le prévenir ou le neutraliser au prix d'une professionnalisation accrue, conçue ici comme une capacité à comprendre et à neutraliser les causes de l'échec, donc à traiter les différences sans les transformer constamment en inégalités » (p. 64). Pour les enseignants, à une époque où les *systèmes éducatifs mettent de plus en plus au cœur de leurs préoccupations* ce que l'élève apprend et non plus ce que le maître enseigne, la professionnalisation lui permet de redéfinir son rôle de manière adaptée et valorisée.

Elle centre en effet le « praticien » sur les besoins de son « client » en lui fournissant les savoirs et l'autonomie nécessaire pour trouver une solution convenable et individuelle.

Quant à la puissance publique, outre l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement, avec ses bénéfices économique (meilleur rendement éducatif) et politique (plus grande égalité des chances), outre encore l'attractivité plus grande de l'activité enseignante, gage à terme de meilleurs enseignants, la professionnalisation lui assure le progrès de cette activité (19) mieux que les modèles concurrents (20). Les modèles artisanal et artistique ne permettent guère l'accumulation collective des savoirs et favorisent plus la reproduction que le progrès. Le modèle industriel de l'activité rationalisée et contrôlée n'est guère crédible aujourd'hui. Il tombe en outre sous la critique du Doyen Holmes, qui déclarait en 1930 à ses étudiants d'Harvard que toute nation dont les enseignants « ont le plus souvent des taches petites et mécaniques, étroitement contrôlées, sorties directement des manuels et suivant étroitement les instructions, est en train de soumettre son futur à la gouverne d'esprits de seconde classe » (Powell, 1976, p. 12-13).

Selon Neaves (1992), les enseignants vivent avec le mythe d'un âge d'or passé où ils étaient largement reconnus dans les petites communautés rurales et où, dans certains pays comme la France, ils participaient non seulement au combat contre l'ignorance, mais aussi à celui pour la République. Les formateurs d'enseignants veulent peut-être créer le mythe d'un âge d'or futur, où les enseignants professionnels, armés d'un savoir de haut niveau, pourraient faire du « sur mesure pédagogique » (Carbonneau, 1993), et être ainsi mieux payés. Un âge d'or où eux-mêmes formeraient donc de vrais professionnels et seraient ainsi reconnus dans leur université. L'avantage de ce second mythe sur le premier, c'est que le futur est dans nos mains. Mais le futur existe-t-il, s'interroge Novoa (à paraître), en citant un pédagogue célèbre : « Non ! Non ! Il existe bel et bien ! Le futur existe comme idée. Ce qui constitue les enseignants en profession, ce n'est pas une cause efficiente, mais plutôt une cause finale. Un projet. Un plan. Une idée de ce qui viendra... » Il faut croire, prudemment et lucidement, aux idées, aux histoires et aux mythes. Ils nous captent, mobilisent nos énergies et c'est ainsi qu'ils deviennent vrais. Un peu plus vrais.

NOTES

(1) Allocution du Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche devant la Commission des affaires culturelles le 1/7/93 et Communiqué des Ministres de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche du 10/7/93.

(2) Un sociologue des professions, E.C. Hughes, exprimait la même idée en d'autres termes en 1960 : « L'Amérique du nord a non une conscience des classes, mais une autoconscience de classe (class self-conscious). Le travail sur les professions, comme sur d'autres aspects, manifeste cela ; c'est en partie une étude de l'avancement social (mobilité). L'avancement est de deux types. Le premier est la montée de l'individu par l'obtention d'un emploi bien coté ou par l'obtention d'un succès remarquable dans son emploi. Le second, c'est l'effort collectif des membres d'un métier organisé pour accroître sa place et augmenter son pouvoir par rapport aux autres. Cet effort, dans les emplois des classes moyennes est de manière caractéristique orienté vers l'obtention d'un statut professionnel. Car quels que soient les autres sens du mot profession, c'est, en anglais moderne, un symbole de haut rang parmi les emplois. » (p. 55)

(3) Les professionnels des sciences sociales constructeurs de théories ont eux-mêmes failli, si l'on en croit un analyste récent, Lindblom (1990). Ceci est certes en partie du aux mécanismes de protection de la corporation, mais aussi au fonctionnement ordinaire de la société, qui privilégie systématiquement les interprétations du social favorisant le statu quo au détriment des autres possibilités.

(4) Il est vrai que cet ouvrage, intitulé **Le chômage créateur** porte un titre plus provocateur qu'engageant et traite d'un phénomène, les professions aux États Unis, qui est très différent en France, comme on l'a déjà vu (Bourdoncle, 1991).

(5) Il semble qu'ici, comme en d'autres endroits de son ouvrage, Illich pense aux communautés marginales qui s'étaient développées sur des bases en partie distinctes dans divers pays : États-Unis (hippies), Allemagne (alternatifs), France (soixante-huitards néoruraux)...

(6) L'activité devait à la fois être en grande partie intellectuelle ; mobiliser des connaissances savantes apprises à l'université ; de nature pratique, et non académique ou théorique ; sa technique être *enseignée explicitement*, et non transmise sur le tas et enfin fortement organisée sur le plan interne.

(7) On retrouve là, dans un langage un peu différent, la critique qu'avait faite en 1973 Habermas de la tentation positiviste des praticiens d'imiter les sciences de la nature, avec leur conception instrumentale et applicationniste de la science et de la technique comme moyens de résoudre les problèmes de la pratique, placée en situation dépendante, simple lieu de l'application. Mais Habermas refuse de voir les problèmes pratiques comme de simples problèmes techniques, relevant de la seule raison instrumentale. Il faut selon lui réintroduire les valeurs, intérêts et jugements qui sont à l'origine des buts que l'homme donne à son action et avec lesquels il la justifie et l'évalue.

(8) Sur l'existence de cette conception applicationniste de la science et de la technique chez les scientifiques eux-mêmes, on pourra voir Delbos et Jorion (1984), qui opposent les conceptions des professionnels de l'ostréiculture, des marais salant et de la petite pêche à celles des scientifiques et ingénieurs qui réglementent leurs activités.

(9) Voir Harris, 1982, et Mattingly, 1975, pour les États-Unis ; Ozga et Lawn, *1981*, pour le Royaume Uni et Léger, *1983*, pour la France.

(10) Et fut contesté, de Woods, 1982, à Hargreaves, 1992.

(11) « Nous demandons au professionnel de diagnostiquer les difficultés, d'évaluer les solutions, et d'y faire son choix. Nous lui demandons de prendre l'entière responsabilité à la fois de la stratégie et de la tactique, alors que de l'artisan, nous n'attendons qu'un diagnostic normalisé, l'application correcte des procédures, et rien de plus. » (Broudy, 1956).

(12) Il existe certes des savoirs formels et systématiques en éducation, comme ceux qu'essaient d'établir les sciences de l'éducation. Mais certains défenseurs de la vision artisanale de l'enseignement comme McNamara et Desforges (1978), (voir aussi Desforges et McNamara, 1977), critiquent fortement ces sciences de l'éducation qui fournissent un savoir ni assuré, ni utile pour l'enseignant. Plutôt que de continuer à construire et enseigner de force des théories inutiles, mieux vaudrait qu'elles contribuent à objectiver le savoir tacite des enseignants en les aidant à analyser leur pratique. Mais, comme le rapportent Naish et Hartnett (1980), l'expérience peut être aussi bien mauvaise — et *rendre les gens routiniers — que bonne — et les rendre* plus ouverts et conscients. Sa valeur dépend autant de la personne qui la vit, et qui lui donne sens, que de ses caractéristiques propres. En outre, l'expérience ne suffit pas, elle est muette si l'on n'a pas les mots et les concepts pour la dire. Ce que fournissent les sciences de l'éducation.

(13) Certains auteurs comme Tom (1984) ont utilisé pour l'enseignement la métaphore de l'artisanat, non pour ses vertus de modestie et la proximité épistémologique des savoirs mis en œuvre, mais parce que l'enseignement implique une responsabilité globale, à la fois technique et morale. On ne peut le réduire à l'application d'une rationalité technique, s'intéressant au choix des moyens sans discuter les fins, comme il arrive souvent avec les professions qui ont des finalités claires et incontestées (guérir, gagner un procès...). L'enseignant doit être un « artisan moral », qui assume à la fois les fins et les moyens de son activité.

(14) La décennie 80 fut incontestablement une période faste en réflexions et rapports sur l'éducation aux États-Unis, avec un point fort, l'année 1983, nommée par H. Passow (1984) « l'année des rapports », l'année surtout du rapport qui a battu les records d'audience, **A Nation at Risk**. On peut cependant distinguer deux étapes *dans cette décennie*. La première, jusqu'en 1985, comprenait surtout des rapports critiques (Boyer, 1983 ; Business-Higher Education Program, 1983 ; Goodlad, 1984 ; National Commission on Excellence in Education, 1983 ; Sizer, 1984 ; Twentieth Century Fund, 1983). La seconde, étape, après 85, connut surtout des rapports proposant des solutions et donc s'intéressant souvent à la formation des maîtres. Aux deux rapports de 1986 déjà cités, il faudrait notamment ajouter, en fin de période, les nombreuses publications faites autour de Goodlad, dont plusieurs concernent les enseignants (Goodlad 1991 ; Goodlad et al. 1990a et b).

(15) En s'en tenant à la première, l'élévation des niveau de formation va obliger de fermer tous les Colleges d'éducation qui ne peuvent délivrer de formation au-delà de la licence, ce qui, selon le Holmes Group, devrait faire passer le nombre d'institutions impliquées dans la formation des enseignants de 1 200 à 120. On comprend que cette proposition, comme bien d'autres, aient fait l'objet de vifs débats. On trouvera un de ces débats « à chaud », un an après le rapport du Homes Group dans Soltis (1987) et un bilan des réformes accomplies 5 ans après dans Yinger et Hendricks (1990).

(16) Il existe un autre type de difficultés fort importantes, que nous ne pouvons développer ici faute de place, celles qui concernent les valeurs impliquées dans le processus de professionnalisation. Ce processus ne risque-t-il pas de réduire l'enseignement, activité morale, à une activité technique ? Par sa volonté de promouvoir l'autonomie des enseignants, ne risque-t-il pas de promouvoir le contrôle exclusif des enseignants sur les écoles au détriment du contrôle civique ? Voir notamment sur ces points Goodlad, Soder et Sirotnick (1990b).

(17) Quant aux hommes nécessaires pour accomplir ces recherches, certains vinrent certes de la psychologie, mais il s'en trouva aussi parmi les formateurs d'enseignants. Ils y virent le moyen de rehausser par une activité de recherche à caractère scientifique leur statut académique faible, qu'ont décrit Lanier et Little (1986) et Wisniewski et Ducharme (1989). Cette quête d'un meilleur statut est aussi, selon Labaree (1992a), l'un des moteurs principaux des réformes actuelles visant la professionnalisation des enseignants aux États-Unis.

(18) On pense notamment ici au doyen Holmes, de la Graduate School of Education de Harvard, dont le nom fut repris par le groupe d'une centaine de doyens d'écoles d'éducation, auteurs d'un des plans récents de professionnalisation des enseignants les plus actifs. A la fin des années 20, Holmes avait établi un ambitieux programme de formation des enseignants au niveau de la maîtrise, avec le but de rehausser le statut de cette profession. Voir Powell (1976) et aussi sa thèse, publiée en 1980 sous le titre significatif de « The Uncertain Profession ».

(19) Certes ce progrès est pour les pouvoirs publics un pari, car on ne sait quand ils vont aboutir. Il a pourtant dès le départ un coût bien réel en terme de postes pour assurer l'universitarisation des formations et le développement de la recherche. Mais il est du devoir de la puissance publique de faire de tels paris, qui préparent l'avenir, ou du moins de choisir entre de tels paris en fonction des possibilités. Quelle serait aujourd'hui l'espérance de vie si, pendant des siècles, une médecine au départ peu efficace n'avait accumulé, rationalisé et diffusé à l'université les savoirs et les pratiques les plus prometteuses, quels qu'aient été les doutes séculaires et, sur le moment, justifiés, à l'égard de la Faculté ?

(20) On le rappelle, ces modèles participent pleinement de la nature de l'activité enseignante, comme de celle de la plupart des professions. Il y a des aspects routiniers, artisanaux, et artistiques dans la pratique du droit, de la médecine, de l'ingénierie... etc. Cela n'empêche pas que la puissance publique puisse chercher à développer tel ou tel aspect par une politique adaptée.

BIBLIOGRAPHIE

1. - La critique des professions

ABBOTT A. (1983). — « Professional Ethics », **American Journal of Sociology**, 88(5), pp. 855-885.

ABBOTT A. (1988). — **The system of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor.** Chicago : University of Chicago Press.

ABBOTT A. (1991). — The order of professionnalisation. An empirical analysis », **Work and Occupations**, 18(4), pp. 355-384.

BECKER H.S. (1962). — « The Nature of a Profession », in **Education for the professions**, Sixty-first Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago : The University of Chicago Press, *Part II, pp. 27-46.*

BELL D. (1967). — « Notes on The Post-Industrial Society », **The Public Interest,** 6 and 7.

BELL D. (1973). — **The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting**. New York : Basic Books. Trad : Vers la société post-industrielle. Paris : Laffont, 1976.

BEN-DAVID J. (1972). — **American Higher Education. Directions Old and New.** New York : Mc Graw Hill.

BEN-DAVID J. (1963-1964). — « Professions in the class system of present-day societies », **Current Sociology**, 12(3), pp. 246-298.

BERLANT J.L. (1975). — ***Profession and Monopoly*: A Study of Medicine in the United States and Great Britain**. Berkeley : University of California Press.

BLEDSTEIN B.J. (1976). — **The Culture of Professionalism. The Middle Class and the Development of Higher Education in America**. New York : Norton & Cy.

BOURDONCLE R. (1991a). — « La professionnalisation des enseignants.1-La fascination des professions. » **Revue Française de Pédagogie**, 94, pp. 73-92.

BOURDONCLE R. (1991b). — **De la formation continue des adultes à la formation initiale des enseignants. Un itinéraire de recherche sociologique sur l'enseignement et les professions.** Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Saint-Denis : Université Paris 8.

BRAVERMAN H. (1974). — **Labour and Monopoly Capital : The Degradation of Work in the Twentieth Century**. New York : Monthly Review Press. Trad. **Travail et capitalisme monopolistique**. Paris : Maspero, 1976.

BURRAGE M., TORSTENDAHLH R. (ed.) (1990). — **Professions in theory and history : rethinking the study of the professions**. London : Sage.

BURRAGE M. (1989). — « Revolution as a starting point *for the comparative analysis of the French, American and English legal professions* », in ABEL R.L., LEWIS P.S. (ed.). — **Lawyers in Society.** vol. 3, **Comparative Theories**. Berkeley, Ca : University of California.

BURRAGE M. (1990). — **Introduction : the professions in theory and history**, in BURRAGE M., TORSTENDAHLH R. (ed.), op. cité, pp. 1-23.

CARCHEDI G. (1975). — « On the Economic Identification of the New Middle Class », **Economy and Society**, 4 (1), pp. 1-86.

CHAPOULIE J.-M. (1973). — « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels ». **Revue française de sociologie**, 14(1), pp. 86-114.

COLLINS R. (1990a). — « Market closure and the con*flict theory of the professions », in BURRAGE M.*, TORSTENDAHLH R. (ed.), op. cité, pp. 24-43.

COLLINS R. (1990b). — « Changing conceptions in the sociology of the professions », in TORSTENDAHL, R. BURRAGE M., op. cité., pp. 11-23.

DELBOS G., JORION P. (1984). — **La transmission des savoirs.** Paris : Ed. de la Maison des sciences de l'homme.

DERBER C. (1982). — **Professionals as Workers : mental labor in advanced capitalism.** Boston : G.K.Hall.

DERBER C., SCHWARTZ W. (1988). — « Des hiérarchies à l'intérieur des hiérarchies. Le pouvoir professionnel à l'œuvre », **Sociologie et sociétés**, 20(2), pp. 55-76.

DUBAR C. (1991). — **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : A. Colin.

ESLAND G. (1980). — « Professions and Professionalism », in ESLAND G., SALAMAN G. (ed.), op. cité.

ESLAND G., SALAMAN, G.(ed.) (1980). — **The politics of Work and Occupations**. Milton Keynes : Open University Press.

FIELDING A.G., PORTWOOD D. (1980). — « Professions and the State — Toward a Typology of Bureaucratic Professions », **The Sociological Review**, 28(1), pp. 23-53.

FLEXNER A. (1915). — « Is Social Work a Profession ? », **Proceedings of the National Conference of Charities and Correction.** Chicago : Hildmann Printing Co, pp. 576-590.

FRIEDSON E. (1984). — « Are Professions Necessary ? », in HASKELL, T.L., op. cité, pp. 3-27.

FRIEDSON E. (1986). — **Professional Powers. A Study of the Institutionnalisation of Formal Knowledge**. Chicago : University of Chicago Press.

GALBRAITH J.K. (1967). — **The New Industrial State**. Boston : Houghton Mifflin.

GLAZER N. (1974). — « The Schools of the Minor Professions », **Minerva,**, 12(3), pp. 346-363.

GOULDNER A (1978). — « The New Class Projet », **Theory and Society**, 6(2), pp. 153-203.

HABERMAS J. (1973). — **La technique et la science comme « idéologie »**. Paris : Gallimard.

HALLIDAY T.C. (1983). — « Professions, class and capitalism », **Archives européennes de sociologie**, 24, pp. 321-346.

HALMOS P. (ed.) (1973). — « Professionalism and Social Change », **The Sociological Review Monograph**, 20. University of Keele.

HASKELL T.L. (ed.) (1984). — **The Authority of Experts. Studies in History and Theory**. Bloomington : Indiana University Press.

HOFFMAN L.M. (1989). — **The Politics of Knowledge. Activist Movements in Medicine and Planning.** New York : State University of New York Press.

HUGHES E.C. (1958). — **Men and their Work.** Glenoe, Ill. : The Free Press.

HUGHES E.C. (1960). — « The Professions in Society », **Canadian Journal of Economics and Political Science**, 26, 1, pp. 54-61. Repris dans VOLLMER et MILLS, op. cité.

ILLICH I. (1977 a). — **Le chômage créateur**. Paris : Seuil.

ILLICH I. (1980). — **Toward an history of needs**. New York : Bantam Books.

ILLICH I. et al. (1977 b). — **Disabling Professions**. London : Marion Boyars.

JOHNSON T.J. (1972). — **Professions and Power**. London : Macmillan.

JOHNSON T.J. (1977). — « The Professions in the Class Structure », in SCASE, R. (ed.), op. cité, pp. 93-110.

KASPI A. (1993). — **Rapport sur les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.** Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

KUHNS W. (1973). — **The post-industrial prophets**. New York : Harper Colophon.

LANE R.E. (1966). — « The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society », **American Sociological Review**, 31, October.

LARSON M.S., (1977). — **The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis.** Berkeley, Cal. : University of California Press.

LARSON M.S., (1980). — « Proletarianization and educated labor », **Theory and society,** 9(1), pp. 131-175.

LARSON M.S., (1984). — « The Production of Expertise and the Constitution of Expert Power », in HASKELL T.L., op. cité, pp. 28-80.

LARSON M.S., (1988). — « A propos des professionnels et des experts ou comment il est peu utile d'essayer de tout dire », **Sociologie et sociétés**, 20(2), pp. 23-40.

LASCH C.(1978). — **Heaven in a Heartless World**. New York : Basic Books.

LASLETT P. (1971). — **The World We Have Lost**. New York : Ch. Scribner's Sons.

LEGAULT M. — J. (1988). — « Le métier de chercheur scientifique en sciences sociales et la sociologie des professions », **Sociologie et sociétés**, 20(2), pp. 163-176.

LIEBERMAN J. (1970). — **The Tyranny of Expertise**. New York : Walker & Cy.

LINDBLOM C.E. (1990). — **Inquiry and Change : The Troubled Attempt to Understand and Shape Society.** New Haven : Yale University Press.

LUNDGREEN P. (1988). — **Engineering Education in Europe and the USA, 1750-1930 : the Rise to Dominance of School Culture and the Engineering Profession.** Biele feld : Unpublished Mimeograph.

McKINLAY J.B. (1982). — « Toward the proletarianization of physicians », in Derber, C., op. cité, pp. 37-62.

MAURICE M. (1972). — « Propos sur la sociologie des professions », **Sociologie du Travail,** 2, pp. 213-225.

MURPHY R. (1990). — « *Proletarianization or bureaucratization* : the fall of the professional ? », TORSTENDAHL R., BURRAGE M., op. cité, pp. 71-95.

NOVOA A. (1987). — **Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII°-XX° siècle).** — Lisboa : Instituto National Lisboa de Investigaçâo Cientifica.

OPPENHEIMER M. (1973). — « The proletarianization of the professional », **Sociological Review of Monographs**, 20.

PARADEISE C. (1988). — « Les professions comme marchés du travail fermés », in **Sociologie et sociétés**, 20(2), pp. 9-21.

PARKIN F. (1979). — **Marxism and Class Theory : a Bourgeois Critique.** London : Tavistock.

PARRY N., PARRY J. (1976). — **The Rise of the Medical Profession.** London : Croom Helm.

POLANYI K. (1944). — **The Great Transformation. The political and economic origins of our time.** Boston : Beacon Press, 1957. Trad : La grande transformation. Paris : Gallimard, 1983.

POLANYI M. (1962). — **Personal Knowledge. Toward a Post-Critical Philosophy**. London : Routledge § Kegan Paul.

POLANYI M. (1967). — **The Tacit Dimension.** New York : Doubleday.

SACK M. (1983). — « Removing the Blinkers ? A critique of recent contributions to the sociology of the professions », **The Sociological Review**, 31(1), pp. 1-21.

SALAMAN G. (1982). — « Bravermania and beyond : recent theories of the labor process », **Sociology,** 16(2), pp. 251-269.

SCASE R. (ed.)(1977). — **Industrial Society : Class Cleavage and Control.** London : Allen & Unwin.

SCHÖN D.A. (1983). — **The Reflective Practioner. How Professionals Think in Action**. New York : Basic Books.

SCHÖN D.A. (1988). — **Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. San Francisco : Jossey-Bass.

SCHUDSON M. (1980). — « A Discussion of Magali Sarfati Larson **The Rise of Professionalism : A Sociological Analysis** », **Theory and Society**, 9(1), pp. 215-229.

STEINFELS P. (1979). — **The Neo-Conservatives**. New York : Simon & Schuster.

SVENSSON L.G. (1990). — Knowledge as a professional ressource : case studies of architects and psychologists at work. », in TORSTENDAHL, R., BURRAGE, M. , op. cité, pp. 51-70.

TORSTENDAHL R., BURRAGE M. (ed.) (1990). — **The Formation of Professions. Knowledge, State, and Strategy**. London : Sage.

VOLLMER H.M., MILLS D.L. (ed.)(1966). — **Professionalization**. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

WEBER M. (1922). — **Wirtschaft and Gesellschaft**. Tübingen : Mohr. Trad. partielle : **Economie et société**. Paris : Plon, 1971.

2. - La professionnalisation des enseignants

APPLE M. (1982). — **Education and Power**. Boston : Routledge & Kegan Paul.

APPLE M. (1980). — « Curricular form and the logic of technical control : building the possessive individual », in BARTON L., MEIGHAN R., WALKER S. (eds). — **Schooling, Ideology and Curriculum.** Lewes : Falmer Press.

APPLE M. (1983). — « Work, Class and Teaching », in BARTON L., WALKER S.(ed.). — **Gender, Class and Education.** Lewes : Falmer Press. Repris dans OZGA J. (1988), op. cité, pp. 99-115.

APPLE M., TEITELBAUM K. (1986). — « Are teachers *losing the control of their skills and curriculum ?* » **Journal of Curriculum Studies**, 18, pp. 177-184.

AXELROD J. (1973). — **The University Teacher as Artist.** San Francisco : Jossey Bass.

BOURDONCLE R. (1993). — « L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. » in LESSARD C., PERRON M., BELANGER P.W. (1993), op. cité, pp. 133-151.

BOWLES S., GENTIS H. (1976). — **Schooling in Capitalist America**. Boston : Routledge & Kegan Paul.

BROUDY H.S. (1956). — « Teaching — Craft or Profes*sion ?* » ***The Educational Forum***, 1, *pp. 175-184.*

BUSWELL C. (1980). — « Pedagogic change and social change » **British Journal of Sociology of Education**, 1(3). Repris dans OZGA J. (1988), op. cité, pp. 119-132.

DARLING-HAMMOND L., LIN GOODWIN A. (1993). — « Progress Toward Professionalism in Teaching », in CAWELTI G. (ed.). — **Challenges and Achievements of American Education.** 1993 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 19-52.

DARLING-HAMMOND L., WISE A.E., PEASE S.R. (1983). — « Teacher Evaluation in the Organisational Context : A Review of the Literature ». **Review of Educational Research**, 53(3), pp. 285-328.

DENSMORE K. (1987). — « Professionalism, proletarianization and teacher work », in POPKEWITZ T. — **Critical Studies in Teacher Education : its folklore, theory and practice**. Lewes : Falmer Press, pp. 130-*160.*

DESFORGES C., McNAMARA D. (1977). — « One Man Heuristic is Another Man's Blindfold : Some Comments on Applying Educational Practice. » **British Journal of Teacher Education**, *3(1), pp. 27-39.*

FREEDMAN S. (1985). — « Teacher burnout and institutional stress », in LAWN, M.(ed). — **The Politics of Teacher Unionism : International Perspectives.** London : Croom Helm.

GAGE N.L. (1978). — **The Scientific Basis of the Art of Teaching**. New York : Teachers College Press.

GAGE N.L. (1983). — **Hard Gains in the Soft Sciences : The Case of Pedagogy.** Bloomington, Ind. : Phi, Delta, Kappa's Center on Evaluation.

HARGREAVES A. (1992). — « Time and Teachers'Work : an Analysis of the *Intensification Thesis.* » **Teachers College Record**, 94(1), pp. 87-108.

HARRIS K. (1982). — **Teachers and Classes : a Marxist Analysis**. Sydney : Routledge & Kegan Paul.

HARTNETT A., NAISH M. (1980). — « Technicians or Social Bandits ? Some Moral and Political Issues in the Education of Teachers », in WOODS P. (ed.), op. cité, pp. 254-274.

HATTON E.J. (1988). — « Teachers'Work as Bricolage : implications for teacher education. » **British Journal of Sociology of Education**, 9(3), pp. 337-357.

HIGHET G. (1955). — **The Art of Teaching.** New York : Vintage Books.

HUBERMAN M. (1993). — « Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. » in LESSARD C., PERRON M., BELANGER P.W., (1993), *op. cité, pp. 77-85.*

LAUDER H., YEE B. (1987). — « Are teachers being proletarised ? Some theoretical, empirical and policy issues », in WALKER S., BARTON L. (eds). — **Changing Policies, Changing Teachers.** Milton Keynes : Open University Press.

LAWN M., OZGA J. (1981). — « The Educational Worker », in BARTON L., WALKER S. (eds). — **Schools, Teachers and Teaching**. Lewes : Falmer Press. Repris dans OZGA J. (1988), op. cité, pp. 81-98.

LAWTON D. (1987). — **Le rôle et le statut professionnel *de l'enseignant : quelques considérations sociologiques***. Paris : OCDE, multigr.

LEGER A. (1983). — **Enseignants du secondaire**. Paris : PUF.

LEVI-STRAUSS C. (1962). — **La pensée sauvage**. Paris : Plon.

LORTIE D.C. (1975). — **Schoolteacher : A Sociological Study**. Chicago : University of Chicago Press.

MATTINGLY P. (1975). — **The Classless Profession : schoolmen in the 19th century**. New York : New York University Press.

McNAMARA D., DESFORGES C. (1978). — « The Social Sciences, Teacher Education and the Objectivation of Craft Knowledge. » **British Journal of Teacher Education**, 4(1), pp. 17-36.

O'HEAR A. (1988). — **Who teaches the teachers ?** London : The Social Affair Unit.

OZGA J. (ed.). (1988). — **School Work : approach to the labor process of teaching**. Milton Keynes : Open University Press.

OZGA J., LAWN M. (1981). — **Teachers, Professionalism and Class : a study of organised teachers**. Lewes : Falmer Press.

OZGA J., LAWN M. (1988). — « Schoolwork : interpreting the labour process of teaching. » **British Journal of Sociology of Education,** 9(3), pp. 323-336.

POPKEWITZ T., TABACHNICK B.R., WELHAGE G. (1982). — **The Myth of Educational Reform.** Madison : University of Wisconsin Press.

PRATTE R., RURY J.L. (1991). — « Teachers, Professionalism, and Craft. » **Teachers College Record**, 93(1), pp. 59-72.

RUBIN L.J. (1985). — **Artistry in Teaching**. New York : Random House.

SEDLACK M. (1989). — « Let Us Go and Buy a Schoolmaster : Historical Perspectives on the Hiring of Teachers in the United States, 1750-1980, » in WARREN D., op. cité, pp. 257-289.

TOM A.R. (1984). — **Teaching as a moral craft.** New York : Longman.

WARREN D. (ed.) (1989). — **American Teachers. Histories of a Profession at Work.** New York : Macmillan.

WISSOT J. (1979). — « Teaching as an Art Form ? » **The Educational Forum**, 3(1), pp. 265-278.

WOODS P. (ed.) (1982). — **The Degradation of Work ? Skill, deskilling and the labour process.** London : Hutchinson.

WOODS P. (ed.) (1980). — **Teachers Strategies. Explorations in the Sociology of School.** London : Croom Helm.

YOUNG M. (1976). — « The rhetoric of curriculum development », in WHITTY G., YOUNG M. (eds). — **Explorations in the Politics of School Knowledge.** Driffield : Nafferton Books.

3. - Les difficultés de la professionnalisation

BENTON P. (ed.) (1990). — **The Oxford Internship Scheme.** London : Callouste Gulbenkian Foundation.

BIDDLE B.J., ANDERSON D.S. (1986). — « Theory, Methods, Knowledge, and Research on Teaching », in WITTROCK M., op. cité, pp. 230-252.

BOURDONCLE R. (1986). — « L'évolution des programmes de formation des enseignants. L'exemple américain d'après les éditions de l'Encyclopedia of Educational Research ». **Bulletin de l'Observatoire des formations**, 1986, 13, pp. 18-27.

BOYER E.L. (10983). — **High School : A Report on Secondary Education in America.** New York : Harper & Row.

Business-Higher Education Program (1983). — **America's Competitive Challenge. The Need for a National Response.** Washington, D.C. : Business-Higher Education Forum.

CARBONNEAU M. (1993). — « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », in LESSARD C., PERRON M., BELANGER P.W. (1993), op. cité, pp. 33-57.

CLIFFORD G.I., GUNTHRIE J.W. (1988). — **Ed. Schools.** Chicago : University of Chicago Press.

GAGE N.L. (ed.) (1963). — **Handbook of Research on Teaching.** Chicago : Rand McNally.

GAGE N.L. (1989). — « The Paradigm Wars and Their Aftermath : A « Historical » Sketch of Research on Teaching Since 1989 ». **Educational Researcher**, 18(7), pp. 4-10.

GOODLAD J.I. (1984). — **A Place called School : Prospects for the Future.** New York : McGraw Hill.

GOODLAD J.I. (1987). — « School-University Partnerships for Educational Renewal : Rational and Concepts », in SIROTNICK K.A., GOODLAD J.I., op. cité, pp. 3-31.

GOODLAD J.I. (1990). — « Better Teachers for Our Nation's Schools », **Phi, Delta Kappan**, May, pp. 185-194.

GOODLAD J.I. (1991). — **Teachers for Our Nation's Schools.** San Francisco : Jossey Bass.

GOODLAD J.I. (1993). — « La nécessité d'un renouvellement de la formation des maîtres ». In LESSARD, PERRON, BELANGER (1993), op. cité, pp. 211-224.

GOODLAD J.I., SODER R., SIROTNICK K.A. (1990a). — **Places where teachers are taught.** San Francisco : Jossey Bass.

GOODLAD J.I., SODER R., SIROTNICK K.A. (1990b). — **The Moral Dimensions of Teaching.** San Francisco : Jossey Bass.

Holmes Group (1986). — **Tomorrow's Teachers.** East Lansing, MI. : Author.

Holmes Group (1990). — **Tomorrow's Schools. Principles for the Design of Professional Development Schools..** East Lansing, MI. : Author.

HOUSTON W.R. (1990). — **Handbook of Research on Teacher Education.** New York : Macmillan.

JUDGE H. (1982). — **American graduate schools of education.** New York : Ford Foundation.

LABAREE D.F. (1992a). — « Power, knowledge, and the rationalisation of teaching : a genealogy of the movement to professionalise teachers ». **Harvard Educational Review**, 62 (2), pp. 123-154.

LABAREE D.F. (1992b). — « Doing Good, Doing Science : The Holmes Group Report and the Rhetorics of Educational Reform. » **Teachers College Record**, 93(4), pp. 628-640.

LANIER J.E., LITTLE J.W. (1986). — « Research on Teacher Education. » in WITTROCK M.C., op.cité, pp. 527-569.

LESSARD C., PERRON M., BELANGER P.W. (ed.) (1993). — « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. » **Revue des sciences de l'éducation**, 19(1), numéro thématique.

National Commission on Excellence in Education (1983). — **A Nation At Risk. The Imperative of Educational Reform.** Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office.

NEAVES G. (1992). — **The Teaching Nation. Prospects for teachers in the European Community.** London : Pergamon.

NOVOA A. (à paraître). — « Le processus de professionnalisation de l'activité enseignante », in BOURDONCLE R., MONTANE M. (ed.). — **The professionalization of teachers in Europe and North America.** London : Pergamon.

PASSOW H. (1984). — **Reforming Schools in the 1980s. A Critical Review of the National Reports.** New York : Teachers College.

PERRENOUD P. (1993). — « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », in LESSARD C., PERRON M., BELANGER P.W. (1993), op. cité, pp. 59-76.

PERRON M., LESSARD C., BELANGER P.W. (1993). — La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? », in LESSARD, PERRON, BELANGER (1993), op. cité, pp. 5-32.

POWELL A.G. (1976). — « University Schools of Education in the Twentieth Century », **Peabody Journal of Education**, 54(1), pp. 3-24.

POWELL A.G. (1980). — **The Uncertain Profession : Harvard and the Search for Educational Authority**. Cambridge : Harvard University Press.

REED P.L. (à paraître). — « An analysis of the professionnalization of teachers in the United States », in BOURDONCLE R., MONTANE M. (ed.). — **The professionalization of teachers in Europe and North America.** London : Pergamon.

SHULMAN L.S. (1986). — « Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching : A Contemporary Perspective », in WITTROCK M., op. cité, pp. 3-36.

SHULMAN L.S. (1987). — « Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform. » **Harvard Educational Review**, 57(1), pp. 1-22.

SIROTNICK K.A., GOODLAD J.I. (1988). — **School-University Partnerships in Action. Concepts, Cases, and Concern**. New York : Teachers College Press.

SIZER T.R. (1984). — **Horace Compromise : The Dilemna *of the American High School***. Boston : Houghton Mifflin Cy.

SOLTIS J.F. (ed) (1987). — « Reforming Teacher Education : A Symposium of the Holmes Group Report », **Teachers College Record**, 88(3), pp. 311-441.

TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L. (1991). — « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. » **Sociologie et sociétés**, 23(1), pp. 55-69.

THOMPSON C.L. (1993). — « La **Professional Development School** : un nouveau type d'établissement pour encadrer la formation pratique », in LESSARD C., PERRON, M. , BELANGER, P.W. (1993), op. cité, pp. 233-244.

TRAVERS R.M.W. (ed.) (1973). — **Handbook of Research on Teaching**. Chicago : Rand McNally.

Twentieth Century Fund Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy (1983). — **Making the grade.** New York : Twentieth Century Fund.

WISNIEWSKI R., DUCHARME E.R. (1989). — **The Professors of Teaching**. New York : State University of New York Press.

WITTROCK M. (ed.) (1986). — **Handbook of Research on Teaching.** New York : Macmillan.

WOODRING P. (1975). — « The development of teacher education », in RYAN K. (ed). — **Teacher Education**. The 74th Yearbook of the NSSE. Chicago : The University of Chicago Press.

YINGER R.J., HENDRICKS M.S. (1990). — « An Overview of Reform in Holmes Group Institutions », **Journal of Teacher Education**, 41(2), pp. 21-26.

NOTES CRITIQUES

ABDALLAH-PRETCEILLE (Martine). — **Quelle école pour quelle intégration ?** — *Paris :* CNDP ; Hachette, 1992. — 124 p. — (Ressources formation ; enjeux du système éducatif).

Mise en face d'une pluralité culturelle non pas nouvelle, car la nation une et homogène n'a jamais été qu'un mythe, mais différente, comment l'école doit-elle repenser ses anciennes stratégies d'intégration de la diversité, inscrites « dans un système d'ordre et d'autorité qui dérivait vers la normalisation » ? Pour répondre à la question l'auteur repère d'abord les *éléments qui nous ont fait passer « d'un pluralisme* à l'autre » et montre comment nous ne devons pas réduire le problème à sa seule dimension culturelle, ni non plus étouffer « l'essence conflictuelle de la pluralité » : ce qui implique d'accorder un statut positif au conflit et d'apprendre à le gérer en conséquence.

La nouvelle réalité étant ainsi caractérisée, une fois de plus « l'école constitue la dernière instance chargée de résoudre les maux sociaux ». Or, interpellée sur l'intégration, elle « n'est qu'un élément du puzzle et se situe au carrefour de plusieurs instances de socialisation : famille, quartier, associations, médias ». D'où la nécessité de mobiliser cet ensemble dans une action cohérente, donc un projet collectif, qui lui-même suppose « que soient définies les valeurs susceptibles de le *faire vivre » et de « redonner à l'école sa raison d'être* dans une société ouverte et plurielle ». Nous débouchons ainsi sur une redéfinition de la laïcité comme ouverture à l'altérité et à la diversité, dans le respect de deux impératifs : éviter l'enfermement sur les différences d'une part, d'autre part affirmer clairement au niveau social les valeurs de référence communes ainsi que les conditions de leur respect dans et hors de l'école.

La nécessité de cette commune plate-forme amène l'auteur à discuter de l'inscription des *Droits de* l'homme « comme axe de structuration des valeurs », tout en se posant la question de leur conciliation avec les types de socialisation et d'éducation reçus par les jeunes relevant des diverses cultures. Elle n'hésite pas *non plus à se demander si* l'ouverture au pluralisme culturel va réintroduire le religieux à l'école. De l'analyse qui suit, retenons qu'en tout cas « on ne saurait confondre *enseignement* des religions dans une perspective comparative et un enseignement de la religion dans une optique confessionnelle ».

On ne s'étonnera pas, enfin, de ce que soit abordé le problème de l'assomption par l'école du bilinguisme. *Pour le traiter correctement dans une perspective* d'intégration il ne faudra pas oublier que l'apprentissage d'une langue est « un phénomène affectif, social, psychologique et culturel qui s'inscrit dans un processus plus global d'interactions entre les individus et les groupes », et que « pour pouvoir prendre une forme linguistique, la communication suppose une reconnaissance intersubjective ».

Ces attentes nouvelles débouchent sur une complexification notable de la science et des pratiques pédagogiques, *ce qui nous renvoie toujours au problème-clef* de la formation des enseignants. A l'égal des responsables institutionnels ils doivent enfin comprendre que « travailler dans la pluriréférentialité devient la norme » et, selon la conclusion de ce petit livre clair et dense, que l'éducation et la socialisation doivent mener « à l'apprentissage de la gestion des appartenances multiples, à l'objectivation du cheminement personnel, à la maîtrise du changement dans un parcours qui doit cependant sauvegarder une cohérence à travers la diversité ».

Carmel Camilleri

ALBERTINI (Pierre). — **L'École en France XIXe-XXe siècles : de la maternelle à l'université.** — Paris : Hachette, 1992. — 191 p. — (collection Carré histoire ; 6).

Faire tenir en moins de deux cents pages une histoire de l'école, enseignement supérieur compris, qui prenne en compte les décisions politiques et institutionnelles, mais aussi rappelle dans ses grandes lignes

l'épopée de la scolarisation depuis le Premier Empire, voilà qui tenait de la gageure. Pierre Albertini a fait ce pari et l'a, dans l'ensemble, gagné, d'autant qu'il ne néglige pas les effets essentiels du développement de l'école dans la société française. Appuyé sur une documentation sûre, au courant de travaux très récents menés dans le domaine, l'auteur arrive à restituer une image d'une longue évolution. Il part de l'école rurale mal fréquentée pour aboutir à la « scolarisation totale », à la généralisation d'un enseignement secondaire indéfiniment élargi ; la déjà lointaine école normale se transforme et se fond dans les IUFM dont la date récente d'ouverture (1991) vient clore une chronologie concise, mais des plus utiles. A la fin de chaque chapitre, des documents de nature variée : statistiques, extraits de textes, viennent compenser un peu le caractère tendu et parfois sévère que peut revêtir l'ouvrage, dans sa riche brièveté. Une bibliographie en fin de volume donne les titres des « grands classiques » dans le domaine.

Les institutions étaient seules sans doute à pouvoir offrir à l'historien des césures simples et une vision cohérente de notre histoire éducative. Parti de ce point de vue, au reste légitime, Pierre Albertini a ainsi obtenu trois périodes qu'il examine successivement. La première précède la législation de la Troisième République et s'intitule « La fin de l'ancien régime scolaire ». La vision risque de sous-estimer les lents et longs efforts qui, dans le domaine des institutions mais aussi dans l'élaboration d'une pédagogie primaire d'un nouveau genre, ont précédé l'époque de Jules Ferry. Sans doute le « mode simultané », nous dit l'auteur, p. 23, est-il « recommandé » depuis le Second Empire, mais par qui au juste ? Par qui est-il appliqué, ou et dans quelle proportion ? La grande affaire des années 1860 fut la mise en place de la pédagogie concentrique, adoptée en définitive par Octave Gréard qui fut durant vingt-cinq ans directeur des services primaires de la Seine : le même programme était abordé avec des développements croissants, selon les niveaux scolaires. Ce parti-pris pour un élargissement progressif, opposé à une progression linéaire, constituait en fait un compromis entre ce temps scolaire et abstrait que décrit si bien l'auteur et les nécessités de la société rurale, encore très majoritaire en France. Malgré l'institution par Jules Ferry de l'obligation scolaire de six à treize ans, la société rurale ne peut pas encore se passer complètement du travail des enfants dans les champs, à la belle saison ; la fréquentation ne devient régulière qu'avec l'institution des allocations familiales en 1932 (p. 63). Observons au reste la souplesse de la loi de 1882 qui prévoit de longues absences justifiées et peu de sanctions, sinon morales, pour les parents récalcitrants.

Curieusement oublié dans la table des matières, le « Siècle de Jules Ferry » fait l'objet de la deuxième partie : l'auteur souligne « l'incontestable unité » de la période qui s'ouvre en 1880 pour se terminer aux abords de 1968. Non sans tensions et transformations, ces quelque quatre-vingts ou quatre-vingt-dix ans ont connu une remarquable stabilité des institutions primaires, de la pédagogie et même une similitude dans les analyses des problèmes relatifs à l'école. « L'institution scolaire, écrit-il, se situe alors au cœur de l'identité française », l'école primaire gratuite, obligatoire et laïque « résume en elle seule une sorte d'idéal français d'acculturation complète » qui doit sans doute au modèle allemand, mais ajoute « un sens très aigu des exigences de la citoyenneté ». De fait, les valeurs scolaires sont prisées par l'ensemble de l'opinion et facilitent l'apprentissage de la démocratie, d'autant que la raison est censée gouverner, de concert avec l'intelligence. Tel est le sens de l'« engagement » des universitaires dans les grands épisodes de la République, de l'Affaire Dreyfus à la décolonisation. Si, selon une formule célèbre, « l'instituteur prussien a vaincu à Sadowa », comme à Sedan, la cohésion nationale en 1914, le « sens du devoir » sont l'œuvre des instituteurs français.

L'œuvre de l'instituteur, cette « acculturation », a été moquée parfois parce qu'elle produisait, à partir d'une affirmation de l'identité nationale et d'un certain nombre de mythes nationaux, « une croyance naïve dans les fonctions messianiques du peuple français » ; elle a également été critiquée pour l'éradication des patois dont elle serait responsable. Pierre Albertini remet en perspective de telles accusations en rappelant la part de la demande collective dans la scolarisation et ses modes : l'école apparaissait la garantie d'un mieux-être social, par exemple la possibilité d'une migration salvatrice pour les paysans sans terre. Le patois a survécu à la classe obligatoire en français et a succombé plus tard, à la suite de brassages de population et de la modernisation rurale : « l'œuvre d'intégration fut véritablement attendue, collective et profonde ». L'école est d'autre part l'école de la République : les futurs citoyens apprennent quels sont leurs droits, mais aussi leurs devoirs. L'école apprend-elle pour autant la soumission et le conformisme ? Sans doute introduisait-elle la croyance en l'égalité des mérites — le concours étant à cet égard la meilleure des mesures démocratiques, puisqu'il récompense le mérite — alors que le système prenait soin d'isoler, du moins jusqu'aux premières années du XXe siècle, l'école faite pour le peuple et l'enseignement secondaire destiné aux classes aisées pour l'essentiel. Elle n'en a pas moins « sanctifié les droits de l'homme et les vertus du débat démocratique ».

De tels résultats sont d'autant plus à remarquer que l'histoire scolaire se déroule alors dans une atmosphère polémique. Durant la première moitié du XIXe siècle, l'école a été considérée par l'Église catholique comme un « élément clé de la reconquête catholique ». La loi de 1850 (loi Falloux) instaure un contrôle clérical du monde scolaire qui installe durablement la querelle au village. L'auteur a vu d'une manière un peu traditionnelle ce débat : en fait, les empiètements cléricaux datent essentiellement du début du Second Empire. Ils sont de mieux en mieux endigués par la politique des ministres successifs, de Rouland à Duruy, et par le développement d'une hiérarchie administrative, inspecteurs compris, qui protège l'instituteur plus souvent qu'elle ne l'opprime. Mais dans le même temps les fonctions qu'il remplit se sont muées en un véritable métier et il supporte de moins en moins les vexations dont il pourrait être victime. Le problème est plus aigu pour les institutrices laïques qui n'obtiennent la garantie d'un traitement minimal qu'en 1867 et sont en butte à la concurrence victorieuse des congrégations enseignantes. Il en est de même dans les classes privilégiées où les « couvents » l'emportent sur les pensionnats laïques dès avant 1848.

L'un des articles prioritaires du programme républicain était la laïcité, accomplie à l'école primaire par les lois de 1882 et 1886. Même s'il accepte l'enseignement des « devoirs envers Dieu », Ferry, fidèle à sa conviction positiviste, refuse d'inscrire Dieu, inconnaisable, dans la loi. Il a chassé peu avant par décret la congrégation la plus haïe par la tradition dont il se réclame, les Jésuites. L'application de la laïcité à l'école se fait avec souplesse, en général sans brusquer les consciences des maîtres et des parents, en « une révolution lente et peu violente ». Un enseignement libre demeure. La loi de 1904 interdit l'enseignement aux congrégations, mais l'enseignement libre garde « tout un réseau » scolaire, en particulier dans les « terres de chrétienté » : un développement plus étoffé sur ce point, dont l'avenir fut ce que l'on sait, aurait été le bienvenu.

Si le modèle rhétorique a été contesté dans les années 1870, un chapitre n'en est pas moins consacré à l'« apogée de l'enseignement classique ». Étalée sur près d'un siècle (1880-1965), la querelle des classiques et des modernes se concentre sur la question du latin et sur celle de l'enseignement secondaire spécial hérité de Duruy. L'auteur voit l'apogée des modernes dans la crise de 1900-1914 qui aboutit à la réforme en 1902 de l'enseignement secondaire et son application, avec la création d'un enseignement secondaire sans latin à côté des branches classiques. Les classiques auraient eu leur revanche de Bérard à Fouchet, soit de la réforme de 1924 à 1965. L'enseignement secondaire est alors dispensé par des « professeurs sélectionnés » à des élèves peu nombreux, son fondement est surtout littéraire. C'est sur son modèle que s'aligne en 1924, baccalauréat oblige, l'enseignement secondaire des jeunes filles, créé en 1880. Mais la contestation qui semble avoir coupé en deux les partis de gauche, vient de l'enseignement primaire supérieur et des tenants de l'École unique, tant était fort le modèle classique. Si le mérite est grand d'avoir, pour une fois, montré l'indépendance fréquente de l'histoire de l'éducation, dans sa chronologie, par rapport aux grands événements qui scandent l'histoire générale, et d'avoir ainsi « chevauché » la date de 1914, il semble qu'une autre lecture pourrait proposer une autre chronologie, en montrant le départ de la problématique de l'École unique dans la réforme de 1902, les décisions ultérieures s'étant faites pour ou contre ce thème diversement interprété, au reste, selon les dates. Ainsi, constaterait-on la continuité entre les revendications des « primaires », les Compagnons de l'Université nouvelle et le plan Langevin-Wallon, éternel horizon, jamais atteint, des projets de réforme ébauchés par la IVe République. Des raisons sociales et démographiques s'ajoutent au reste pour expliquer la situation, aussi bien que les conjonctures politiques variées. Ainsi pour l'enseignement supérieur, « positiviste et malthusien » certes, mais vite en proie à la contestation et à l'essoufflement, miné par les pertes de la guerre et la lésine due à la crise dans les années 1930. En définitive, le triomphe de l'école se fait, selon Pierre Albertini, dans le domaine psychologique, avec l'« âge des maîtres » (1880-1960) où les valeurs de la République méritocratique et radicale, l'attente des familles se rencontrent avec le prestige au moins moral de maîtres bien formés.

Vient le « temps des turbulences » : l'impuissance à rendre compte des réalités de l'école et de l'université, mouvantes dès 1945, en proie à une très forte croissance, puis ouvertes à la masse, fait employer à tout moment le terme de « crise ». En fait, la volonté de démocratisation est à l'œuvre dans les transformations successives de l'appareil éducatif. « Égalité officielle, inégalité officieuse », cette formule de P. Albertini résume la situation. Avec l'École unique enfin réalisée, durant les années 60, se développe le thème de l'« égalité des chances » : il faut lutter contre les handicaps socio-culturels décrits en 1964 par « **Les Héritiers** » de P. Bourdieu et J.-C. Passeron. Mais la réforme Haby qui couronne en 1975 les réformes Berthoin (1959) et Fouchet (1963) en instaurant le collège unique n'aboutit pas à l'égalisation voulue : est-ce vraiment ou seulement faute d'argent, raison invoquée par

l'auteur ? L'enseignement secondaire de masse se diversifie en filières qui aboutissent à des baccalauréats inégaux. La croissance incontrôlée de l'enseignement supérieur entraîne l'explosion de mai 1968 dont les suites sont connues.

Comment la volonté de démocratisation s'est-elle traduite par tant de mécomptes ? P. Albertini suit ici les analyses d'A. Prost qui montre l'arrêt de la démocratisation au moment même où les mesures officielles prétendaient l'instaurer. Carte scolaire, utilisation stratégique des filières, recours éventuel à l'enseignement privé, tout est bon aux initiés pour aboutir aux formations sélectives, tandis que l'enseignement technique reste le parent pauvre. La survalorisation des mathématiques, réputées plus « objectives », donc plus démocratiques, aboutit à en faire aussi un instrument de sélection, tandis que les disciplines littéraires, désacralisées, luttent mal contre les problèmes de méthode et la montée du « pédagogisme ». De là l'écho réservé, entre autres, à l'essai où J.-C. Milner en 1984 interprète la crise aiguë de l'école par une sorte de complot entre les gestionnaires du ministère, les enseignants les moins qualifiés regroupés dans le SNI et les démocrates-chrétiens du SGEN. Restent l'énormité de la machine administrative, le désespoir d'une partie des maîtres dont la condition, métier de « classe moyenne », a perdu son prestige, les conflits internes à la profession, à la fois sociaux, disciplinaires et financiers. En définitive, objet de beaucoup de développements dans cet ouvrage, la profession enseignante a perdu une partie de ses repères : le fossé entre maître et élève s'est élargi, le métier se fait plus « solitaire », caricaturé par les stéréotypes en usage. L'école elle-même peut sombrer dans un certain « relativisme culturel ». Concurrencée par les médias, ravalée parfois au rang d'« entreprise », l'école se voit chargée par les parents, qui gardent pour eux l'affection et la protection, de l'éducation dans ce qu'elle a de contraignant. Chemin faisant, des incidents comme l'« affaire des foulards » (1989) montrent ce que serait une école qui n'aurait plus de règle spécifique et apparaîtrait comme un simple marché. C'est ce qui fait affirmer à P. Albertini que l'école publique française reste « d'essence fondamentalement politique ». Enrichi ainsi de thèmes neufs, le débat scolaire, ici, ne comporte pas d'autre conclusion que celle-ci : le sentiment d'un déclin de la société enseignante.

Françoise Mayeur
Université Paris-IV

ASTOLFI (Jean-Pierre). — **L'École pour apprendre.** — Paris : ESF, 1992. — 205 p. — (Pédagogies).

L'ouvrage présenté par J.-P. Astolfi, propose une analyse de l'école dans son fonctionnement actuel et un rappel de ce que l'on considère être l'apprendre, pour en déduire ce que devrait être un dispositif didactique avec séquences différenciées. En procédant ainsi il s'inscrit dans le mouvement de réflexion autour de l'apprentissage qui marque la pensée pédagogique actuelle. Il contribue à faire connaître aux praticiens des résultats qu'ils ne peuvent plus se permettre d'ignorer. Ses analyses insistent, peut-être plus que d'autres, sur le fonctionnement actuel de la classe et sur la notion de représentation.

Les descriptions qu'il donne des modes d'intervention des élèves en classe et des maîtres sont intéressantes. Elles nous font redécouvrir leur caractère bien souvent artificiel par rapport à une démarche de recherche véritable. Questions et réponses, nous dit-il, sont déterminées par une « coutume » scolaire qui amène les élèves à proposer des réponses qu'ils n'avanceraient jamais si les questions étaient posées dans un autre contexte. Il voit aussi dans les savoirs proposés eux-mêmes, une raison du désintérêt des élèves. Car ils ne peuvent y découvrir des éléments de réponse aux questions qu'ils se posent tant que ces rapports en restent au niveau de l'énumération de faits. Les contenus enseignés « manquent d'enjeu » pour les élèves, nous dit l'auteur. La nature des manuels, comme les pratiques d'évaluation font également l'objet de critiques sévères.

A partir d'autres travaux cités, c'est l'importance de la notion de représentation qui est soulignée pour expliquer ce que devrait être l'intervention de l'enseignant. On aurait souhaité que ces « représentations » soient plus explicitement articulées aux termes introduits par ailleurs : information, connaissance, savoir et même concept. Mais ce qui reste essentiel, et qui est très bien rappelé, c'est l'importance, le caractère central, du travail de construction, de réorganisation, de mise en réseau sur le plan conceptuel, qui incombe à l'élève. Il rencontre dans ce travail des obstacles que l'école ne sait pas toujours l'aider à éliminer ou, au moins, à atténuer.

C'est bien pour faciliter ce travail de l'élève, que l'auteur propose des dispositifs didactiques qu'il souhaite construire à partir « d'un intérêt égal pour les structures mentales de l'élève et pour la structure conceptuelle du savoir » (p. 129). Il rappelle à ce sujet le rôle que devraient jouer les objectifs, à condition qu'ils correspondent à des obstacles franchissables et entraînent alors un progrès intellectuel. C'est à préci-

ser ces transformations intellectuelles à obtenir de l'élève que devraient s'attacher les enseignants. Il s'agit pour l'enseignant d'être capable d'effectuer un tel repérage dont dépendra le choix des obstacles franchissables. Une dernière partie de l'ouvrage insiste sur la nécessaire diversification, « à objectif constant », de la démarche de l'enseignant. Pour aller à la rencontre des modes d'apprentissage différents aussi bien que des différences de niveau des élèves, la différenciation apparaît comme indispensable si l'on a un tant soit peu le sens de l'efficacité. Des formes différentes d'enseignement sont rappelées au lecteur.

On soulignera l'effort de clarté fait par l'auteur qui termine chaque chapitre par un rappel des points importants abordés. C'est là une manière de faire qu'il préconise également dans le cadre d'un enseignement. Naturellement le lecteur voudrait toujours en savoir davantage et il se contentera sans doute difficilement de ne disposer que d'« un programme, assez largement en devenir » (p. 204). Mais peut-être s'agit-il là d'une forme d'incitation du lecteur à la mise au travail, qui va bien dans le sens de l'apprentissage attendu de l'élève. Le lecteur se trouve assurément préparé à « problématiser autrement » (p. 205) les situations de formation auxquelles il est confronté.

Au-delà de la richesse des rappels et de l'incitation à l'action, on appréciera particulièrement l'argumentation développée, à travers l'ensemble de l'ouvrage, en faveur d'une école pour apprendre qui n'en oublie pas pour autant la place à accorder aux savoirs. Pourrait-il y avoir « apprendre » sans objet d'apprentissage ?

J. Berbaum

BIDEAUD (Jacqueline), MELJAC (Claire), FISHER (Jean-Paul), dir. — **Les chemins du nombre.** — Lille : *Presses Universitaires de Lille, 1991.* — 491 p. — (Psychologie cognitive).

Encore une fois, la collection « Psychologie cognitive », que dirige Pierre Lecocq aux Presses Universitaires de Lille, publie un ouvrage du plus grand intérêt. Il ne s'agit rien de moins que de, cinquante ans après « **La genèse du nombre chez l'enfant** » de Jean Piaget et Alina Szeminska, faire le point sur ce que l'on connaît des processus de construction du nombre.

Pour cette tâche, les trois co-directeurs de l'ouvrage ont fait appel aux « notoriétés » du domaine. Aux notoriétés de la didactique française, bien entendu, mais aussi aux notoriétés scientifiques internationales. Les deux catégories n'étant d'ailleurs pas disjointes.

En résulte un ensemble d'exposés, théoriques et/ou empiriques, fondamentaux et/ou appliqués, dont la richesse et l'actualité sont globalement remarquables. La lecture attentive de ce long document permet l'accès à la plupart des connaissances qui existent actuellement dans le domaine de la genèse du nombre et de la mise en place des activités arithmétiques élémentaires. Complétée par celles du livre de Michel Fayol (« **L'enfant et le nombre** », Delachaux et Niestlé, 1990) et de celui plus ancien de Gérard Vergnaud (« **L'enfant, la mathématique et la réalité** », Peter Lang, 1981), qui sont susceptibles de lui donner respectivement un cadre théorique et un contexte de réflexion didactique, cette lecture peut donner au lecteur francophone un ensemble de connaissances dont toute une partie était jusqu'alors indisponible en français.

L'ouvrage est structuré par trois repères épistémologiques. L'introduction de Jacqueline Bideaud situe la pensée piagétienne qui a engendré la « Genèse du nombre » dans le débat d'épistémologie de la logique et des mathématiques dont elle était partie prenante. La conclusion du même auteur tente avec brio (voire succès) une catégorisation épistémologique des travaux et théories dont le présent ouvrage rend compte, le critère étant la distance qu'ils marquent par rapport à la conception structurale. Enfin, en milieu d'ouvrage, Rémy Droz, en nous invitant à réfléchir « au statut mathématicoïde de notre numéro de téléphone », se livre à une reconsidération ludico-épistémologique de l'approche piagétienne du nombre.

La première partie de l'ouvrage, « la rencontre avec le nombre et les premiers apprentissages », commence par un inventaire de Catherine Sophian des recherches qu'elle a menées sur le dénombrement et la cardinalité avant les apprentissages scolaires. Suit un compte rendu raisonné d'observations de Rémi Brissiaud sur son fils, interdit de comptage, utilisant ses doigts avant de savoir compter. Silvia Parrat-Dayan et Jacques Vonèche exposent ensuite leur conception « structuro-fonctionnelle » des relations entre la partie et le tout. Enfin, tour à tour, Leslie P. Steffe, Arthur J. Baroody puis Karen C. Fuson nous livrent chacun sa conception du comptage.

La deuxième partie est consacrée à la structuration du domaine numérique. Linda Tollefsrud-Anderson, Robert L. Campbell, Prentice Starkey et Robert G. Cooper se livrent à une reconsidération de la nature de la conservation des quantités numériques et des méthodes utilisées pour son évaluation. Rochel

Gelman et Elisabeth Meck détaillent les structures élémentaires qui permettent aux très jeunes enfants d'explorer et d'utiliser leur environnement dans leurs premiers comportements numériques mais qui éventuellement peuvent entraver la suite de l'apprentissage du nombre. Jean-Paul Fisher argumente une nouvelle fois la discontinuité qu'il met en évidence entre 3 et 4. Michel Fayol fait une présentation, jusqu'alors indisponible en Français, des travaux portant sur la résolution des problèmes additifs, en les ordonnant en fonction du type d'informations (conceptuels ou linguistiques) dont ils mettent en évidence les modalités et les contraintes de traitement. Enfin, Gérard Vergnaud rappelle son analyse de l'appropriation du concept de nombre, qui clarifie comment le contexte influe sur les opérations.

La partie suivante consacrée à l'examen critique des théories et méthodes, s'ouvre par l'exposé déjà cité de Rémy Droz. Les trois autres contributions présentent de nouvelles approches. Xavier Seron, Gérard Deloche et Marie-Pascale Noël s'appuient sur des données de la neuropsychologie adulte pour éclairer le problème du passage du code phonologique au code des chiffres lors de l'apprentissage. Madelon Saada-Robert tente de mettre en évidence « différents chemins du nombre » en découpant des données d'observations recueillies auprès d'enfants en séquences fonctionnelles dont les frontières sont déterminées à l'aide d'indices des intentions de chaque sujet. Cette partie est conclue par un chapitre très attrayant de Karen C. Fuson et Youngshim Kwon qui mettent en correspondance les systèmes de mots-nombre de différentes langues et leurs conséquences pour leur apprentissage.

La dernière partie de l'ouvrage traite des troubles ou difficultés de l'apprentissage numérique et des remédiations. Arthur Baroody dresse un inventaire de difficultés, décrit chacune d'entre elles et donne à chaque fois des directives pratiques pour la remédiation. Claire Meljac enfin, avec la pertinence qu'on lui connaît, propose quelques hypothèses pour rendre compte des procédés utilisés par l'enfant dans sa conquête du nombre. De ces hypothèses, elle infère les difficultés qui peuvent survenir. Enfin, elle éprouve la validité de son analyse en la confrontant à des observations d'enfants présentant de graves difficultés dans leurs apprentissages numériques.

L'ensemble de cet ouvrage constitue un précieux document que doivent posséder les praticiens de l'aide aux apprentissages. Non seulement l'information y est riche mais également la présentation est agréable, les co-directeurs ne s'étant pas contentés de juxtaposer des contributions mais ayant construit un ensemble homogène malgré l'hétérogénéité des points de vue exprimés. Certes, tous les exposés ne sont pas de même qualité, l'ensemble n'en est que plus représentatif de l'état de la question. Seul regret, la qualité de la reliure est déplorable. Un ouvrage de référence doit pouvoir être fréquemment compulsé. Il faut craindre que celui-ci ne conserve pas longtemps l'intégralité de ses pages.

Jean-Émile Gombert
LEAD/CNRS
Université de Bourgogne

CHOPPIN (Alain). — **Manuels scolaires : histoire et actualité.** — Paris : Hachette éducation, 1992. — 223 + XVI p. — (Pédagogies pour demain : références).

Alain Choppin était particulièrement qualifié pour écrire ce livre. Il avait déjà fait paraître des articles remarqués sur « l'histoire de manuels scolaires » (in **« Histoire de l'éducation »,** 1980) et sur « le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires » (ibid, 1986 et 1987). Il a soutenu en 1989, à Paris I Panthéon-Sorbonne, une thèse de doctorat de 3e Cycle sur **« le Pouvoir et le livre scolaire »**. Il dirige la collection « Emmanuelle » qui se propose de recenser « les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours » (les manuels de grec, d'italien, de latin sont d'ores et déjà publiés en co-édition par l'INRP et les Publications de la Sorbonne).

Disons-le tout de suite, cet ouvrage est une réussite ; mieux, un tour de force. Le manuel est appréhendé comme un produit de consommation, un support de connaissances scolaires, un vecteur idéologique et culturel, un instrument pédagogique. Ce n'est pas le moindre mérite, d'ailleurs, d'Alain Choppin que de tenir bon — nettement et clairement — quant au pluralisme des fonctions du manuel, contre tout réductionnisme (hélas trop souvent fréquent en l'occurrence).

Alain Choppin traite historiquement du manuel comme instrument de pouvoir, avant de faire un sort particulier (historique aussi) à l'édition scolaire. Il s'attache ensuite à décrire comment fonctionne l'édition scolaire aujourd'hui. Il étudie, historiquement puis pédagogiquement, le manuel en tant qu'instrument pédagogique ; et il tente de rendre compte de l'évolution des modèles didactiques (à partir d'un essai de

typologie). L'ouvrage se termine par l'analyse du manuel en tant que véhicule idéologique et culturel, puis par des considérations (particulièrement bienvenues) concernant la recherche sur les manuels scolaires.

Ce livre s'adresse aussi bien à des praticiens pédagogues qu'à des historiens ou des chercheurs. Mieux, il s'adresse à chaque enseignant en tant qu'il est (ou peut être) à la fois consommateur et/ou producteur de manuel, historien (peu ou prou) et chercheur ; et il interpelle le chercheur et l'historien en tant qu'ils sont pédagogues (ou se doivent d'emprunter la voie du pédagogue) pour comprendre et si possible expliquer. C'est un livre utile à tous, et exigeant. Rigoureux, et pratique. Ambitieux, et très réussi en si peu de pages. Un classique dans le genre.

Claude Lelièvre
Université René Descartes - Paris V

DE LANDSHEERE (Viviane). — **L'éducation et la formation : science et pratique.** — (Gilbert de Landsheere). — Paris : PUF 1992. — 734 p. — (Premier cycle).

Les PUF viennent de publier, presque coup sur coup, deux ouvrages de référence en matière pédagogique, mais ils ne feront pas double emploi. Le premier en date, **Pédagogie générale** de G. Mialaret, paru dans la collection Fondamental, (cf. L. Legrand in RFP, n° 100, pp. 133-135), s'attache davantage aux rapports dialectiques entre une pensée documentée et l'action, dans les situations éducatives. Celui de V. de Landsheere s'attache à ouvrir et à développer l'information dans la perspective d'un curriculum ou « ensemble intégré des activités poursuivant des fins éducatives » (p. 4). À cette référence centrale, elle consacre 10 chapitres et environ 400 pages.

Auparavant, et selon un plan fort bien articulé, elle présente d'abord sobrement les données classiques, fondements et références de base sur lesquels la construction de cet ensemble s'appuie. C'est d'abord la philosophie avec ses grands axes, (ontologie, épistémologie, axiologie) et l'éducation comme instrument de la philosophie. En second lieu, sont examinés les rapports de la politique et de l'éducation. Ensuite, c'est le problème de l'apprentissage, envisagé sous l'angle psychologique : théories du développement, de l'apprentissage, de la personnalité, et problème capital du transfert des apprentissages. Certes, ces prolégomènes n'apprendront pas grand chose au spécialiste déjà informé, mais ils nous paraissent indispensables pour l'information première dont l'ouvrage doit être le vecteur.

La seconde partie est tout entière consacrée à la théorie générale du curriculum. Après une très utile analyse du champ conceptuel, l'auteur s'attache à une étude des problèmes relatifs aux modèles, aux besoins, aux objectifs et aux contenus. Ce lui est l'occasion d'apporter d'utiles clarifications sur les idées de mono, multi, pluri, inter et transdisciplinarité. Au chapitre suivant, l'auteur présente et analyse la notion de didactique générale. Son développement est une réfutation implicite mais étoffée du discours de ceux qui refusent de prendre en compte cette discipline. On y trouve posées les questions essentielles, et après évacuation du mythe de la bonne méthode, on analyse l'alternative fondamentale : priorité à (et centration sur) la matière, ou bien à (et sur) l'élève. Le débat méthodes traditionnelles/méthodes nouvelles est éclairé de références solides et trouve une issue provisoire dans l'opposition entre hétéro et autostructuration cognitive, sans cependant que soit envisagée, et nous le regrettons, une solution dans une interstructuration de l'objet à connaître et du sujet connaissant, fondement d'un système interactif d'enseignement/apprentissage vers lequel paraissent tendre les recherches actuelles. La seconde section du chapitre nous vaut une revue très détaillée des techniques et mises en œuvre (exposé, questionnement, intuition, découverte, éveil, PPO, contrat, non directivité, pédagogie différenciée, tutorat, individualisation). C'est enfin la présentation de quelques systèmes : Kilpatrick, Cousinet, Decroly, Freinet, Bloom, Keller, première approche qui reste à mettre (ultérieurement) en rapport plus net avec les options fondamentales de ces auteurs.

Le chapitre suivant présente la didactique des disciplines dans une très grande ouverture : disciplines habituelles (y compris celles jadis très et aujourd'hui moins prisées : morale, instruction civique), et des disciplines nouvelles (technologie, éducation aux médias, à l'économie, aux droits de l'homme, à l'environnement, à la paix). Chacune est reliée aux attentes qu'elle peut satisfaire, au développement psychologique, aux besoins des élèves et aux théories didactiques sous-jacentes : centration sur la matière ou sur l'élève, globalisme ou synthétisme, etc. (On notera en particulier une excellente analyse critique des méthodes d'enseignement des langues). L'étude de chaque discipline est assortie d'un curriculum spécifique très stimulant pour de fructueuses réflexions. Au cours de cette

analyse, apparaissent des concepts plus ou moins nouveaux : ingénierie didactique, trame et champ ; conceptuels, obstacles, transpositions didactiques, etc. Des technologies nouvelles sont signalées et brièvement décrites toutes les fois qu'il y a lieu. Pour chaque discipline, on trouve une bibliographie d'ouvrages pour la plupart récents, précédée le cas échéant de quelques indications sur les tendances actuelles de l'enseignement considéré.

Traitant de l'environnement humain, le chapitre suivant informe le lecteur et le provoque à la réflexion respectivement sur la formation initiale, dont on présente les principales conceptions, et sur la formation continue. Quant à l'environnement matériel, le chapitre qui lui est consacré rajeunit la réflexion sur les manuels, apporte d'intéressantes précisions sur l'enseignement programmé et surtout, indique diverses pistes de développement pour l'EAO.

Après cette analyse des activités, l'auteur en examine le cadre. L'étude du groupement des élèves accorde une large place à la variété de ses modalités, ce qui donne l'occasion de préciser le sens de certaines expressions (organisation verticale, horizontale, départementalisation, enseignement en équipe), d'aborder certains choix (redoublement ou continuité, décloisonnement ou filières), de rappeler ce que l'on sait du travail de groupe avec références à des expériences récentes. De même, au chapitre suivant, c'est la structure de l'enseignement, de la maternelle à l'université, qui est replacée dans la problématique de notre temps et référée aux prescriptions des grandes organisations nationales ou internationales. Enfin, un bref chapitre traite de la construction scolaire.

À la fin de cette seconde partie, c'est le thème de l'évaluation qui est présenté dans toute son étendue, (évaluation des caractéristiques des élèves, de l'enseignement, des programmes, des établissements, du système scolaire lui-même), avec l'indication plus ou moins développée des techniques appropriées. Cet exposé ne suffira pas pour apprendre à évaluer, mais il informera le lecteur sur des pratiques qui s'imposent de plus en plus en éducation comme en formation, et il suscitera d'intéressantes réflexions critiques à leur endroit.

La troisième partie de l'ouvrage présente un rapide survol de l'éducation des groupes particuliers : problèmes classiques des enfants à risques ou handicapés, problèmes plus récents de l'éducation ou de la formation des surdoués, des adultes, du troisième âge, de l'éducation permanente, de l'animation socio-culturelle. Chacune de ces entreprises est située dans un processus de changement social qui en explique l'apparition : l'auteur en analyse la fonction, et apporte quelques références méthodologiques.

Dans la quatrième partie, sont examinés les problèmes spéciaux : éducation familiale — i.e. des (futurs) parents —, alphabétisation, éducation non formelle, autodidaxie, enseignement à distance, éducation multiculturelle, éducation en alternance, rythmes scolaires. Ces pages ne manqueront pas d'apporter un éclairage relativement documenté sur les divers domaines auxquels devrait s'étendre désormais l'éducation.

La cinquième partie met, si l'on peut dire, les pendules à l'heure au sujet de la recherche en éducation. Après un chapitre rappelant le sens des principaux concepts, l'auteur aborde successivement, dans une approche informative et critique, les problèmes de l'observation (méthodes et instruments), puis ceux de la recherche à dominante quantitative ; on trouvera dans ces deux chapitres une utile mise à jour des conceptions et des pratiques relatives à l'observation et à l'expérimentation de type classique. Sont présentées ensuite les formes et modalités nouvelles que sont l'ethno-méthodologie, la recherche impliquée et la recherche-action. Cette cinquième partie s'achève par quelques indications sur la méta-analyse et quelques rappels déontologiques relatifs à la recherche EN éducation.

La sixième partie concerne les diverses disciplines en lesquelles se divise la recherche SUR l'éducation, « réalisées par des spécialistes d'autres disciplines ». Ce sont d'abord les recherches sur l'histoire de l'éducation qui sont mentionnées avec d'intéressantes informations sur l'évolution thématique et méthodologique. C'est ensuite l'éducation comparée avec les différentes approches dont elle peut faire l'objet, et les problèmes épistémologiques propres à cette recherche. Suit un chapitre sur l'ethnologie de l'éducation comportant non seulement une analyse du rapport entre éducation et culture, mais aussi une esquisse des grands axes d'une authentique ethno-méthodologie. De là, on passe aux recherches des sociologues de l'éducation dont on présente les grandes tendances : fonctionnalisme structurel, mathématique politico-sociale, sociologie interprétative, sociologie du curriculum, approche ethnométhodologique, théorie de la reproduction sociale, théorie critique.

Plus succincts que les précédents, les trois derniers chapitres portent respectivement sur la planification, l'économie et l'administration de l'éducation. On y trouve néanmoins, clairement présentées les grandes questions qu'en chacun de ces domaines la recherche

peut se poser dès maintenant, quitte à diversifier les pistes tout en évaluant les premiers apports pour les dépasser.

C'est délibérément que j'ai procédé à une analyse cursive de cet ouvrage, afin de mettre à jour la richesse des informations qu'il apporte, la diversité des approches qu'il suggère et l'unité de pensée qui l'inspire avec la notion centrale de curriculum prise comme axe du développement. Il peut être lu ainsi, mais cela n'en épuisera pas l'intérêt, et il faudra y revenir souvent d'une autre façon.

C'est en effet, sous un format fort maniable, un texte agréablement rédigé et d'étendue raisonnable, une véritable encyclopédie didactique qui nous est offerte, avec un contenu tout à fait actuel, notamment pour les concepts et les textes nouveaux, les problèmes, les méthodes et les techniques d'aujourd'hui. Il est nourri de références précises et variées : environ 1 200 auteurs y sont cités ; l'index des notions regroupe plus de 700 termes. Chaque question est référée à une bibliographie très actuelle : la plupart des ouvrages ont moins de 10 ans, (sans que soient négligées les références fondamentales plus anciennes). Une large place y est faite aux ouvrages publiés en anglais ; des uns comme des autres, on trouve de larges extraits résumés ou cités dans le texte. Au total, **L'éducation et la formation** est un livre à garder près de soi lorsqu'on travaille, en vue de fréquentes consultations dont, assurément, on tirera chaque fois de nouveaux bénéfices.

Louis Not
Université de Toulouse-le-Mirail

FERREOL (Gilles). — **Intégration et exclusion dans la société française contemporaine.** — Lille : Presses Universitaires de Lille, 1992. — 454 p.

Cet ouvrage fait un état des lieux critique sur quelques aspects essentiels du problème de l'intégration. Gilles Ferréol a pour cela fait appel à des spécialistes de diverses disciplines (sociologie, économie, droit, psychologie sociale, sciences de l'éducation). On sait combien il est délicat dans un ouvrage collectif de dépasser l'unité d'objet. Le mérite de celui-ci est d'être ordonné autour de l'idée suivante : le problème de l'intégration des exclus nécessite de repenser la citoyenneté sur de nouveaux critères de participation à la vie de la collectivité politique.

En ouverture, Alain Policar montre que pour penser un antiracisme conséquent, il convient de promouvoir une éthique qui « fonde l'universalité sur une identité plurielle » (43) en donnant un contenu positif aux droits de l'homme. Il n'y a pas, en effet, d'intégration efficace comme le souligne Jacqueline Costa-Lascoux, sans une réflexion de fond sur la nouvelle citoyenneté, seule à même de conférer une cohérence d'ensemble aux mesures prises et d'emporter la conviction. L'intégration ratée des harkis illustre de façon exemplaire que la nationalité n'est en rien un gage d'intégration sociale (Mohand Hamoumou). De même que la comparaison de plusieurs groupes de population révèle que les modalités d'enracinement et les stratégies identitaires varient selon le milieu d'origine (Hervé Vieillard-Baron).

Peut-on espérer avec Christian Bachmann que l'émergence aujourd'hui de nouveaux modèles d'action sociale et économique permette enfin aux cités d'accéder à leur citoyenneté ? Les contributions rassemblées dans la deuxième partie de l'ouvrage témoignent de l'apparition de nouvelles formes de solidarité : expériences d'insertion et de développement local (Simon Wuhl), dispositif du RMI (Michel Autès), entreprises d'insertion (Dan Ferrand-Bechmann). Mais, comme le montre chacun de ces auteurs, l'articulation entre les niveaux national et local, public et privé d'intervention reste un des enjeux majeurs de l'efficacité de ces actions — conclusion partagée par Jean-Louis Borkowski et Dominique Dumoulin à propos des actions de lutte contre l'illettrisme. Le plus grand changement repéré par toutes ces analyses concerne la manière d'appréhender les problèmes sociaux : désormais, la lutte contre l'exclusion et l'approche globale des problèmes tendent à devenir le ressort principal de l'action. Contre-exemple de ce changement ? Les comportements discriminatoires à l'embauche des handicapés en dépit de la protection renforcée apportée par le législateur (Isabelle Ville et Jean-François Ravaud).

Tous ces dispositifs traduisent l'émergence de nouvelles régulations dont la troisième partie de l'ouvrage s'efforce de repérer certaines évolutions. Au sein de la famille, c'est le retour en force des valeurs traditionnelles, la cohésion et la solidarité à l'intérieur du réseau de la parenté (Gilles Ferréol). L'école a quitté le champ du politique (intégration par les valeurs nationales) pour celui de l'économique (intégration par l'insertion professionnelle), l'école se trouvant désormais confrontée au problème de « l'assemblage politique des différences » (376) (Bernard Charlot). La restructuration du système productif rend plus aléatoire l'articulation entre efficacité économique et progrès social dans la gestion des ressources humaines (Gilles

Ferréol). Si le « réveil religieux » est bien réel, on ne doit pas en surestimer le rôle dans le fonctionnement de la société (Jean-Louis Schlegel). Enfin, parce que le communautarisme, conduit à l'exclusivisme ou à l'assimilation forcée, l'intégration des immigrés est à concevoir dans un modèle structurellement ouvert aux différences (Carmel Camilleri).

En privilégiant dans ma lecture de cet ouvrage les résultats de la réflexion, la démarche suivie a été effacée. Il est donc temps d'en souligner les principaux traits. Chacune des contributions s'efforce d'articuler discussion théorique, analyse institutionnelle, stratégie des acteurs, mobilisant autant que nécessaire les données quantitatives, études de cas, rappels historiques, comparaisons internationales. Ouvrage à lire par tous ceux qui, à un titre ou un autre, sont confrontés aux problèmes de l'intégration.

Joëlle Plantier
Institut National de Recherche Pédagogique

GROSBOIS (Michèle), RICCO (Graciela) et SIROTA (Régine). — **Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Étude de la transposition didactique du concept de respiration.** — Paris : ADAPT (SNES), 1992. — 190 p.

Le concept de transposition didactique introduit en didactique des mathématiques par Yves Chevallard et Marie-Alberte Johsua, par emprunt au sociologue Michel Verret, connaît actuellement un important succès théorique dans les diverses didactiques. On sait, comme l'explicite bien le titre de l'ouvrage de Michèle Grosbois, Graciela Ricco et Régine Sirota, que ce concept décrit le **parcours d'un savoir, du laboratoire à la classe,** c'est-à-dire l'ensemble des transformations qui l'affectent lorsque, quittant la sphère du « savoir savant » (où il fonctionnait dans le cadre théorique d'une discipline de recherche), il acquiert le statut nouveau de contenu d'enseignement (dans le cadre cette fois d'une discipline scolaire).

Peu de travaux détaillés concernant la transposition didactique ayant été jusqu'ici conduits en biologie, on comprend l'importance et l'intérêt de l'ouvrage examiné, centré sur le parcours théorique du concept de respiration, et son évolution à l'occasion des renouvellements curriculaires. L'ouvrage est construit en quatre parties qui décrivent minutieusement différentes facettes du problème. D'abord, une mise au point historique et scientifique permet de stabiliser le point de référence à partir duquel seront conduites les analyses suivantes. Puis, les manuels scolaires de biologie du second cycle sont retenus comme indicateurs des contenus enseignés en ce domaine, et leur étude permet d'examiner les caractéristiques de l'enseignement de la respiration ; sa « distance » au savoir de référence, avant et après la « réforme Haby », qui marque ici un renouvellement assez radical des contenus. Un examen des instructions officielles permet ensuite de mieux comprendre les fondements épistémologiques, souvent implicites, qui conduisent aux distorsions constatées le long de la chaîne de transposition. Un questionnaire détaillé, proposé aux étudiants en DEUG scientifique de l'Université Pierre et Marie Curie, juste avant le cours de biologie cellulaire consacré à la photosynthèse et à la respiration, permet enfin de suivre les effets didactiques de cette transposition, à travers ce qui « reste » de l'enseignement secondaire.

L'analyse historico-scientifique du concept de respiration nous fait parcourir les quatre « niveaux d'organisation » de la biologie décrits par François Jacob : niveau de l'organisme, puis niveaux cellulaire, chromosomique et moléculaire. La respiration, d'abord « vue de l'extérieur », nous conduit de l'idée archaïque du « souffle vital » à la caractérisation chimique des échanges gazeux, initiée par les travaux de Lavoisier. Puis, « vue de l'intérieur », elle nous fait passer des réactions chimiques catalysées par des enzymes à des structures membranaires transductrices d'énergie. Deux changements majeurs de paradigme affectent cette évolution de l'histoire du concept : d'abord, l'abandon de l'idée de respiration comme combustion, remplacée par celle de déshydrogénations successives ; puis le passage de la notion d'enzymes de couplage à la théorie de Mitchell, pour interpréter la phosphorylation oxydative.

Les auteurs nous montrent que cette évolution historique et ces ruptures épistémologiques ne se retrouvent nullement dans les présentations notionnelles offertes par les manuels. Ceux du premier cycle sont écartés car, limités à la « vue de l'extérieur », ils ne permettent pas d'examiner la transposition didactique des savoirs scientifiques contemporains. Ceux du second cycle, au contraire, font l'objet d'une étude comparée, avant et après la réforme Haby. Les manuels antérieurs à cette réforme ne consacrent qu'un développement limité à la respiration cellulaire : *« Ce qui frappe dans (l')exposé, c'est le caractère vague des explications fournies (divers composés, de nombreuses enzymes, etc.) » ; « le texte est si peu précis qu'il est difficile de rapporter son contenu avec la respiration telle qu'on la décrit actuellement »*. Plus fondamentalement, la respiration reste essentiellement présentée comme une com-

bustion, ce qui, malgré un intérêt historique indéniable, prête constamment à confusion pour les élèves. Bref, jusqu'aux années 80, *« les élèves avaient une représentation de la respiration centrée essentiellement sur les échanges gazeux, pas très éloignée du « sens commun actuel », et à peu près cent ans de connaissances à rattraper pour aborder des concepts contemporains »* (!). De surcroît, les expériences proposées sont totalement décontextualisées des problématiques historiques qui les ont vu naître, et ne jouent qu'un rôle illustratif.

Les manuels plus récents contrastent fortement avec ceux qui les ont précédés, du moins en apparence. Cette fois, *« les phénomènes sont étudiés au niveau intracellulaire, on aborde les mécanismes moléculaires et la relation fondamentale structure/fonction, c'est-à-dire le savoir contemporain »*. Pourtant Grosbois, Ricco et Sirota en font ressortir aussi les caractéristiques suivantes : ajout de ces éléments modernes sur un fond de continuité avec l'analogie respiration/combustion, évitement maximal du langage de la biochimie qui est pourtant le cadre théorique obligé du « niveau 4 » de F. Jacob, schématisations exactes mais tellement synthétiques et condensées que leur intelligence s'en trouve compromise. Bref, on constate bien *« une réactualisation scientifique prenant en compte les développements les plus récents de la théorie de Mitchell. Mais le sens profond, dans ses aspects novateurs universels n'est pas mis en lumière. (...) Rien de ce qui est réellement « performant » (comme le dit le programme) dans cette théorie n'est évoqué »*.

On retrouve ici bon nombre des caractéristiques de la transposition didactique, mises en évidence par Chevallard sur la notion mathématique de distance, ou par Halté dans son récent **Que sais-je ?** sur le schéma de Jakobson (**La didactique du français,** PUF, 1992) : présentation d'un savoir « fini » dépourvu de perspective critique (Chevallard parle d'achronie et d'atopie du savoir), décontextualisation des concepts présentés par rapport aux problématiques du savoir savant qui leur ont donné naissance, réintroduction du savoir nouveau dans la chaîne de l'ancien, qui se trouve ainsi davantage renouvelé que véritablement rectifié. Les auteurs recherchent alors les fondements épistémologiques d'une telle rupture entre savoir savant et contenus enseignés, et rattachent celle-ci au vieux fonds positiviste et empiriste qui jalonne effectivement l'histoire de l'enseignement de la biologie. Elles montrent que si, à l'université, en raison de la proximité de la recherche fondamentale, une approche contemporaine de la respiration cellulaire a été introduite et constamment actualisée, le poids de la biologie de type naturaliste et descriptif est resté très fort dans la préparation des concours de recrutement, agrégation et Capes, la nature des sujets en témoigne... Les résistances ont été si fortes que s'est constitué, en marge des filières classiques, une agrégation de physiologie-biochimie (devenue biochimie-génie génétique) et un Capet de biochimie. De telle sorte, disent-elles, qu'on aboutit à ce paradoxe : *« une formation de techniciens plus directement en phase avec le fonctionnement fondamental de la sphère scientifique que ne l'est la formation de l'élite destinée à poursuivre des études scientifiques »*.

Avec cette nouvelle étude de cas concernant la biologie, le concept de transposition didactique se révèle donc comme un outil théorique extrêmement utile pour caractériser l'évolution des contenus d'enseignement. On peut pourtant regretter que les auteurs n'en tirent pas toutes les implications et conséquences. En effet, il semble se dégager de leur texte une certaine impression qu'on pourrait dire « doctrinaire », tant les contenus d'enseignement paraissent devoir être le reflet, le plus fidèle possible, du savoir savant le plus actuel, non seulement dans ses résultats mais également dans ses problématiques, ses ruptures, ses évolutions. C'est là une fonction critique que joue effectivement le concept de transposition. Mais, s'il se limitait à cela, le terme de dogmatisation, développé par Guy Rumelhard (et d'ailleurs employé dans le texte) serait sans doute plus approprié. Car, plus fondamentalement peut-être, la vigilance vis-à-vis du respect du savoir savant n'est qu'une des composantes de la transposition, et son respect intégral n'est sans doute qu'illusion.

Il existe aussi une logique — et une logique positive — de la transposition, qui répond à l'insertion inévitable du savoir nouveau dans le cadre institutionnel, et dans un texte du savoir qui préexiste et résiste nécessairement. Les travaux d'André Chervel sur l'histoire des contenus d'enseignement, comme le livre récent de Michel Develay (**De l'apprentissage à l'enseignement,** ESF, 1992), insistent sur le fait que le savoir enseigné est toujours le fruit d'une reconstruction *ad hoc* à des fins didactiques, et que le savoir savant n'est, en la circonstance, qu'une référence parmi bien d'autres contraintes. En d'autres termes, on n'échappe jamais à une réécriture didactique du texte du savoir. Et le problème est alors, peut-être, de chercher quelles réorganisations conceptuelles et épistémologiques — alternatives mais cohérentes — sont possibles, plutôt que de rester rivé, de manière un peu défensive sur la « pureté » d'un savoir à respecter. Le texte fait une allusion trop rapide à des manuels étrangers, notamment américains, ayant fait d'autres choix et qu'il faudrait sans doute examiner de plus près. Rappelons-nous ce qu'indiquait, de façon pionnière, Francis Halbwachs dans cette même revue, à propos de l'enseigne-

ment de la physique : il n'est pas possible de partir des concepts les plus actuels et les plus difficiles à saisir. Par rapport auxquels *« les phénomènes les plus communs et les plus apparents ne figureraient qu'en des annexes auxiliaires, alors que c'est à eux que se rattachent dans l'intuition les notions les plus prégnantes »*. C'est un pari didactique intenable. Aller jusqu'au bout conduirait à des manuels illisibles, et à un enseignement impossible pour qui ne connaîtrait pas déjà l'ensemble des matières traitées. Cela ne pourrait jouer le rôle que d'une synthèse *a posteriori* (n° 33, 1975).

Le lecteur comprendra que ces remarques finales ne sont pas vraiment critiques, et qu'elles ne remettent nullement en cause l'intérêt du travail produit, ni la rigueur de sa démonstration. Elles appellent plutôt à d'autres développements, qui deviennent justement possibles une fois qu'a été fait — et bien fait — l'effort préalable de clarification théorique et de vigilance critique sur l'état actuel de l'enseignement du concept de respiration.

Jean-Pierre Astolfi
Université de Rouen
Chercheur associé - INRP

HUBERMAN (A. Michael) et MILES (B. Matthew). — **Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes.** — Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1991. — 480 p. — (Pédagogie en développement : Méthodologie de la recherche).

Vu la rareté des articles et des livres se consacrant à l'analyse des données qualitatives, l'ouvrage de M. Huberman et M. Miles était très attendu par les chercheurs adoptant ou désirant adopter une démarche qualitative.

Cet ouvrage a le mérite d'apparaître à une époque où on assiste à un intérêt tout particulier pour la recherche qualitative. Depuis quelques décennies, en effet, les conceptions épistémologiques en sciences humaines ont fortement évolué. A l'heure présente, de nombreux chercheurs s'accordent pour affirmer l'insuffisance des méthodes quantitatives.

Les critiques à l'égard de ces dernières méthodes sont multiples. Si elles ont pour objectif d'expliquer les faits, elles sont difficilement capables de saisir la complexité et la mouvance des phénomènes humains ; elles posent des problèmes éthiques incontestables dans la mesure où elles considèrent l'être humain comme un objet d'étude (et non comme un sujet) ; elles sont incapables de répondre à l'idéal expérimental (dans la neutralisation des variables indésirables, dans la construction d'un échantillonnage représentatif, dans la maîtrise de la variable indépendante, dans l'exactitude des mesures, etc.) et doit donc faire appel à des approximations qui mettent en péril la validité des résultats.

Ainsi, la démarche quantitative, calquée sur les caractéristiques des sciences exactes, n'a en fait que l'apparence de l'objectivité. Par ailleurs, elle évacue les problèmes épistémologiques fondamentaux tels que les rapports entre observateur et observé, la fonction de l'observateur dans la construction du savoir, etc.

L'approche qualitative est une tentative de répondre à ces critiques. Elle va tout mettre en œuvre pour retrouver le sens des phénomènes ; elle optera pour une flexibilité dans les méthodes de recherche ; elle prendra en compte la subjectivité des acteurs au lieu de tenter d'atteindre une objectivité illusoire. En d'autres termes, elle va essayer de considérer la complexité des situations en réintégrant dans son analyse les dimensions de temps et d'espace. Et c'est bien dans un tel contexte que nous font entrer M. Huberman et M. Miles. Leur stratégie de réduction du « donné » pour en réaliser des « données » est la tâche centrale du chercheur analyste qualitatif. Cette stratégie consiste en un découpage, un assemblage et une structuration des corpus. Pour les auteurs, elle nécessite de ce fait une présentation spatiale (description et interprétation du site étudié) et temporelle (description et interprétation du déroulement des événements) qui permet la systématisation des données et l'élaboration de conclusions fiables. Tout l'intérêt de l'ouvrage de M. Huberman et M. Miles réside à cet endroit. Car la recherche qualitative pose un véritable problème : celui de la difficulté de sa codification et de sa systématisation. Or, les auteurs fournissent au chercheur qualitatif une multitude de moyens et de méthodes susceptibles de baliser leur itinéraire de recherche. Nous pensons de ce fait que leur ouvrage constitue un document incontournable dans le domaine de la méthodologie en sciences humaines.

Traditionnellement, en effet, les chercheurs qualitatifs utilisaient le texte narratif pour présenter leurs données. M. Huberman et M. Miles critiquent cette forme de présentation, peu puissante et extrêmement difficile à manier. Le texte narratif est dispersé, étalé sur une quantité invraisemblable de pages, difficile à consulter ; il est séquentiel et rend délicate la visualisation parallèle de deux ou trois variables. De plus, le

lecteur arrive difficilement à comprendre comment le chercheur aboutit aux conclusions qu'il propose. Enfin, le texte narratif est pratiquement sans intérêt pour le décideur qui n'a ni le temps ni l'énergie nécessaires pour étudier un long compte-rendu et en tirer des conclusions pour son travail. Un des buts majeurs de cet ouvrage est donc d'encourager la création et la diffusion de modes novateurs et fiables de présentation de données qualitatives.

L'introduction de l'ouvrage (chapitre 1) décrit principalement la position des auteurs face à la recherche qualitative ; elle présente aussi un mode d'emploi, un vade-mecum à l'usage du lecteur ; elle veut éclairer celui-ci sur le déroulement d'une analyse qualitative, en fonction des besoins de la recherche. Les auteurs nous indiquent que, pour chaque méthode présentée, la séquence sera la même : une description de la méthode suivie d'une illustration accompagnée de variantes et de suggestions et enfin, une estimation approximative du temps requis pour la mener à bien.

Les deux chapitres suivants portent sur le recueil des données. Le deuxième chapitre se consacre à la délimitation de cette démarche. Avant toute recherche, les auteurs proposent d'élaborer le cadre conceptuel de l'étude, c'est-à-dire la vision momentanée de la carte du territoire à explorer par le chercheur. Présenter le cadre conceptuel, sous une forme graphique ou narrative succincte, obligera le chercheur à décider des dimensions les plus importantes, des relations les plus significatives et donc des informations qui seront collectées et analysées. Le cadre conceptuel étant fixé, le chercheur se posera alors les questions de recherche qui doivent présenter toutes les facettes du domaine empirique qu'il veut explorer. Ce sont ces questions qui vont permettre de prendre les décisions quant à la population, l'échantillonnage, les événements et les processus qu'il va falloir observer, les personnes à interviewer. Quant à l'instrumentation utilisée, contrairement à ce qui se passe dans l'analyse quantitative, elle doit être constamment revue en cours de recherche : alterner un travail de réflexion sur les données déjà collectées et une mise au point de nouvelles stratégies pour en collecter d'autres permet de combler les lacunes et de tester de nouvelles hypothèses apparues en cours d'analyse.

Le chapitre 3 s'attache à l'analyse à effectuer pendant le recueil des données. Les auteurs nous suggèrent ici des méthodes visant à condenser les données brutes. Précisons que les traitements proposés s'appliquent toujours à des mots : ce sont ces derniers qui constituent le support de base de l'analyse. Pour la condensation des données, M. Huberman et M. Miles proposent la succession des démarches suivantes :

— la fiche de synthèse d'entretien qui n'est autre qu'un résumé des informations émanant de chaque contact avec le terrain ;

— le codage des notes de terrain en vue d'une classification ; les codes sont des catégories ; ils sont un moyen de résumer et de regrouper des segments de données ;

— le codage thématique, d'un niveau plus général et plus explicatif que le précédent ; il s'agit, en fait, d'un « méta-code » qui recherche les « régularités répétables » à travers tout le corpus ;

— la rédaction d'une réflexion théorique sur les codes utilisés et sur les relations entre les codes.

Les auteurs suggèrent aussi de réaliser, pendant le recueil des données, des réunions entre les chercheurs ainsi que des résumés intermédiaires afin de continuellement faire le point sur le site et de le rendre au maximum intelligible.

Le chapitre 4 propose des méthodes permettant d'établir et de vérifier des conclusions émanant **d'un seul site** ; il s'agit en quelque sorte d'une étude de cas. Pour cela, les auteurs suggèrent des « formats de présentation » de données intra-site et incitent les chercheurs à faire preuve de créativité dans le domaine. Des formats typiques de présentation sont les **matrices.** Selon M. Huberman et M. Miles, la construction de matrices vise à organiser les données de façon à voir « ce qui se passe » ou à expliquer pourquoi les choses se passent ainsi. Les matrices les plus simples prennent en compte deux dimensions. Elles peuvent toutefois être de plus grande complexité et intégrer plusieurs dimensions. Chacune des questions de recherche peut faire l'objet d'une série de matrices. On peut réaliser des matrices non ordonnées (données classées dans des lignes et des colonnes reprenant une par une des catégories descriptives) ou ordonnées (selon l'amplitude ou l'intensité d'une variable, l'ordre chronologique, ...). En fait, il n'existe pas de canons immuables en matière de conception de matrices. L'essentiel est qu'elles soient **fonctionnelles** pour apporter des réponses plausibles aux questions posées. Divers types de matrices peuvent être conçus. Citons :

— la matrice « liste de contrôle » (analyse d'une variable en ses composantes) ;

— la matrice chronologique (repérage des processus, des flux, des séquences) ;

— la matrice par rôles (reflet des points de vue selon le rôle des individus) ;

— la matrice à groupements conceptuels (regroupement de données selon leur cohérence conceptuelle) ;

— la matrice des effets (focalisation sur les variables dépendantes) ;

— la matrice de la dynamique du site (déroulement des processus et des résultats enregistrés).

Les auteurs proposent également d'autres formats de présentation des données tels que :

— les figures et graphiques (comme, par exemple, les profils de croissance) ;

— le diagramme contextuel (représentation graphique du contexte entourant un comportement spécifique) ;

— le relevé d'événements (chronologie d'événements concrets) ;

— le diagramme causal (visualisation des plus importantes variables dépendantes et indépendantes et de leurs interactions ; l'orientation de ces relations est ici déterministe plutôt que corrélationnelle).

Le chapitre 5 invite, quant à lui, à examiner, d'une part, la généralisabilité de la recherche par l'identification des processus et des résultats qu'on retrouve dans de nombreux sites et, d'autre part, la modification de certains processus à cause des particularités des sites. On est ici dans l'**analyse de cas multiples** (inter-site). Dans ce cas, on effectuera des « méta-matrices » qui regroupent et organisent des données émanant de chacun des sites. Ces méta-matrices peuvent être ordonnées ou non ordonnées ; elles peuvent être descriptives ou inférentielles. Grâce aux analyses multisites, des modèles de causalité peuvent être élaborés ; on peut, en d'autres termes, créer des réseaux de variables présentant des relations causales. Enfin, des diagrammes de causalité peuvent être établis ; on mène alors une analyse comparée de tous les sites en prenant en compte les variables considérées comme ayant influé le plus sur les résultats et les effets.

Après le chapitre 6 qui nous donne quelques suggestions à propos des matrices, le chapitre 7 aborde le délicat problème de l'élaboration et de la vérification des conclusions. Les auteurs exposent douze tactiques spécifiques permettant de dégager une **signification** de telle ou telle configuration apparaissant dans un format. Ils abordent ensuite la question de la validité des conclusions et proposent ici aussi douze tactiques de confirmation des résultats. Ils insistent ensuite sur l'importance de la description minutieuse des procédures de recherche utilisées pour que les lecteurs puissent les reconstituer, les corroborer et effectuer une analyse secondaire. Il s'agit en quelque sorte de laisser des traces qui permettent la vérification.

Le chapitre 8, intitulé « En guise de conclusion », propose quelques réflexions et suggestions. Nous adhérons complètement aux propos des auteurs quand ils parlent de leur désir de clarification, d'approfondissement, de mise en pratique et de concrétisation d'une méthodologie complexe et souvent ambiguë. Dans leur approche, ils ne négligent pas la recherche de connexions causales concrètes qui se dégagent de la multiplicité des observations et des informations enregistrées. Ils recherchent une modélisation qu'ils estiment nécessaire. La question qui pourrait se poser ici est de savoir si la démarche proposée n'est pas mutilante, si, en privilégiant la cohérence, on ne perd pas le sens de la réalité. Tout l'intérêt de l'approche qualitative réside dans la prise en compte des conflits, des ruptures, des contradictions. Les méthodes suggérées par M. Huberman et M. Miles permettent-elles une telle analyse qui est au cœur même de la complexité des situations ? Nous pensons qu'elles sont susceptibles d'y parvenir. Toutefois, il importe, croyons-nous, de mettre le chercheur en garde contre la dérive que pourrait constituer une modélisation à outrance.

Quoi qu'il en soit, nous estimons que les auteurs ont réussi à relever un beau défi : élaborer un guide pratique à l'intention des chercheurs. Un guide qui, toutefois, nous encourage à l'inventivité, qui nous met en garde contre une formalisation excessive, qui sollicite constamment notre lucidité et notre réflexion, qui invite à la transparence des procédures utilisées, qui stimule la communication entre les chercheurs. Un guide pratique donc, extrêmement précieux car clair, riche, concret, abondamment illustré et en même temps très ouvert à l'initiative. En bref, un ouvrage qui répond à un manque méthodologique urgent à combler.

J.-P. Pourtois
Universités de Mons-Hainaut
et de Paris X - Nanterre

MALEWSKA-PEYRE (Hanna) et TAP (Pierre), dir. — **La socialisation de l'enfance à l'adolescence.** Sous la dir. de Hanna Malewska-Peyre et Pierre Tap. — Paris : PUF, 1991. — (Psychologie d'aujourd'hui).

Ce livre est un ouvrage collectif d'auteurs fort différents, dont les contributions se distribuent selon deux axes de présentation.

Le premier est centré sur le « processus de socialisation » où dominent les déterminants et mécanismes internes. Le second s'étend aux « contextes et champs d'action de la socialisation ». Les coordinateurs, alliant eux-mêmes psycho-sociologie et psychologie développementale justifient la mise en évidence la plus globale des « enjeux de la socialisation » dans leur préface. Leur objectif annoncé, consiste en un « tour d'horizon pluridisciplinaire », prenant le risque de la « diversité des définitions, des approches et des méthodes d'analyse ». Cette visée est assez rare sur le thème redevenu à la mode de la socialisation pour intéresser un public diversifié de lecteurs, mais elle oblige à vrai dire, à une lecture « éclatée » qui impose d'assez fréquents moments de reclassement, de comparaison des différents niveaux d'analyse, et laisse au lecteur la confrontation des modèles théoriques sous-jacents.

Si le psychologue averti y trouve matière à une réflexion active, l'étudiant peut en être déconcerté. Il pourra effectivement se référer à chacun des chapitres, isolément des autres. Certains chapitres sont de vrais bilans d'études spécifiques : W. Doise ; O. Espinoza et J. Le Camus... pour les domaines respectifs du développement socio-cognitif et celui des relations interpersonnelles précoces. Ce sont des mises au point ponctuelles récentes très enrichissantes.

Rendre compte de ce livre pose donc problème, en dépit du titre unificateur : « La socialisation de l'enfance à l'adolescence ».

Les articulations entre les chapitres sont absentes ; ceux-ci se placent successivement dans leurs spécificités propres sans perspective intégrative, passant du psychologique, au sociologique, au juridique... Les chercheurs n'y communiquent pas entre eux et les questionnements du début paraissent rester sans réponse hors de chaque contribution. Au lecteur donc, de rassembler les éléments du puzzle et de situer chacun des auteurs, comme il convient, avec son poids de sérieux et d'intérêt — même lorsqu'ils ne sont pas présentés professionnellement et n'ont pas tous indiqué leurs appartenances, théorique ou pratique.

Par ailleurs, quelques chercheurs parmi ceux que l'on attendait et qui semblaient assez connus pour leurs travaux récents, ne sont pas présents, oubliés même des bibliographies ? Par exemple, la contribution de W. Doise, au premier chapitre du livre, reste seule représentative d'un modèle explicatif socio-cognitif.

L'apport « fonctionnaliste » de chercheurs comme J. Nadel, F. Winnykamen, J. Beaudichon entre autres... abordait les « interactions sociales » entre enfants de façon autrement élaborée, par l'étude de l'imitation, fonction relationnelle et sociale autant que symbolique. Ces perspectives ici, manquent, en contrepoint conceptuel dont se rapprochent pourtant P. Tap, P. Malrieu et son équipe.

Mais on doit retenir ici ce qu'apporte W. Doise dans l'histoire d'une étude réhabilitée de la socialisation, au-delà des théories piagétiennes sur la prééminence de l'intelligence dans le développement social. Il fait reconnaître expérimentalement les effets de l'interaction sociale sur les tâches cognitives (le conflit socio-cognitif).

Car la socialisation comme telle, objet d'étude « à part entière », a son histoire propre désormais et la rupture de ton des chapitres deux et trois en fait la démonstration efficace. C'est, d'une part, la théorisation de Pierre Tap, dans la veine wallonnienne, sur le thème qui lui est cher, des progrès que tissent ensemble au cours de l'évolution psychologique, socialisation du sujet et construction de son identité personnelle. H.R. Tome est curieusement absent des références bibliographiques ; son modèle de régulation entre image propre de soi et image sociale de soi était cependant bien intéressant à rappeler ici. Mais le chapitre de P. Tap est, comme on l'attend, tout de clarté et de subtilité dans les définitions et la démarche de conceptualisation, même s'il reste d'accès encore difficile.

D'autre part, c'est la synthèse que réalisent au troisième chapitre O. Espinoza et J. Le Camus, riche, dense et complète, concernant les aspects liés aux progrès inter-relationnels dans la construction personnelle du bébé.

B. Doron aborde à son tour les nécessaires dépassements des situations d'échange et de séparation que vivent entre eux mère et enfant (quatrième chapitre) ; la conscience diffuse du bébé (déjà évoquée par Wallon, rappelée par l'auteur) « qui semble l'unir à ce qui n'est pas lui », s'enrichit encore du concept de médiation psychique inconsciente (références à D. Anzieu évoquant le dedans/le dehors ; le moi-peau).

Toutes les mères ne répondent pas de la même façon à ces attentes ; sans aller jusqu'à une « typologie des mères », il est juste de retenir leurs difficultés à saisir les conduites précoces d'attention à l'entourage et d'appel du bébé.

C'est la sixième contribution de P. Malrieu et de ses co-auteurs (A. Baubion-Broye et V. Hajjar), si l'on saute un chapitre, qui semble le mieux compléter et étendre la dynamique psychologique du sujet, au-delà

des enjeux de l'inconscient cette fois, par le « rôle des œuvres dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent ». Voici trente pages denses, structurées, centrées sur le sujet : l'enfant et l'adolescent aussi, comme « agent de sa propre socialisation ».

À toute étape de ce développement, la socialisation révèle ses deux volets contradictoires : car elle est dépendance à l'égard de l'autre, qu'il s'agisse de l'attachement aux personnes ou de l'engagement au cœur du système groupal (familial, scolaire, social). Mais elle est aussi, pour ce qu'on en reconnaît consciemment, activité de construction de soi-même, d'organisation de ses propres conduites, voire de critique du système qui en bloque les transformations possibles (à l'adolescence).

L'hypothèse centrale des auteurs est donc que l'œuvre est « structurante », car elle réorganise désirs et savoirs, et permet l'accomplissement de soi.

Cette lecture du livre qui cherche, peut-être à tort, une ligne psychologique de rapprochement des inspirations, bouscule donc en réalité l'ordre successif des chapitres. Ainsi, l'approche psychosociologique de M. Vanandruel aurait sa place, plutôt au sixième chapitre, comme une transition opportune, et très bien documentée sur le plan bibliographique, avec les aspects psycho-sociaux et contextuels de la seconde partie du livre. Elle rappelle bien que la socialisation de soi est d'abord « expérience subjective », par tout ce qui tient à l'intériorisation des valeurs culturelles, ce qu'elle appelle une « sociogenèse de l'affectivité ». Les convenances sociales, les normes de comportement, le « savoir-vivre », viennent des adultes qui approuvent ou désapprouvent, et se traduisent par des sentiments de fierté de soi, de valorisation (s'il y a consonance), ou de honte et dévalorisation personnelle de l'enfant (s'il y a discordance).

La seconde partie du livre, décentrée de la dynamique évolutive propre au sujet, est, par son ouverture même, plus diversifiée que la première. Dans les « enjeux de la socialisation », ce sont les pratiques collectives qui sont évoquées : certaines ponctuelles ou micro-sociales ; mais aussi les représentations de groupes et leurs effets, jusqu'aux rappels institutionnels et historiques.

Il paraît y avoir aussi moins de proximité entre les auteurs — certaines appartenant à l'institution judiciaire ou aux domaines historique, sociologique... L'interdisciplinarité règne donc, intentionnelle. Ce sont alors autant de flashes que le lecteur doit plus encore que précédemment relier au thème de la « socialisation de l'enfance à l'adolescence ». La société actuelle y est naturellement plus impliquée que le sujet en voie de personnalisation.

Il s'en dégage des concepts fort utiles à analyser et à retenir : la relativité éducative et culturelle d'abord, qu'H. Malewska-Peyre décrit autant par les valeurs de support du moi idéal que par les stratégies quotidiennes. Ce sont des signaux visibles de malaise « en situation de changement interculturel », qui font saisir les déséquilibres de l'identité double, ou simplement brouillée, comme les « stress d'acculturation ».

Elle fait bien comprendre en ces situations, quels efforts d'équilibration s'imposent entre les mécanismes d'intériorisation et d'ajustement social, dès le jeune âge et surtout à l'adolescence.

C. Calogirou illustre à point nommé ces considérations par sa recherche d'anthropologie urbaine, réalisée dans une cité des Yvelines (1974). On peut craindre que l'actualité récente dans les banlieues n'aggrave encore ses conclusions sur l'influence des lieux. Une cité séparée en deux parties de ZAC, avec des populations contrastées, est étudiée par ses effets sur les rapports ou l'absence de rapports de voisinage ; sur l'hostilité des générations entre elles : jeunes trop visibles, dans leurs rassemblements bruyants (« être sur les places », « s'exposer »), adultes trop méfiants ou hostiles.

La « socialisation juridique », évoquée par C. Kourilsky nous écarte bien plus par ce concept inusité et sa démarche, des perspectives précédentes, intégrées dans les processus de socialisation. D'autant que bien des aspects manquent alors pour saisir la complexité, psychologique, d'accès aux notions de bien, de mal, de perception du « marquage social » (autant éducatif qu'expérientiel). Même les transmissions collectives de normes supposent l'implication individuelle et affective du sujet (l'identification) autant que ses capacités de jugement. Elles ne sont pas articulées à la seule intelligence comme dans les grilles proposées par Piaget ou par Kohlberg.

L'auteur le souligne d'une manière claire dans son système d'explication qui souhaite dans son domaine propre, juridique, un approfondissement des relations sociales pour aborder les aspects différents du droit, comme l'ont réalisé les recherches sur les notions politiques chez l'enfant et l'adolescent. N'est-ce pas dire que la sociologie juridique est encore à construire, pour que se définissent une « socialisation juridique » ?

Deux auteurs nous ramènent par leur approche psychosociologique aux interactions entre l'individu et la société. M. J. Chombart de Lauwe rapporte ses études

sur la puissance de l'image — concept médiateur de socialisation — « double imaginaire des structures réelles de la société ». Tout le chapitre est intéressant mais spécialement lorsqu'elle évoque le remodelage de l'image de soi qu'entraînent les médias ; il conduit à l'identification à « l'enfant-personnage » mis en scène, mais enfant dé-réalisé jusque dans ses rapports avec les adultes, eux-mêmes peu authentiques. Après l'évocation de la publicité, de la télévision, (cette « école parallèle »), S. Mollo-Bouvier aborde à son tour le parcours institutionnel des enfants à l'école, fait social de base. Toute la thématique de l'enfance et de sa place dans le monde de l'édition, dans les préoccupations parentales, l'idéologie institutionnelle, y est présente dans ses enjeux et ses transformations. D'où l'insistance de l'auteur à appeler une conception « interactionniste » entre les différents spécialistes de l'enfance qui fasse barrage au morcellement des interventions comme aux surenchères ; on pense aux survalorisations des « savoirs » exigés par certains éducateurs et parents plus anxieux de réponses-gadgets que de réflexions sur leurs pratiques éducatives.

L'adolescence revient en force avec les dernières participations, l'une introduite par un historien, M. Fize, avec l'évocation intéressante des périodes les plus significatives des modèles familiaux en transformation (1945-1985). Les rapports entre parents et enfants, la place des pairs (un peu délaissée de façon générale partout ailleurs), renouvellent leurs formes relationnelles et les modèles adultes attendus ; l'auteur semble y reconnaître l'exigence de plus de compétence aux adultes pour aider les jeunes à mieux se structurer ? Les psychologues s'y retrouvent assurément, en référence au malaise avoué par les parents vis-à-vis de leurs adolescents.

Ils seront intéressés de même par l'illustration ponctuelle de Bruna Zani : « les adolescents face à la sexualité et à la contraception », curieusement placée en fin d'ouvrage. Ceci est illustratif des modifications libératoires reconnues chez les adolescents, mais pas toujours assumées.

L'envergure historique de M. Fize : « la famille, l'adolescence et l'histoire », pouvait sans doute mieux clore le livre par sa perspective plus générale ?

Mais ce peut être la rançon de l'ouvrage collectif, nécessaire pourtant, d'osciller ainsi de la monographie ou du compte rendu de recherche, à la théorisation où se placent des cadres explicatifs appelant à la fois confrontation et ouverture.

Claude Saint-Marc

PINEAU (Gaston). — **De l'air. Essai sur l'écoformation** / G. Pineau, D. Allard, F. Deroy, G. Fouilloux, G. Lerbet, A. Vidricaire, A. Villevieille, J. Zayed, J.-C. Jay-Rayon. — Paris : Païdeia, 1992. — 269 p. — (Théories et pratiques de l'éducation des adultes).

C'est une gageure pour un groupe d'intellectuels franco-québécois animé par Gaston Pineau d'avoir réussi à publier ce livre sur l'écoformation à partir de cet élément éminemment immatériel : l'air.

Après une préface de Madame Gro Harlem Brundtlans, ancienne Présidente de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (ONU), qui rappelle l'urgence d'un changement épistémologique dans notre rapport au monde, le livre est organisé autour de plusieurs thèmes : respirer, aérer, s'aérer, habiter ciel et terre, s'aérodynamiser, pour conclure par une réflexion sur l'auto-écoformation.

Respirer, le premier ensemble thématique, comprend deux articles d'une particulière densité existentielle. Si nous pouvons rester plusieurs semaines sans manger, plusieurs jours sans boire, nous ne survivons pas sans respirer plus de quelques minutes. Le « respir » (Jean-Louis Tristani) est la première et la dernière manifestation de l'existence. Approfondir le sens de la respiration nous invite à entrer dans la voie de la connaissance de l'être au monde. Les Orientaux et certains psychothérapeutes occidentaux le savent bien et en ont fait un axe essentiel de leur pratique. Le tableau comparatif établi par Françoise Deroy, des « thérapies de A à Z », sans exclusive, met en perspective ces pratiques dans leur rapport à la respiration (page 43). Le chapitre rédigé par le philosophe André Vidricaire, de l'université de Montréal, aborde la difficile question du « mourir » et de son sens métaphysique. Le « dernier souffle », pour la personne qui connaît le prix de la vie, parce qu'elle connaît le risque de la mort, comme l'épouse de l'auteur atteinte d'une leucémie mortelle, parachève un moment d'existentialité d'une intensité telle qu'elle métamorphose le rapport habituel au monde et l'ouvre sur une sagesse lumineuse de chaque instant.

Aérer, la deuxième thématique de l'ouvrage, nous conduit vers les réalités quotidiennes du travail industriel ou administratif. L'air s'y trouve confiné comme les corps et les esprits. Est-ce la conséquence de l'évolution du capitalisme dans sa troisième phase comme le propose le sociologue Paul de Gaudemar (p. 77) ? Denis Allard s'emploie, en sociologue, à nous faire comprendre les systèmes d'aération interne qui conditionnent l'air respirable-irrespirable dans les divers habitats de travail, le plus souvent dans la

méconnaissance instituée des gens les plus concernés. Le dossier « Détecter les problèmes de qualité de l'air » nous informe sur le renouvellement de l'air, sa filtration et sa qualité, d'une façon pratique.

S'aérer comme troisième thématique, aborde plus spécifiquement la question de la pollution écologique. Une véritable présentation raccourcie des problèmes actuels de l'écologie liés à l'air nous est offerte dans cette partie. L'écologiste Joseph Zayed pointe plusieurs scénarios d'**écodéveloppement** (Maurice Strong) après avoir fait l'inventaire des pollutions réelles et des aveuglements politiques pour empêcher de les résoudre. Jean-Claude Jay-Rayon discute, d'une manière très complète, de la notion de « plein air » et propose, en éducation, un plan pédagogique transversal aux disciplines, en fonction d'une conception originale de la chaîne de cinq unités environnementales en onze étapes.

La quatrième thématique — **habiter ciel et terre** — fait appel à un chercheur météorologue, Adelin Villevieille, et à un spécialiste du droit aérien, Gérard Fouilloux, de l'université d'Aix-en-Provence. Il nous faut saisir que l'air, désormais, est un objet juridique à part entière. Nous allons du droit **à** l'air au droit **de** l'air. Le premier, le plus anciennement reconnu, n'a pas fait encore l'objet d'un droit spécial. Il n'a été protégé que d'une manière indirecte et accessoire. Le droit de l'air est l'ensemble des règles, écrites ou non écrites, qui régissent les utilisations de l'air, et qui posent la question de la délimitation de l'espace atmosphérique dans ses limites inférieure et supérieure. Le chapitre rédigé par Adelin Villevieille nous entraîne dans une réflexion sur ce nouveau monde entre l'air et l'espace que constitue la stratosphère. Chapitre technique, comme le précédent, qui nous fait découvrir la complexité de cet entre-deux où règne le plus grand tourbillon du monde et une sorte de « Mer des Sargasses » stratosphérique. C'est dans cette zone que se déploie le bouclier de la couche d'ozone dont on a tant parlé ces dernières années. Divers scénarios sont présentés en fonction de son atteinte et de celle, plus large, due à une pollution nucléaire (hiver nucléaire).

La cinquième thématique tourne autour de **s'aérodynamiser.** La réflexion s'amorce par un chapitre à la fois philosophique et systémique de Georges Lerbet sur « le symbole air ». Sont convoqués des auteurs ou des lignes de sens peu orthodoxes dans nos milieux académiques en sciences de l'éducation, comme René Guenon ou la voie de l'hermétisme. L'air est le parent pauvre du **Dictionnaire des symboles,** si on compare cet élément à l'eau, la terre ou le feu. Georges Lerbet fait un tour d'horizon philosophique du symbole air à travers l'histoire d'Anaximène à René Guenon et Gaston Bachelard, en passant par un aperçu de la philosophie orientale. Après avoir rappelé l'importance de la notion de verticalité ascendante, il retient de René Guénon la liaison entre le symbole air et la notion de « développement-évolution-déroulement ». Pour Georges Lerbet il y a une relation entre le symbole air et la spiritualisation. Le développement est associé alors à la notion d'un **gain en fermeté,** une sorte d'accomplissement coordonné, au fur et à mesure que les choses se déroulent et corrélativement à leur différenciation. Associé à la notion de « décentration » et à celle de « noogénèse » dans sa théorie du « système-personne », le symbole-air chez Georges Lerbet débouche sur une énergétique inspirante de la conscience.

La cinquième thématique s'achève par une étude de Gaston Pineau sur « la dynamique aérienne de Bachelard et son projet d'une ontologie cosmique ». Il paraissait évident de faire intervenir Gaston Bachelard dans une production littéraire sur l'air. Gaston Pineau relie à la question éducative, la réflexion du vieux philosophe des éléments matériels, qui n'hésitait pas à proposer *« d'analyser la sensibilité d'un cœur de pierre »*. Au centre de la philosophie poétique de Bachelard, l'imagination matérielle et le sens du symbole ouvert à la fois sur la sensorialité des éléments et sur une sublimation « heureuse », contestant la sublimation frustrante de la psychanalyse. Gaston Pineau s'attache à présenter la pensée de Bachelard en fonction du thème de l'ouvrage qu'il anime. Ainsi des thèmes du ciel bleu, du vol et de l'oiseau, des nuages, des vents ou encore de ces deux grands « respirants » que furent Goethe et Nietzsche. Gaston Pineau nous rappelle que notre rapport aux éléments, rapports d'usage au départ, est devenu, avec notre compréhension de la fonction symbolique, un rapport d'approfondissement et de transformation. A l'évidence pour lui, comme pour Gaston Bachelard, *« L'imagination est nécessairement valorisation... Monter ou descendre — l'air et la terre — seront toujours associés aux valeurs vitales, à l'expression de la vie, à la vie elle-même »* (G. Bachelard, l'air et les songes, p. 297).

L'ouvrage se termine par une conclusion sur « le vert paradigme des formations vitales » dans la ligne d'Edgar Morin. L'animateur du groupe, Gaston Pineau, revient aux trois « maîtres » de l'éducation de Rousseau : « Soi », « les autres » et « les choses ». Il y insiste sur la pierre de touche de l'autoformation : la matière. Les gestes élémentaires : boire, manger, respirer, expulser constituent *« la base majeure du savoir-vivre, pas seulement social mais aussi personnel et*

cosmique » (p. 249), pour laquelle l'initiation bachelardienne à la symbolique des éléments est indispensable. Paradoxalement cette orientation éducative de reliaison rencontre le sens intime et grave de la « solitude » sans laquelle aucune existence digne de ce nom ne peut s'accomplir.

Au total, **De l'air** apparaît comme un ouvrage ni complètement littéraire, ni complètement scientifique, sans doute déroutant pour un lecteur habitué aux livres dominés par une cohérence plus disciplinaire. Il n'en est, de ce fait, que plus important à mes yeux. Rares sont, en effet, les publications théoriques en sciences humaines, soutenues par des données pratiques et concrètes, qui proposent réellement une posture de lecture plurielle des objets de recherche. Il s'agit, dans **De l'air,** de l'une des rares études **multiréférentielles** que je connaisse. Je veux dire par là que les auteurs n'ont pas cherché simplement à invoquer, pour la forme, la formule rituelle du « pluridisciplinaire », mais ont abordé vraiment, d'une manière compréhensive, leur objet de recherche — l'air — à partir de sa nature complexe et en retentissement. Celui-ci a été exploré non seulement en sciences anthropo-sociales, mais également en philosophie, voire en ésotérisme et sans exclure *a priori,* comme tant d'autres, les résonances spirituelles orientales et poétiques. Il est encore improbable de voir se côtoyer aujourd'hui dans un même ouvrage, des spécialistes de sciences de l'éducation, un juriste, un météorologue, des sociologues, un récréologue, un philosophe, un spécialiste des transports, un écologiste... Loin de nous conduire à une impasse, cette approche de la complexité de l'objet (Edgar Morin est souvent cité) nous permet d'évaluer le surplus de sens qui déborde sans cesse de l'objet dès que nous nous refusons à passer par des herméneutiques réductrices depuis longtemps dénoncées par Gilbert Durand. Une fois de plus, des Québécois à l'esprit ouvert, nous invitent à entreprendre une révolution épistémologique de notre réflexion en sciences humaines, dès qu'il s'agit de situations-limites, en acceptant de méditer sur des auteurs qui sont, en général, exclus de nos références universitaires (comme Maryse Choisy, Taizen Deshimaru, Stanislav Grof ou Karlfried Graf Dürckheim, dans les textes du premier thème).

L'ouvrage aéré est composé pour favoriser une lecture attrayante. D'abord on y rencontre des textes poétiques qui illustrent les propos plus scientifiques des auteurs. Ensuite nous y trouvons des encadrés nombreux qui soulignent les temps forts du texte, des données plus précises, ou qui nous invitent à suivre une évolution historique d'un phénomène. Les textes présentés sont de longueurs différentes. On notera le développement plus large des textes de nature juridique ou scientifique par rapport à ceux plus existentiels. C'est peut-être dommage. L'approche plus intériorisée du phénomène « air » demande encore d'autres narrations fondées sur l'histoire de vie, comme ce profond texte d'André Vidricaire sur « le dernier souffle ». Un point noir, quand même, le prix du livre (250 francs). Je sais que sa détermination ne dépend pas des auteurs mais, comment le conseiller, dans ces conditions, aux étudiants peu fortunés de nos universités ?

René Barbier
Université Paris 8

COMPTE RENDU DE COLLOQUE

Premier congrès d'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION CNAM, 25-26-27 mars 1993

Au mois de mars dernier s'est tenu au Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris, à l'initiative de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE) le premier Congrès d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation.

Première manifestation de ce genre, ce congrès avait notamment quatre objectifs :

— donner une image aussi large que possible de la recherche qui se fait en éducation et formation, et promouvoir directement tout ce qui contribue à sa production et à sa diffusion (acteurs, lieux, outils, processus, supports) ;

— contribuer par ses méthodes à l'affirmation et à la structuration du milieu scientifique en éducation et formation, sans préjuger de son organisation ;

— explorer les spécificités de fonctionnement d'un milieu de recherche quand il correspond à un champ de pratiques ;

— contribuer par son ouverture internationale, disciplinaire et institutionnelle à la mise en relation de travaux entrepris dans des cadres très différents autour d'une communauté d'objet.

Dans un climat chaleureux et stimulant, il a réuni 370 participants venus d'une quinzaine de pays autour de 200 communications, allant de la didactique des mathématiques à l'épistémologie de la recherche en éducation autour de quatre tables rondes et d'une exposition de travaux de recherche issus de laboratoires.

Introduit par J.-J. Thiercelin, directeur chargé de mission au CNAM, qui a rappelé la place du CNAM dans la formation des adultes et la recherche en formation, il a ensuite été situé parmi les initiatives de l'AECSE par son président.

B. Charlot a ainsi tout d'abord rappelé le double statut de l'éducation, objet de recherche mais aussi objet de pratiques et de décisions. Dans la mesure où les sciences de l'éducation se définissent aussi par leur ambition de produire des savoirs sur les pratiques d'éducation et de formation, elles font sens bien au-delà des cercles universitaires, bien au-delà du monde de la recherche. Toute production de recherche sur les pratiques, qu'elles que soient les précautions que l'on prenne, peut être réinterprétée dans le champ axiologique — car toute pratique est finalisée — et par référence à la conjoncture — car toute pratique est contextualisée. D'où l'importance de réunir régulièrement, comme l'AECSE le fait depuis de longues années, des praticiens et des chercheurs autour d'un thème qui relève soit de pratiques, soit de politiques d'éducation et de formation. Ces colloques présentent la face publique des sciences de l'éducation, et la contribution qu'elles peuvent apporter à la solution de problèmes de société.

En même temps être un champ scientifique comme les autres, c'est accepter de se structurer à partir de la recherche, y compris — en évitant les faux débats — la recherche sur les pratiques et les professionnalités. C'est accepter d'évaluer la recherche ainsi produite, de déployer une activité de légitimation qui ne soit pas immédiatement dénoncée comme une activité de normalisation. Si un champ scientifique n'est pas capable de produire une évaluation interne, il sera la proie d'une évaluation externe, éventuellement sauvage et fantasmatique. Ce congrès a donc volontairement pour objet de contribuer à la structuration de la recherche en éducation, à l'émergence d'un débat sur les formes de légitimation et de légitimité de cette recherche.

Les congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation seront donc désormais organisés en alternance avec les colloques sur thème.

Association à fonctionnement électif, l'AECSE a mis en place un Comité d'Organisation inamovible pendant toute la durée du Congrès, lequel a choisi un Comité de lecture, seul maître de ses choix. Ce dispositif a permis l'autonomie indispensable à ce type de manifestation et la production de critères d'éligibilité des contributions proposées, critères qui seront affinés à l'occasion du 2e Congrès.

Ensuite, J.-L. Martinand, au nom du Comité d'Organisation, présente quelques-unes des idées directrices pour la construction du Congrès.

Il s'agit d'abord **d'éducation** et de **formation** : *qu'elles qu'en soient les modalités*, partout où apparaissent des fonctions et a fortiori des structures de formation et d'éducation, là est son objet. Il s'agit de **recherche en éducation et formation,** et pas seulement en sciences de l'éducation : même si l'AECSE est à l'origine de ce Congrès, il concerne tous ceux qui participent, quelle que soit leur appartenance, à la recherche en éducation et formation. Il s'agit d'un congrès d'**actualité** : participer au Congrès, c'est visiter « le front » de la recherche. Où en sommes-nous aujourd'hui ? Quels sont les résultats des dernières années ? Prendre la mesure de cette actualité a été la mission principale fixée au congrès. Pour que le milieu de la recherche en éducation puisse être mieux encore un vrai milieu de recherche pluraliste, mais qui connaît ses productions, ses tendances, ses faiblesses. Ce qui souligne l'importance du recueil des résumés de communications.

Dans cette perspective, les communications ont donc été privilégiées pour permettre au milieu de vivre un moment intense d'échanges sur les productions concrètes ; c'est pour cette raison qu'à l'occasion de cette première édition, les conférences invitées ont été délibérément écartées. Les groupes de communication n'ont pas été organisés autour de disciplines, mais en fonction de proximité d'objet, choix qui peuvent être discutés, mais qui peuvent être redéfinissables à l'occasion de chacune de nos manifestations.

Enfin, ce congrès a encore pour fonction de s'adresser à l'extérieur (partenaires, usagers, pouvoirs de tutelle) pour donner un panorama d'ensemble de la recherche.

J.-L. Martinand décrit les conditions dans lesquelles a travaillé le Comité de lecture qui a eu pour mission de sélectionner les communications et, pour cette première édition, de produire les critères qui ont rendu opérationnelle la notion de Congrès d'Actualité de la recherche en Éducation et en Formation. On trouvera en encadré le libellé de ces critères. Il invite les participants à réfléchir sur les conséquences de ce mode de construction, et notamment sur les risques d'exclusion de fait de la philosophie de l'éducation. Il regrette également, au nom du Comité d'Organisation, que, pour des raisons financières notamment, les tables rondes n'aient pas eu dans leur composition toute la dimension internationale souhaitable.

Le Congrès sera ensuite structuré en cinq plages de communications organisées autour des champs suivants : les didactiques ; enseignement et apprentissage des mathématiques ; approches cognitives ; situations scolaires ; les institutions scolaires et leur public ; formation et professionnalité des enseignants ; insertion des jeunes ; formation, travail et entreprise ; enfance, famille, école ; nouvelles technologies éducatives ; recherches en/sur la formation et l'éducation.

Parallèlement, les quatre tables rondes prévues ont eu pour objet :

— la demande de recherche en éducation et formation (animation : M. Linard)

— la production de recherche en éducation et formation (animation : E. Plaisance)

— de nouvelles approches pour la recherche en éducation et formation (animation : G. Berger)

— la diffusion des résultats de la recherche en éducation et formation (animation : J. Beillerot)

À la fin du Congrès, deux intervenants, P. Caspar et G. Vigarello ont été invités à faire part de leurs impression et à tirer à chaud quelques enseignements.

P. Caspar souligne d'abord l'intérêt du lien entre éducation et formation. Celui-ci s'affirme à travers de multiples champs comme par exemple la formation des enseignants, les nouvelles technologies, les didactiques, la place des approches cognitives ou le rôle du projet. Il est d'autant plus nécessaire que les changements technologiques, organisationnels, structurels, les évolutions du travail et de l'emploi touchent également l'une et l'autre. Dans ce contexte on peut noter la place relativement modeste de la formation des adultes dans les communications (45 sur 200). Simultanément, un certain nombre de notions clés s'y

retrouvent régulièrement : représentations, identité *individuelle et collective, formations* et systèmes organisés, complexité, changement... mais aussi l'évolution constatée des formes et des dispositifs de formation, par delà les innovations pédagogiques, et, surtout, l'évidence des liens à établir entre la formation, les stratégies des organisations et les transformations des systèmes de production.

Il observe que la demande de recherche est rarement formulée comme telle. Ce sont plutôt des demandes de réponse à des désirs de description et de connaissance, des questions liées à la décision et à l'action, des interrogations sur des problèmes de société. D'où l'importance du rôle et de la responsabilité des chercheurs dans la définition et la formulation des travaux de recherche. Et la nécessité de leur associer des opérations explicites de communication et de valorisation de la recherche. Et de les inviter à une réflexion sur la nature de l'influence de la recherche, sur son utilité vis à vis des décideurs et des praticiens de l'acte éducatif.

Il remarque enfin l'intérêt manifesté dans les modèles pour l'établissement de liens entre recherche, formation et action. Cet intérêt se traduit à la fois par la théorisation des pratiques (produire du savoir sur les savoir-faire professionnels) et par l'utilisation de théories pour comprendre, analyser, interroger les pratiques et produire des compétences nouvelles. On peut noter en outre de nombreuses passerelles crées avec d'autres sciences comme la biologie, l'ergonomie, l'anthropologie culturelle, la sociologie, la linguistique, la praxéologie et les sciences de l'organisation ainsi que les croisements entre disciplines, qui témoignent bien d'une science en émergence qui constitue encore son savoir et vise à le formaliser.

G. Vigarello situe le congrès par rapport à deux autres manifestations qui ont marqué l'histoire de l'AECSE, deux colloques, séparés respectivement de 20 ans et de 10 ans par rapport au Congrès de 1993 : celui de 1973 organisé conjointement avec l'Association internationale des sciences de l'éducation et intitulé : « **l'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation** », celui de 1983 intitulé : « **Sciences anthropo-sociales, sciences de l'éducation** ». Le congrès d'aujourd'hui illustre clairement les différences : la forte sélection des communications, par exemple, opérée pour la première fois, souligne l'extension du milieu scientifique. Un constat confirmé par d'autres chiffres : le nombre croissant de réponses aux appels d'offres sur la recherche en éducation ou le nombre croissant des candidatures devant les instances du Comité National des Universités. La tonalité du titre de 1993, **Actualité de la recherche en éducation et formation** indique plus encore des orientations nouvelles : une moindre focalisation sur le rapport traditionnel entre « sciences fondamentales » et « sciences appliquées », par exemple, l'insistance mise sur une recherche émanant très directement des situations éducatives concrètes. La comparaison entre les thèmes de commission de ces diverses rencontres le confirme : aux titres très épistémologiques de 1983, « modèles d'origine mécanique ou biologique dans les disciplines anthropo-sociales » ou « explication et interprétation dans les sciences anthropo-sociales » répondent les titres plus pragmatiques de 1993, « travail social », « insertion des jeunes », « situations scolaires », « formation, travail, entreprise », « enfance, famille, école ». Ce sont les terrains, leur délimitation et leurs modes d'approche qui ont dicté les thèmes des commis*sions en 1993. La question réitérante sur l'identité* des sciences de l'éducation se ferait-elle plus discrète alors que se multiplient les objets de recherche ? Les thèmes du congrès de 1993 et son déroulement semblent le suggérer. Le changement *tient à une assurance nouvelle de la disci*pline, un engagement plus ferme à se définir par ses objets. Ce qui peut d'ailleurs poser d'autres problèmes si l'exigence épistémologique venait à s'effacer.

La lecture et le recensement des communications montre plus profondément un déplacement des champs d'intérêt et un renouvellement des démarches. Les chiffres s'imposent ici comme autant d'évidences. L'augmentation des communications appartenant à la didactique par exemple est un fait majeur : ces communications, quasi absentes du colloque de 1983, représentent 40 % de celles du congrès de 1993 ; proportion confirmée par d'autres chiffres récents : 40 % des communications à la Biennale de l'éducation en 1992 portaient sur la didactique, 45 % des candidatures de maîtres de conférence au CNU de 1992 relevaient de ce champ. L'augmentation est brutale, confirmant combien, en peu d'années, ce sont installés des repères théoriques, des concepts et des questionnements totalement nouveaux par rapport à ceux des années 1970. Faut-il mettre ces chiffres en parallèle avec le relatif recul des

communications portant sur la démarche clinique et les phénomènes relationnels ? Force est de constater que le congrès de 1993 ne compte que 5 communications sur 187 appartenant au champ de la clinique et 2 communications portant sur des recherches-actions, alors que ce champ représentait près de la moitié des communications du colloque de 1973. Ces chiffres ici encore sont confirmés par ceux de la Biennale de 1992 ou ceux des candidatures au CNU. Dans ce dernier cas, la proportion est quelque peu supérieure, suggérant que la sélection du congrès a sans doute joué un rôle dans ces profils d'orientation : 13 % des dossiers du CNU de 1992 portaient sur le thème « relation et interactions » aussi bien dans le cas des candidatures maître de conférence que dans le cas des candidatures professeur. D'autres constats sont importants dans ce congrès : la quasi absence de travaux sur l'histoire, le fort recul de travaux sur la technologie de l'éducation (3 seulement sur les 197 présentés), la croissance des travaux sur la professionnalisation (27 sur 187) ou sur la formation des formateurs (27 sur 187).

C'est bien à un changement de culture de la discipline que confrontent ces déplacements de pôles : l'importance massive de la didactique, par exemple, l'apparent recul de la démarche clinique, le poids grandissant des thèmes concrets de la professionnalisation et de l'insertion. Une communication précise faite au congrès et portant sur l'analyse des thèses en sciences de l'éducation montre qu'il est possible de réaliser une épistémologie de la discipline en se donnant des objets très empiriques et pertinents. C'est ce qu'une analyse plus approfondie de ces colloques et congrès devrait également permettre un jour d'effectuer.

J.-M. Barbier conclut enfin le Congrès en remerciant les participants pour leur contribution à son succès intellectuel et humain du colloque, en les invitant à revenir plus nombreux encore pour l'édition 1995 du Congrès, et en souhaitant que puissent être trouvés les voies et les moyens d'affermir sans s'y enfermer la nouvelle tradition ainsi créée.

Critères de sélection des communications établis par le Comité de lecture

Pour le premier Congrès, le Comité d'Organisation avait délibérément tenu à ce que l'appel à communication ne comportât pas d'indications très précises sur les critères d'acceptation des communications. Le Comité de lecture a donc été amené à définir une série de critères d'acceptabilité. Cette liste telle qu'elle a été élaborée ne constitue pas une hiérarchie de critères.

Les communications ont été évaluées selon les critères suivants :

— une nette explication de la démarche de recherche et de son contrôle, l'auteur devant montrer un positionnement de chercheur et pas seulement une position d'acteur ;

— une recherche prenant en compte un corpus ou un recueil de données ;

— l'articulation entre problématisation et corpus ou recueil de données ;

— un travail récent datant de moins de 3 ans ;

— une qualité d'exposition dans le texte de la communication.

Des communications portant sur des recherches de types philosophique, historique ou interprétatif ont pu être acceptées, même si elles ne correspondaient pas aux critères explicités ci-dessus.

Les communications portant sur une méta-analyse basée sur un corpus existant ont été acceptées. De même, ont été acceptées des communications annonçant des recueils de données à venir, du moment qu'elles respectaient les critères définis par le comité de lecture.

Par contre, a été refusée toute communication uniquement descriptive et spéculative, ainsi que toute communication portant sur un bilan ou une revue de question.

Summaries

Economics aspects of education

This article examines why it is interesting to have a better knowledge of unit costs in educational systems, and to analyse differences between levels of education, between schools and between countries. It underlines the fact that few studies have been carried out up to now, and that little agreement exists among specialists concerning the methodologies for estimating costs. In spite of these deficiencies in available information, the author reviews existing case studies in France and in the world, and shows that extensive possibilities of improving the cost-effectiveness of ressources allocation still exist. Comparisons between France and its economic partners show that French unit costs tend to be lower than elsewhere, especially at the primary and tertiary levels, while they are similar to those of other countries at the secondary level.

This paper studies the relationship between education and labour market along four issues. It presents in a second part the links between education on the one hand and unemployment and earnings on the other hand. The third part considers the consequences of the changes within the organisation of the production on the educational system. The paper finally shows how the relationship between education and work may affect the links, especially the financial ones, between the firms and the educational institutions.

The high level in public deficit and the preeminence of supply side ideas in the economic thought converge for introducing a debate on educational financing. The aim of education activities is also more and more confronted with the rise of youth unemployment. But on the other side, the challenge for a nation to participate in the new global economy emphasizes the place of human capital and the correlation between competitiveness, and the distribution of general knowledge in the population. This text deals first with some factual elements. On one hand, it provides a comparative approach among rich nations, on the other hand, it deals with a historical approach of the French case. In a second step some new approaches of economic science based on the human capital concept are presented in the context of the factors explaining economic growth. An attempt to compare the relative contribution of physical investment and education in the French economic growth is presented. This new debate on education among economists seems limited by measurement questions.

***

L'ORIENTATION
SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de
l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 4 – DÉCEMBRE 1993

Numéro spécial :
FAIRE FACE AU CHÔMAGE

Abonnement (4 numéros par an) :
France : 230 FF – Étranger : 280 FF – Vente au numéro : 80 FF.

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 PARIS.

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

Du 1er août 1993 au 31 juillet 1994

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	**210**	**F ttc**
Corse	**210**	**F**
DOM	**207,84**	**F**
Guyane, TOM	**205,68**	**F**
Etranger	**270**	**F**
Le numéro *(TVA 5,5 %)*	**57**	**F ttc**

Institut National de Recherche Pédagogique
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79
Abonnements : (1) 46.34.90.81
Rédaction : (1) 46.34.90.78

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**
  Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux *(texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).*
- Une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

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. 3.069-004-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

ISSN : 0556-7807